



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RECONHECIMENTO DO PAPEL DAS ARTES NO ENSINO BÁSICO CABO-VERDIANO

Caso de Santa Catarina

Arlinda Medina Lima



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Arlinda Medina Lima

Reconhecimento do papel das artes no ensino básico cabo-verdiano: caso de Santa Catarina

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutor Carlos Almeida e Doutora Ana Isabel Sousa

Dezembro de 2018

Dedicatória

À memória dos meus pais.

Agradecimentos

Antes de mais, quero expressar o meu primeiro agradecimento a Deus pela oportunidade de realizar os meus sonhos, seguidamente ao Professor Doutor Carlos Almeida e à Professora Doutora Ana Sousa, pelas valiosas orientações, pelos vastos conhecimentos científicos, pelas exigências e o rigor, pela disponibilidade e pelo generoso apoio demonstrado durante a elaboração deste trabalho.

De igual modo, quero deixar um agradecimento especial aos docentes titulares da turma do Mestrado em Educação Artística, aos alunos envolvidos e aos seus encarregados de educação, pela carinhosa participação e afetuosa colaboração neste trabalho.

Para além disso, gostaria de sublinhar a minha eterna gratidão a todos os meus colegas e amigos que, direta e indiretamente me apoiaram, me incentivaram e se disponibilizaram para me ajudarem.

Finalmente, cabe-me deixar aqui expresso um agradecimento muito especial a minha família, especialmente ao meu marido, pelo apoio e incentivo, paciência e dedicação, às minhas filhas pela total compreensão aquando das minhas ausências, pela inesgotável paciência e, naturalmente, pelo incondicional encorajamento, principalmente nos momentos de maior cansaço.

Resumo

Esta investigação tem como finalidade compreender os motivos que estão ligados à falta de reconhecimento do papel das artes no ensino básico. Foi motivada pela necessidade de suprir as lacunas encontradas no ensino da área das artes no sistema educativo no concelho de Santa Catarina, aprofundar os conhecimentos relativos à temática escolhida e compreender como deve acontecer o processo de ensino-aprendizagem da educação artística nas escolas básicas. Foi impulsionada ainda pelo nosso reconhecimento da importância que a educação artística tem no desenvolvimento integral do indivíduo e pela nossa consciência da necessidade de integração de conteúdos de educação artística noutras disciplinas, com vista à interdisciplinaridade, facilitadora da assimilação dos conteúdos (das artes, mas não só, de todas as áreas envolvidas) ao longo do processo ensino-aprendizagem do aluno.

Foi utilizada a metodologia interpretativa, em que normalmente se baseiam os estudos de caso, empregando técnicas qualitativas e descritivas. Na recolha dos dados foram utilizadas diferentes técnicas, nomeadamente a observação, a entrevista, o questionário, bem como a análise documental. Assim, foram participantes deste estudo, 4 docentes e 120 alunos que lecionam no/frequentam o ensino básico obrigatório, respetivamente.

Conclui-se que a Educação Artística é uma das disciplinas preferidas dos alunos, pois além de servir como facilitadora da aprendizagem de conteúdos e competências de outras disciplinas, ajuda no desenvolvimento cognitivo, criativo, expressivo e sócio-emocional dos alunos. Ainda é necessária e urgente uma reflexão sobre a Educação Artística em Cabo Verde, em que se possa contar com o envolvimento de todos no processo educativo, considerando todas as características sociais, económicas, religiosas, ideológicas e culturais, nas suas múltiplas dimensões, para que se possa transformar a mesma num processo menos abstrato e mais significativo e estimulante para o aluno, de modo a que se possa minimizar algumas das dificuldades encontradas, criando condições (recursos humanos, materiais e espaços) que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e a criatividade, na formação em áreas específicas da Educação Artística.

Palavras-Chave: Educação Artística, Educação Básica, Currículo, Formação de Professores.

Abstract

This research aims to understand the reasons that are linked to the lack of recognition of the role of arts in the elementary school. This research was motivated by the need to fill the gaps found in the teaching of arts in the educational system in the county of Santa Catarina, to deepen the knowledge of the chosen topic, and understand how to place the teaching-learning process of arts education in elementary schools.

It was also driven by our recognition of the importance of artistic education in the integral development of the individual, through our awareness of the need to integrate artistic education contents in other subjects, with a view to interdisciplinarity, facilitating the assimilation of contents (of arts and not only, of all the areas involved) throughout the teaching-learning process of the student.

We used the interpretative methodology on which the case studies are usually based, using qualitative and descriptive techniques. In collecting the data, different techniques have been used, including observation, interview, questionnaire and document analysis. Thus, participants of this study were 4 teachers and 120 students who teach in / attend compulsory elementary education.

It is concluded that Artistic Education is one of the preferred subjects of the students, as well as being a facilitator of learning contents and competences of other subjects; it helps in the cognitive, creative, expressive and socio-emotional development of the students.

A reflection on artistic education in Cape Verde is still necessary and urgent, in which one can count on the involvement of all in the educational process, considering all the social, economic, religious, ideological and cultural characteristics in its multiple dimensions, so that it can be transformed into a less abstract and more meaningful and stimulating process for the student so that some of the difficulties encountered can be minimized by creating conditions (human resources, materials and spaces) that favor cognitive development and creativity in training in specific areas of Arts Education .

Key words: Artistic Education, Elementary Education, Curriculum, Teacher Training.

Rizumu

Kel trabdju li ta pretende konprende kuzé ki sta ligadu ku falta di rikonhesimentu di papel di arti na insinu básiku. Es studu foi fetu pamodi ten un nisisidadi di prenxe lakunas ki ta izisti na insinu di arti na sistema idukativu na konselhu di Santa Katarina, pa profunda konhesimentus dentu di kel tema li, mas tanbe pa konprende modi ki debe kontise prusesu di insinu-aprendizajen di Idukason Artística na skolas básiku.

Kel studu li inda foi stimuladu pa nos rekonhesimentu di inportânsia ki Idukason Artística ten na dizenvolvimentu integral d'un indivídu, mas tanbe pa konsênsia di nisisidadi di integrason di kontiúdu di Idukason Artística na otus disiplinas, ku objetivu di promove interdisiplinaridadi, ki ta fasilita asimilason di kontiúdu (di artis i non só, di tudu árias involvidu) na dikorer di prusesu di insinu-aprendizajen di alunu.

Duranti invstigason utilizadu metodolojia interpretativa ki normalmenti ta bazia na studus di kazu, n'undi aplikadu téknikas kualitativa, diskritiva. Pa rikodje dadus utilizadu diferentis téknika, sima observason, intrivista, kestionáriu, i tanbe análizi di dukumentus. Nes studu, partisipa 4 profesor is i 120 alunus di insinu básiku obrigatoriu.

Nu ta konklui ma Idukason Artística e un di kes disiplinas prifiridu di alnus, pamodi alén d'e ta sirbi di fasilitador di aprendizajen di kontiúdu i kompetênsias di otus disiplinas, e ta djuda na dizenvolvimentu kognitivu, kreativu, spresivu i sósio-emosional di alunus.

Tanbe mesti fazedu un reflexon urjenti sobri Idukason Artística na Kabu Verdi, undi nu ta pode konta ku involvimentu di tudu algen na prusesu idukativu, pa konsidera tudu karatirístikas sosial, ekonómiku, rilijiozu, idiolójiku i kultural, na ses diferetis dimenson, ku objetivu di transforma-l n'un prusesu menus abstratu i mas signifkativu i stimulantu pa alunu di manera ki ta konsigi minimiza alguns di kes difikuldadis ki atxadu, atravez di kriason di kondisons (rikursus umanus, material i spasu) ki ta favorese dezenvolvimentu kognitivu kreatividadi na formason dentu di árias spesífiku di Idukason Artística.

Palavras-Xavi: Idukason Artística, Idukason Básiku, Kuríkulu, Formason di Profesoris.

ÍNDICE GERAL

Sumário

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Resumo.....	V
Abstract	VI
Rizumu.....	VII
ÍNDICE GERAL	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XII
LISTA DE ABREVIATURAS	XIII
CAPÍTULO I.....	1
1. Introdução	1
1.1 Declaração do Problema.....	4
1.2 Pertinência do Estudo.....	5
1.4- Finalidades da Investigação	7
1.5- Questões da Investigação	7
1.6- Palavras-chave.....	8
1.7- Sumário	8
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	9
2- Introdução	9
2.1- Definição de conceitos.....	9
2.1.1- Educação Artística/Educação Básica.....	9
2.1.2- Currículo e Ensino Básico.....	12
2.1.3- Formação de professores.....	15
2.2- Contextualização do arquipélago de Cabo Verde	16
2.3- Reformas educativas em Cabo Verde nas duas últimas décadas	19
2.4-Evolução do desenvolvimento curricular da educação artística no Ensino Básico Cabo- verdiano.....	28
2.4.1- Situação socioeconómica do país.....	28

2.4.2- Perspetiva global sobre a educação artística	30
2.4.3 -Evolução da Educação Artística no Ensino Básico em Cabo Verde.....	33
2.4.4- Os novos programas de Educação Artística em Cabo Verde	39
2.5- Formação docente no âmbito de Educação Artística em Cabo Verde	40
2.6- Sumário	45
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	47
3.1- Introdução	47
3.2- Seleção e Caraterização do Método de Estudo de Caso	48
3.2.1- Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa	50
a. Vantagens da Metodologia Qualitativa	50
b. Desvantagens da Metodologia qualitativa.....	50
3.3- Design da pesquisa.....	50
3.3.1- Contexto da pesquisa	51
3.3.2- Participantes	51
3.3.3- Papel do(a) investigador(a)	52
3.4- Recolha de dados	52
3.4.1- Observação participante.....	53
3.4.2- Questionários	54
3.4.3- Entrevistas.....	55
3.4.4- Pesquisa bibliográfica e documental.....	55
3.5- Análise de Dados	56
3.6- Plano da Ação	56
3.7- Sumário	58
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS.....	59
4. Caracterização dos Agrupamentos do Liceu Amílcar Cabral (LAC) e de Chã de Tanque.	59
4.1-O Agrupamento do Liceu Amílcar Cabral (LAC)	59
4.1.1- Localização do Agrupamento do LAC	59
4.1.2- Organização e funcionamento da Sede do Agrupamento do LAC.	59
4.1.3- Caracterização da Sede do Agrupamento do LAC	61
4.1.4- Caracterização da escola «Ex-EBC» e das turmas.....	61
4.2- Agrupamento Chã de Tanque	62
4.2.1- Localização do Agrupamento de Chã de Tanque	62
4.2.2- Organização e funcionamento do Agrupamento de Chã de Tanque.....	63
4.2.3- Caraterização da sede do Agrupamento de Chã de Tanque.....	63

4.3- Descrição das aulas observadas	64
4.3.1- Contextualização das aulas observadas.....	64
4.3.2- Observação das aulas do professor generalista do 4º ano	65
4.3.3- Observação das aulas do professor especialista em educação artística do 4º ano.....	67
4.3.4- Observação das aulas do professor generalista do 5º ano do Agrupamento do LAC	69
4.3.5- Observação das aulas do professor especialista em educação artística do 5ºano.....	70
4.3.6- Reflexão sobre as aulas observadas	70
4.4- Questionários aos alunos sobre a Educação Artística	72
4.5- Entrevista aos professores.....	76
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES	80
5.1- Algumas considerações.....	80
5.2- Algumas sugestões.....	82
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
A < TÍTULO DE APÊNDICE >.....	91
A1 < Consentimento informado >.....	91
A3 < Guião de Entrevista >.....	94
A4 < Questionário aos alunos >	96
A5 < Tabela de questionários >	98
A6 <Plano curricular da Escola de Formação de Professores do Ensino Básico Integrado – Instituto Pedagógico>.....	100
A7 < Plano curricular do curso de licenciatura em Educação Artística – Instituto Universidade da Educação >.....	101
A 8 < Letra da música “Os livros” >.....	102
A 9 < Os ritmos musicais de Cabo Verde >.....	103
A 10 < Questionário apresentado aos alunos na aula>.....	104
A11 <Fotos de trabalhos expostos nas salas de aula do 1º ciclo>.....	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Plano curricular de 2009 (B.O. nº36/2009)	35
Figura 2 – Plano de estudo do 1º ciclo do Ensino Básico Obrigatório para o ano 2017/18	37
Figura 3 – Plano de estudo do 2º ciclo do Ensino Básico Obrigatório (cenário experimental)....	38
Figura 4 - Plano de estudo do 2º ciclo do Ensino Básico Obrigatório (cenário de transição)	3
Figura 5 – Plano de ação.....	57
Figura 6 - Pintura utilizando a técnica da rede.....	66
Figura 7 - Construções a partir das peças do tangran chinês.....	67
Figura 8 – Dobragem, desenho e pintura orientada.....	68
Figura 9- Desenho livre utilizando o ponto.....	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Gosto pela disciplina de Educação Artística.....	72
Tabela 2 - Temas consideradas importantes para as aulas de Educação Artística.....	73
Tabela 3 - Áreas de Educação Artística que se sente mais «à vontade»	73
Tabela 4 - Atividades de Educação Artística que mais gostou na sala de aula.....	73
Tabela 5 - Atividades de Educação Artística que menos gostou na sala de aula.....	74
Tabela 6 - Considera importante ter a disciplina de Educação Artística na escola.....	74
Tabela 7 - Satisfação com as propostas de aula de Educação Artística.....	74
Tabela 8 - Expetativa em relação a disciplina de Educação Artística.....	75
Tabela 9 - Temas sugeridos pelos alunos para trabalhar na aula de Educação Artística.....	75
Tabela 10 - Técnicas que gostavam que fossem utilizadas nas aulas.....	75
Tabela 11-Materiais mais utilizadas nas aulas de Educação Artística.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS

BAD - Banco Africano de Desenvolvimento

BO - Boletim Oficial

CTV - Ciência da Terra e da Vida

DECRP - Documento de Estratégia de Crescimento e de Redução da Pobreza

EBC - Ensino Básico Complementar

EBE - Ensino Básico Elementar

EBI - Ensino Básico Integrado

EBO - Ensino Básico Obrigatório

EPT - Educação Para todos

F/Q - Física e Química

FaED - Faculdade de Educação e Desporto

IP - Instituto Pedagógico

IUE - Instituto Universitário de Educação

LAC - Liceu Amílcar Cabral

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEE - Plano Estratégico para a Educação

PESI - Programa Estratégico para a Sociedade de Informação

TIC - Tecnologias de Informação e comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UniCV - Universidade de Cabo Verde

CAPÍTULO I

1. Introdução

A educação nos países europeus, e não só, tem estado sujeita a muitos desafios que influenciam a organização, os conteúdos e as competências inerentes à educação artística.

O sistema educativo pode ser visto como um meio que permite preparar as crianças e jovens para o desempenho do seu papel ativo, num mundo em permanente transformação. Cabo Verde não é exceção e o sistema educativo após independência em 1975, destacou-se no cenário africano, sobretudo pelo papel a ele atribuído enquanto motor do processo de desenvolvimento.

Assim, o estudo da educação artística torna-se pertinente, enquanto uma das formas de se compreender mudanças políticas, económicas e sociais mais amplas.

Neste sentido torna-se necessário entender a natureza das relações da educação artística com a dinâmica da sociedade em que ela se insere.

Neste contexto, as escolas encorajam o desenvolvimento de uma grande diversidade de competências e interesses, o que representa um desafio para a educação artística, como tem vindo a ser continuamente discutido, a nível nacional e internacional, que é exemplo a Conferência Mundial de Educação Artística, organizada pela UNESCO, que decorreu de 6 a 9 de março de 2006, no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, Portugal. Desta conferência resultou o Roteiro para a educação artística, (Agarez, 2006), que propõe explorar o papel da educação artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo essencialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da educação artística no contexto de aprendizagem.

Ainda neste roteiro é apresentada a ideia de que «(...) a educação artística é um dos melhores meios para alimentar a criatividade» (Agarez 2006, p.16).

«A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação

da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia. Robinson, Ken em Roteiro para a Educação Artística (Agarez, 2006, p. 10)».

Através da educação artística é possível estimular na criança, a sensibilidade e a afetividade. Assim sendo, o professor não deve condicionar o aluno, mas sim motivá-lo para a expressão livre, a expressão dos sentimentos, a criatividade e espontaneidade, bem como o desenvolvimento cognitivo.

A Ata do congresso Ibero-americano sobre Educação Artística (2008, p.1-2), refere que:

«as artes são simultaneamente essenciais ao conhecimento humano, e são elas próprias uma das suas substanciações. Como são praticadas por todas as sociedades, e elementos determinantes da Cultura e do desenvolvimento psicossocial do indivíduo, elas devem fazer parte integrante de todos os currículos educativos e não como elemento marginal e ou externo ao sistema educativo. Assim, a Educação Artística, (cobrindo a música, plástica, teatro, dança, etc.) deve ser integrada como uma das áreas curriculares essenciais da Educação.»

No caso concreto de Cabo Verde, embora a Lei de Base do Sistema Educativo nº 113/V/99 no artigo nº 9, sustente que «a educação deve basear-se nos valores, nas necessidades e nas aspirações coletivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando todos os aspetos relevantes da vida e da cultura Cabo-Verdiana», isto não acontece na realidade, devido a um conjunto de fatores também constatados noutros países.

Mixinge (citado por Marçal, 2012, p. 16) aponta algumas dificuldades que a educação artística enfrenta em Angola, que são idênticas às detetadas em Cabo Verde, tais como:

a) - A fragilidade ou «inexistência» de um programa de educação artística coerente com a realidade do país;

b) - A falta de investimento na formação académica e pedagógica de professores de educação artística em todos os níveis, desde do básico ao secundário;

c) - A inexistência de uma «cartografia cultural e artística» do país, que se traduz num desconhecimento da realidade artística e cultural do mesmo;

d) - Espaços inadequados para a lecionação das áreas de educação artística.

Tendo em conta esses fatores, é essencial perceber a importância que a educação artística desempenha na formação integral do indivíduo. Segundo Moura, [et al.] e Lopes (citados por Marçal, 2012, p. 17) «a educação artística pode ter um papel importante na formação

cívica dos jovens, uma vez que pressupõe o desenvolvimento, a transformação e a mudança em sociedades multiculturais, através da consciencialização das novas gerações em relação às práticas culturais».

Embora, em Cabo Verde, a educação artística, na prática, seja muito pouco valorizada, teoricamente ocupa um lugar de destaque no sistema educativo, desde o pré-escolar ao ensino universitário. Os alunos têm a possibilidade de desenvolver a sua formação no domínio das artes, primeiramente a um nível mais geral e, posteriormente, a um nível mais específico, escolhendo uma carreira artística como futuro profissional.

Situado na costa ocidental africana, o arquipélago de Cabo Verde é constituído por 10 ilhas e alguns ilhéus, todas de origem vulcânica, das quais 9 são habitadas. Essas ilhas cobrem um total de 4033 quilômetros quadrados, tendo sido povoadas, no século XV, por colonos portugueses, castelhanos, italianos e escravos provenientes da Costa Ocidental Africana. Cabo Verde conquistou a sua independência em 1975, depois de anos de luta armada. Desde aí, começou a dar-se alguma atenção à educação artística, o que resultou na sua introdução no plano de estudos do ensino básico, de Cabo Verde em 2010, com o objetivo de despertar e desenvolver todas as faculdades do ser humano (cognitivas, motoras, psicológicas e sociológicas), proporcionar ao indivíduo a compreensão das propriedades do som, do gesto, da imagem e do movimento como elementos de representação e a capacitação da sua utilização para automaticamente expressar ideias, sentimentos e vivências, de forma pessoal e coletiva, em situações de comunicação, produzindo mensagens diversas, através da utilização de códigos específicos (LBSE n°2/2010).

A educação artística no 1º ciclo do ensino secundário visa atender à natural vocação dos alunos para as artes, nomeadamente para a música e dança, áreas privilegiadas de expressão da cultura cabo-verdiana e contempla a iniciação ao desenho artístico como forma de despertar competências imprescindíveis no domínio da educação visual e estética. Em Cabo Verde, as artes na educação, têm ficado aquém das expectativas ao longo destes anos.

Num diagnóstico realizado pelo Plano Estratégico para a Educação (PEE), em 2003, identificaram-se dois principais problemas, que ditam uma formação bastante deficiente

e constrangimentos financeiros e materiais, que afetam a sua organização e funcionamento. Atualmente, e com a reestruturação do sistema educativo, em 2012, a educação artística encontra-se em todos os planos de estudo dos diferentes níveis de ensino básico obrigatório.

O trabalho ora apresentado tem como finalidade compreender os motivos que estão ligados ao reconhecimento do papel das artes no ensino básico. Foi utilizada uma metodologia interpretativa em que se baseiam normalmente os estudos de caso, empregando técnicas qualitativas e descritivas, nas quais o investigador, enquanto participante, se torna no principal instrumento de investigação.

Para a recolha dos dados foram utilizadas diferentes técnicas, nomeadamente a observação, a entrevista, o questionário, bem como a análise documental.

Entretanto, a dificuldade de acesso à documentação de apoio é uma condicionante comum nas pesquisas que abordam temáticas ligadas a Cabo Verde, uma vez que os próprios organismos do Estado têm algumas dificuldades em atualizar as bases de dados, dificultando, dessa forma, o andamento dos trabalhos de pesquisa.

1.1 Declaração do Problema

Este tema foi motivado pela necessidade de suprir as lacunas encontradas no ensino da área das artes no sistema educativo, aprofundar os conhecimentos relativos à temática escolhida, e compreender como deve acontecer o processo de ensino/aprendizagem da educação artística nas escolas básicas. Foi ainda impulsionado pelo nosso reconhecimento da importância que a educação artística tem no desenvolvimento integral do indivíduo, pela nossa consciência da necessidade de integração de conteúdos de educação artística noutras disciplinas, com vista a interdisciplinaridade, facilitadora da assimilação dos conteúdos (das artes, mas não só, de todas as áreas desenvolvidas) ao longo do processo ensino-aprendizagem do aluno.

Segundo Anne Bamford (citada por Reis 2012, p. 17), a arte contribui para a educação global das crianças, especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e perceções da aprendizagem, mas o modo como a educação artística é vista enquanto área disciplinar, varia consideravelmente de país para

país. A autora salienta ainda a necessidade de promover uma educação artística com qualidade, sendo para isso, necessário que os espaços físicos, os recursos humanos e o tempo curricular atribuído, sejam adequados para assegurar o cumprimento desses objetivos, sublinhando o necessário apoio de várias instituições como uma mais-valia na promoção da educação artística fora dos espaços escolares.

Apesar da educação artística em Cabo Verde estar incluída nos programas e definidas as suas competências específicas, é recorrente verificar-se que, nas práticas letivas, «não há um reconhecimento do papel das artes por alguns e é incompreendido por outros no contexto educativo» (Reis, 2012, p. 7), expressa pelas reduzidas aprendizagens e experiências significativas neste domínio como pude verificar nas visitas de acompanhamento realizada enquanto coordenador pedagógico responsável pela área de expressão plástica no concelho de Santa Catarina de Santiago.

Para suprimir esta dificuldade, o ideal seria que o sistema educativo preparasse docentes especialistas em educação artística que soubessem orientar os seus alunos, de forma a levá-los a um melhor envolvimento no mundo das artes, fazendo deles bons ouvintes, apreciadores e criadores das linguagens artísticas (música, plástica, dramática, teatro, dança, entre outras), de modo a proporcionar um desenvolvimento académico global, que respeite e preserve o património Natural e Cultural do seu país.

1.2 Pertinência do Estudo

Diversas organizações internacionais têm vindo a evidenciar um interesse crescente pela educação artística nas últimas décadas, resultando em desenvolvimentos políticos chave, que formam o pano de fundo deste estudo.

A UNESCO é exemplo disso e tem constituído um motor no desenvolvimento de iniciativas políticas em educação e cultura, apelando a todos os que se interessam pelas artes e pela educação cultural, no sentido de garantir que o ensino das artes alcance um lugar especial na formação de cada ser humano, desde o pré-escolar, até ao final do secundário.

A conferência mundial que decorreu em Lisboa, em 2006, marcou um momento de forte colaboração internacional entre a UNESCO e os seus parceiros mundiais da educação

artística. O Roteiro que daí resultou, veio enfatizar o papel da educação artística, em termos de (Agarez, 2006, pp 5-8):

- (i) defesa do direito humano à educação e à participação cultural;
- (ii) desenvolvimento de capacidades individuais;
- (iii) melhoria da qualidade da educação; e
- (iv) promoção da expressão da diversidade cultural.

