



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Análise do acesso e inclusão de candidatos com talento nos cursos de artes na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane: legislação, processos avaliativos e selectivos nos exames de admissão.

Delisa Angelina Chirindza

Maputo, Junho de 2019



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Análise do acesso e inclusão de candidatos com talento nos cursos de artes na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane: legislação, os processos avaliativos e selectivos nos exames de admissão.

Delisa Angelina Chirindza

Supervisor: Prof. Doutor António Cipriano Parafino Gonçalves

Co-supervisor: Mestre Eugénio Santana.

Maputo, Junho de 2019

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de outro qualquer grau ou num outro âmbito, e que constitui resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestrado em Administração e Gestão da Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Delisa Angelina Chirindza

Maputo, Junho de 2019

DEDICATÓRIA

Com muito Amor e Carinho, dedico este trabalho:

À minha filha, Luvane

Aos meus pais, Juvêncio e Rute;

À minha irmã e esposo, Lindza e Bongane e;

Aos meus sobrinhos Aaricia e Tiyani.

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço ao meu Supervisor, Prof Doutor António Cipriano Parafino Gonçalves, e Co-supervisor, Mestre Eugénio Pinto Santana, que, com muita sabedoria, paciência, dedicação e estima me orientaram cientificamente, inspiraram-me e deram-me sempre muita força para elaboração deste trabalho, desde a concepção do projecto até à redacção da dissertação.

A dra Sandra e colegas do Departamento de Admissão da Universidade Eduardo Mondlane que incansavelmente e com simpatia e humildade em todos momentos solicitados me forneceram todo material e outras informações adicionais e úteis para realização desse trabalho.

Aos outros diversos órgãos da Universidade Eduardo Mondlane como Faculdade da Educação e à Direcção Pedagógica, e, algumas instituições do Estado como: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH); ao Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP) por toda informação concedida para a realização deste trabalho.

À Direcção e aos estimados colegas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane que, com a sua parceria, dedicação, paciência e apoio prestado durante todo o meu percurso estudantil.

Aos meus colegas e amigos, em especial, Osvaldo e Marta, pela força, ajuda, carinho e amizade nos momentos difíceis, de desmotivação e desistência e, a todos outros pelas contribuições que me foram dando, em algumas fases da elaboração do trabalho para abordar sobre este cativante e apaixonante tema que é sobre acesso/ingresso de candidatos talentosos nos cursos de artes.

Aos meus docentes do mestrado, em especial, a Prof^a.Doutora Marta Mendonça, Dra Raquel Bonifácio, que de forma amigável, carinhosa e, persistentemente me aconselharam e incentivaram sempre nos momentos menos produtivos e quase de desistência da minha formação e, ao dr Alípio Matangue e Dr Carlos Manhiça pela ajuda que me deram para realização do trabalho.

A todos os meus colegas de jornada do curso de Mestrado em, especialmente à Berta, ao Fiúza e Ivete pela cooperação, colaboração e pela força que me deram durante todo percurso de formação, juntos compartilhamos as frustrações, os prazeres e as gratificações de sermos estudantes.

À minha família, a quem a realização deste trabalho fez escassear a devida atenção, e para além da ajuda, sempre entenderam as minhas ausências nos convívios familiares, e aos meus amigos e todos que, directa ou indirectamente contribuíram para que este trabalho se tornasse uma realidade.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	i
DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
Resumo	vii
Abstract	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	x
CAPÍTULO I	1
INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Problema, objectivos e questões da investigação.....	3
1.1.1. Problema	3
1.1.2. Objectivos	4
1.1.3. Questões da investigação	5
1.1.4. Justificativa e relevância do estudo.....	5
1.1.5. Organização da dissertação.....	6
CAPÍTULO II.....	8
REVISÃO DE LITERATURA	8
2.1. Ensino Superior em Moçambique: a história e o ensino das artes.....	8
2.1.1. Contexto histórico	8
2.1.2. Ensino superior no período colonial.....	9
2.1.3. Ensino superior no período de orientação marxista-leninista nacional	11
2.1.4. Período democrático e a liberalização do ensino superior.....	14
2.1.5. A emergência do ensino superior das artes em Moçambique	16