A nível internacional, a 1ª Conferencia Mundial de educação artística realizada pela UNESCO, em 2006, repercutiu-se em desenvolvimentos que tiveram lugar em muitos países como Cabo Verde que em 2010, introduziu as suas recomendações no sistema educativo. Entre as várias considerações apresentadas, destacamos alguns pontos pertinentes, como o reconhecimento de que:

- A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas (Agarez, 2006, p. 18).

- As sociedades contemporâneas têm necessidade de desenvolver estratégias educativas e culturais que transmitam e apoiem valores estéticos e uma identidade suscetível de promover e valorizar a diversidade cultural e o desenvolvimento de sociedades sem conflitos, prósperas e sustentáveis (Agarez, 2006 p. 19);

- A educação artística contribui para a melhoria das aprendizagens e para o desenvolvimento de capacidades, pela importância que dá às estruturas materiais, aos educandos (ligando de modo significativo, a vida das crianças e o seu ambiente social e cultural), e à cooperação entre os sistemas e recursos de aprendizagem formal e não formal, (Agarez, 2006 p. 19);

- A educação artística, ao gerar uma série de aptidões e competências transversais e ao fomentar a motivação dos estudantes e a participação ativa na aula, pode melhorar a qualidade da educação, contribuindo assim para atingir um dos seis objetivos da Educação para Todos (EPT), da Conferência Mundial de Dacar sobre a Educação para Todos, citada por Agarez, (2006, p. 20).

Por conseguinte, concluímos que a inserção da educação artística no Ensino Básico justifica-se pelas finalidades estéticas, éticas, técnicas e sociais, das diversas linguagens, (plástica, musical e dramática), que contribuem para o enriquecimento da formação e construção da identidade pessoal e coletiva de crianças e jovens, com vista ao desenvolvimento da sua sensibilidade e à promoção da sua cultura geral, (Programa de Educação Artística de Cabo Verde, 7º e 8º ano, 2012).

É neste sentido que se considera pertinente a realização desta investigação como forma de conhecer e avaliar o papel da educação artística no Ensino Básico, como instrumento de interdisciplinaridade e motivação para aquisição de novos conhecimentos nas escolas de Santa Catarina, Ilha de Santiago em Cabo Verde.

1.4- Finalidades da Investigação

Este estudo tem como finalidades:

- Investigar a evolução do desenvolvimento curricular da educação artística em Cabo Verde;
- Analisar as reformas no âmbito de educação artística, nas duas últimas décadas, em Cabo Verde;
- Refletir sobre a formação de professores generalistas e especialistas no âmbito da educação artística, em Cabo Verde.

1.5- Questões da Investigação

Esta investigação tem a finalidade de responder a algumas questões específicas, tais como:

- Qual a formação artística e pedagógica dos professores generalistas que trabalham a educação artística nas escolas do ensino básico obrigatório?
- Que conteúdos são lecionados nas aulas de educação artística no 4º e 5º do ensino básico?
- Que relação existe entre as práticas artísticas de professores generalistas e especialistas?
- Que perceção têm os alunos do ensino básico, em relação à educação artística?

1.6- Palavras-chave

Educação Artística, Educação Básica, Currículo, Formação de Professores.

1.7- Sumário

Neste capítulo apresentou-se o problema da investigação, que incide sobre o reconhecimento do papel das artes no Ensino Básico, no concelho de Santa Catarina, de Santiago, destacando a pertinência do estudo.

Foram aqui apresentadas as finalidades, bem como as questões de investigação que justificam a necessidade de analisar as leis de bases do sistema educativo, os planos de estudos e os currículos nacionais de educação artística com vista a um melhor conhecimento e compreensão de processos de ensino-aprendizagem da mesma, no contexto cabo-verdiano.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2- Introdução

Neste capítulo, pretende-se, num primeiro momento (2.1), definir alguns conceitos fundamentais para o estudo, nomeadamente educação artística e educação básica, (2.1.1) currículo e ensino básico (2.1.2), e formação de professores (2.1.3).

Num segundo momento (2.2), iremos contextualizar o arquipélago de Cabo Verde, e num terceiro (2.3) iremos descrever a evolução das reformas educativas que nele sucederam nas últimas duas décadas, bem como a evolução do desenvolvimento curricular da educação artística no ensino básico cabo-verdiano.

Analisaremos ainda a situação socioeconómica do nosso país (2.4), e apresentaremos uma perspetiva global sobre a educação artística e a evolução da mesma no Ensino Básico (2.5), refletindo sobre o potencial da educação artística na ação educativa, assim como sobre a sua pertinência na formação geral do indivíduo, destacando o seu papel na sociedade atual e o seu contributo na promoção da integração social e cultural.

Neste contexto, salientaremos também, o trabalho desenvolvido por pedagogos, governantes e algumas instituições, bem como a sua contribuição, para a integração e promoção da educação artística no nosso sistema educativo.

Por último (2.6), abordaremos e questionaremos a formação docente no âmbito da Educação Artística em Cabo Verde.

2.1- Definição de conceitos

2.1.1- Educação Artística/Educação Básica

Na opinião de Kleining (citado por Campos, 2015, p.11), o verbo educare remete para os fundamentos da abordagem centrada no conteúdo, segundo o qual «(...) a educação se caracteriza em termos de objetivos sociais ou outros extrínsecos ao educando». De acordo com Doron e Parot (1991, pp. 259-260), «a educação designa um conjunto de meios de pressão e de persuasão que uma sociedade emprega para conseguir os seus aderentes». É um mecanismo cognitivo pelo qual o sujeito destaca, da apreensão empírica; direta de

dois elementos, uma relação entre eles (educação de relação), ou destaca, da apreensão de um elemento e de uma relação, o outro elemento ao qual se aplica a relação (educação de correlação).

Tendo em conta alguma consensualização sobre o conceito, a educação designa um processo que visa o desenvolvimento equilibrado do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade. «É um processo contínuo que orienta e conduz o indivíduo a novas descobertas, proporcionando-lhe tomadas de decisão, de acordo com as suas capacidades e objetivos» (Campos, 2015, p.11).

É vista ainda como um «conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito» (Lello,1996, p. 645).

Partindo dos pressupostos de Campos (2015, p.11), que decorrem da tentativa de definição/conceptualização de educação, conclui-se que, falar da educação, «é falar da sociedade». Ao longo dos tempos, as grandes alterações nas políticas educativas, estão intimamente ligadas às alterações sociais, económicas e culturais ocorridas na sociedade, com consequências indisfarçáveis no modelo educativo vigente.

Freire (citado por Campos, 2015 p.11) na sua obra «Pedagogia da Autonomia, 1996», «propõe uma pedagogia baseada na ética, no respeito pela dignidade e pela própria autonomia do educando». Segundo Freire, o educador deve facultar ao educando um ensino de qualidade, que desperte a capacidade de pensar, refletir, elaborar as suas próprias ideias, proporcionando-lhes assim, a aquisição de conceitos e conhecimentos essenciais ao desenvolvimento de um pensamento crítico. Considerando que os conceitos e os conhecimentos se recompõem através dos tempos, sendo impossível a apreensão de todo o saber na escola, deduz-se que o processo de formação se completa na convergência de múltiplas experiências, contextos e agentes.

Não se pode definir o conceito de educação artística sem contextualizar a arte (elemento essencial no processo de formação do indivíduo) enquanto manifestação da cultura humana.

Ao debatermos a educação com a intenção de preparar o ser humano para o exercício da cidadania, torna-se necessário garantir o espaço da educação artística na sua formação. Necessita-se de uma proposta de educação artística que desperte a criatividade e o

pensamento crítico, mas também que recupere os valores culturais locais e a identidade pessoal e coletivo.

Inúmeras são as vantagens da educação artística. Esta pode «visar a formação de profissionais das artes ou contribuir para o desenvolvimento harmonioso do ser humano ou apresenta-se como um recurso versátil que simultaneamente cumpre os objetivos gerais da educação». A arte pode igualmente «desempenhar diferentes papéis servindo como objeto artístico na formação de profissionais, instrumento pedagógico, elemento facilitador do processo de aprendizagem ou fonte de conhecimento» (Monteiro, 2015, p. 11).

Segundo o Roteiro de Educação Artística (UNESCO, 2006, p. 5), a cultura e a arte:

«(...) são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Por isso, a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência. Estas afirmações encontram-se refletidas nas declarações sobre direitos humanos e direitos das crianças».

O Conselho Nacional de Educação, nas Recomendações sobre Educação Artística (citado por Campos 2015, p. 22), refere as diversas abordagens pedagógicas de que tem sido objeto a educação artística ao longo destas últimas décadas:

«(...) umas associando-a primordialmente à criatividade (enquanto dimensão expressiva) e à dimensão emotiva, outras à identidade e ao conhecimento do património nacional ou universal, outras à capacidade de reflexão, autonomia, liberdade de pensamento e de ação, outras ainda a potencialidades motivacionais, terapêuticas, de integração social e de cidadania. É também frequente registar a «utilidade» das aprendizagens artísticas para a aprendizagem de outras disciplinas. Considera ainda que para além do seu valor instrumental, deve ser reconhecido o seu valor intrínseco, o qual destaca a centralidade da interpretação, fruição e expressão dos sujeitos na sua relação com o mundo».

Deste modo, a escola não pode dispensar-se de educar todos e cada um de forma empenhada, proporcionando uma aprendizagem artística capaz de garantir a igualdade de oportunidades neste domínio, pelo que a educação artística, como aprendizagem das diferentes linguagens específicas das artes (artes plásticas, dança, música, teatro entre outras), deve constituir-se como, parte integrante do currículo obrigatório.

2.1.2- Currículo e Ensino Básico

Conforme afirma Pacheco (citado por Pereira 2014, p.17), o termo currículo surge do latim curriculum, que significa lugar onde se corre, ou corrida, oriundo do verbo currere, que quer dizer percurso a ser seguido, ou carreira, ou seja, o significado de currículo refere-se «a um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado». Reflete, assim, «uma sequência de conteúdos definidos socialmente, com base em sequências definidas para o processo de aprendizagem».

Sacristán (2000) define o currículo como sendo:

«Conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino é a aceção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.» (Sacristán, 2000, p.14).

O currículo é «uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los», portanto, produção, transmissão e assimilação, são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (Veiga, 2002, p.7).

É um dos «locais privilegiados, onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação». É também no currículo que se condensam relações de poder, que são cruciais para o processo de formação de subjetividades locais. (Pacheco, citado por Gamboa, 2008, p. 22).

O currículo deve «ser um guia flexível que abranja as experiências escolares, que seja construído com a participação de todos, principalmente dos que atuam diretamente no estabelecimento escolar como educadores e educandos, transformando a escola num espaço de experiências, formando cidadãos capazes de serem críticos e criativos» (Silva, 2014, p. 30).

A reflexão sobre a constituição do currículo é importante, porque, conforme afirma Veiga (2002, p. 7) «a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares». É uma forma de organização do conhecimento escolar e tornou-se necessária porque, com o aparecimento da escolarização em massa, precisou-se de uma padronização do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências de competências fossem as mesmas.

A organização do currículo deve partir de uma visão multifacetada, construída pelas visões das diversas áreas do conhecimento e procurar viabilizar uma maior interdisciplinaridade, contextualização e transdisciplinaridade, assegurando a livre comunicação entre todas as áreas. (Fogaça, 2018).

O decreto-legislativo cabo-verdiano de 2010, no seu artigo 15º, entende o currículo nacional como «conjunto das aprendizagens a desenvolver pelos alunos que frequentam o sistema e os subsistemas educativos», o que se concretizará «através da definição de planos de estudo elaborados com base em matérias curriculares».

Segundo Leite & Lopes (citado por Almeida, 2012, p. 26) o currículo do 1º ciclo do Ensino Básico começou a ser entendido «como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem». Ainda Leite & Lopes (citado por Almeida, 2012, p. 26), adotando «um entendimento do currículo numa perspetiva ampla e resultante de uma construção social e cultural», ao salientar que entende o currículo como o «conjunto de processos de seleção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido amplo)», ou seja, como «tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar».

O 1º ciclo do ensino Básico «(...) caracteriza-se por constituir uma iniciação às aprendizagens académicas e possuir uma organização escolar que propicia a integração curricular». Segundo Monge & Almeida (citado por Almeida, 2012, p. 26), quando afirmam que «a convergência para que aponta o leque de competências gerais e específicas definidas, a transversalidade dos temas possíveis de serem explorados em diferentes ângulos de saber, o tipo de experiências de aprendizagem preconizado» (...) e

a possibilidade de «uma gestão integrada em que a autonomia do docente apenas encontra limite nas barreiras por ele próprio criadas, tornam o 1º ciclo um espaço muito próprio de contextualização, flexibilidade curricular e articulação disciplinar».

São estes aspetos que acentuam a especificidade pedagógica inerente a este nível de ensino e favorecem a atribuição das diversas responsabilidades, num único docente, isto devido a carência de especialistas em áreas específicas de educação artística em Cabo Verde, nomeadamente a da música, dramática e plástica. O Caderno de Orientações (2017/18) prevê, a implementação de especialista em educação artística e educação física para dinamizarem essas áreas com os alunos neste ciclo, mas isso, só poderá ser possível em Santa Catarina de Santiago em particular, com a criação das condições para tal.

A monodocência «(...) facilita a integração curricular, podendo dificultar a troca e a partilha, principalmente quando se trata de escolas com poucos alunos, poucos recursos um isolamento que pode ser fatal para a concretização dos preceitos associados a um currículo socialmente construído» (Magalhães, citado por Leite & Lopes, 2007, p.147).

Uma particularidade que caracteriza a monodocência no 1º ciclo do Ensino Básico é que recorre a uma metodologia e modo de trabalho diferentes na pluridocência em outros ciclos de ensino. Segundo Carolino (citado por Leite & Lopes, 2007, p. 157) «(...) considerando a faixa etária dos alunos, apela-se isto porque há uma relação afetiva de grande proximidade e distinta» porque, exercer-se em regime de monodocência é bastante diferente do praticado na pluridocência, implicando uma prática diária com um grupo continuado de alunos, que permite um maior conhecimento e acompanhamento dos mesmos e que origina uma responsabilidade total por parte do professor, por todo o percurso e atividade educativa do aluno, quer a nível pedagógico, quer a nível social e moral. Esta situação permite ao professor no regime de monodocência, a gestão do currículo e a autonomia pedagógica a nível da organização do tempo, do espaço escolar e da relação pedagógica.

Distinto do 1º ciclo, o 2º ciclo do Ensino Básico comporta uma metodologia e um método de trabalho baseados no regime de pluridocência, no qual os professores trabalham diariamente com mais do que um grupo de alunos e o acompanhamento, a

responsabilidade de todo o percurso e atividade do aluno, tanto a nível pedagógico, como social e moral, é da responsabilidade de vários professores.

Atualmente, em Cabo Verde, o Ensino Básico é composto por dois ciclos de quatro anos, sendo o primeiro ciclo do 1º ao 4º ano de escolaridade e o segundo do 5º ao 8º ano de escolaridade, segundo o Caderno de Orientações do Ministério da Educação (ano letivo 2017/18, pp. 7-8).

2.1.3- Formação de professores

Menze (citado por Virgínio, 2009, pp. 76-77), inicialmente, assegura que «é impossível utilizar o conceito de formação como conceito de linguagem técnica em educação, devido, à tradição filosófica que lhe é subjacente». Diz tratar-se de um movimento frágil, sem suporte teórico de sustentação investigativa. Seguidamente afirma que «o conceito de formação é utilizado para identificar conceitos múltiplos, e por vezes, contraditórios». Segundo Beraza, a «formação é o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal» (idem, p. 79). Já para Garcia, «a formação, desde a didática, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena, de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural», isto é, «formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo livremente imaginado, desejado, procurado e realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura» (idem, p. 80).

Para Raniro & Raniro (2015, p. 178), «torna-se clara a importância de verificar a formação dos docentes, que parece não estar a ser a mais apropriada para uma atuação qualificada dos professores». A formação dos docentes tem-se mostrado ineficaz e não corresponde ao perfil profissional mais adequado ao contexto atual. As instituições de ensino têm vindo a apresentar currículos cujo conhecimento predominante é o académico, e não o prático, o que se torna uma limitação para a integração do professor na sala de aula. Existem algumas lacunas entre o conhecimento apreendido nas formações, às quais os professores são submetidos, e a sua prática docente. Deste modo, colocam-se em causa os currículos e os conteúdos formativos das mesmas, sejam estas formações iniciais ou mesmo continuadas.

Ainda García (citado por Raniro & Raniro, 2015, p. 178) mostra que não se pode ensinar sem que se possa aprender, e ressalta que pesquisas já realizadas revelam-nos que «os professores em formação, muitas vezes, adquirem conhecimentos em situações de prática». Acredita que, não se possa falar em formação de professores sem considerar as práticas de ensino como componentes básicas do processo de aprender e ensinar: o máximo possível de variedades de observação e de experiência docentes devem estar presentes nas formações. Para o autor, as práticas de ensino constituem-se como componentes essenciais e mais destacadas nos currículos e nos programas de formação de professores, salientando ainda que, as mesmas oferecem oportunidade de estudar os professores de um modo contínuo ao longo do seu percurso docente. Na maioria das vezes, é a própria escola que acaba dedicando apoio aos professores durante a sua carreira profissional e, portanto, exerce um papel fundamental na sua formação.

2.2- Contextualização do arquipélago de Cabo Verde

«Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia nesse emaranhado das relações sociais. No seu conjunto as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela.»

Ciampa, (1987, p. 127)

Segundo Oliveira (citado por Almeida, 2016, p. 11), a identidade cultural é definida como «tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou quando nos referimos ao sentimento de pertença a uma cultura nacional, à cultura em que nascemos e que absorvemos ao longo da vida», isto é, o património cultural compõe-se de todos os elementos culturais produzidos por um povo desde as suas artes, a sua literatura, a sua filosofia, os seus costumes, os seus monumentos, a sua arquitetura, entre outras produções, algumas de ordem coletiva e de natureza imaterial, como as tradições orais, a medicina tradicional, os contos populares e demais narrativas que compõem a memória de um povo ou nação.

«A identidade cultural ou social é vista ainda como um conjunto daquelas características as quais os grupos sociais se definem como grupo: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes dos outros grupos. Identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis (SILVA citado por Gamboa, 2008, p. 61)».

É neste sentido que não se pode falar da identidade cabo-verdiana sem discorrer um pouco sobre o seu processo de povoamento.

De acordo com Moniz (citado por Almeida, 2016, p. 11), as teorias segundo as quais as ilhas de Cabo Verde haviam sido visitadas e povoadas antes da expedição Portuguesa quinhentista, nomeadamente por navegadores chineses e bérberes mauritanos, são inconsistentes.

Situado no centro das principais rotas marítimas intercontinentais, Cabo Verde começou por ser um ponto de reagrupamento dos barcos, reparação de navios, aguada e descanso da tripulação, vindo a transformar-se, posteriormente, num dos vértices do comércio de escravos, servindo de depósito destes até a sua exportação para outros destinos (Jesus, 2010, p. 4).

Assim sendo, é de grande importância fazer uma apresentação descritiva do arquipélago de Cabo Verde, no âmbito da realização desta pesquisa.

É um país insular, composto por dez ilhas e vários ilhéus, formando dois grupos: o de barlavento a norte, constituído pelas ilhas de Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boa Vista e o de sotavento a sul, que engloba as ilhas do Maio, Santiago, Fogo e Brava.

A população foi constituída, inicialmente, por dois núcleos, situando-se ambos em ambientes pouco favoráveis das ilhas, no que se refere ao clima, ao solo e às condições de subsistência: o grupo dos europeus, minoritário, composto por senhores e proprietários, que procuravam impor a sua cultura e a sua língua, e o grupo de africanos, maioritário, mas em desvantagem, que combinava falantes de etnias e línguas diferentes, submetidos à escravidão e desorientados pelo fato de terem perdidos as raízes culturais que lhes davam sustentação.

Devido à «insuficiência de mulheres brancas no arquipélago, os europeus acabaram por ter filhos com as escravas, razão pela qual a relação de aculturação foi facilitada, proporcionando-se assim condições para a formação de uma sociedade com base na mestiçagem» (de africanos com europeus), como se pode verificar na transcrição de Monteiro (citado por Lopes Filho 1983, p.19):

«as escravas como qualquer alimária, ou trastes caseiros faziam parte do património do seu senhor e dono que as utilizavam como lhes apetecesse, e daí o seu uso como instrumento de prazer, num desregramento que veio a tornar-se hábito e a que se deve intensidade de ritmo em que se processou a miscigenação das ilhas».

Segundo Lessa (citado por Gamboa 2008, p.26), «(...) a falta de mulheres brancas, a submissão das negras e a sedução das crioulas, geraram o mestiço, que acabou por dominar o espaço físico e intelectual do arquipélago». Fernandes (citado por Gamboa, 2008, p.26) sustenta que «o cruzamento do homem branco com a escrava negra, seja como elemento essencial da miscigenação biológica, seja como elemento intensificador da interação sociocultural entre brancos e negros, surge como uma das principais máquinas produtoras da sociedade crioula». A elevação social dos mestiços provocou uma diminuição do choque entre as comunidades europeias e africanas, até que, aos poucos, os brancos foram crioualizando-se, assimilando os hábitos e comportamentos dos africanos.

O fato de Cabo Verde ter sido um entreposto de escravos, não possibilitou uma grande concentração de escravos da mesma etnia nas ilhas, o que fez com que não houvesse entre nós uma presença suficientemente forte, tanto da cultura portuguesa, quanto da cultura africana, que se impusesse à sociedade como padrão (Almada, 2017).

Daí que, da mistura destas duas culturas (a do pai europeu e a da mãe africana) nasce o mestiço, o que leva à necessidade de criação de uma identidade própria, a cultura crioula, que se caracteriza essencialmente por um sentimento de diferença visível na língua, tanto nas manifestações da cultura popular (música, festas tradicionais, entre outras), como nas manifestações de cultura erudita, nomeadamente na literatura.

Intelectuais como Eugénio Tavares (1867-1930), Baltazar Lopes (1907-1989) e Amílcar Cabral (1924 -1973) através da escrita de textos poéticos, literários e toda uma variedade de apontamentos e reflexões, expressaram visões diferentes sobre a cultura e a identidade cabo-verdianas.

Com o passar do tempo e devido à influência da modernização e das novas tecnologias, a cultura cabo-verdiana tem sofrido com a permanente atualização dos conhecimentos e com a introdução, no quotidiano das famílias, de elementos de culturas estranhas, que acabam sendo absorvidos ou adaptados aos hábitos da cultura local.

Sendo Cabo Verde um país em constantes transformações, é de salientar que, é importante conhecer e valorizar as produções culturais herdadas do passado sem, contudo,

desvalorizar a realidade que se constrói diariamente, de modo a afirmar a sua identidade cultural.

É importante que, através da educação, as pessoas possam desfrutar da cultura onde estão inseridas e participar nas diversas atividades, desenvolvidas coletivamente de modo a ter a noção da sua própria cultura, valorizá-la e lutar pela sua preservação.

2.3- Reformas educativas em Cabo Verde nas duas últimas décadas

Com a conquista e proclamação da independência Cabo Verde em 1975, inaugura-se uma nova fase na sua história política, económica e cultural reafirmando-se a identidade do país.

Não se pode falar da identidade e cultura cabo-verdiana, sem falar um pouco do seu sistema de ensino. Para compreender as transformações ocorridas na educação em Cabo Verde, é necessário recuar no tempo desde o início da colonização do país, e compreender a sua evolução até ao momento presente.

Desde a descoberta das ilhas, em 1460, até ao final do século XIX, as preocupações com a educação foram insignificantes. Dada a sua situação geográfica, Cabo Verde tinha um papel muito importante na rota dos escravos, ficando a educação dos colonos nas mãos das missões religiosas que se preocupavam em cristianizar e ensinar alguns princípios da língua portuguesa, para que os colonizados pudessem entender com os futuros donos. Essas tentativas partiam das instituições missionárias, uma vez que o objetivo principal era o de formar padres e missionários. Com a criação do bispado, em 1533, os padres passaram a exercer importante papel, não só na evangelização, mas também na alfabetização dos cabo-verdianos.

Em Cabo Verde, à semelhança do que acontecia nas outras colónias portuguesas, conviviam dois sistemas de ensino: o sistema religioso/missionário e o sistema formal ou estatal, embora, muitas vezes, esses dois sistemas fossem cúmplices e se complementassem. Sousa Ferreira (citado por Moura, 2016, p. 84) afirma que «o sistema educativo no período colonial foi altamente seletivo e elitista», tendo como missão a imposição e a transmissão do universo cultural colonial, bem como a assimilação, a reprodução e a perpetuação da estrutura social dominante. Também, cabia ao sistema

educativo formar trabalhadores necessários para a exploração económica dos recursos existentes.

Para Morais (2009, pp.18-19), desde a descoberta das ilhas até meados do século XIX, o império português «relegou a segundo plano as preocupações com a educação nas colónias ultramarinas». Em Cabo Verde, dado o papel das ilhas para o tráfico de escravos durante este período, a educação esteve particularmente, a cargo das missões religiosas encarregues de cristianizar e ensinar a ler e escrever, «(...) o que passou a ser designado por ladinização, ou seja, torná-los ladinos era, ao mesmo tempo, valorizá-los enquanto servos» (Semedo, 2006, p.106), a serem reexportados para as Américas.

«Durante muito tempo, as missões religiosas constituíram as únicas instituições de ensino existentes no arquipélago e após a instalação das colónias oficiais, elas continuaram com a mesma determinação e o mesmo espírito da missão, ao lado destas» (Neves, citado por Moura, 2016, pp, 79-109).

Segundo Carreira (citado por Andrade, 1996, p. 61), «o início do ensino em Cabo Verde remonta à segunda década do século XVI, no momento da instituição da Diocese da Ribeira Grande», em que o principal objetivo das missões religiosas era, não só o de ensinar a doutrina cristã, mas também o de ensinar a população a ler e a escrever.

A primeira escola primária a funcionar em Cabo Verde surge em 1817, na Praia, capital da província. No entanto, os alicerces para a criação da escola pública no Ultramar são lançados muito mais tarde, em agosto de 1845, através do Decreto de José Falcão, que define os princípios orientadores da instrução primária, as diretrizes curriculares e a inspeção escolar.

O ensino é então dividido em dois graus: o 1º grau (1ª e 2ª classes), nas escolas elementares, e o 2º grau (3ª e 4ª classes), nas escolas denominadas principais.

Em 1866, inaugura-se o Seminário de São Nicolau, que «passa a funcionar, por mais de 50 anos com o ensino secundário, segundo o Decreto nº 3 de setembro de 1892, oferecendo um ensino religioso e laico» (Afonso, citado por Morais 2009, p.19), onde, além da formação eclesiástica, também se formam os funcionários da administração colonial local e de outras colónias do Ultramar Português (Lesourd citado por Morais, 2009, p.19). Já em 1898 o país contava com 52 escolas, compostas por 4 000 alunos, sendo destes 52 aspirantes ao sacerdócio e 72 estudantes liceais. Devido à ausência de

inspeção, o ensino oferecido é ineficaz por um lado, por causa da falta de professores com formação e, por outro lado graças à ausência dos alunos nas salas de aulas, reflexo das distâncias entre as povoações e os centros escolares.

O Seminário-Liceu é extinto em 1917, altura em que se criou o Liceu Nacional de Cabo Verde em Mindelo. Nesta altura, algumas reformas no ensino são efetuadas e o país passa a contar com 114 estabelecimentos de ensino e 161 professores.

Com a conquista da sua independência, Cabo Verde precisava de equilíbrio e este não podia vir da Metrópole, porque estava tentando separar-se politicamente de Portugal.

Assim, durante o processo de descolonização «na ausência de uma Metrópole que apontasse os rumos, o país viu-se a partir daí, obrigado a atrair recursos junto aos parceiros internacionais que garantissem a sua estabilidade» (Morais, 2009, p.48). O Banco Mundial foi um dos parceiros que o arquipélago encontrou para tornar as reformas educativas numa realidade. Várias mudanças estruturais ocorreram na sociedade cabo-verdiana, a nível socioeconómico, político e cultural. Segundo Gamboa (2008, p. 19), a criação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde, em 1990, marca este processo, com a universalização do ensino básico de 4 para 6 anos, a introdução de áreas disciplinares, o novo sistema de avaliação, entre outros aspetos. A dinâmica do crescimento, endógeno e exógeno, inscrito no processo da globalização, as mudanças de atitudes e de valores em relação à ecologia, ao ambiente, à qualidade de vida e à carência de Cabo Verde aumentar o nível de formação e de qualificação da população, foram salientadas como fatores condicionantes e condicionadores das alterações em curso na educação. Segundo Moura, (2016, p.95):

«a primeira proposta da reforma do sistema de ensino pós-Independência Nacional surgiu em 1977, ano da realização do primeiro Encontro Nacional de Quadros da Educação em São Vicente. Apesar das críticas ao sistema do ensino colonial e às transformações introduzidas nas diferentes instituições do país (que representariam uma rutura total com a ordem social colonial), o novo sistema de ensino proposto manteve as mesmas estruturas e práticas pedagógicas do sistema colonial, passando a beneficiar os filhos da nova classe política e dirigente que assumiu o poder após a independência nacional».

Durante a segunda metade da década de 1980, iniciaram-se os trabalhos de cunho pedagógico e organizacional do sistema educativo de Cabo Verde, que se traduziriam na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990. Nesta época, o Ministério da Educação e a Direção Geral da Educação recorrem às missões de peritos, quer junto da Cooperação

Portuguesa, quer junto da UNESCO e do Banco Mundial, com o objetivo de rever todo o sistema.

«Assim, mediante licitação internacional financiada pelo Banco Africano de Desenvolvimento, uma empresa portuguesa ficou incumbida de estudar dispositivos para ampliação do ensino a partir do 6º ano de escolaridade, enquanto uma missão do Banco Mundial ficou encarregue de rever a estrutura dos primeiros seis anos de escolaridade. Os desdobramentos dessas missões resultaram no projeto PARTEX, financiado pelo Banco Mundial e coordenado por uma consultora da UNESCO, indicada para fazer um diagnóstico da situação educativa do país e elaborar o projeto de reforma educacional de 1990 (Moniz, 2007), resultando daí a Lei de Base do Sistema Educativo» (Lei nº. 103/III/1990), (Morais, 2009, p.49).

Durante este período, a educação em Cabo Verde já era vista como um instrumento capaz de promover o desenvolvimento socioeconómico e cultural, e facilitar a integração do indivíduo na sociedade, ou seja, tinha como principal objetivo a formação integral do mesmo.

Com a aprovação do Decreto-lei n.103/III/90, de 29 de dezembro, a respeito da organização e do funcionamento do sistema educativo, consta que o novo sistema abrange o ensino público e o ensino privado. A coordenação e a supervisão da política educativa e do respetivo sistema são da competência do Ministério da Educação.

Segundo o respetivo Decreto-lei, todo o cidadão passa a ter o direito e o dever de acesso à educação, sendo responsabilidade do Estado promover, gradualmente, essa possibilidade de acesso de todos os alunos aos diversos níveis de ensino. O sistema de ensino passou a estar estruturado em:

Educação pré-escolar, cujo objetivo é o de socialização primária das crianças com idade entre três e seis anos, sendo esta última a idade para a entrada no ensino básico para as crianças que frequentaram o ensino pré-escolar. É uma fase de carácter não obrigatório e da responsabilidade das autarquias locais e entidades públicas. É o Estado quem define as orientações e as políticas gerais desse ensino, bem como a participação nos custos e na formação dos educadores e monitores de infância;

O **ensino básico**, cuja finalidade é «proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma perceção de si mesmo como pessoas e cidadão» (LBSE de Cabo Verde, 1990, art. 16). Essa fase do

ensino é obrigatória e universal, devendo ser frequentada por crianças com idades compreendidas entre os sete (entre os seis e onze anos para aqueles que frequentaram a educação pré-escolar, isto porque a frequência à mesma era facultativa, uma vez que não existiam jardins infantis em todas as localidades) e os doze anos. Quanto à estrutura, abrange um total de seis anos de escolaridade, organizada em três fases, cada uma com dois anos de duração;

O **ensino secundário**, que dá continuidade ao ensino básico, caracterizando-se pelo desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ensino básico e, ao mesmo tempo, pela oferta das bases científicas, tecnológicas e culturais. Com a nova Lei, passou a ter uma duração de seis anos, divididos em três ciclos de dois anos cada.

O primeiro ciclo ou tronco comum compreende o 7º e o 8º ano de escolaridade e corresponde ao objetivo de aumentar o nível de conhecimento dos alunos, além de oferecer-lhes orientação escolar e vocacional; no segundo ciclo, que compreende o 9º e o 10º anos, o aluno pode optar por uma via geral, que deve prepará-lo para o ensino universitário ou por uma via técnica, que deve prepará-lo para o ensino politécnico e/ou para o mercado de trabalho; o terceiro ciclo, que compreende o 11º e o 12º anos, está dividido em uma via geral e uma via técnica, sendo que a via geral está subdividida em três áreas: a humanística, a económica e social e a científico-tecnológica.

O **ensino médio**, de carácter profissionalizante, visa a formação de quadros médios em diferentes domínios específicos do conhecimento. Com uma duração mínima de três anos, podendo ingressar nele «os estudantes que possuam 10º ano de escolaridade via geral ou via técnica» e os que possuem o 12º ano. Estes podem apenas cumprir mais um ano de escolaridade, dependendo da especificidade de cada curso. Para a aquisição de um certificado de curso médio, é obrigatória a realização de um estágio curricular, (LBSE de Cabo Verde, 1990, art. 30).

O **ensino superior**, constituído pelo ensino universitário e pelo ensino politécnico, tem como objetivo garantir uma formação científica e cultural que proporcione aos alunos uma formação técnica que os habilite ao exercício de uma atividade profissional e também que desenvolva neles as capacidades de análise crítica, de investigação e de inovação.

A **educação especial** destina-se às crianças e jovens portadores de Necessidades Educativas Especiais (alunos com NEE). Visa promover a integração socioeducativa dessas crianças por meio do desenvolvimento de suas capacidades, apoiar e oferecer informação às famílias e também criar condições e espaços que ajudem as crianças a diminuir as suas limitações e potencializar as suas capacidades.

O **ensino à distância** é uma modalidade de ensino que recorre aos meios de comunicação e às tecnologias, para promover a educação complementar ou alternativa ao ensino formal. Tem como finalidade complementar o ensino recorrente e a formação contínua dos professores.

A **educação extra-escolar**, que está dividida em educação básica de adultos, abrangendo a alfabetização, a pós-alfabetização, a aprendizagem e ações de formação profissional, na perspetiva de capacitação para a melhoria do exercício da profissão. Tem como objetivos eliminar o analfabetismo, promover a formação técnica dos trabalhadores, por meio de cursos periódicos, e dar prioridade educativa às pessoas que nunca frequentaram ou que abandonaram a escola.

A educação básica de adultos está organizada em três fases: a primeira fase destina-se aos indivíduos de 15 anos ou mais, independentemente de terem frequentado ou não algum estabelecimento de ensino, com a finalidade de ensiná-los a ler, escrever, calcular e interpretar; a segunda fase procura reforçar as capacidades de leitura, escrita e cálculos, adquiridas na primeira, e organizá-las em torno de atividades educativas e de extensão cultural, através de bibliotecas populares, núcleos associativos, meios de comunicação e outras ações agregadas a projetos de desenvolvimento; a terceira tem por objetivo consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos nas duas fases anteriores. Essa modalidade é geralmente desenvolvida em articulação com o sistema normal de ensino. Ao final, atribui-se ao alfabetizado um diploma equivalente ao do ensino básico obrigatório, garantindo-lhe a possibilidade de frequentar o ensino secundário.

Com a generalização da escolaridade básica, tornou-se imprescindível dotar as Delegações do Ministério da Educação e do Desporto, de uma equipa de coordenadores pedagógicos, com formação adequada para o acompanhamento, apoio e coordenação pedagógica para garantir a eficácia e eficiência do sistema. Estes tinham de estar aptos para identificarem, pela observação direta e pela análise dos trabalhos dos alunos, a

origem das dificuldades encontradas pelos professores e com domínios técnicos em matéria de avaliação, nomeadamente na conceção, elaboração, correção e elaboração estatística elementar de provas diagnósticos e sumativas (Decreto lei nº78/94).

Através do programa do Governo para a VII legislatura, deu-se a revisão da lei de bases do Sistema Educativo, privilegiando o desenvolvimento de uma política integrada, com vista a ampliar as condições para a generalização da educação pré-escolar, as medidas de coordenação, de orientação pedagógica e de formação do pessoal envolvido no processo.

O alargamento da escolaridade básica obrigatória para oito anos, é uma das principais medidas que se pretende implementar com este diploma. O novo modelo assenta-se na observância dos parâmetros da qualidade, equidade e da sustentabilidade financeira, implicando assim um redesenho de toda a estrutura desde os ciclos de ensino, à matriz curricular, bem como à adequação do regime de docência.

O mesmo diploma preconiza a possibilidade do alargamento do ensino básico obrigatório para o 12º ano de escolaridade.

Assim, o ensino básico passaria a ter três ciclos sendo o primeiro de 4 anos (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade), o segundo e o terceiro de 2 anos (5º e 6º anos e 7º e 8º anos), cabendo a cada ciclo a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do Ensino Básico.

Consequentemente, o ensino secundário passaria a ter dois ciclos: o primeiro, abarcando a via geral para o 9º e 10º anos, cujo objetivo é o de consolidação do Ensino Básico e de orientação vocacional; e o segundo, o 11º e 12º anos, com uma via geral e uma via técnica profissionalizante. Esta revisão abarca o ensino superior, redefinindo o regime das instituições de ensino, de acesso e o alargamento de grau académico e diplomas, incluindo a fase pós-doutoramento. Assim, o grau académico de bacharelato e de ensino médio são eliminados, dá-se a harmonização do processo de Bolonha em Cabo verde, a integração efetiva de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), «e entre outras decisões, propugna-se a formação superior para os docentes, incluindo o pré-escolar» (Lei de Bases do Sistema Educativo 2010).

O Governo de Cabo Verde, através do Programa Estratégico para a Sociedade de Informação (PESI), tem vindo a demonstrar a importância que atribui à integração das

Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) na educação no país, concretizada com o programa Mundu Novu e com a revisão curricular recentemente realizada.

O novo caderno de orientações para o ano letivo 2017/18, trouxe consigo algumas mudanças nos domínios de:

- Matriz curricular e novos programas e materiais didático-pedagógicos, designadamente, os Cadernos Experimentais;
- Sistema de avaliação das aprendizagens;
- Rede escolar e gestão administrativa e escolar dos novos complexos e agrupamentos escolares;
- Educação especial.

Prevê-se, para o ensino pré-escolar, o funcionamento dos jardins-de-infância orientados para uma formação propedêutica das crianças aos 5 anos de idade, sendo que os primeiros 4 anos são dedicados à socialização. As crianças até aos 3 anos estarão no sistema de cuidados das creches, sob a tutela do Ministério da Família e Inclusão Social.

O ensino básico obrigatório passou a contar com dois ciclos de 4 anos cada (o primeiro abarcando do 1º ao 4º ano e o segundo do 5º ao 8º ano de escolaridade respetivamente). Devido ao contexto do país, neste ano letivo 2017/2018, a nova matriz curricular do 1º ciclo do EBO (1º ao 4º ano de escolaridade), está sendo implementada nas escolas que ofereçam condições para tal, estando previstos dois cenários de implementação.

O cenário experimental «para as escolas que disponham de professores especialistas no concelho, para a dinamização das áreas de Educação Artística e Cultural e Educação Física e disponham de espaços que permitam maior permanência das crianças na escola ou em outros espaços educativos protegidos (atividades previstas pelos concelhos, com recurso à Rede Nacional de Amigos da Educação)».

Neste cenário, o ensino é da responsabilidade de um professor, que assumirá as áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas, enquanto, as áreas da Educação Artística e Cultural e Educação Física devem ser asseguradas por especialistas de cada uma delas. No caso da Educação Física, deverá ser feita em articulação com o Plano Nacional de Atividade Física. As atividades de enriquecimento curricular deverão ser organizadas e asseguradas pelo coletivo de professores da escola.

A implementação dessas atividades (Apoio ao Estudo, Atividades Científicas, clubes, entre outros) requer uma articulação com as autarquias e associações de desenvolvimento local, o empenho dos professores na sua dinamização e o envolvimento de pais/encarregados de educação das mesmas. A iniciação à programação/inação educativa (Tecnologia de Informação e Comunicação) deve ser garantida por um especialista na área. As atividades científicas e de apoio ao estudo podem ser dinamizadas pelo professor nuclear da turma.

No cenário de transição, para as escolas que ainda não ofereçam condições para a implementação integral da nova matriz curricular, propõe-se manter o(a) professor(a) monodocente em todas as disciplinas e, na medida do possível, experimentar a implementação de algumas atividades de enriquecimento curricular em articulação com a Rede Nacional de Amigos da Educação, autarquias e/ou associações de desenvolvimento local.

No 2º ciclo do ensino básico obrigatório (5º ao 8º ano de escolaridade), serão integradas as disciplinas de Inglês e Francês no 5º ano, novos programas e cadernos experimentais nas áreas de História e Geografia de Cabo Verde e Atividades Científicas.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) serão dinamizadas no ano letivo 2018/2019, assim que estiverem reunidas todas as condições necessárias para a sua efetivação.

Atendendo aos problemas identificados no terreno com a disciplina de Físico-Química (F/Q), no 7º ano de escolaridade, achou-se necessário colmatar essa dificuldade, pelo que, neste ano letivo haverá um novo programa e Caderno Experimental de Físico-Química.

Ainda no 2º ciclo estão previstos dois cenários de implementação: o experimental para as escolas que ofereçam condições para a implementação integral da nova matriz curricular, em que as atividades científicas serão implementadas com uma carga horária de 2 horas semanais e dinamizadas pelo grupo de professores de CTV e de F/Q, requerendo-se o envolvimento dos professores com formação para a docência da atual disciplina de Educação para a Cidadania, na sua dinamização, e o envolvimento de todos os professores, de pais/encarregados de educação na dinamização de clubes, e demais atividades culturais, e o cenário de transição, para as escolas que ainda não ofereçam

condições para a implementação integral da nova matriz curricular em que as atividades científicas não serão implementadas, pelo que será reforçada a carga horária em 1 hora semanal nas disciplinas de CTV e de F/Q.

Para o ensino secundário, a revisão curricular é faseada. Para este ano letivo, houve a introdução do Mandarin, no 9º ano de escolaridade, como opção, nas escolas do Concelho de Santa Catarina de Santiago, da Praia e de São Vicente, sendo também opção, no 12º ano de escolaridade, para aqueles que queiram prosseguir os seus estudos superiores na República da China.

Nesse caderno consta ainda a orientação educativa e vocacional que, a partir deste ano letivo, passará a assumir um papel decisivo no ensino básico, visando contribuir para a diminuição do abandono e insucesso escolar, apoiar as medidas de apoio e prevenção da gravidez na adolescência, facultar respostas consistentes no domínio da orientação vocacional a partir do 9º ano de escolaridade, reforçar o Trabalho de Orientação Educativa com a Comunidade Educativa, promover comportamentos saudáveis e adequados no meio escolar e apoiar os professores na sua comunicação com as famílias.

2.4-Evolução do desenvolvimento curricular da educação artística no Ensino Básico Cabo-verdiano

2.4.1- Situação socioeconómica do país

Economicamente, Cabo Verde apresenta uma certa fragilidade, por ser muito condicionado pela escassez de recursos naturais, e não possuir nenhuma riqueza mineral. Constituído por várias ilhas e alguns ilhéus espalhados no meio do Oceano Atlântico, o país enfrenta muitos obstáculos estruturais relacionadas à fraca capacidade de produção e ao desequilíbrio do mercado externo.

Segundo Gamboa (2008, p. 29), «no início do século XXI a pobreza é o principal problema de Cabo Verde, afetando mais de um terço da população, que sofre a escassez de alimentos, água potável, energia, assistência médica e alojamento», não podendo, neste caso, beneficiar-se de uma vida digna, usufruir das liberdades e participar ativa e eficazmente no processo de expansão do país.

A emigração, a cooperação internacional, o investimento direto estrangeiro e a prestação de serviços são os principais pilares do desenvolvimento deste pequeno estado insular, independente há 32 anos.¹ Desde a sua independência, Cabo Verde lançou-se num projeto de crescimento nacional, inicialmente, com o comprometimento da nação com a economia, num sistema de partido único e, depois, com o sistema de reformas, propondo a inclusão do país na economia de mercado em um regime pluripartidário.

As reformas económicas e a atenção voltada para uma economia centrada no setor privado, permitiram a construção de uma economia estável e bem-sucedida, não obstante as mudanças. Devido a sua localização geográfica, Cabo Verde manifesta um elevado grau de vulnerabilidade e as suas possibilidades de expansão são limitadas devido ao facto de possuir escassos recursos naturais, fontes de energias não renováveis e um clima quente e seco.

Com a elevação de Cabo Verde a país de desenvolvimento médio, a 1 de janeiro de 2008, o seu crescimento económico foi essencialmente assente no investimento estrangeiro, associado aos setores dos serviços, turístico e imobiliário. No entanto, quando se fala do setor turístico, o desafio é o de tornar o pacote mais atrativo, diversificando as ofertas, dando importância aos elementos naturais sol e praia, mas também à geografia das ilhas, à riqueza marinha, à prática dos desportos de vela e de pesca, permitindo uma atração pela diferença (Nosgenti, 2018).

Desde a década de 2000 até agora, os sucessivos governos têm-se preocupado em criar programas em domínios vitais como os transportes terrestres, marítimos e aéreos e as comunicações, para o desenvolvimento da economia cabo-verdiana.

Apesar da evolução constatada no desenvolvimento da economia cabo-verdiana, nestes últimos anos, ainda se constata alguns desafios a ter em conta, nomeadamente no setor dos transportes marítimos, no acesso ao financiamento, entre outros.

¹ Documento de Estratégia de Crescimento e de Redução da Pobreza (DECRP) - Ministério das Finanças e do Planeamento, Edição revista, setembro de 2004, p. 31.

2.4.2- Perspetiva global sobre a educação artística

Segundo Tomás (2010, p.14), a arte é uma linguagem reconhecida a nível geral e foi «uma forma de manifestação usada pelos princípios da humanidade». Através da mesma é possível observar e analisar os vários momentos da história da humanidade e o seu processo de evolução ao longo dos tempos até a atualidade. Desde sempre, conceberam-se formas de arte, evidenciando-se a escultura, a pintura, o desenho, a música, a arquitetura, entre outras. Salienta-se ainda que, segundo o mesmo autor, a criação artística surgiu principalmente da necessidade do ser humano comunicar e procurar o “belo” e o sublime.

Relativamente ao conceito de «belo», Platão, citado por Tomas (2010, p.14), considerava-o como algo «...de natureza espiritual e não material. Não concebe como bela uma obra de arte, que é apenas uma produção material, mas o estado espiritual que essa obra de arte produz em quem a contempla.» Ainda segundo Platão, o indivíduo deve contemplar a beleza dos objetos à sua volta, apoiando-se para «criar a beleza, não apenas simples objetos artísticos, meras imagens da beleza, mas imagens internas, espirituais, que o elevam na ascensão espiritual» salientando ainda que «... quem acreditar que há coisas belas, mas não acreditar que existe a beleza em si, nem for capaz de seguir alguém que o conduza no caminho do seu conhecimento, vive em sonho,» mas «aquele que, ao contrário deste, entende que existe o belo em si e é capaz de o contemplar, na sua essência e nas coisas em que tem participação, e sabe que as coisas não se identificam com ele, nem ele com as coisas, vive na realidade.»

Enquanto Aristóteles via a arte como imanente, isto é, considerava que a arte pertencia ao homem e não aos deuses, pois possuía uma dimensão psicológica e que «não há uma beleza nas formas físicas, mas uma beleza de natureza emocional, que as formas físicas despertam na pessoa que as contemplam», Platão concebia-a como algo inacessível e extremamente superior ao homem, «algo luminoso que é reflexo do esplendor dos deuses, de nível transcendente mas para o qual o homem tende e através da qual se aproxima da sua via espiritual, que é motivada pela contemplação de obras que despertam esse sentimento espiritual, que é o Belo», (Tomas, 2010, p.16).

Segundo Sousa (2007, p. 6), em 1964 foi criado o Centro de Investigação Pedagógica, onde Arquimedes foi solicitado a participar com outros pedagogos nalguns estudos interdisciplinares, na área da Psicologia, Pedagogia e Arte. Todo o trabalho científico produzido por este grupo deu corpo ao que se designou por «Biopsicogénese das Expressões Artísticas», que segundo Sousa, (2007, p.14) «...constituiu o primeiro alicerce científico da Educação pela Arte». Ainda nesta ótica, Breda Simões sugere a criação de uma disciplina denominada «Psicopedagogia da Educação Artística», à qual Arquimedes prefere chamar «Psicopedagogia da Expressão Artística».