2.2.	Definição e discussão de conceitos-chave.....	19
2.2.1.	Artes.....	20
2.2.2.	Artes performativas	24
2.2.3.	Talento.....	26
2.2.4.	O talento nas artes	34
2.2.5.	O acesso e a inclusão dos talentos no Ensino Superior.....	36
2.3.	Enquadramento teórico.....	51
CAPÍTULO III.....		53
METODOLOGIA.....		53
3.1.	Método da pesquisa.....	53
3.2.	Universo do estudo	54
3.3.	Instrumentos de Recolha de Dados	57
3.3.1.	Métodos.....	57
3.3.2.	Técnicas.....	58
3.4.	Tratamento e análise de dados	60
3.5.	Questões éticas.....	62
3.6.	Limitações do estudo	62
CAPÍTULO IV.....		65
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....		65
4.1.	Exames de admissão na UEM e nos cursos de artes da ECA.....	65
4.1.1.	Enquadramento dos exames de admissão no Ensino superior.....	66
4.1.2.	Exames de admissão na UEM	68
4.1.3.	Exames de Admissão na ECA	73
4.2.	Percepções dos júris de avaliação dos cursos de Artes da ECA sobre os candidatos com talento: entre o talento e o imperativo do domínio do conhecimento das teorias ocidentais ..	100

4.2.1. Para a Música.....	100
4.2.2. Para o Teatro.....	102
4.3. O acesso na UEM.....	103
4.4. Modelos de acesso nos cursos de artes na ECA-UEM baseados nos princípios de inclusão.....	105
CAPÍTULO V.....	109
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	109
5.1. Conclusões.....	109
5.1. Recomendações.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXOS.....	119
ANEXO 1:.....	120
ANEXO 2:.....	121
APÊNDICES.....	122
APÊNDICE 1: ENTREVISTAS AOS DIRECTORES DOS CURSOS.....	123
APÊNDICE 2: ENTREVISTAS A COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DOS EXAMES DE ADMISSÃO DOS CURSOS DE ARTES.....	125
APÊNDICE 3: ENTREVISTAS AOS JÚRIS DE AVALIAÇÃO DOS EXAMES DE PRÁTICOS DOS CURSOS DE ARTES.....	126
APÊNDICE 4: ENTREVISTAS A DIRECÇÃO PEDAGÓGICA DA UEM-DEPARTAMENTO DE EXAME DE ADMISSÃO.....	127
APÊNDICE 5: EXAMES PRÁTICOS E TEÓRICOS DO CURSO DE MÚSICA.....	128
APÊNDICE 6: EXAMES PRÁTICOS E TEÓRICOS E DO CURSO DE TEATRO.....	136

Resumo

O presente estudo tem como objectivo averiguar sobre o acesso e inclusão dos candidatos com talento no ensino superior nos cursos de artes na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane. Tratou-se, de um estudo qualitativo, com recurso métodos e técnicas combinadas na recolha de dados, a fim de oferecer um panorama da situação das Instituições de Ensino Superior (IES) de artes em Moçambique, quanto aos processos de avaliação e selecção nos exames de admissão de candidatos com talento nos cursos de Música e Teatro na Universidade Eduardo Mondlane. Realizou-se uma abordagem comparativa com foco nos cursos performativos, Música e Teatro da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, nos períodos de 2012 à 2018 pelo facto de terem ocorrido neste intervalo mudanças nos cursos de Artes na ECA-UEM no que concerne a gestão dos processos de exame de admissão, vagas e ingressos e reformas curriculares. As entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas a quatro categorias de participantes do estudo, nomeadamente: directores dos cursos das artes da ECA (2); comissão de elaboração dos exames de admissão dos cursos das artes da ECA (5); Júri de avaliação dos exames práticos dos cursos das artes da ECA (9) e; Corpo técnico administrativo do Departamento de Admissão à UEM (2). Para complementar a informação colhida dos participantes, foi feita a análise e a compilação estatística de dados dos relatórios dos exames de admissão da UEM de 1999 á 2018 e das pautas dos exames de admissão da UEM de 2012 a 2018. Através da pesquisa realizada foi possível apurar que em termos legais, em Moçambique, não existe um trato legislativo em todos níveis de ensino que regule o direito à educação especial e inclusiva para pessoas com talento. Por sua vez, na UEM e, na ECA não existem modelos de exames de admissão inclusivos e selectivos e, condições de acesso diversificado para a identificação e reconhecimento de candidatos com talento e com potencial para altas habilidades nas artes e em outras áreas de conhecimento.