A ideia defendida por Gardner (citado por Marques, 2012, pág. 7), é que «noutro contexto e época a teoria das inteligências múltiplas² educacionais veio dar suporte à importância das artes na educação, estabelecendo-se uma ligação direta a sua sensibilidade e a sua ação», ou seja, o autor coloca num mesmo grau de importância, aptidões artísticas, físicas e intelectuais, igualando raciocínio lógico e competência linguística com as habilidades artísticas, corporais e musicais. Segundo este investigador, há um reconhecimento e direcionamento das várias inteligências para fins artísticos e alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente em que cresce.

«A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia» (Agarez, 2006, p.10).

A educação artística e a criatividade são dois dos pontos de interesse particular que se interligam e que podem proporcionar, através de diversas atividades, a formação e o desenvolvimento dos alunos (Marques, 2012).

² «(. . .) existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humana relativamente autónomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, em o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas.» (Gardner, 1994, p.7)

Segundo Fleith e Alencar, (citado por Marques, 2012, p. 14), «o indivíduo carece de um ambiente que estimule e reconheça suas ideias criativas. Se não houver estímulo do ambiente, este pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo e sua criatividade nunca se manifestará».

Já no Roteiro para a Educação Artística (2006, p.4), decorrente da conferência (Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI), podemos constatar que o principal objetivo desta conferência, foi o de «...explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem». Neste documento (p.10) são mencionadas duas abordagens, relativamente à Educação Artística, que podem ser aplicadas simultaneamente: as artes «podem (1) ser ensinadas como matérias de estudo individuais, através do ensino de várias disciplinas artísticas, desenvolvendo assim nos estudantes, as aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte,» e/ou (2) serem encaradas como «método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas».

Segundo Rodrigues, (citado por Marçal, 2012, p. 17) o ensino de arte não deve ser entendido como atividade extracurricular, pois arte é linguagem e conhecimento, possuindo e transmitindo significados próprios. A educação artística, abrangendo as várias áreas (artes gestuais, artes plásticas, música, teatro, cinema e dança), deve alargar as suas ações, de modo a tornar-se numa ferramenta pedagógica que difunda uma ação educacional desenvolvida e tenha em conta os requisitos da sociedade. O mesmo autor afirma que, com a educação pela arte, pretende-se levar os alunos a se tornarem indivíduos mais completos, mais atentos, adquirindo assim uma sensibilidade perante a realidade envolvente, tornando-os capazes de transformar o seu mundo e reconhecendo a arte como algo mais do que um bem de consumo, como «um instrumento valioso que contribui para a educação moral e cívica das crianças na educação para a cidadania.» É importante referir as técnicas e os processos de ensino-aprendizagem das artes, que devem entendê-la, não como mera atividade de ocupação dos tempos livres ou relegadas para «segundo» plano, marginalizadas no currículo, ou ainda utilizadas para promoção de

eventos e festividades ocasionais, mas com a mesma importância que as outras disciplinas, com conteúdos e métodos próprio.

Segundo Vidal, (2013, p. 25), «a educação artística deve contribuir para a formação do «eu» na sua plenitude», proporcionando a ligação entre a criança e o mundo que a rodeia, de modo a que esta se torne um sujeito integrado, autónomo, crítico e criativo. Através dela é possível despertar na criança, a inteligência, a sensibilidade e a afetividade. Portanto o docente não deve condicionar o aluno, mas sim motivá-lo para a expressão livre, a expressão dos sentimentos, a criatividade e espontaneidade.

2.4.3 -Evolução da Educação Artística no Ensino Básico em Cabo Verde

«Nós não poderemos compreender a cultura de um país sem conhecer a arte desse país. A arte é uma linguagem que aguça os sentidos e que faz passar mensagens que nenhuma outra linguagem, discursiva ou científica, é capaz de transmitir. De todas as artes, as artes plásticas são aquelas que, empregando materiais em estado bruto para criar imagens, nos permitem visualizar quem somos nós, onde estivemos no passado e onde é que iremos, no futuro».
Ana Mae Barbosa (1998, P. 16)

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do ser humano. São variantes do saber que articulam a imaginação, a razão e a emoção. Estas permitem desenvolver a originalidade, imaginação e percepção, a consciência social e a reciprocidade. As artes «possibilitam participar em desafios pessoais e coletivos que ajudam na formação da identidade pessoal e social, revelam e enformam a identidade nacional», permitem a compreensão das tradições de outras culturas e são uma área de opção no sector da aprendizagem ao longo da vida (p, 18).

Segundo Ferreira (2007, p. 8), «vários são os teóricos que reconhecem a importância das artes como peças essenciais na educação, entre os quais João Fróis (2005), Michel Parsons (2004) e Arthur Efland (2004)». Segundo Amabile (citado por Marques, s/d, p. 64), o ambiente é de extrema importância, pois «favorece o desenvolvimento das motivações, habilidades e atitudes que criam as oportunidades de aprendizagens criativas com tarefas desafiantes, uma vez que, quanto mais cedo isso acontecer, maiores são as possibilidades de se desenvolver a criatividade».

Segundo Neves, (2018), falar da área artística em Cabo Verde obriga-nos a voltar no tempo, aos anos que antecederam a Reforma do Ensino 1980, «em que vigorava o Ensino Básico Elementar (1ª à 4ª classe) e o Ensino Básico Complementar (1º e 2º anos do Ciclo

reparatório)». Esta era pouco expressiva no EBE (Ensino Básico Elementar), dando ênfase às disciplinas ditas nucleares. No Ensino Básico Complementar (EBC), havia as disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais, Canto Coral e frequentemente faziam-se pequenas peças de teatro. Foi com a criação da Lei de Bases do sistema educativo de 1990 e a generalização da Reforma do Sistema Educativo no ano letivo 1994/95 em que o ensino básico se estendeu para seis anos de escolaridade em regime de monodocência, que as áreas das expressões foram consideradas de grande importância para o desenvolvimento integral da criança (pp.29-30).

Em Cabo verde, a educação artística tem tido um papel importante na preservação do património cultural, embora existe a perceção de ter sido deixado a margem das disciplinas ditas nucleares, nota-se que, ao longo dos anos muitos esforços foram feitos no sentido de minimizar as dificuldades que a mesma tem vindo a sofrer.

Nas últimas décadas, ocorreram vários encontros abordando a educação artística, alguns promovidos pela UNESCO, em que foram debatidos conceitos de educação artística e os métodos aplicados no ensino da arte. Vários autores partilharam a ideia de que a integração da arte no currículo contribuiria para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da sensibilidade estética do indivíduo. A maior discussão residiria na forma como esta poderia ser abordada e as finalidades da mesma no currículo, (Marçal, A. 2012).

Com a reforma educativa de 1990, o ensino básico passa a abranger um total de seis anos de escolaridade, organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração. A reforma curricular do ensino básico integrado foi generalizada a partir de 1994/95, após um período de experimentação (1992/93 e 93/94), num quadro operacional de reorganização da administração e gestão educativa.

A primeira fase do ensino básico abrangia atividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda a formação geral, enquanto a terceira visava o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos, em ordem a elevar o nível de instrução adquirido. A estrutura curricular do ensino básico obedecia aos dois princípios: a unidade curricular e a integração disciplinar.

As três fases do ensino básico eram asseguradas em regime de professor único e ministrado em escolas básicas. As escolas básicas deveriam ainda desenvolver atividades que fossem predominantes no meio em que se inseriam. Aos alunos que terminassem, com aproveitamento a escolaridade básica, ser-lhes-ia atribuída o respetivo diploma, (LBSE de 1990, artº20).

A Educação Artística no ensino básico passou a ser trabalhada em quatro grandes áreas: a Expressão Plástica e Educação Visual; a Expressão e Educação Musical; a Expressão Dramática/Teatro e a Expressão Físico-Motora/Dança.

Durante uma década, a área de expressões era trabalhada sempre pelo professor generalista da turma, que, com formação ou não, ia fazendo o seu trabalho, de acordo com as suas capacidades e competências artísticas, mas também, tendo em conta as condições físicas e materiais da escola, tentando explorar os conteúdos programáticos das áreas de expressões ditadas pelo Ministério da Educação.

Com a reestruturação do sistema educativo, o ensino básico continua dividido em três ciclos de dois anos, respetivamente, 1ª fase (1º e 2 anos de escolaridades), a 2ª fase (3º e 4º anos de escolaridades) e a 3ª fase (5º e 6º anos de escolaridade).

Segundo o B.O. nº36 de 14 de setembro de 2009, o plano de estudo para o ensino básico passa a incluir seis áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, Educação para a Cidadania, Educação Artística e Educação Físico-Motora. (figura 1)

Plano curricular de 2009 (B.O.nº36-2009)				
Plano de estudo da 1ª e 2ª fase do ensino Básico				
Áreas disciplinares	Horário Semanal		Áreas disciplinares	Horário Semanal
	1ª Fase	2ª Fase		3ª Fase
Língua Portuguesa	6h 10	6h 10	Língua Portuguesa	5h 15
Matemática	4h 10	4h 10	Matemática	4h 15
Ciências Integradas	3h 20	4h 00	Ciências Integradas	4h 15
Educação para a Cidadania	1h 20	1h 20	Educação para a Cidadania	1h 20
Educação Artística	3h 20	3h 20	Educação Artística	4h 10
Educação Física-Motora	1h 40	1h 40	Educação Física-Motora	2h 00
Total	20h 00	20h 40	Total	21h 15

Figura 1

A nível do Ensino Básico, constitui novidade a institucionalização, nos currículos, dos valores relacionados com a cidadania, a democracia, o ambiente, a paz, a solidariedade e a justiça social, o que justifica a introdução da área de Educação para a Cidadania neste nível de ensino. A Língua Portuguesa é reforçada através de um aumento da carga horária, da reorganização dos programas e da metodologia de ensino a adotar. Permite a flexibilização do regime de docência no 5º e 6º anos de escolaridades, pela afetação de professores especialistas disciplinares ou por áreas curriculares em vez de turmas. A promoção da cultura e da arte Cabo-verdianas fica assegurada com a reformulação da área curricular e com a introdução da área de Educação Artística que integra as diferentes linguagens e expressões: a visual, a plástica e a dramática (Caderno de orientações para o ano letivo 2017/18).

De acordo com a reorganização do sistema educativo, proposta no Caderno de Orientações do Ministério da Educação (p. 23), no ano letivo 2017/18, é no primeiro ciclo do ensino básico obrigatório (EBO), que se estende do 1º ao 4º ano de escolaridade e que se centram as maiores dificuldades relacionadas com o fraco desenvolvimento de competências da Lecto escrita (habilidade adquirida de poder ler e escrever) dos alunos, devendo-se afetar neste nível de ensino docentes com experiência comprovada em alfabetização, devidamente acompanhados pela equipa de coordenação pedagógica do referido agrupamento. (Figura 2)

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO OBRIGATÓRIO (A SER APLICADO NOS 1º e 2º ANOS)

			Carga horária semanal			
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Componentes do Currículo	Disciplinar	Língua Portuguesa	7h	7h	7h	7h
		Matemática	5h	5h	5h	5h
		Ciências Integradas	3h	3h	3h	3h
		TOTAL	15h	15h	15h	15h
	Não disciplinar	Educação Artística e Cultural	3h	3h	3h	3h
		Educação Física	1h	1h	1h	1h
		Atividades Científicas	1h	1h	1h	1h
	TOTAL		20h	20h	20h	20h
	Atividades de enriquecimento curricular	Apoio ao Estudo	2h	2h	2h	2h
		Iniciação à Programação	1h	1h	1h	1h
		Clubes				
		Área de Projeto local				
		ATL				
...						
TOTAL SEMANAL		até 30h	até 30h	até 30h	até 30h	

Figura 2- Plano curricular do 1º ciclo reestruturado para o ano letivo 2017/18

Relativamente ao segundo ciclo do EBO, do 5º ao 8º ano de escolaridade, funciona nos agrupamentos e é orientado por docentes especialistas. Para que isso aconteça, sugere-se a partilha de docentes entre escolas ou a afetação de um docente para lecionar nas escolas mais próximas. Propõe-se a manutenção do docente nos dois anos do ciclo e a gestão dos horários do 5º e 6º ano em regime de pluridocência deve ser feita em articulação com todos os docentes das turmas, tendo presente o horário de recuperação/remediação e as reuniões de coordenação.

Para este ano letivo 2017/18, algumas mudanças foram sendo implementadas, nomeadamente na nova matriz curricular, nos novos programas, nos materiais didáticos, no sistema de avaliação das aprendizagens, na rede e gestão administrativa e escolar dos novos complexos e agrupamentos escolares e na educação especial. Esta matriz curricular está sendo implementada em dois cenários como mostram as figuras 3 e 4.

1- Cenário experimental para escolas que oferecem condições para a implementação integral da nova matriz curricular.

		Carga horária semanal				
		5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	
Componentes do currículo	Disciplinar	Língua Portuguesa	4h	4h	4h	4h
		Matemática	4h	4h	4h	4h
		Ciências da Terra e da Vida	2h	2h	2h	2h
		História e Geografia de Cabo Verde	2h	2h		
		Geografia			3h	
		História				3h
		Físico-química			2h	2h
		Inglês	2h	2h	2h	2h
		Francês	2h	2h	2h	2h
		TIC	2h	2h	2h	2h
		Educação Artística	3h	3h	3h	3h
		Educação Física	2h	2h	2h	2h
		TOTAL	23h	23h	26h	26h
		Atividades de enriquecimento curricular	Atividades Científicas	1h	1h	1h
Apoio ao Estudo	2h		2h	2h	2h	
Clubes						
Área de Projeto local						
ATL						
...						
TOTAL SEMANAL		até 30h	até 30h	até 30h	até 30h	

A partir do ano letivo 2018-2019

Figura 3 Plano de Estudos do 2º Ciclo do EBO (Cenário Experimental)

2- **Cenário de transição** para escolas que ainda não oferecem condições para a implementação integral da nova matriz curricular, com o aumento da carga horária nas disciplinas de Ciências da Terra e da Vida (CVT com 1 hora semanal em todos os anos de escolaridade), e Física e Química (F/Q com 1 hora semanal no 7º e 8º ano).

		Carga horária semanal				
		5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	
Componentes do currículo	Disciplinar	Língua Portuguesa	4h	4h	4h	4h
		Matemática	4h	4h	4h	4h
		Ciências da Terra e da Vida	3h	3h	3h	3h
		História e Geografia de Cabo Verde	2h	2h		
		Geografia			3h	
		História				3h
		Físico-química			3h	3h
		Inglês	2h	2h	2h	2h
		Francês	2h	2h	2h	2h
		TIC	2h	2h	2h	2h
		Educação Artística	3h	3h	3h	3h
		Educação Física	2h	2h	2h	2h
		TOTAL	24h	24h	28h	28h
		Atividades de enriquecimento curricular	Apoio ao Estudo	2h	2h	2h
Clubes						
Área de Projeto local						
ATL						
...						
TOTAL SEMANAL			até 30h	até 30h	até 30h	até 30h

A partir do ano letivo 2018-2019

Figura 4 Plano de Estudos 2º Ciclo EBO (Cenário de Transição)

Com esta reorganização nota-se uma redução da carga horária na disciplina de Educação Artística, de 3 horas e 20 minutos, no primeiro ciclo, e de 4 horas e 20 minutos, no segundo ciclo, para 3 horas semanais em ambos os ciclos e anos de escolaridade, como se pode verificar nas figuras 2, 3 e 4. Convém salientar que estas mudanças curriculares

estão sendo implementadas por fase e, que no momento, estão sendo feitas no 1º e 5º anos de escolaridade, enquanto os outros anos seguem o plano curricular da legislação anterior.

De um modo geral, pela análise feita aos planos de estudos do ensino básico, verificou-se que, apesar das melhorias verificadas ao longo desses anos, a disciplina de Educação Artística, não só continua a ter uma carga horária semanal inferior às outras tais como a Língua Portuguesa e a Matemática, como há uma tendência para a redução dos seus tempos (ver figuras 2, 3 e 4). Muito ainda há a fazer em relação à Educação Artística nas escolas de Cabo Verde, pois é necessário que o próprio docente se consciencialize da sua importância no desenvolvimento integral do indivíduo.

2.4.4- Os novos programas de Educação Artística em Cabo Verde

Um programa educativo é um documento que permite organizar em detalhe um processo pedagógico. O programa permite orientar o docente no que se refere aos conteúdos que deve partilhar, a forma como deve desenvolver a sua atividade de ensino e os objetivos a conseguir alcançar. É composto por conteúdos obrigatórios, que são determinados pelo governo. Deste modo, espera-se que todos os cidadãos de um país disponham de uma certa base de conhecimentos que se considera imprescindível por motivos culturais, históricos ou de outro tipo. Os programas devem fomentar uma série de princípios ou valores como a equidade, igualdade de oportunidades, a não discriminação e a inclusão educativa³.

Com a reestruturação do sistema educativo, os programas do Ensino Básico Obrigatório (do primeiro ao oitavo anos de escolaridade) sofreram grandes mudanças a nível de conteúdos, pois, estes foram ampliados e diversificados, numa reestruturação riquíssima (em conteúdos), o que implica que os docentes partam das vivências dos alunos e dos valores culturais para explorarem novos horizontes.

Ao abordar as vivências do aluno, no contexto escolar e em diversas realidades, torna-se possível permitir a ampliação do conhecimento sobre a origem, a necessidade e a função de técnicas e objetos, que possibilitem e valorizem o resgate da identidade cultural. Segundo Marçal (2012, p. 99), «a salvaguarda do património cultural passa por uma

³ Disponível em <https://conceito.de/programa-educativo/01/10/2018>

tomada de consciência coletiva, que implica a formação de mentalidades em harmonia com o conceito do dever cívico e a construção da memória coletiva de um povo, elemento fundamental para a definição e preservação da identidade social e cultural».

A Educação Artística promove uma maior interação do aluno com a comunidade educativa e a sociedade em geral, favorece a emancipação, liberdades e responsabilidades individuais indispensáveis à construção educativa de qualquer indivíduo. Segundo o programa de Educação Artística, do sétimo e oitavo ano de escolaridade (p. 5), «deve ser dado a este domínio do conhecimento um lugar central e permanente no currículo educativo, devidamente financiado e com professores competentes e de qualidade».

No entanto, enquanto as condições atuais de Cabo Verde, ao nível da contratação de docentes especialistas nas diversas áreas de Educação Artística, não melhorarem, o programa não é concretizável com o mínimo de coerência e confiança.

Para melhorar a qualidade das prestações dos docentes da disciplina de Educação Artística, é preciso criar uma política de investigação que vise o levantamento das especificidades da cultura nacional e apostar na criação de condições para formação inicial e contínua (em exercício) de docentes, em todas as linguagens específicas (plástica/visual, dramática/corporal e musical). As autoridades competentes devem, por sua vez, criar todas as condições infraestruturais escolares, de modo a promover mais a Educação Artística e estabelecer critérios que permitam que seja lecionada dentro e fora de qualquer escola do país.

2.5- Formação docente no âmbito de Educação Artística em Cabo Verde

A qualificação profissional e o engajamento político permitem ao docente encontrar novas conceções do mundo, através de uma rede de estratégias dos sistemas de ensino, que lhe permite construir as suas próprias mudanças, participando assim, no meio social, como um facilitador e mediador no processo interativo de ensino aprendizagem. Deste modo, as reformas e as políticas educacionais, em Cabo Verde, têm vindo a exigir dos docentes uma maior qualificação para a melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com as orientações saídas do «Encontro Mundial sobre a Educação para Todos», realizado em Jomtien, na Tailândia, em 1993, a construção de um novo sistema

educativo lançou dois desafios basilares: a universalização da educação de base e a formação integral do indivíduo, como forma de responder ao objetivo principal da reforma educativa que era a de «uma educação para todos». Surgiu da necessidade de um sistema educativo, mais eficaz, que respondesse às expectativas da sociedade civil, referidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 103/III de 29 de dezembro de 1990. Contudo, a questão da formação docente tem, frequentemente, sido percebida como a preparação do profissional para exercer a sua profissão em resposta às demandas sociais.

Dáí que, segundo Marçal, (2012), uma das grandes preocupações das políticas educativas nos últimos anos, foi «definir o papel que desempenha a educação no atual contexto nacional e internacional», sugerir os fins e objetivos essenciais e determinar os tipos de conhecimentos e de habilidades essenciais para enfrentar os problemas locais e globais. Assim a formação de docentes deve, antes de mais, determinar os objetivos e as metas a atingir em educação e partir de uma forma de perspetivar o futuro, tendo em conta as constantes e rápidas mudanças sociais e a conseqüente necessidade de atualização dos conhecimentos do indivíduo com vista ao seu desenvolvimento integral e a sua inserção no mundo laboral (p. 8).

Desde o início dos anos 80, grandes foram «as preocupações e interesses pela formação docente, visto que, não era possível a inovação, renovação e mudanças no sistema de ensino, sem pensar a formação docente». Tudo isso deveu-se ao fato de se atribuir a função que o docente desempenha, tanto ao nível de ensino quanto a qualidade do mesmo, bem como da melhoria da educação que se queria para o indivíduo (Marçal, 2012, p. 4).

No entanto, para dar sentido às demandas sociais desta altura eram precisos docentes que não se preocupassem com a transmissão dos saberes de forma passiva, mas antes se assumissem como profissionais qualificados e protagonistas, que fossem capazes de orientar os alunos a chegar ao conhecimento, associando, criticando e desenvolvendo as suas próprias habilidades e potencialidades.

De um modo geral, o tipo de docente que se quer com a evolução da sociedade nas últimas décadas é alguém que sustente as suas ações em pressupostos teórico-práticos muito complexos e completos, de modo a responder às demandas da educação. «A competência,

o profissionalismo e a capacidade de entrega, que exigimos aos docentes, fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade». (Delors citado por Marçal 2012, p.5).

Nas últimas décadas, uma das grandes preocupações das políticas educativas, foi definir o papel que a educação atual tem no contexto nacional e internacional, com o intuito de promover uma educação integral do indivíduo, na perspetiva do desenvolvimento humano, num mundo em constantes mudanças, que cada vez mais vêm contribuindo para acentuação de desigualdades sociais.

Segundo Santos, (2011), «a formação contínua afigura-se assim como uma das respostas ao necessário aperfeiçoamento do docente, quer na área específica da sua formação, quer no desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas para um ensino mais autónomo, muitas vezes mediado pela tecnologia», (p.28). Já Marçal (2012, p. 5) afirma que o profissional desta nova era tem de «possuir, para além de conhecimentos técnicos e científicos, competências inovadoras, como o domínio das novas tecnologias», sem as quais não pode competir no mundo atual.

Segundo Martins (citado por Marçal, 2012, p. 6), o conceito de formação assume-se como «uma garantia de estabilidade socioeconómica, na medida em que fornece ao indivíduo», os instrumentos necessários para a sua inserção num novo mundo de trabalho, ao mesmo tempo que lhe atribui um estatuto socioprofissional importante para o seu equilíbrio pessoal. É neste sentido que o mesmo autor afirma que, a formação docente deve ser vista não só como uma habilitação para qualificá-lo como um profissional, mas como o desenvolvimento de ações que propiciem ao mesmo tempo, uma constante retomada dos conhecimentos específicos com os quais trabalha, dando-lhe a possibilidade de reflexões em torno da sua prática de forma a corrigir os constrangimentos encontrados e permitindo-lhe a atualização constante dos conhecimentos cognitivos (p. 7).

À medida que o Governo foi investindo na formação dos seus cidadãos, investiu também na formação docente. Durante algum tempo, Cabo Verde contou com a colaboração de docentes cooperantes, nomeadamente aqueles provenientes de Portugal, beneficiando de uma valiosa ajuda no desenvolvimento do sistema educativo nacional, contudo, hoje em dia, quase todos os docentes são nacionais.

A função atribuída, em 1990, ao Instituto Pedagógico⁴(IP) de Cabo Verde , foi a de converter os professores de posto, de posto profissionalizados e os habilitados com o Curso do Magistério Primário em professores do Ensino Básico Integrado (EBI), partindo-se da «valorização e capitalização de experiências acumuladas»⁵ que associadas ao aumento do nível de formação científica e pedagógica concorreriam para a melhoria do desempenho individual dos professores e da gestão educativa, tanto para o ensino público, como para o ensino privado, no país.

Nas últimas décadas, nomeadamente a partir de 1992, a formação dos docentes para o ensino básico, em Cabo Verde, era da responsabilidade, inicialmente, do Instituto Pedagógico⁶, com três polos de formação: um no Mindelo, outro na Praia e ainda um terceiro em Santa Catarina, sendo posteriormente entre 1995 e 2017 reconfigurado para Instituto Universitário da Educação, precisamente para formar docentes do pré-escolar ao ensino universitário e em março de 2018, assistiu-se a uma nova reconfiguração, enquanto Faculdade de Educação e Desporto (FaED).

O país é autossuficiente ao nível das necessidades de docentes, ao ponto de, nos últimos anos letivos, ter-se registado um número elevado de docentes que não conseguiram colocação.

Apesar da formação contínua ser uma modalidade de formação docente recente, que não existia, em Cabo Verde, até à reforma do sistema educativo da década de 90 do século XX, sendo apenas esporadicamente, realizadas algumas ações que não representavam qualquer desenvolvimento evidente, nessa década registaram-se avanços significativos no que toca aos direitos e aos deveres dos docentes.

Assim, destaca-se, em particular, o Estatuto do Pessoal Docente, que consagrou a «formação inicial e a formação contínua, como instrumentos de seleção, treinamento e desenvolvimento do pessoal docente»; adotou o princípio da «atribuição de menções de

⁴ 1988 – Criação do Instituto Pedagógico (Decreto nº 18, de 9 de março);

⁵1990 – Criação do Curso de Formação em Exercício dos Professores do Ensino Básico, Instituto Pedagógico (Decreto nº 60, de 4 de agosto);

⁶Anexo 8 Plano curricular da Escola de Formação de Professores do Ensino Básico Integrado- Instituto pedagógico.

mérito excepcional, em situação de relevante desempenho»; regulou a duração do trabalho semanal e o estabelecimento de princípios especiais relacionados com o estatuto disciplinar e a aposentação (Carvalho, 2015, p. 6).

Ainda segundo Marçal (2012, p. 14), nessa altura havia ausência: 1) de uma «coordenação entre as atividades de formação contínua e formação inicial; 2) um plano curricular de formação organizado; 3) de uma conexão entre as teorias e as práticas». Alguns constrangimentos contribuíam para um funcionamento deficiente dos cursos, nomeadamente a carga horária, a falta de equipamentos, instalações inadequadas e falta de recursos auxiliares de ensino. Devido à falta de um corpo docente nacional capaz de responder às demandas da formação, esta era assegurada, na sua maioria, por docentes estrangeiros.

Segundo Carvalho (citado por Carvalho, 2015, p. 9), o Instituto Pedagógico preparou-se para uma reconversão, considerando que «a função terminal do ensino básico de seis anos tende a desaparecer virtualmente com o prolongamento da escolaridade obrigatória e a instauração de um ensino secundário generalizado» e valorizando a formação contínua do docente e sua integração no grupo das instituições de ensino superior. Assim, em 2012, criou-se o Instituto Universitário da Educação⁷ e, em regime de instalação, em setembro de 2014, com os cursos de Licenciatura em Ensino Básico⁸.

Durante este período, formaram entre outros, os primeiros licenciados em Educação Artística e a maioria em Complemento de licenciatura⁹, sendo esse número muito reduzido ainda, para as demandas do concelho de Santa Catarina e do resto país.

Segundo Carvalho (2015, p. 9), «os fluxos de entradas no Instituto Pedagógico mostraram-se irregulares e com tendência para a diminuição dos efetivos», o que poderá ter impacto em futuros indicadores de qualificação docente, num sistema que ambiciona elevar a escolaridade universal a 12 anos. Em março de 2018, o Instituto Universitário de

⁷ Criação do Instituto Universitário de Educação (Decreto-Lei nº 17, de 21 de julho)

⁸ Criação da Licenciatura em Ensino Básico, Instituto Universitário de Educação (Portaria nº 46, de 10 de setembro)

⁹ Anexo 9 - Plano curricular do Complemento de Licenciatura (curso de formação de professores-Instituto Pedagógico mais dois anos de formação na área E. Artística).

Educação (IUE) foi formalmente extinto e aberto o caminho para a integração dessa escola e dos seus docentes na Universidade de Cabo Verde (UniCV).

Esta integração fez-se, passando todo o pessoal docente e não docente e todo o património, do IUE para a Uni-CV, e criando a Faculdade de Educação e do Desporto (FaED) que, por sua vez, assumiu as funções do Instituto Universitário de Educação. A integração do IUE na Uni-CV e sua conversão na Faculdade de Educação e do Desporto, trará ganhos de eficiência, eficácia, de melhor gestão dos professores, dos recursos humanos e dos recursos colocados à disposição da universidade pública, reforçando o setor da educação e a qualidade do ensino superior em Cabo Verde. É de salientar que, durante as duas últimas décadas (1998 a 2018), a formação docente teve o contributo também das universidades privadas, em várias áreas.

No caso do concelho de Santa Catarina, este tem uma Delegação do Ministério da Educação, sendo composta por um delegado concelhio, um coordenador de estatística e planeamento, uma coordenadora administrativa e financeira, cinco coordenadores pedagógicos (dos quais quatro para o Ensino Básico e um para o Ensino Secundário), duas coordenadoras para o Pré-Escolar, um coordenador para o Ensino Básico de Adultos e um coordenador para a ação social e escolar. Ainda fazem parte do corpo da Delegação alguns técnicos de áreas diferentes, seiscentos e nove professores do Ensino Básico Obrigatório e Secundário. É de salientar que, dos 609 docentes, dez já possuem licenciatura em Educação Artística e estão à espera de serem reclassificados e apenas um encontra-se reclassificado. A Faculdade de Educação e Desporto continua investindo na formação tanto para docentes como também para outros indivíduos que optem pela formação docente.

2.6- Sumário

Neste capítulo descreveu-se os conceitos-chave do referido estudo, como a educação artística, educação básica, currículo, formação de professores como forma de melhor compreender as informações apresentadas. Fez-se uma breve contextualização do arquipélago de Cabo Verde desde a independência à atualidade.

Falou-se das reformas educativas ocorridas em Cabo Verde, com especial destaque para as duas últimas décadas (1998 a 2018), do desenvolvimento curricular da educação artística no ensino básico, com especial destaque a situação socioeconómico, as perspetivas globais sobre a educação artística, os novos programas, bem como a formação docente no âmbito da educação artística em Cabo Verde.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1- Introdução

É consensual o facto de se atribuir à metodologia, um papel de fulcral importância em qualquer pesquisa. Poderemos entender o método, como um conjunto de princípios que orientam o investigador, ao longo da sua pesquisa, por forma a assegurar a validade do conhecimento descoberto.

Assim, Sampieri et al., (citado por Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p. 48) afirma que «a investigação científica, ao longo da história, tem-se reunido em dois tipos de abordagens: quantitativas e qualitativas». Nestes dois tipos podemos encontrar pontos de vista diferentes, mas não necessariamente opostos, sendo que podem ser utilizados juntamente em estudos de carácter misto. Nos estudos de natureza qualitativa, o estudo de caso é o método de pesquisa mais indicado quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidas diferentes variáveis.

Santos (citado por Campos, 2015, p. 52) afirma que, «o paradigma interpretativo, englobando os aspetos qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista, abrange um conjunto de correntes humanísticas/interpretativas», cujo interesse é centrado no estudo dos significados das ações humanas e da vida social. Numa perspetiva interpretativa, investigar é compreender os comportamentos humanos, os significados e intenções dos sujeitos que intervêm no cenário educativo, sendo a interpretação não mais que a compreensão dos fenómenos educativos.

Neste estudo, pretende-se utilizar a metodologia interpretativa e naturalista em que se baseiam os estudos de caso, empregando técnicas qualitativas, descritivas, nas quais o investigador, enquanto participante, se torna no principal instrumento de investigação.

3.2- Seleção e Caracterização do Método de Estudo de Caso

Segundo Alves-Mazzotti (citado por Silva e Ferreira- s/d, p. 4), os estudos de caso caracterizam-se por «adotarem diferentes metodologias e serem utilizados, não apenas como modalidade de investigação, mas também como ensino e consultoria». Os estudos de caso mais utilizados são os que enfocam um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento, podendo ser também múltiplos (vários indivíduos, várias instituições, entre outros).

A investigação qualitativa prefere procedimentos descritivos, na medida em que, entende que o conhecimento como compreensão é sempre contingente, admitindo a interferência subjetiva, sendo negociada e não verdade rígida.

Bell (2010, p. 20), afirma que, «os investigadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística». Para Ludke & André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.

Yin (1984, p. 23) define o estudo de caso como: «uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenómeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência», (tradução livre da autora).

Um argumento a favor dos estudos de caso, segundo a abordagem naturalista de (Stake, 1978, p.6), é que «muitos educadores os consideram significativos e, algumas vezes, úteis». Este afirma ainda que, «no estudo de caso não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso» (Idem, 1995, p. 4).

Stake (1999, pp. 17-18) adota uma classificação dos estudos de caso que podem ser intrínsecos, instrumentais ou coletivos. Na primeira situação (intrínsecos), «o interesse da investigação, recai sobre o caso particular, ou seja, o importante é compreender apenas o caso particular, sem relação com outros casos». Na segunda situação (instrumentais), «o caso é definido em função do interesse por conhecer e compreender uma problemática mais ampla, através da compreensão do caso particular». Neste sentido, serve para

compreender ou elucidar um problema ou as condições que afetam, não apenas o caso estudado, mas também outros casos. Por conseguinte, o caso funciona como instrumento ou suporte para facilitar a compreensão de algo que vai para além do caso em si. Segundo Meirinhos e Osório (2010, p. 58), não existe um limite rígido entre os estudos intrínsecos e instrumentais. Já na terceira e última situação (coletivos), «os investigadores estudam vários casos, a fim de fazer uma melhor análise e, conseqüentemente, uma melhor compreensão e teorização».

Nesta dissertação seguirei como metodologia um estudo qualitativo, porque é a que considero mais pertinente neste contexto. Por um lado, porque todo o trabalho será desenvolvido nas escolas e, por outro lado, porque é um método multifacetado, que pode estudar os factos no seu ambiente natural, como tentativa de interpretar os acontecimentos, e envolve uma abordagem interpretativa e naturalista, pelo que pode ser benéfico nesta situação em particular.

Optou-se pelo estudo de caso, uma vez que, segundo Bogdan & Biklen, (1999, p. 91), este «não se limita a descrever factos, acontecimentos ou histórias, mas tenta analisar a interação que existe entre eles, bem como a sua importância no contexto do estudo; pelo que o considera o método conveniente para o nosso estudo», indo ao encontro daquilo que propomos demonstrar. Segundo Eisenhardt (1989, p. 534), o estudo de campo é «uma estratégia de pesquisa que se foca no entendimento da dinâmica presente num determinado local». Yin, (2001, p. 32) apresenta o estudo de caso como sendo uma investigação empírica, que investiga um fenómeno contemporâneo, dentro do seu contexto na vida real, «especialmente quando os limites entre os fenómenos e os contextos não estão claramente definidos. Ainda, segundo Bastos e Keller», (1992, p. 55):

«a pesquisa de campo visa suprimir dúvidas em relação, ou obter informações e conhecimentos a respeito de problemas para os quais se procura resposta ou a busca de confirmação para hipóteses levantadas e, finalmente, a descoberta de relações entre fenómenos ou os próprios factos novos e suas respectivas explicações».

É de salientar que, a metodologia qualitativa tem suas vantagens e desvantagens pelo que passo a apresentá-las.

3.2.1- Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa

a. Vantagens da Metodologia Qualitativa

As principais vantagens da metodologia qualitativa são as seguintes: «gera informações ricas e detalhadas que mantêm intactas as perspectivas dos participantes», possibilita a compreensão do contexto dos comportamentos e dos resultados dos programas, «fornece informações úteis a respeito de tópicos mais pessoais ou de difícil abordagem em desenhos de estudos mais estruturados» (Santos, 1999, p. 405). Se, por um lado, a investigação qualitativa tem as suas vantagens, nas pesquisas de campo, pela riqueza dos detalhes a alcançar, por outro lado, também tem os seus inconvenientes, que passamos a apresentar.

b. Desvantagens da Metodologia qualitativa

Os métodos inerentes a metodologia qualitativa apresenta algumas desvantagens, na medida em que, tendem a ser mais subjetivos e a possibilidade de viés do observador pode comprometer a validade do estudo; os resultados não podem ser generalizados e o trabalho é intenso e demorado, podendo ter um custo elevado. «A análise de dados subjetivos é muitas vezes percebida como problemática, trabalhosa e o pesquisador deve ser muito experiente ao ponto de ser capaz de criticar a possibilidade do seu próprio viés de observação» (Santos, 1999, p. 405). Os participantes escolhidos para o estudo podem não ser confiáveis ou não representarem adequadamente a população em geral; os dados podem ser muito subjetivos, dificultando a análise dos resultados com precisão; e a complexidade dos fenómenos sociais pode invalidar a possibilidade da formulação de leis gerais.

Resumindo, o processo é complexo e requer ao investigador tempo e recursos disponíveis para responder às questões da investigação.

3.3- Design da pesquisa

Para realização e concretização dos objetivos deste estudo (investigar a evolução do desenvolvimento curricular da educação artística, analisar as reformas no âmbito de educação artística nas duas últimas décadas e refletir sobre a formação de professores

generalistas e especialistas no âmbito da Educação Artística em Cabo Verde), decidi estruturar a investigação em três momentos, com os seguintes procedimentos:

No primeiro momento, analisou-se o que as leis educativas, currículos e programas defendem como práticas educativas em Educação Artística, em Cabo Verde.

No segundo momento, através da observação, entrevistas e questionários, verificou-se se o nível de formação pedagógica dos docentes lhes permite lecionar os conteúdos dos programas de Educação Artística e se esses vão ao encontro dos interesses dos alunos.

Num terceiro momento teceram-se as considerações finais sobre os dados recolhidos, através da análise documental e do estudo de caso.

3.3.1- Contexto da pesquisa

A pesquisa foi feita em três escolas básicas do concelho de Santa Catarina, implicando docentes e alunos do Ensino Básico Obrigatório. Segundo Krejeie e Morgam, (citado por Almeida, L. 2000, p. 107) «o cálculo da amostragem para a obtenção de um maior nível de confiança (maior ou igual a 95%) e um erro inferior ou igual a 5%, pode ser determinada, conhecendo o N da população».

3.3.2- Participantes

«Procurar compreender, descrever, explorar um novo domínio, pôr ou verificar uma hipótese, avaliar as prestações de uma pessoa, avaliar uma ação, um projeto (...), são alguns dos passos fundamentais cujo êxito está, antes de mais, ligado à qualidade da informação, em que se apoiam» (De Ketele & Roegiers. 1998, p. 11).

É nesta ótica que, para a recolha dos dados, se utilizou a análise documental, a observação in loco e entrevistas semiestruturadas a 4 professores, sendo dois generalistas, e dois especialistas, do 4º e 5º anos de escolaridade, bem como questionários semifechados a 120 alunos.

Optou-se por uma amostragem por conveniência, para que fosse possível fazer uma análise comparativa das metodologias e didáticas de trabalho dos professores generalistas e dos professores especialistas observados nos dois níveis de ensino (4º e 5º anos de

escolaridade). Escolheu-se a referida amostragem, de acordo com os critérios considerados relevantes pelo investigador e os objetivos do estudo.

Este tipo de amostragem apresenta algumas vantagens inerentes a sua “conveniência”: o estudo torna-se mais simples, económica e rápido. Pode ainda oferecer informações valiosas em inúmeras circunstâncias, especialmente quando não existem razões fundamentais que diferenciem os indivíduos acessíveis que formam o total da população. Também apresenta alguns inconvenientes, a saber: a falta de representatividade, a impossibilidade na realização de declarações sobre os resultados sem correr nenhum risco, devido ao critério de amostra aplicado e a possibilidade de ocorrer um desvio sistemático em relação à população total, produzindo resultados distorcidos.

3.3.3- Papel do(a) investigador(a)

Neste estudo, optou-se pelo papel do investigador participante. Enquanto instrumento principal da pesquisa este tem por objetivo recolher dados sobre ações, opiniões ou perspectivas, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que outros intervenientes, aos quais um observador exterior não teria acesso. Segundo Massukado (2008, p. 22), «há possibilidade de o investigador verificar as expressões não-verbais que os informantes não estão dispostos a revelar».

A este propósito Bogdan & Biklen (1994, p. 68) referem que:

«os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...). Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência».

Ou seja, os investigadores qualitativos tentam ser imparciais perante o comportamento das pessoas envolvidas no estudo, de modo a não interferirem nas suas vivências.

3.4- Recolha de dados

As técnicas de recolha de dados são estratégias que possibilitam aos pesquisadores obter informações empíricas, que lhes possibilitem responder às suas questões investigativas. Os dados recolhidos devem ser analisados e interpretados, de forma a poderem ser transformados em resultados e conclusões.

Para Quivy e Campenhoudt (1998, p. 183), a recolha de dados «é uma operação que consiste em recolher ou reunir concretamente determinadas informações junto das pessoas ou das unidades de informação incluídas na amostra».

A nossa análise foi iniciada durante a recolha dos dados, pois, como consideram Bodgan e Biklen (1994. p. 206), «a reflexão sobre aquilo que se vai descobrindo enquanto se está no campo de investigação, é parte integrante de todos os estudos qualitativos». Nas abordagens qualitativas, os instrumentos predominantes de recolha de dados consistem nas entrevistas, observações e análise de documentos, com o objetivo de compreender os comportamentos observáveis, assim como conhecer as perceções e atitudes dos sujeitos em causa. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados nesta pesquisa foram os seguintes:

3.4.1- Observação participante

Em grande parte das situações o investigador deverá «assumir explicitamente o papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação», (Loureiro, 2012, s/p.). Uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada, é definida segundo Bogdan e Taylor (citado por Correia, 2009, p. 31) «de observação participante, ou seja, o desempenho desses papéis o faz participar, de algum modo, na vida da população observada».

Serva e Júnior (1995, p. 69) define este tipo de observação como:

«a situação de pesquisa onde observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em um dado projeto de estudos».

A observação participante é algo complexa, pelo que o observador deve estar atento aos acontecimentos e tirar o melhor partido do que se passa em seu redor. Como o ser humano, perante situações de observação, tende a mudar ou alterar os seus comportamentos. Esta estratégia permitiu-nos recolher informação para lá das concepções prévias da turma onde

realizamos a investigação, minimizando a possível influência da nossa presença nas respostas obtidas.

A vivência destas situações pode proporcionar maiores angústias ao pesquisador, comparativamente às outras metodologias de pesquisa, visto que a interação face a face continuada acarreta, em tese, maiores dificuldades e obstáculos comportamentais a serem transpostos. Ao resgate da subjetividade, pela inserção do pesquisador numa relação direta e pessoal com o observado, corresponde a abertura para a emoção, o sentimento e o inesperado.

Neste estudo, a observação foi dirigida por um guião de observação e foi dada especial atenção às interações estabelecidas e ao grau de envolvimento da investigadora durante a realização das atividades,

3.4.2- Questionários

A título de explicação sobre o que se pode entender como “inquérito por questionário, Quivy & Champenhoudt (1998) afirmam que este:

«Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores» (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 188).

Segundo Gil (citado por Fernandes, 2011, p. 54), o questionário permite conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. É especialmente eficaz «quando se pretende atingir um grande número de pessoas num curto espaço de tempo, sem necessidade de treinamento dos pesquisadores e não expondo os investigadores à influência das opiniões dos questionados».

Foram ainda utilizados os questionários enquanto «Conjunto de enunciados ou questões que permitem avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto dos mesmos» (Freixo, 2010, p. 197).

Segundo Sampieri et al (citado por Santos, 2015 p. 44), os questionários podem ser compostos por dois tipos de questões: abertas e fechadas. «As questões fechadas contêm categorias ou alternativas de resposta delimitadas e podem ser dicotômicas ou incluir várias alternativas de resposta», utilizadas para confirmar ou infirmar uma ou várias hipóteses de investigação, ou «recolher dados, no âmbito das abordagens quantitativas ou mistas» (p. 41).

Para a escolha do questionário fechado, com várias alternativas de respostas, teve-se em conta algumas das suas vantagens, nomeadamente ser mais fáceis e mais rápido de responder, requerer menos esforço, o processo de análise ser mais simples e rápido e a contextualização da resposta mais fácil. Apesar de algumas vantagens, este tipo de questionário também apresenta alguns inconvenientes, tais como: dificuldade em elaborar respostas possíveis, não estimular a originalidade, a resposta selecionada poder ser aproximada à realidade, mas não a real.

3.4.3- Entrevistas

A entrevista é um método de «interação social» em que os atores facultam «dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas» (Vilelas, citado por Santos, 2015, p. 31).

Optou-se pela entrevista uma vez que, segundo De Ketele & Roegiers. (1998, p. 22):

«a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade são analisadas na perspectiva dos objetivos da recolha de informação. É importante que o entrevistador seja imparcial, evitando assim que a sua maneira de ser influencie o entrevistado».

3.4.4- Pesquisa bibliográfica e documental

Segundo Boas, (citado por Albini & Faqueti, 2010, p. 1) a «pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução de um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo» A pesquisa bibliográfica é a busca por informações e fundamentações a partir de livros e artigos, entre outras publicações científicas. Um trabalho de pesquisa não deve basear-se somente em conteúdos retirados

da Internet, principalmente pela incerteza quanto à veracidade dos mesmos, pois, vale a pena lembrar: qualquer indivíduo pode publicar algo na rede, sem se preocupar com a fundamentação do que está digitando.

Com base em estudos documentais, realiza-se a pesquisa documental. Por vezes, a pesquisa documental pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica, porém, para mitigar esse paradoxo são utilizados conceitos claros para essa abordagem. Segundo Oliveira (2007, p. 69) esta caracteriza-se «pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação». No estudo ora proposto pretende-se utilizar as duas técnicas de pesquisa, bibliográfica e documental, para uma melhor sustentação das informações, dados e resultados.

3.5- Análise de Dados

A análise dos dados centrou-se em primeiro lugar, em documentos, no sentido de procurar compreender claramente o que as leis, currículos e programas defendem como práticas educativas em Educação Artística. De seguida, a análise consistiu na interpretação de dados recolhidos através de observação, entrevistas e questionários, para que finalmente chegássemos a conclusões mais precisas e contextuais, articulando as teorias (emanadas dos documentos) e a prática (accedida através das informações recolhidas junto dos sujeitos envolvidos na ação).

3.6- Plano da Ação

Este estudo foi realizado num período de cinco meses (de abril a agosto de 2018) e seguiu as etapas apresentadas no seguinte calendário;

Plano de ação

		Fases da Tese					
		Proposta da Tese		Investigação			
		Elaboração	Aprovação	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Revisão do trabalho
	De Setembro a Fevereiro	Identificação do problema e descrição do projeto de investigação					
	Março		Submissão do projeto para aprovação				
	Abril/Maio			Revisão de literatura sobre: legislações educativas, Currículos e programas escolares de educação artística no ensino básico			
	Junho			Observação in loco e registo das atividades desenvolvidas pelos docentes de Educação Artística na sala de aula	Recolha dos dados do questionário fechado aos (120) alunos		
	Julho				Entrevistas aos 4 professores,	Análise e tratamento de dados	
	Agosto/Setembro					Resultados e Conclusões	Revisão geral do trabalho a ser submetido para defesa

Figura 5 – Plano de ação

3.7- Sumário

Neste capítulo da Dissertação fiz a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, nomeadamente a caracterização da metodologia e dos métodos selecionados. Apresentei algumas vantagens e desvantagens de cada um, o contexto da pesquisa, a caracterização dos participantes, o papel do investigador. Procurou-se fazer uma descrição sistematizada do processo de investigação levado a cabo no âmbito deste estudo, como os modos de recolha e análise dos dados e o plano de ação seguido.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS

4. Caracterização dos Agrupamentos do Liceu Amílcar Cabral (LAC) e de Chã de Tanque.

4.1-O Agrupamento do Liceu Amílcar Cabral (LAC)

4.1.1- Localização do Agrupamento do LAC

É no Agrupamento do Liceu Amílcar Cabral, cuja sede está situada no centro da ilha de Santiago, mais concretamente na Cidade de Assomada, na zona de Achada Riba, que se encontra aglomerado o maior número de instituições educativas da cidade (sete polos educativos).

A sede do referido agrupamento foi construído nos finais da década de setenta (70) no século XX e começou a funcionar a 7 de Outubro de 1985 (B.O. N° 35 de 31/08/1985)¹⁰, com 10 salas (só com alunos do Curso Geral: 3º, 4º e 5º anos correspondentes aos atuais 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, respetivamente). No início de suas funções, a sede deste agrupamento abarcava alunos de todo o interior de Santiago (atual Santiago Norte). Atualmente, todos os concelhos que constituem esta região já possuem escolas secundárias, pelo que a sede do agrupamento deixou de servir a uma área tão abrangente. Contudo, mesmo abarcando unicamente os alunos do Concelho de Santa Catarina, este tem-se mostrado ainda, incapaz de responder às solicitações educativas da população, continuando sempre sobrecarregado.

4.1.2- Organização e funcionamento da Sede do Agrupamento do LAC.

A sede do agrupamento do LAC pode ser dividida em quatro (4) grandes blocos:

- O primeiro, denominado Bloco Administrativo, onde se encontram a secretaria, a direção da escola e salas de informática. Na parte superior deste bloco estão situadas algumas salas usadas para coordenação das disciplinas e como arquivo

¹⁰ (B.O. N° 35 de 31/08/1985) Arquivo do LAC

morto. Ainda se pode encontrar nesse bloco quatro casas de banho, uma cantina dos professores e uma reprografia ambos explorados por particulares.

- O segundo bloco denominado Bloco A, dividido em três pisos, com dez (10) salas cada, entregues á responsabilidade de três contínuos. Ao primeiro piso foram anexadas mais cinco salas, onde funcionou o Instituto Pedagógico de Educação. Hoje, uma dessas salas funciona como laboratório da escola e as restantes como refeitório para os alunos contemplados com a alimentação da cantina escolar. Ainda neste bloco pode-se encontrar: uma Sala de Professores; uma Sala de Orientação Vocacional e Apoio Psicológicos destinada a todos os alunos do Liceu; quatro casas de banho, (duas para os alunos e duas para os professores separadas por género); uma Oficina de Carpintaria e uma Sala de Cultura.
- O terceiro designado Bloco B, dividido em três pisos, que também se encontram sob a responsabilidade de três contínuos. Os dois primeiros pisos funcionam com doze (12) salas cada localizando-se numa das salas do primeiro o Centro de Documentação Amílcar Cabral, e o terceiro piso funciona com sete (7) salas. Também neste bloco se encontram três pequenas Salas de Professores e quatro casas de banho (duas para os alunos e duas para os professores separadas por género).
- O quarto bloco, é constituído por: um Auditório, uma biblioteca, que está aberta durante todo o dia, com quatro funcionários que trabalham em grupos de dois a dois a cada período, vigiando e orientando os alunos, uma Cantina destinada aos alunos e cinco casas de banhos.

À entrada da sede do agrupamento do Liceu, do lado esquerdo do portão, encontra-se uma guarita ocupada pelos porteiros, que trabalham alternadamente controlando as entradas e saídas dos alunos do Liceu durante o período de aulas (das 8 horas da manhã às 18 horas da tarde). À noite a segurança é garantida por quatro guardas, que trabalham em grupo de dois a dois, alternadamente e ininterruptamente em dias letivos e não letivos, tanto em período de aulas, como em período de férias.

A secretaria funciona de 2ª feira a 6ª feira, das 8 horas às 17 horas, com seis funcionários, incluindo o responsável da mesma, para atendimento ao público.

A direção é constituída por: um Diretor, um Subdiretor Administrativo-Financeiro, uma Subdiretora para Assuntos Sociais e Comunitários, um Secretário e dois Subdiretores Pedagógicos, que são coadjuvados por uma equipa técnica de cinco pessoas e sete coordenadores das escolas anexas. A Direção trabalha de 2ª feira a sábado, sendo este último dia, tutelada por um dos seus membros.

Para além do Conselho Diretivo, a escola funciona com uma Assembleia de Escola e um Conselho de Disciplina. A higiene da escola está a cargo de catorze (14) encarregadas de limpeza, que trabalham em sistema de turnos, trabalhando umas no período das 7 horas às 12 horas 30 minutos e outras das 13 horas às 18 horas, as primeiras de 2ª feira a sábado e as últimas de 2ª feira a 6ª feira exceto no sábado, dado que as aulas aos sábados vão apenas até às 14 horas.

4.1.3- Caracterização da Sede do Agrupamento do LAC

- Salas de aula: 66, com 58 turmas a funcionar no período de manhã e 56 turmas a funcionar no período da tarde;
- Alunos: três mil (3.000), no presente ano letivo;
- Professores: duzentos e dez (210), no presente ano letivo;
- Blocos: quatro (4): Administrativo (1), Bloco A (2), Bloco B (3) Auditório e Biblioteca, (4);
- Centros de Documentação: um (1) designado centro de documentação Amílcar Cabral;
- Placas desportivas: três (3);
- Bebedouro um (1);
- Casas de banho: dezasseis (17), sendo quatro no Bloco Administrativo, três no Auditório, duas na Biblioteca, quatro no Bloco A e quatro no Bloco B).

4.1.4- Caracterização da escola «Ex-EBC» e das turmas

Situada em Achada Riba, Santa Catarina-Santiago, a escola «Ex-EBC» de Assomada funciona desde o ano letivo 2000/2001, já acolheu alunos do ciclo preparatório e, atualmente alberga alunos do primeiro ao sexto ano de escolaridade. A escola pertence ao complexo educativo do Liceu Amílcar Cabral e é composta por onze (11) Salas de Aula, um (1) Gabinete de Coordenação, uma (1) Secretaria, uma (1) Cozinha, uma (1)

Cantina, uma (1) Placa Desportiva e três (3) Casas de Banho, sendo duas para os alunos (género masculino e género feminino) e uma para os professores.

Funciona com um corpo docente de vinte e três (23) professores, sendo dezassete (17) do sexo feminino e seis (6) do sexo masculino, quinhentos e quarenta alunos (540), dos quais duzentos e oitenta e nove (289) do sexo feminino e duzentos e cinquenta e um (251) do sexo masculino. A mesma conta ainda com cinco empregadas de limpeza e quatro cozinheiras.

Dos alunos, vinte e seis (26) são portadores de deficiências múltiplas, isto é, alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo catorze (14) surdos, provenientes de todo o concelho. Os alunos surdos são reunidos numa turma mista, composta por um (1) aluno do primeiro ano, três (3) alunos do segundo ano e dez (10) alunos do terceiro ano de escolaridade, acompanhados por três (3) professores com alguma formação específica na área. Os outros doze (12) alunos com NEE mencionados são distribuídos por turmas de ensino regular, sendo oito (8) com síndrome de Dawn, dois (2) são autistas e dois (2) com atraso cognitivo. A escola acolhe ainda alunos de várias etnias, oriundos principalmente da costa ocidental do continente africano.

Ao longo deste capítulo, proceder-se-á à descrição e análise das três Sessões observadas, seguida da análise dos questionários aplicados a 120 alunos e das entrevistas feitas aos quatro professores que participaram deste estudo.

4.2- Agrupamento Chã de Tanque

4.2.1- Localização do Agrupamento de Chã de Tanque

Chã de Tanque é uma vila localizada na parte centro-oeste da ilha de Santiago, Cabo Verde. A sua população, em 2010, era composta por 1.164 cidadãos, tornando-se a quarta maior do município de Santa Catarina. Está situada a 4 km a oeste de Assomada, a sul de Ribeirão Manuel e a noroeste de Palha Carga. A sua elevação é de cerca de 285 metros acima do nível do mar. Fica sensivelmente a meio do percurso que liga Assomada e Porto Rincão e a sua área construída estende-se por um quilómetro ao longo da estrada principal.

A comunidade de Chã de Tanque foi elevada à categoria de vila no ano 2015 e acolhe hoje

o principal Museu da Tabanca de Santa Catarina, um posto de saúde e a sede do Agrupamento de Chã de Tanque. O Agrupamento de Chã de Tanque é uma agregação de escolas que engloba as comunidades de Chã de Lagoa, Chã de Tanque, Entre Picos de Reda, Mato Sancho, Palha Carga e Rincão servindo assim uma população composta por 4397 habitantes (Dados do Censo 2010).

4.2.2- Organização e funcionamento do Agrupamento de Chã de Tanque

O Agrupamento é constituído, ao total, por 750 alunos do 1º ano ao 7º ano de escolaridade, 39 professores, 10 cozinheiras, 2 coordenadores das escolas, 1 subdiretor administrativo e financeiro, 1 subdiretora pedagógica e um diretor. Algumas das suas escolas (Escolas de Chã de lagoa e Escola de Entre Picos de Reda), tem turmas compostas devido ao número reduzido de alunos.

A escola de EBO de Chã de Tanque é a que recebe maior número de alunos com turmas do 1º ano ao 7º ano de escolaridade sendo a sede do agrupamento. Historicamente, esta constitui uma das primeiras escolas construídas no interior de Santiago, na década de 60 do século XX, sendo composta, inicialmente, por apenas duas salas. Hoje, possui sete (7) Salas de Aula, uma (1) Pequena Sala de Professores, uma (1) cozinha, três (3) armazéns, uma (1) cantina e uma (1) secretária. Tendo recebido obras de requalificação em 2015, foi inaugurada com o nome António Hopffer Cordeiro Almada, em homenagem àquele que deu a sua contribuição nos primeiros passos para a implementação da escola básica na comunidade de Chã de Tanque.

O Corpo Diretivo desta escola é composto por um Diretor, uma Subdiretora Pedagógica, um Subdiretor Administrativo e dois Coordenadores de Escolas.

4.2.3- Caracterização da sede do Agrupamento de Chã de Tanque

Durante o ano letivo 2017-2018 funcionou com turmas do 1º ao 7º ano, num total de 12 turmas nos dois períodos, entre elas três turmas do 5º ano e três do 7º ano, mobilizadas de todas as escolas do agrupamento, totalizando assim 329 alunos.

No âmbito do projeto de implementação do Agrupamento de Chã de Tanque, e receção de alunos do 1º ano ao 8º ano de escolaridade, a escola tem recebido obras de ampliação e tem-

se empenhado na criação de condições logísticas, estando a receber obras de ampliação e criação de condições logísticas. A consolidação deste projeto implica a criação de meios e a adaptação aos programas de ensino, no que tange aos materiais didáticos, espaços de leitura e prática de Educação Física. Ciente, a escola anseia construir uma Biblioteca, mais salas de aula, e uma placa desportiva de que tanto precisa.

4.3- Descrição das aulas observadas

4.3.1- Contextualização das aulas observadas

Para dar início à observação das aulas, foi estabelecido contato prévio com os professores, que se mostraram bastante recetivos para a realização desta investigação. Assim, com o seu consentimento, foi determinado o horário de recolha dos dados, tendo sido assim acordado o número de sessões e as datas a serem realizadas.

Deste modo, ficou decidido que o trabalho desenvolver-se-ia em 3 sessões com os professores, de forma individual. Iniciou-se com os dois professores do 1º ciclo (da escola “Ex: EBC” de Assomada, uma das escolas do agrupamento do LAC) observados, um generalista e o outro especialista. O trabalho foi desenvolvido em duas turmas (A e B) do 4º ano de escolaridade. A turma A composta por 29 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, quinze (15) do sexo feminino e catorze (14) do sexo masculino, sendo duas alunas repetentes, e a turma B composta por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos, quinze (15) do sexo masculino e dez (10) do sexo feminino, sendo duas alunas repetentes.

Os outros dois professores observados, um generalista e um especialista, ambos do 2º ciclo, pertencem aos agrupamentos do LAC e de Chã de Tanque, respetivamente. O agrupamento de Chã de Tanque foi escolhido por não existir no agrupamento do LAC um professor especialista, lecionando a disciplina de Educação Artística, no 5º ano.

O trabalho foi desenvolvido em duas turmas (A e B) do 5º ano de escolaridades, sendo a turma A (5º ano do liceu Amílcar Cabral), composta por 29 alunos, com idades compreendida entre 11 e 16 anos, 11 do género masculino e 18 do género feminino, três destes repetentes e a turma B (5º ano de escolaridade do agrupamento de Chã de Tanque)

composta por 31 alunos, com idades compreendidas entre 11 e 16 anos, sendo 16 do género masculino, 15 do género feminino, dois destes repetentes.

4.3.2- Observação das aulas do professor generalista do 4º ano

Na primeira sessão observada, no dia 11 de junho de 2018, o professor generalista e os alunos da turma 4º ano A começaram por proceder à arrumação das mesas e cadeiras em grupos, de modo a facilitar a execução das tarefas propostas. Seguidamente o professor iniciou a aula, motivando os alunos com uma conversa sobre o assunto: **a forma**. Tratou-se de uma aula de introdução ao conteúdo, em que foram explorados os elementos que compõem a forma, como a textura, o ponto, as linhas, a estrutura, a luz/cor e o espaço (superfície e volume). O professor utilizou vários tipos de folhas, com cores e tonalidades diferentes. A aula demorou cerca de 60 minutos e terminou com um resumo teórico no quadro, que foi copiado para o caderno pelos alunos.

A segunda sessão, no dia 13 do mesmo mês, iniciou-se com um resumo da primeira sessão e de seguida, o professor distribuiu folhas, guaches, escovas de dentes e pedaços de redes aos grupos; fez uma demonstração do trabalho a ser feito pelos alunos reproduzindo formas diferentes, utilizando a técnica da rede, passou-se a produção dos mesmos. Os trabalhos foram expostos para secagem e posteriormente guardadas nas respetivas pastas.



Figura 6 – Pintura utilizando a técnica de rede

A terceira sessão, no dia 15 de junho de 2018, consistiu numa aula de aproximadamente 60 minutos, em que o professor explorou um pouco os trabalhos feitos na aula anterior e propôs a exploração de novas formas geométricas, através do *tangran* chinês. O professor distribuiu aos alunos cópias do *tangran*, para serem recortadas e reproduzidas. Posteriormente, iniciou-se a reprodução das peças do *tangran* chinês em cartão. Feitas as peças, seguiu-se a pintura e montagem das construções (Figura 7). Os trabalhos foram expostos na sala e os alunos teceram alguns comentários sobre eles.

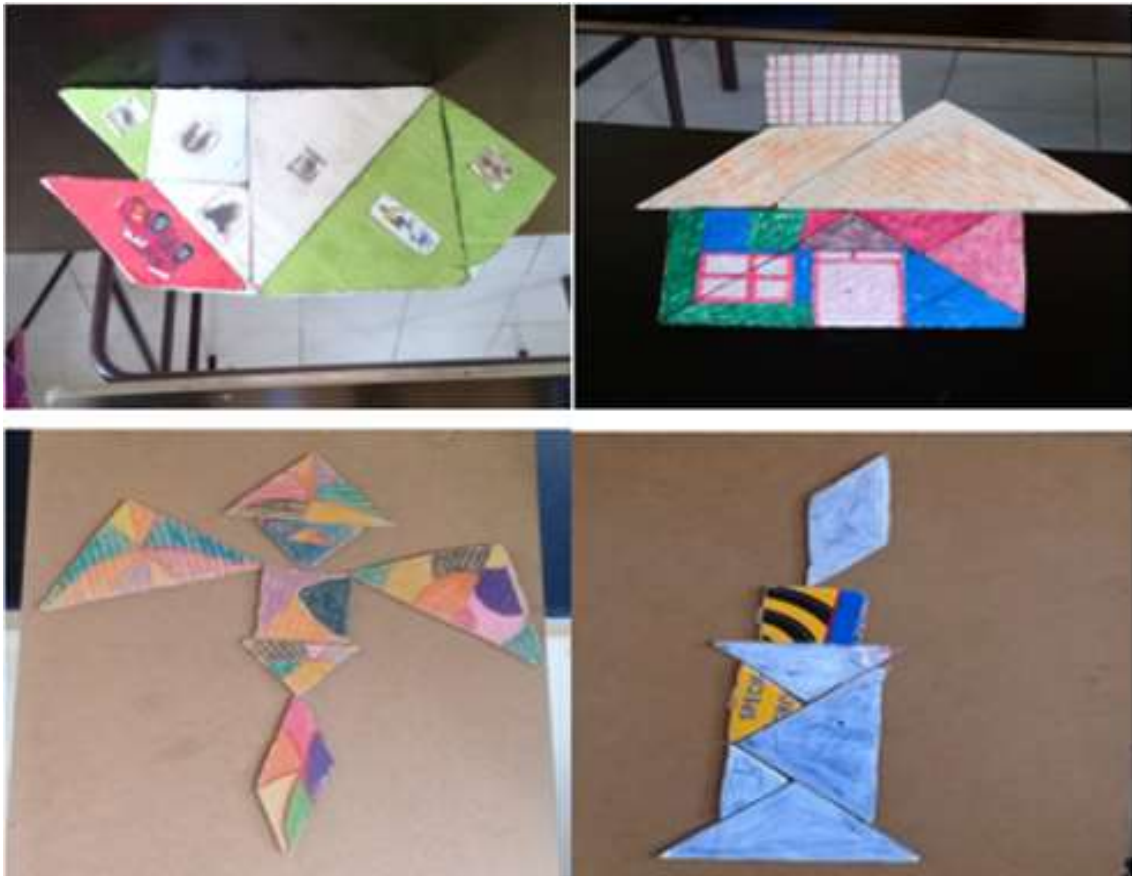


Figura 7 – Construções através do tangram Chinês

4.3.3- Observação das aulas do professor especialista em educação artística do 4º ano

A observação das três sessões do professor especialista em educação artística, do 4º ano, decorreu nos dias 18, 20 e 22 do mês de junho de 2018, consistindo em três aulas (uma de música e duas de expressão plástica), de aproximadamente 60 minutos cada.

A primeira observação, de uma aula de música, iniciou-se com a exploração do tema da canção «Os livros», de seguida a professora expôs um cartaz com a letra da música no quadro, a partir do qual os alunos fizeram a sua leitura e interpretação, sempre orientada. Posteriormente, a professora entoou a canção, para que a ouvissem e foi ensinada a sua melodia aos alunos, verso a verso. Depois de terem aprendido a canção, os alunos entoaram a canção em grupos e depois individualmente, até dissiparem algumas falhas

verificadas durante o ensaio da melodia. No final, a professora distribuiu cópias da letra da canção, para serem coladas no caderno de Educação Artística (Anexo 9).

A segunda aula observada iniciou-se com a entoação da canção aprendida na aula anterior, que constituiu a transição para uma aula de expressão plástica, integrada na aula de matemática, cujo tema era a «Marcação das horas no relógio». Após introdução do tema, o professor fez a demonstração de como fazer a dobragem de um relógio. De seguida, distribuiu quadrados de papel aos alunos, que iniciaram a sua dobragem, de acordo com a demonstração do passo a passo, pelo professor. Finalmente, os alunos colocaram as horas nos relógios. Cada aluno escreveu o seu nome no verso do trabalho e todos foram recolhidos, para serem concluídos na aula seguinte.

Na última sessão, o professor fez um apanhado do tema desenvolvido na aula anterior, explicou aos alunos o trabalho a ser feito e distribuiu as dobragens previamente realizadas. Os alunos começaram a decalcar o próprio braço esquerdo numa folha de papel, fizeram a colagem dos relógios no respetivo punho representado e passaram a colorir o desenho, cada um com a sua criatividade (unhas pintadas, tatuagens, pulseiras e anéis) (Figura 8).

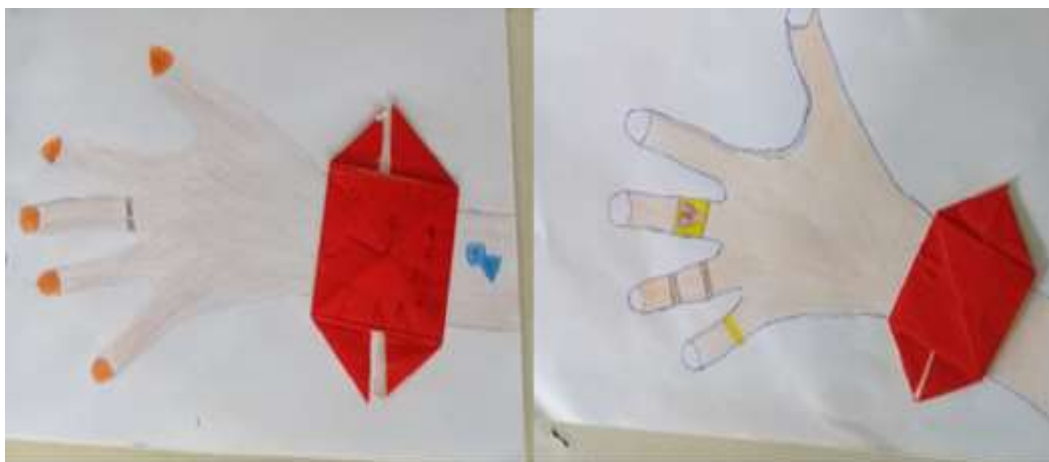


Figura 8 – Dobragem, desenho e pintura orientada

4.3.4- Observação das aulas do professor generalista do 5º ano do Agrupamento do LAC

As observações feitas à professora generalista do 5º ano decorreram nos dias 18, 21 e 22 de junho de 2018, no período de manhã, consistindo em três aulas de aproximadamente 50 minutos cada.

A primeira aula observada iniciou-se com uma conversa sobre o tema, seguida de uma revisão do estudo do ponto através de um pequeno questionário¹¹ escrito apresentado aos alunos e cujas respostas foram registadas nos cadernos. Na segunda aula, fez-se a apresentação e exploração dos conteúdos de alguns modelos de trabalho feitos sobre o ponto. Foram distribuídas folhas A4 aos alunos e pediu-se-lhes que produzissem um trabalho livre utilizando apenas o ponto. Cada aluno com a sua folha iniciou o seu desenho. Como não foi possível terminar os desenhos no tempo útil das aulas, os mesmos foram recolhidos pela professora para continuação na aula seguinte.

A terceira aula iniciou-se com a distribuição dos respetivos desenhos aos alunos. Cada aluno deu seguimento à sua produção. No final as mesmas foram expostas na turma e os alunos teceram alguns comentários (Figura 9).

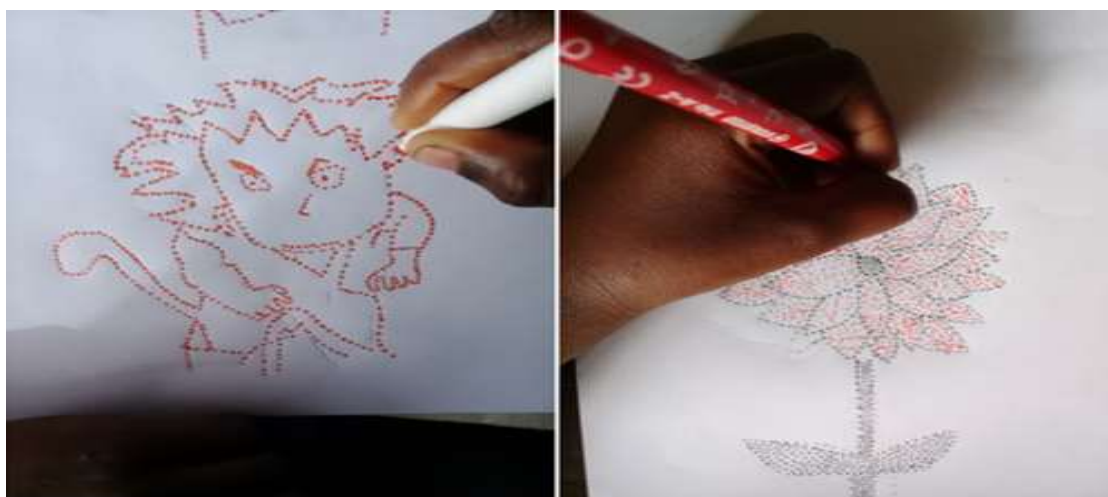


Figura 9 – Desenho livre, utilizando o ponto

¹¹ Ver anexo 10

4.3.5- Observação das aulas do professor especialista em educação artística do 5ºano

Quanto ao segundo professor do 5º ano, cujas aulas foram observadas, trata-se de um especialista na área de Educação Artística. As sessões decorreram nos dias 12 e 14 de junho de 2018, sendo a última uma aula dupla. Na primeira observação tratou-se de uma aula teórica, em que o professor explorou os conceitos, tipos de ritmos e a relação entre ritmos e duração do som, através de músicas nacionais e internacionais. Seguidamente, fez-se um registo no quadro, que foi transcrito para os cadernos. Em jeito de conclusão, uma aluna fez o resumo da aula (Anexo 10).

Na segunda/terceira observação (que durou 100 minutos por se tratar de uma aula dupla), o professor começou por destacar alguns ritmos nacionais, através da música, e pediu aos alunos que, em grupos, criassem movimentos de acordo com os ritmos escutados. Cada grupo ainda tinha que identificar os estilos musicais escutados e o tipo de ritmo correspondente a cada um. Finalmente, os grupos apresentaram os trabalhos feitos.

4.3.6- Reflexão sobre as aulas observadas

Relativamente à estrutura, das aulas observadas, verificou-se que, os dois professores do 4ºano de escolaridade apresentaram uma estruturação forte (4), com planos de aula bem estruturados, integrando conhecimentos científicos/pedagógicos, evidenciando a transversalidade disciplinar e definindo formas de avaliação do trabalho final. O professor especialista do 5º ano apresentou uma estruturação razoável (3), pois, apesar de não ter um plano de aula, evidenciou conhecimentos científico/pedagógicos e definiu a forma de avaliação. Nesse caso, não foi possível verificar a transversalidade disciplinar. Já o professor generalista, do 5º ano, apresentou uma estruturação fraca (2), não tinha plano de aula, evidenciou algum conhecimento científico/pedagógico, mas não definiu a forma de avaliação dos trabalhos, nem se verificou a transversalidade disciplinar.

No que se refere a organização, os dois professores do 4º ano apresentaram uma melhor organização (forte) no que tange aos materiais e à adequação do espaço, pecando apenas pelo não cumprimento da gestão do tempo. Já os professores do 5º ano apresentaram uma fraca (2) organização, destacando-se no cumprimento da gestão do tempo.

Quanto ao ambiente da sala de aula, os professores do 4º ano destacaram-se com algo mais favorável e forte (4): as aprendizagens e uma intervenção mais colaborativa do que os do 5º ano, que obtiveram razoável (3).

No que tange aos conteúdos, ambos tentaram trabalhar conteúdos desafiantes e próximos da realidade dos alunos, valorizando os conhecimentos prévios e encorajando o pensamento crítico e reflexivos, enquanto estes davam as suas opiniões, respondendo as questões propostas pelos professores de uma forma forte (4).

Quanto à atitude dos professores em relação aos alunos, estes foram dinâmicos, estabelecendo-se uma forte (4) interação com os mesmos ao estabelecerem momentos de diálogo e partilha.

É de salientar que os professores do 1º ciclo trabalham em regime de monodocência, o que facilita a transversalidade disciplinar e interligação de conteúdos. Também convém destacar que, enquanto coordenadora pedagógica da Delegação do Ministério da Educação, através das várias visitas feitas a diversos professores, ao longo dos últimos três anos, verifiquei que os professores quase não trabalham a disciplina de educação artística e, quando o fazem, incidem quase exclusivamente no desenho, pintura e dobragens. No caso dos dois professores do 4º ano observados para esta investigação, estes demonstraram alguma motivação ao trabalharem a disciplina de Educação Artística e isto pode ser confirmado com o leque de trabalhos feitos pelos alunos e expostos na sala de aulas¹². Trata-se de uma escola de destaque no concelho que prima pela excelência e inclusão dos alunos.

Em relação aos dois professores do 2º ciclo observados, que trabalham em regime de pluridocência, revelaram não se preocupar com a questão da interdisciplinaridade dos conteúdos e quase não se verificaram vestígios das aulas de Educação Artística nas salas. Estes professores trabalham com várias turmas e, nalguns casos, em mais do que um agrupamento e dois anos de escolaridade diferentes. Convém salientar que grande parte dos professores, que trabalham com a disciplina de Educação Artística, no concelho de Santa Catarina, não tem formação específica na área, como pode ser vista pela análise dos

¹² Ver anexo 11

dados fornecidos pelo coordenador da estatística da Delegação do Ministério da Educação do referido concelho.

4.4- Questionários aos alunos sobre a Educação Artística

Dos 120 alunos inquiridos, 54 são alunos do 4º ano de escolaridade, pertencentes ao 1º ciclo, e 66 são do 5º ano, pertencentes ao 2º ciclo. Destes alunos, 58 são do género feminino e 62 alunos são do género masculino. Estes alunos estão a frequentar dois agrupamentos diferentes, sendo um do centro urbano e o outro da periferia, e têm idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos.

Nas turmas em questão, existem em média dois alunos que apresentam situações especiais e carecem de uma maior atenção por parte do professor, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre da mesma maneira que os alunos que apresentam uma situação normal. Estes alunos têm por vezes um processo de aprendizagem mais lento, apresentam dificuldades em perceber os conteúdos e atingir os objetivos pretendidos, daí que, seja necessário o professor dar-lhes uma maior atenção e orientação, em comparação os outros alunos.

Relativamente à primeira questão, se gostam da disciplina de Educação Artística, todos (100%) responderam que sim.

Você gosta da aula da disciplina de Educação Artística ?	Sim	%
	120	100,0 %

Gráfico 1 - Gosto pela disciplina de Educação Artística

Quanto à segunda questão, os conteúdos considerados interessantes para serem trabalhados na aula de Educação Artística, por ordem de preferência, chegamos aos seguintes resultados, com Desenho 90%, Pintura 86.7%, e Recorte 71% a liderar as preferências dos alunos.

Você poderia citar algum tema que considera interessante para ser trabalhado na aula de Educação Artística ?	Sim	%
pintura	104	86,7 %
Modelagem	57	47,5 %
Tecelagem	54	45,0 %
desenho	108	90,0 %
recorte	86	71,7 %

Gráfico 2 - Temas consideradas interessantes para as aulas de E. Artística

Verifica-se que, Desenho, Pintura e Recorte são também as atividades mais trabalhadas na sala de aula, de acordo com as visitas de acompanhamento feitas pelos coordenadores pedagógicos aos professores.

Relativamente à terceira pergunta, sobre as áreas de Educação Artística em que se sentem mais à vontade para trabalhar, a Educação Musical segue à frente, com 72 respostas positivas (60 %), seguida de Expressão Plástica, com 60 respostas positivas (50 %) e, finalmente, a Expressão Dramática, com 44 (36,7 %) conforme mostra a tabela seguinte:

Qual das três áreas de Educação Artística que você se sente mais «à vontade»?	Sim	%
E. Plástica	60	50,0 %
E. Musical	72	60,0 %
E. Dramática	44	36,7 %

Gráfico 3 - Áreas de Educação Artística em que se sente mais «a vontade»

No que tange à quarta questão, relativa às atividades realizadas dentro da sala de aula que mais gostaram, as preferências dos alunos incidiram-se sobre o Desenho e a Pintura, com 82,5 % e 72,5 % de respostas afirmativas, seguindo-se com bastante afastamento as outras opções, conforme mostra a tabela abaixo.

Podia identificar alguma atividade que aprendeu na aula de Educação Artística que mais gostou?	Sim	%
pintura	87	72,5 %
tecelagem	39	32,5 %
desenho	99	82,5 %
modelagem	31	25,8 %
outro	18	15,0 %

Gráfico 4 - Atividades de Educação Artística que mais gostou na sala de aula

Quanto à quinta questão, relativa às atividades que menos gostaram de realizar na sala de aulas, verifica-se que a Modelagem é a que possui um maior número de opções de respostas positivas (28,3 %), como pode ser visto no quadro que se segue.

No entanto, a Pintura (27,5%) e a Tecelagem (26,7%) seguem-se bastante próximas, distando apenas uma resposta entre as três opções.

Indica a atividade que menos gostou na aula de Educação Artística?	Sim	%
pintura	33	27,5 %
desenho	21	17,5 %
tecelagem	32	26,7 %
modelagem	34	28,3 %

Gráfico 5 - Atividades de Educação Artística que menos gostou na aula

No que tange à sexta pergunta, 115 dos inquiridos (95,8%), consideraram importante ter a disciplina de Educação Artística na escola. Nota-se que apenas cinco alunos não acham a Educação Artística importante, apesar de terem afirmado anteriormente, na primeira questão, que gostam da disciplina.

Considera importante ter a disciplina de Educação Artística na Escola?	Sim	%
	115	95,8 %

Gráfico 6 - considera importante ter a disciplina de Educação de Artística na escola

Quanto à sétima questão, sobre a satisfação em relação às propostas de aula para a Educação Artística, 114 dos alunos inquiridos (95%) responderam sim à pergunta. Somente 6 alunos (5%), não se consideraram satisfeitos com as propostas para as aulas.

Sente-se satisfeito com as propostas das aulas de Educação Artística ?	Sim	%
	114	95,0 %

Gráfico 7- Satisfação com as propostas das aulas de Educação Artística

Na oitava questão, sobre a expectativa em relação à referida disciplina, 69 dos alunos inquiridos (57,5%) têm uma expectativa muito alta, 43 (3,8%) têm uma expectativa alta e somente 7 (5,8%) têm uma expectativa baixa. Um aluno não respondeu à questão.

Qual a tua expectativa em relação a disciplina de Educação Artística?	Sim	%
baixa	7	5,8 %
alta	43	35,8 %
muito alta	69	57,5 %

Gráfico 8 - Expectativa em relação a disciplina de Educação Artística

Relativamente a nona questão, apenas 49 dos alunos (40,8 %) afirmaram já terem sugerido temas para serem trabalhados na aula. Note-se que mais de 50 % revelaram ter de se cingir a trabalhar as atividades propostas pelos professores (71 alunos).

Alguma vez sugeriste algum tema para trabalhar na aula de Educação Artística?	Sim	%
	49	40,8 %

Gráfico 9 - Temas sugeridas pelos alunos para trabalhar na aula de Educação Artística

Questionados, a décima questão, sobre as técnicas que gostariam que fossem trabalhadas na sala de aulas, as respostas foram variando, sendo que as mais escolhidas foram a Pintura livre 66,7%, seguida de Desenho livre 63,3 % e a Modelagem 58,3 %. Muitas outras técnicas foram escolhidas, o que mostra que há vontade por parte dos alunos, de experimentar novas abordagens nas aulas.

Das técnicas apresentadas, enumere aquelas que gostavas que fosse utilizada?	Sim	%
modelagem	70	58,3 %
picotagem	66	55,0 %
construções	56	46,7 %
pintura livre	80	66,7 %
recorte	63	52,5 %
desenho livre	76	63,3 %
tecelagem	59	49,2 %
pintura sugerida	69	57,5 %
dobragem	67	55,8 %
bordados	62	51,7 %
desenho sugerido	58	48,3 %

Gráfico 10 - Técnicas que gostavam que fossem utilizadas nas aulas

Relativamente aos materiais utilizados na aula de Educação Artística, tema da décima primeira questão, muitos já experimentaram vários tipos, embora predominem os materiais associados à pintura, o papel, lápis de cor, pincéis, guache recicláveis e marcadores que obtiveram maiores percentagens. Ainda assim, pode verificar-se que, embora com menor frequência, têm vindo a ser utilizados outros materiais, como mostra a tabela seguinte.

Que tipo de materiais costumam utilizar nas aulas de Educação Artística?	Sim	%
recicláveis	89	74,2 %
aguarela	30	25,0 %
guache	99	82,5 %
lãs	38	31,7 %
lápis de cor	109	90,8 %
pincéis	104	86,7 %
tecidos	58	48,3 %
lápis de cera	54	45,0 %
papel	116	96,7 %
revistas	73	60,8 %
marcadores	86	71,7 %
outros	14	11,7 %

Gráfico 11 - Materiais mais utilizados nas aulas de Educação Artística

Da análise feita aos questionários aplicados aos alunos, verificou-se que todos reconheceram gostar da disciplina de Educação Artística e que, na sala de aula, os que mais se trabalha são o Desenho e a Pintura, embora a Expressão Musical seja a área de preferência da maioria. Quase todos os inquiridos consideraram importante a disciplina e as expectativas da maioria em relação à mesma são muito altas. Algumas técnicas e matérias têm vindo a ser integradas nas salas, conforme orientações do programa e sugestões dos alunos.

4.5- Entrevista aos professores

A fim de proporcionar uma melhor compreensão e análise dos objetivos deste estudo, elaborou-se um pequeno guião de entrevista, com perguntas semiabertas aplicadas a

quatro professores, três do género feminino e um do género masculino. Os professores em questão, com idades compreendidas entre os 30 e os 45 anos, possuem 5, 7, 18 e 25 anos de experiência profissional, respetivamente.

Questionados quanto a sua área de formação, dos entrevistados, dois responderam possuir o complemento de Licenciatura em Educação Artística, embora ainda estejam à espera de serem reclassificados pelo Ministério da Educação, e os outros dois apenas possuem a formação de professores generalistas do Instituto Pedagógico (IP).

Relativamente à segunda questão, todos afirmaram ter por hábito trabalhar a Educação Artística, com uma atenção mais voltada para os recicláveis, jogos dramáticos, desenho, pintura e música. Um dos entrevistados ainda chamou a atenção para a falta de materiais, no seu entender por se tratar de uma área prioritária.

No que tange à terceira questão, todos declararam ter por hábito trabalhar a Educação Artística e consideraram que a mesma contribui, de alguma maneira, para trabalhar o currículo de forma integradora.

Quanto à quarta pergunta, os professores entrevistados reconheceram como relevante a disciplina de Educação Artística para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando ainda que esta contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, expressivo e criativo.

Questionados sobre a importância de trabalhar a Educação Artística nas práticas diárias, dois dos entrevistados responderam que ela ajuda a desenvolver as habilidades e a criatividade, um respondeu que «ainda ajuda na formação, capacitação e facilitação do processo de ensino-aprendizagem» e um outro respondeu que «deixa os alunos melhor motivados e demonstram mais interesse nas aulas e ajuda a assimilar os conteúdos das outras áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências)».

No que tange à questão seis, três responderam negativamente, um único positivamente, admitindo ter dificuldades em gerir a área de Educação Artística, justificando: «não tenho formação na área, falta também materiais e um espaço apropriado para as aulas».

Relativamente à questão sete, de acordo com as respostas dos professores entrevistados, as técnicas mais utilizadas nas aulas são desenho, pintura, modelagem, tecelagem, recorte

e preenchimento. Apenas dois dos professores fizeram referência à música e aos jogos dramáticos.

No que respeita aos materiais mais utilizados na sala de aula, todos os entrevistados destacaram a utilização dos recicláveis, por serem mais fáceis de conseguir, «trabalhamos mais com os materiais recicláveis porque são mais fáceis para os alunos conseguirem e quase a custo zero», seguidos dos lápis de cor e de cera, guache, papel A4 e marcadores.

No que tange à questão nove, dois professores consideram-se bem preparados para trabalhar Educação Artística com os alunos, enquanto os outros dois se dizem minimamente preparados.

Quanto às horas destinadas ao trabalho com a referida disciplina, os professores do 5º ano afirmaram trabalhar três aulas de 50 minutos semanais cada, com o horário da pluridocência e os professores do 4º ano declararam trabalhar mais de três, de acordo com a carga horária em vigor naquele ano de escolaridade: quarto do 1º ciclo.

Questionados quanto à visão que se tem dos professores de Educação Artística, dois dos inquiridos consideram que são vistos como qualquer outro professor, enquanto, dos outros dois, um acha que são «vistos como professores dinâmicos, capazes de cativar os alunos e professores com atividades pedagógicas» e o outro afirma serem vistos» como professores bem preparados, não só para lecionar esta área, mas também para auxiliar os professores que não têm formação».

Quanto à última questão, dois dos inquiridos responderam que «os conteúdos são escolhidos nas coordenações de classe, a partir do programa, guias e módulos de forma integrada com as outras áreas curriculares», um respondeu que “os conteúdos são escolhidos de acordo com os conteúdos das outras áreas, para integrar com as outras disciplinas. Também aceitamos sugestões dos alunos» e o último entrevistado limitou-se apenas a destacar os programas.

Note-se que todos os entrevistados possuem a formação de professores pelo antigo Instituto Pedagógico e somente dois destes continuaram os seus estudos, fazendo o complemento de licenciatura. Convém salientar que todos trabalham de alguma forma a Educação Artística, embora a falta de material e o facto de, esta não ser valorizada como

uma área prioritária, sejam aspetos negativos a serem considerados. Destaca-se ainda o reconhecimento de que a Educação Artística permite a integração de conteúdos contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, expressivo e criativo, facilitando o processo de aprendizagem nos alunos.

Finalmente, sublinha-se que ainda que metade dos professores entrevistados apresentam algumas dificuldades com a disciplina, devido à falta de uma formação mais específica, o que os leva a dar mais atenção aos trabalhos de expressão plástica do que aos trabalhos de expressão musical e expressão dramática. Esta situação agrava-se mais ainda com a falta de espaços apropriados e materiais, o que os leva a trabalhar mais com os recicláveis.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

5.1- Algumas considerações

Segundo Stake (citado por André, 1984, p. 54) «o conhecimento derivado do estudo de caso é mais concreto, mais contextual e mais sujeito a interpretações dos leitores do que o conhecimento gerado em qualquer outro tipo de pesquisa». Daí que, achou-se conveniente utilizar esta metodologia por se considerar a mais assertiva para esta investigação.

As conferências trabalhadas anteriormente funcionaram como modelo para as reformas educacionais em Cabo Verde, sobretudo em relação à universalização da educação básica. A década de 90 do século XX, em Cabo Verde, foi marcada pelo esforço em expandir a educação básica, de modo a que os cabo-verdianos pudessem adquirir aprendizagens que lhes permitissem ajudar no desenvolvimento do país. Esta era uma forma de combater, por exemplo, a alta percentagem de analfabeto que havia em Cabo Verde na época.

Cabo Verde queria democratizar o ensino, fazendo com que os cabo-verdianos tivessem melhor acesso à educação, que era o principal objetivo da reforma, tendo em conta que só se combate o analfabetismo universalizando e democratizando o acesso à educação. Para atingir os objetivos propostos para o sistema educacional, o governo de Cabo Verde teve que contar com ajudas externas, por exemplo, com o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), porque não tinha condições de os alcançar sozinho.

Segundo Goodson (citado por Vieira s/d, p. 19), as reformas curriculares «resultam das transformações aceleradas do processo produtivo, das novas exigências da cidadania moderna, da revolução da informática, dos meios de comunicação de massa e da necessidade de se redescobrir e revalorizar a ética nas relações sociais». As possibilidades e impasses destes últimos anos colocaram a Educação em confronto com uma agenda global, exigente e desafiadora. O que realmente dificulta essas reformas é a durabilidade dos sistemas educativos.

A sociedade atual exige que o professor desenvolva novas competências e atualize constantemente os seus conhecimentos e saberes, de modo a contribuir para a formação pessoal e integral do indivíduo, cidadão do mundo (o aluno).

Destaca-se que a Educação Artística, de uma forma ou de outra, sempre esteve presente no currículo educativo cabo-verdiano, embora só recentemente tenha começado a dar-se importância à formação específica do docente especialista. Anteriormente, a formação ministrada destinava-se a docentes generalistas, que de acordo com essa formação, iam trabalhando as áreas artísticas de forma integrada com as outras áreas disciplinares.

O que acontece neste momento é que um número ainda irrisório de docentes já possui formação específica (complemento de licenciatura) na área de Educação Artística, mas ainda aguardam por reclassificação do Ministério da Educação. Convém salientar que, apesar de todas as reformas, feitas ao longo destes anos, a importância que se dá a Educação Artística ainda está aquém do seu verdadeiro valor. Além de ser considerada, por alguns docentes, como uma área não prioritária para o ensino e de ter uma carga horária inferior às outras disciplinas, tidas como prioritárias, continua a ser utilizada para integração de conteúdos de outros domínios, pois deixa os alunos mais motivados e relaxados, levando-os a demonstrarem mais interesse nas aulas e ajudando-os na assimilação das aprendizagens das outras áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências).

A última reestruturação do sistema educativo no Ensino Básico Obrigatório, que está sendo implementada carece de docentes especializados nas diversas áreas, especialmente a da Educação Artística. Sabemos que, ainda muito há a de se fazer para atingir o objetivo de colocar docentes especializados, pois o número de docentes formados na área, ainda que estes estejam à espera de ser reclassificados, é insuficiente, tendo em conta a demanda do país. Será necessário investir muito mais na formação docente, para que se possa ter a educação que se almeja em Cabo Verde.

Ainda que, com muitas lacunas, a Educação Artística é uma das disciplinas preferidas dos alunos, pois além de servir como facilitadora de aprendizagem das outras disciplinas, ajuda no seu desenvolvimento cognitivo, expressivo, criativo e socio-emocional. Salienta-se ainda que, do apreendido enquanto mestrande/investigadora e do observado enquanto coordenadora da disciplina no concelho, no primeiro ciclo a Educação Artística tem uma maior atenção do que no segundo ciclo, não só pela forma integrada como a monodocência permite trabalhá-la, mas também pelo dinamismo destes docentes, o que não se verifica com muita frequência no segundo ciclo, onde o sistema se assenta na

pluridocência. Para minimizar algumas dificuldades encontradas em trabalhar alguns conteúdos é necessário que se criem condições (formação em áreas específicas da Educação Artística, adequação de espaço e fornecimento de materiais) que favoreçam o desenvolvimento das habilidades e criatividade.

É necessária e urgente uma reflexão sobre a Educação Artística em Cabo Verde, em que se possa contar com o envolvimento de todos no processo educativo, tendo em conta as características locais (sociais, económicas, religiosas, ideológicas e culturais), nas suas múltiplas dimensões, no sentido de transformá-la num processo menos abstrato e mais estimulante para os alunos.

Nota-se que entre os docentes especialistas e os generalistas não se verifica muitas diferenças em relação ao domínio dos conteúdos, pois ambos pesquisam para obterem as informações necessárias sobre os respetivos assuntos a serem trabalhados, mas sim na dinâmica, motivação, espírito colaborativo e de partilha que existe entre os docentes do primeiro ciclo. Ainda é de referir que, por se tratar de um ciclo onde se trabalha em regime de monodocência existe maior entrega dos docentes, o que facilita todo o processo de aprendizagem.

A formação de docentes (complemento de licenciatura) de Educação Artística em Cabo Verde iniciou-se há muito pouco tempo, comparativamente a formação do Instituto Pedagógico (IP). Todavia, como não existia formação de professores de Educação Artística em Cabo Verde, faz com que a maior parte dos professores que lecionam a disciplina não estejam habilitados para um desempenho à altura das exigências atuais.

5.2- Algumas sugestões

Findo este estudo, sugere-se que seja dada uma atenção mais acentuada à Educação Artística em Cabo Verde, nomeadamente no que tange: 1) à formação inicial de docentes especializados nas áreas específicas da Educação Artística (expressão musical, expressão dramática e expressão plástica); 2) à formação contínua dos docentes generalistas e a criação de condições (espaço e materiais adequados a estas práticas), tendo em conta o contexto cabo-verdiano.

Sugere-se também uma análise aprofundada dos programas, pois alguns conteúdos aí presentes implicam que os docentes tenham pleno domínio dos mesmos, para que possam ser trabalhados com confiança.

Este estudo abordou apenas o caso de Santa Catarina, excluindo do seu âmbito outros concelhos do país. Pela pertinência do tema, sugere-se ainda que se realizem outras investigações, que abranjam um número maior de escolas/agrupamentos, docentes e alunos, para que seja alcançada uma visão mais geral e, quiçá, nacional sobre a relação entre formação e práticas docentes no domínio da Educação Artística.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jasse, D. (2018). Alavancar o crescimento económico de Cabo Verde. Disponível em: <http://nosgenti.com/alavancar-o-crescimento-economico-de-cabo-verde/> em 26/05/2018

Albini, S. F. e Faqueti, M. F. (2010). Projeto de pesquisa, Instituto Federal. Catarinense, Campua Camboriú Disponível em: <http://www.ucs.br/ccet/defq/vvbgmiss/aula1.pdf>
Acesso em: 03/03/2018.

Agarez, F. (2016). *Roteiro para a Educação Artística*. Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Edição Comissão Nacional da UNESCO, Lisboa. Disponível em <http://Crispasuper.filrs.wordpress.com> em 18/12/2017.

Almada D. H. (2017). Em defesa da Cabo-verdianidade. Apontamentos de história. Disponível em <http://Antóniocv.wordpress.com>, em 24/01/2017.

Almeida, E. (2016). *Histórias de vida de quatro Artistas Mindelenses-lugar e não lugar das artes Plásticas em Cabo Verde*. Mestrado em Educação Artística- Instituto Politécnico de Viana de Castelo.

Almeida P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática*. Relatório de estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico Universidade dos Açores Departamento de Ciências da Educação Ponta Delgada.

Almeida, S. L. & Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. 2ª Edição, Braga, Psiquilíbrios, pág. 107.

Andrade, E. S. (1996). *As Ilhas de Cabo Verde da 'descoberta' á independência nacional (1460-1975)*. Paris: L'Harmattan.

André, M. E. D. A. (1984). *Simpósio - Estudo de Campo: Seu potencial na Educação*. Caderno de Pesquisa nº49. Rio de Janeiro.

Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte.

Bastos, C. L. & Keller, V. (1992). *Aprendendo a aprender. Introdução a metodologia científica*. Petrópolis, pág. 55.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Um guia para pesquisa em ciências sociais e da educação. 5ª Edição, Gradiva: Lisboa.

Bogdan R. & Biklen, S. (1994) – *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.

Bogdan R. & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.

B.O nº36, I SERIE, 14 de setembro de 2009

Campos, I. M. A. C. (2015). *A Importância da Expressão Plástica no Desenvolvimento de Crianças com Síndrome de Down*. Mestrado em Educação Especial: Área de Cognição e Motricidade. Departamento de Educação, Escola Superior de Educação, Coimbra.

Carvalho, M. A. S, (2015). O percurso Profissional do professor Cabo-verdiano: De 1975 a atualidade. Opinião, Praia. Disponível em <https://radioeducativa.cv/index.php>.

Ciampa, A. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense.

Correia, M. C. B. (2009). *A Observação participante enquanto técnica de investigação* In revista Pensar Enfermagem Vol. 13 N.º 2 2º Semestre de 2009.

Decreto Lei nº 78/94

De ketele J.M & Roegiers X. (1998), *Metodologia de Recolha de Dados*. Fundamentos dos Métodos de observações, de Questionários de Entrevistas e de Estudos de Documentos, Instituto Piaget, Lisboa.

Doron, R. e Parot F. (1991). *Dicionário de psicologia*. CLIMEPSI EDITORES. Lisboa

Eisenhardt, K. M. (1989). *Building Theories from case study researches*. Academy of Management Review.V14, nº4.

Fernandes, S. D. M. (2011). *Descobrir a identidade usando a fotografia: Investigação numa turma do 5º ano*. Dissertação em Educação artística. Instituto Politécnico de Viana de Castelo.

Ferreira, A. R. C. T. (2007). *Educação Visual e Plástica no Ensino Básico*. Um estudo de educação comparada. Dissertação para obtenção do grau de Mestrado em Educação Artística. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Lisboa.

Fogaça, J. (2018). Currículo no Contexto Escolar. Orientação Escolar. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/curriculo-no-contexto-escolar.htm>

Freixo, M. J. (2010). *Metodologia científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gambôa, C. M. F. (2008). *A Reforma Educativa e o Currículo para o Ensino Secundário em Cabo Verde (1990-2005)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Jesus, M. J. M. (2010). *Impacto socioeconómico da abolição da escravatura na sociedade cabo-verdiana*. Licenciatura em História, Universidade de Cabo Verde, Praia.

Kauark, F. S. Manhães F. C. Medeiros C. H. (2010). *Metodologia de pesquisa: Guia prático*. Itabuna Bahia.

Lello Língua Portuguesa (1996), 2ª Edição Lellos Editores. Porto

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 103/V/1990

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 02/1999

Lei de Base do Sistema Educativo (2010), *B.O. da República de Cabo Verde*. I SERIE, nº 17.

Leite, C. & Lopes, A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Edições Asa, Lisboa.

Lopes Filho, J. (1983). *Defesa do Patrimônio Sociocultural de Cabo Verde*. Lisboa.

Loureiro, F, M, et al (2012). *Observação participada da consulta de enfermagem de saúde infantil*. Revista da Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo, vol. 46 n° 6. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>, em 18/05/18

Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, pag.13 e 22.

Marçal, A. J. L. (2012). *A Tradição da Olaria em Fonte Lima*. Dissertação para obtenção de Mestrado em Educação Artística. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Marçal, L. M. P. C. L. (2012). *A formação inicial dos educadores: professores e professoras*. Rizoma freireano - n. 12, 2012. Instituto Paulo Freire. Espanha.

Marques, A. S. (2012). *Educação artística: um cruzamento essencial e exequível*. Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.

Marques, A. S. (s/d). *Dimensões formais, informais e Não-formais em diversos contextos de aprendizagem da dança*. Tese de Doutoramento, universidade de Lisboa.

Massukado, M. S. (2008), *Análise comparativa de estratégias qualitativas de investigação: Possibilidades para a pesquisa em turismo*. Turismo & Sociedade, volume 1, nº1, p.9-27.

Meirinhos, M & Osório, A (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Inovação, Investigação em Educação. Revista de educação, Volume 2(2), EDUSER.

Monteiro, C. M. S. (2015). *A expressão artística como recurso didático e motivador no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: estratégias para ensinar espanhol a estudantes da área de belas artes*. Mestrado em Ensino de Português e do Espanhol no 3º

Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Morais, J. J. M. (2009). *Cabo Verde. Um projeto de país e a ideologia da educação como estratégia para o desenvolvimento*. Estudo da constituição do Ensino Técnico, Dissertação de mestrado em Educação, Curitiba.

Moura, A. F. (2016). *O sistema educativo cabo-verdiano nas suas coordenadas socio-históricas*, In Revista Bras. Hist Educ. Maringá-PR, vol 16 nº 1.

Neves, Maria dos Anjos (2018). *Artes, tradições e educação em Cabo Verde. Mandingas do Mindelo-estórias da História*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana de Castelo,

Nova enciclopédia Larousse (1994). Círculo de Leitores.

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes.

Pereira, P. (1014). *O Currículo e as Práticas Pedagógicas*. Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias. Sociedade Cultural e Educacional de Itapeva, São Paulo-Brasil.

Quivy, R. & CampenhoudtL. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Trajectos. 4ª Edição, Grádivas.

Raniero, C. & J. (2015). *Trabalhando com teoria e prática: Artes visuais e artes cénicas na formação continuada de professores*. In Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jun.

Reis, C. M. S. (2012). *A importância da educação artística no ensino básico: conceção, implementação e avaliação do projeto Tum Tum*. Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em <http://repositórioaberto.uab.pt>. Acesso em 22/01/2018.

Sacristan, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.

- Santos A. M. (2011). *A Formação contínua em Cabo Verde: O caso da formação pedagógica, no âmbito do Edulink, com os professores das escolas Olavo Moniz e Constantino Semedo*. In Relatos e reflexões. ESE, Instituto politécnico de Lisboa
- Santos, A. M. M. (2015) *A importância da educação artística no ensino e na aprendizagem da disciplina de língua portuguesa*. Dissertação para obtenção do grau de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Secundário. Instituto de Psicologia e Ciências de Educação. Lisboa
- Santos, S. R. (1999). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica*. Jornal de pediatria, Volume 75, nº 6.
- Santos, Z.O. (2015) *A utilização da metodologia da Instrução pelos Colegas na aprendizagem do conceito de força em turmas das áreas de ciências exatas e engenharia*. Mestrado profissional em Ensino de Ciências. Universidade Federal, Itajubá
- Semedo, M. B. A. (2006). *A Construção da Identidade Nacional - Análise da Imprensa entre 1877 e 1975*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL). Praia, Cabo Verde.
- Serva, M. & Júnior P. J. (1995). *Observação Participante e Pesquisa em Administração*. Uma postura antropológica. In Revista de Administração de Empresa, São Paulo, V.35, nº 3 pp. 64-79.
- Silva E. L. e Ferreira F. M. R.(s/d). *O estudo de caso, a observação e a entrevista nas pesquisas em educação*. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Universidade Federal de Lavras.
- Silva, R. M. (2014). *O lugar da cultura no currículo escolar*. Curso de especialização em fundamentos da educação: Práticas pedagógicas interdisciplinares. João Pessoa, PB.
- Sousa, A. (2007). *A formação de professores de artes visual em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa.
- Stake, R. (1978). *The Case Study Method in Social Inquiry*. Educational Resercher, Volume 7, Number 2, February.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

Tomas, A.P.R. (2010). *Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Centro de Competências de Artes e Humanidades, Universidade de Madeira, Volume I.

UNESCO-IBE, (2006/07). *World Data on Education*. 6th edition.

Veiga, A. N. (2002). *De Geometrias, Currículo e Diferenças*. IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças.

Vidal, A. V. (2013). *Desenvolvimento da criatividade nos alunos de artes visuais*. Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo e Ensino Secundário, Instituto de Arte, Design e Empresa, Portugal.

Vieira, A. M. (s/d). *Reformas Curriculares em Cabo Verde*. Tese de doutoramento em Ciências de Educação. Universidade do Minho.

Virgínio, M. H. S. (2009). *Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo Brasileiro*. Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. London: Sage.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*, Porto Alegre, Bookman.

A < TÍTULO DE APÊNDICE >

A1 < Consentimento informado >

Eu declaro aceitar livremente e de forma esclarecida, como sujeito de estudo num trabalho de investigação que tem como finalidade compreender os motivos que estão ligados ao reconhecimento do papel das artes no ensino básico no concelho de Santa Catarina.

O trabalho será elaborado por Arlinda Medina Lima, nº 20179, mestranda em Educação Artística pelo Instituto politécnico de Viana de Castelo-Escola Superior de Educação, para obtenção do grau de Mestre.

Toda a responsabilidade na investigação será da responsabilidade da aluna acima referida e o sujeito terá toda a liberdade de desistir quando e assim o entender, acesso as informações a qualquer momento, sem daí retirar qualquer benefício e ser-lhe-á garantida a confidencialidade de sua participação.

Cidade de Assomada, aos 18 de junho de 2018

O sujeito/declarante

A2 < Guião de observação de aula >

GUIA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Professor observado _____ Sexo _____
 Aula de _____ Tipo de aula _____ Data _____
 Tempo de observação _____ Ano de escolaridade _____ Nº de alunos _____
 Agrupamento nº _____ Escola _____

	Importância do descritor					Observação
	Muito Fraco (1)	Fraco (2)	Razoável (3)	Forte (4)	Muito Forte (5)	
ESTRUTURA						
Revela conhecimento científico/pedagógico na planificação da aula						
Reflete conhecimento contextual do aluno na elaboração e organização do plano de aula						
Demonstra conhecimento sobre os conteúdos/orientações do programa/orientações curriculares sendo capaz de reajustar e recriar o mesmo às tarefas propostas.						
Evidencia transversalidade a nível do conhecimento pedagógico do conteúdo.						
Utiliza com rigor os conceitos da sua área disciplinar/área de conteúdo.						
Revela conhecimento a nível da conceção e aplicação das estratégias de ensino/aprendizagem adequadas ao contexto da aula.						
Contempla formas de avaliação no desenvolvimento da aula.						
Comunica os conhecimentos dos conteúdos de forma clara e objetiva.						
Domina a língua que suporta a interação em sala de aula.						
Utiliza o conhecimento das TIC como instrumentos educativos.						
A estrutura da aula revela um fio lógico com princípio meio e fim						
ORGANIZAÇÃO						

Adequa o espaço às atividades desenvolvidas						
Disponibiliza materiais para a realização das atividades						
Adequa o tipo de trabalho com os conteúdos programáticos						
Faz gestão do tempo disponível para a aula de E.Artística						
AMBIENTE NA SALA DE AULA						
Existe de um ambiente favorável à aprendizagem na sala						
Existe um ambiente colaborativo na sala						
Os alunos envolvem no desenvolvimento das atividades na sala de aula						
Adequa a intervenção de acordo com a existencia de comportamentos que dificultam a aula						
CONTEÚDOS						
Existe conteúdos apropriadamente desafiantes para os alunos						
Contextualiza os conteúdos com a realidade dos alunos						
Valoriza os conhecimentos prévios dos alunos						
Encoraja o pensamento independente crítico e reflexivo nos alunos						
ATITUDE DO PROFESSOR						
Dá atenção a dinâmica global da turma						
Usa adequadamente a voz e os gestos						
Interage com os alunos individualmente						
Muda de estratégias de ensino se os alunos não mostrarem compreensão esperada						

A3 < Guião de Entrevista >

Identificação Pessoal

Sexo: _____

Idade: _____

Tempo de serviço: _____ anos

Nível de escolaridade em que leciona _____

Vínculo: _____

1 - Qual é a tua área de formação?

2 - Tem por hábito trabalhar à área de Educação Artística com os seus alunos?

Que atividades explora com maior frequência?

3 - Utiliza o horário de Educação Artística para dedicar a tal e consideras que a mesma contribui de alguma maneira, para trabalhar o currículo de forma integradora ?

4 - Considera que a área da Educação Educativa é relevante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos?

5 - Acha importante explorar a Educação Artística nas suas práticas diárias? Porque?

6 - Tem tido dificuldades em gerir a área de Educação Artística nas suas práticas diárias?

7 - Enumere algumas técnicas que costumas utilizar nas suas práticas diárias

8 - Que tipo de materiais costuma utilizar nas aulas de Educação Artística

9 - Em que medida você se sente preparado para trabalhar a disciplina da Educação Artística ?

10 - Quantas horas de aulas semanais você gasta com a Educação Artística ?

11 - Como são vistos os professores de Educação Artística na tua escola? _____

12 - Como são escolhidos os conteúdos a serem trabalhados na aula? _____

A4 < Questionário aos alunos >

Identificação Pessoal

Sexo: M F

Idade: ≤ 10 anos 26 a 30 anos 11 a 12 anos 13 a 16 anos ≥ 16 anos

Nível de escolaridade em que frequenta

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano 6º ano

1 - Você gosta da aula da disciplina de Educação Artística ?

Sim Não

2 - Você poderia citar algum tema que considera interessante para ser trabalhado na aula de Educação Artística ?

Pintura

Modelagem

Tecelagem

Desenho

Recorte

3 - Qual das três áreas de Educação Artística que você se sente mais «à vontade»?

Educação Plástica

E. Musical

Dramática

4 - Poderia identificar alguma atividade que aprendeu na aula de Educação Artística que mais gostou.

Pintura

Desenho

Tecelagem

Modelagem

Outro. Qual? _____

5 - Indica a atividade que menos gostou na aula de Educação Artística.

Pintura

Desenho

Tecelagem

Modelagem

6 - Considera importante ter a disciplina de Educação Artística na Escola?

Sim Não

7 - Sente-se satisfeito com as propostas das aulas de Educação Artística ?

Sim Não

8 - Qual a tua expectativa em relação a a disciplina de Educação Artística?

Baixa

Alta

Muito alta

9 - Alguma vez sugeriste algum tema para trabalhar na aula de Educação Artística?

Sim Não

10 - Das técnicas apresentadas, enumere aquelas que gostavas que fosse utilizada

Modelagem

Tecelagem

Picotagem

Pintura sugerida

Construções

Dobragem

Pintura livre

Bordados

Recorte

Desenho sugerido

Desenho livre

11 - Que tipo de materiais costumam utilizar nas aulas de Educação Artística?

Recicláveis

Tecidos

Aguarela

Lápis de Cera

Guache Papel Lãs Revistas Lápis de cor Marcadores Pinceis Outros. Quais? _____**A5 < Tabela de questionários >**

QUESTÕES	ATIVIDADES	SIM	%	NÃO
1 - Você gosta da aula da disciplina de Educação Artística ?		120	100,0	0
2 - Você poderia citar algum tema que considera interessante para ser trabalhado na aula de Educação Artística ?	pintura	104	86,7	16
	Modelagem	57	47,5	63
	Tecelagem	54	45,0	66
	desenho	108	90,0	12
	recorte	86	71,7	34
3 - Qual das três áreas de Educação Artística que você se sente mais «à vontade»?	E. plástica	60	50,0	60
	E. musical	72	60,0	48
	E. dramática	44	36,7	76
4 - Poderia identificar alguma atividade que aprendeu na aula de Educação Artística que mais gostou?	pintura	87	72,5	33
	tecelagem	39	32,5	81
	desenho	99	82,5	21
	modelagem	31	25,8	89
	outro	18	15,0	102
5 - Indica a atividade que menos gostou na aula de Educação Artística?	pintura	33	27,5	87
	desenho	21	17,5	99
	tecelagem	32	26,7	88
	modelagem	34	28,3	86
6 - Considera importante ter a disciplina de Educação Artística na Escola?		115	95,8	5

7 - Sente-se satisfeito com as propostas das aulas de Educação Artística ?		114	95,0	6
8 - Qual a tua expectativa em relação a disciplina de Educação Artística?	baixa	7	5,8	113
	alta	43	35,8	77
	muito alta	69	57,5	51
9 - Alguma vez sugeriste algum tema para trabalhar na aula de Educação Artística?		49	40,8	71
10 - Das técnicas apresentadas, enumere aquelas que gostavas que fosse utilizada	modelagem	70	58,3	50
	picotagem	66	55,0	54
	construções	56	46,7	64
	pintura livre	80	66,7	40
	recorte	63	52,5	57
	desenho livre	76	63,3	44
	tecelagem	59	49,2	61
	pintura sugerida	69	57,5	51
	dobragem	67	55,8	53
	bordados	62	51,7	58
	desenho sugerido	58	48,3	62
11 - Que tipo de materiais costumavas utilizar nas aulas de Educação Artística?	recicláveis	89	74,2	31
	aguarela	30	25,0	90
	guache	99	82,5	21
	lãs	38	31,7	82
	lápiz de cor	109	90,8	11
	pinceis	104	86,7	16
	tecidos	58	48,3	62
	lápiz de cera	54	45,0	66
	papel	116	96,7	4
	revistas	73	60,8	47
	marcadores	86	71,7	34
	outros	14	11,7	106

A6 <Plano curricular da Escola de Formação de Professores do Ensino Básico Integrado – Instituto Pedagógico>

1º Ano

Disciplinas	Tipo	Nota	Teórico-Prática	Práticas	Totais
Língua Portuguesa I	Anual	11	150	66	216
Matemática I	Anual	11	120	60	180
Ciência Integrada I	Anual	11	72	72	144
Ciências Educação	Anual	13	144	-	144
Expressões I	1º Sem	12	34	54	108
Temas Actuais I	1º Sem	13	36	-	36
Expressões II	2º Sem	16	54	54	108
Prática Pedagógica I	2º Sem	---	30	42	72
			660	348	1008


2º Ano

Disciplinas	Tipo	Nota	Teórico-Prática	Práticas	Totais
Língua Portuguesa II	Anual	11	90	90	180
Matemática II	Anual	14	110	70	180
Ciência Integrada II	Anual	14	72	72	144
Ciências Educação II	Anual	14	144	-	144
Expressões III	1º Sem	14	45	63	108
Prática Pedagógica II	1º Sem	11	15	75	90
Temas Actuais II	2º Sem	14	36	-	36
Gestão Administ. Escolar	2º Sem	13	36	-	36
Expressões IV	2º Sem	16	39	69	108
Prática Pedagógica III	2º Sem	11	15	75	90
			602	514	1116

3º Ano

Disciplinas	Tipo	Nota	Actividades
Projecto Curricular/Monografia	Anual	17	Tema de especialização em área do currículo do Ensino Básico
Prática Pedagógica IV	Anual	14	Regência de uma turma com acompanhamento

Praia, 18 de Setembro de 2001



 Maria Luisa Soares Inocência
 Directora da Escola de Formação de Professores do Ensino Básico

A7 < Plano curricular do curso de licenciatura em Educação Artística – Instituto Universidade da Educação >

GRELHA CURRICULAR DO CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA FINAL

Cód. Área	1º SEMESTRE - UNIDADE CURRICULAR	Tipo	CHT	CHS	CHS
FEG	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	TP	72	4	26H
FEG	Relação Pedagógica	TP	54	3	
FEG	Língua Estrangeira	TP	54	3	
FED	Língua Portuguesa	TP	54	3	
FED	Geografia de Cabo Verde	TP	54	3	
FED	Matemática I	TP	72	4	
FED	Educação Artística - Dramática	TP	54	3	
FEG	TIC	TP	54	3	
TOTAL SEMESTRAL			468		

Cód. Área	2º SEMESTRE - UNIDADE CURRICULAR	Tipo	CHT	CHS	CHS
FED	Comunicação e Expressão	TP	54	3	24H
FED	Língua e Cultura de Cabo Verde	TP	54	3	
FED	História de Cabo Verde	TP	54	3	
FED	Educação Artística – Musical	TP	36	2	
FED	Ciências Naturais	TP	54	3	
FED	Didática da Expressão Dramática	TP	36	2	
FED	Educação Artística – Plástica	TP	36	2	
FED	Construção de Materiais Didáticos	TP	54	3	
FED	Matemática II	TP	54	3	
TOTAL SEMESTRAL			432		

Cód. Área	3º SEMESTRE - UNIDADE CURRICULAR	Tipo	CHT	CHS	CHS
FED	Desenvolvimento Curricular	TP	36	2	27H
FED	Didática da Língua	TP	54	3	
FED	Didática da Matemática	TP	54	3	
FED	Didática das Ciências Integradas	TP	54	3	
FED	Didática da Expressão Musical	TP	54	3	
FED	Didática da Expressão Plástica	TP	54	3	
FED	História e Filosofia da Educação	TP	36	2	
FED	Educação Física	TP	36	2	
FEG	Educação para a Cidadania (<i>ambiente, saúde e nutrição escolar</i>)	TP	54	3	
FEG	Investigação em Educação	TP	54	3	
TOTAL SEMESTRAL			486		

Cód. Área	4º SEMESTRE - UNIDADE CURRICULAR	Tipo	CHT	CHS	CHS
FEG	Sociologia da Educação	TP	54	3	23H
FEG	Gestão Educacional	TP	54	3	
FEG	Educação Inclusiva	TP	54	3	
FED	Didática de Educação Física	TP	54	3	
PP	PRE I	TP	198	11	
TOTAL SEMESTRAL			396		
TOTAL GERAL			1800		

FEG – Formação Educacional Geral FED – Formação Específica para a Docência PP – Prática Pedagógica CHT – Carga Horária Total CHS Carga Horária Semanal

A 8 < Letra da música “Os livros” >

“OS LIVROS”

Refrão

Amigos, muitos terás.
Bons, alguns, outros piores.
Mas tu sabes que há momentos
Em que somos os melhores!

1. Não queremos numa estante
Bem fechados repousar.
O que interessa, o importante
É podermos ajudar.
2. Muitas folhas, poucas folhas,
Não importa quantas são.
Só gostámos que nos tenhas
Sempre abertos, sempre à mão.
3. No trabalho, no lazer,
A qualquer hora do dia,
Podes ter-nos à teu lado
Em amena companhia.

In Sousa, M. Margarida e Silva, M. Teresa Pereira.
Ritmo e Melodia – Formação Musical Coral e Instrumental

A 9 < Os ritmos musicais de Cabo Verde >

Os ritmos musicais de Cabo Verde

Os géneros musicais de Cabo Verde são variados e podem ser classificados em:

Batuque. É o género musical mais antigo de Cabo Verde. Suas origens são africanas. O batuque é constituído por cânticos e dança. A elaboração do ritmo faz-se com o bater das palmas sobre um pano enrolado que se coloca por entre as pernas. Essa improvisação é a simulação de tambores. No embalo do batuque temos o torno, uma dança tipicamente africana em que as bailarinas rebolam.

Funaná. É o ritmo mais acelerado do arquipélago. Os instrumentos utilizados são o acordeão e uma barra de ferro, que é friccionada com uma faca que serve para a percussão. Atualmente existem vários grupos fazendo um novo estilo com o ritmo.

Tabanca é uma manifestação cultural de origem africana. Inicialmente era uma espécie de feriado concedido pelos senhores aos escravos, sendo também um género musical, que se expressa através de música de desfile, ao som de tambores, batuque, búzios e danças ao ritmo acelerado.

Morna. A morna é o género musical mais puramente cabo-verdiano. Ela exprime a dor e o sofrimento do povo de Cabo Verde: da partida e da saudade do ente querido, da emigração, da época da escravatura. A morna é repleta de variações harmónicas à base de violões, cavaquinho, violino e viola de dez cordas com ritmo lento.

Coladeira. Surgiu como adaptação mais acelerada e alegre da morna.

Cola. O ritmo é encontrado nas ilhas de Santo Antão S. Vicente S. Nicolau. Os instrumentos utilizados são tambores e apitos.

A 10 < Questionário apresentado aos alunos na aula>

1- O que entendes por ponto?

2- Clasifica o ponto quanto ao aspecto gráfico? Apresente um exemplo para cada caso.

3- Caracteriza-o quanto ao número? Apresente um exemplo para cada caso.

A11 <Fotos de trabalhos expostos nas salas de aula do 1º ciclo>