Palavras-chave: Talento e/ou altas habilidades, artes, acesso ao ensino superior, exames de admissão

Abstract

The present dissertation aims to verify the access and inclusion of talented candidates in higher education in the School of Communication and Arts (Escola de Comunicação e Artes) of Eduardo Mondlane University. It was a qualitative study supported by combination of methods and techniques of data collection, in order to offer a panoramic overview of Higher Education Institution of arts in Mozambique within its evaluation and selection processes of admission exams of talented candidates in music and theater courses at Eduardo Mondlane University. It was undertaken a comparative approach to focus on performative courses in the period between 2012 and 2018, because there were made changes in these courses especially in the management of admission exams, available places, and curriculum reforms. There were used semi-structured interviews to four categories of participants in the study, namely, courses directors; exams elaboration commission; evaluators; and members of Admissions Department of UEM. It was applied an statistic compilation of data method of admission reports from 1999 to 2018 and two papers of admission exams from 2012 to 2018. Through this research it was possible to see that in legal terms, in Mozambique there are not regulations regarding inclusion of talented people. Within UEM and ECA there are no inclusive models of admission exams, selection, and access conditions and other condiments of identification of talented candidates and with potential to higher abilities in arts and other areas of knowledge.

Key-words: Talent/Higher abilities; Arts; Higher education access; Admission examinations

LISTA DE ABREVIATURAS

AH- Altas habilidades

CIUEM- Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane

CTA- Corpo Técnico e Administrativo

DAU- Departamento de Admissão à UEM

DP- Direcção Pedagógica

ECA- Escola de Comunicação e Artes

FACOTRAV- Faculdade para Combatentes e Trabalhadores de Vanguarda

FRELIMO- Frente de Libertação de Moçambique

IES- Instituições de Ensino Superior

ISCTEM- Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique

ISP- Instituto Superior Pedagógico

ISRI- Instituto Superior de Relação Internacionais

MCTESTP- Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional

MINDEH-Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

NEE- Necessidades Educativas Especiais

UEM- Universidade Eduardo Mondlane

ULM- Universidade de Lourenço Marques

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UP- Universidade Pedagógica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Cursos ministrados na ECA.....	73
Tabela 2. Evolução dos candidatos aos exames de admissão nos cursos de Música e Teatro	77
Tabela 3. Correlação dos resultados dos exames teóricos e práticos de 2012 à 2018 na província de Maputo	96
Tabela 4. Correlação apuramento final dos candidatos admitidos nos cursos de Teatro e Música da ECA.	98
Tabela 5. Média dos admitidos de 2012 à 2018 dos exames teóricos e práticos do curso de Música	98
Tabela 6. Média de admitidos de 2012 à 2018 nos exames teóricos e práticos do curso de Teatro	99

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como um direito fundamental para todos os indivíduos, sendo o Sistema Educativo Moçambicano, à semelhança de outros sistemas educativos no Mundo, regido pelo princípio democrático da equidade e igualdade de oportunidades (Governo de Moçambique, 2004).

Neste sentido, ao reflectirmos sobre a problemática de igualdade de oportunidade nos contextos educativos e na sociedade no geral, é necessário que se enfatize a importância da inclusão nas abordagens sobre a diversidade e o respeito às diferenças nos diversos subsistemas de ensino de cada país.

No entanto, é relevante ressaltar que o reconhecimento crescente da necessidade de uma boa educação para todos não significa necessariamente uma educação idêntica para todos. Para isso, há que salientar a necessidade de os sistemas de ensino propiciarem uma educação para todos tendo em conta as diferenças individuais e encorajando o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas (Santos et al., 2015).

Portanto, entender a diferença presente nos sistemas de ensino é fundamental para que posturas inclusivas se construam. A inclusão, direccionada para a educação, visa em aceitar a diferença no contexto escolar e possibilitar o seu acesso ao conhecimento (Lira, 2014).

Ainda que a inclusão seja uma problemática contemporânea, em Moçambique, não são conhecidos estudos (seja do MINEDH, UNESCO, OMS, INDE, MCTESTP), quer quantitativos, quer qualitativos, sobre alunos com talento ou com potencial para as altas habilidades nos diversos subsistemas de ensino nas redes públicas e privadas.

O presente estudo sobre o acesso de candidatos com talento ao ensino superior em Moçambique procura analisar as condições de acesso e inclusão de candidatos talentosos nos cursos de artes a UEM. Concretamente, analisa-se os processos de acesso ao ensino superior, as condições de acesso, os modelos de avaliação e selecção, sua relação com as políticas de diversidade e igualdade

de oportunidade e o posicionamento dos decisores. Esta análise, não é focada nos testes psicológicos padronizados, mas na contribuição essencial do ensino superior no reconhecimento de capacidades intelectuais superiores dos candidatos nos exames de admissão nos cursos de artes na Escola de Comunicação e Artes na Universidade Eduardo Mondlane (ECA-UEM), por meio da observação directa e contínua de múltiplas possibilidades de expressão dos talentos humanos nos processos de selecção e avaliação nas provas práticas nos exames de admissão.

O estudo que partiu da problemática da constatação de não existência em Moçambique de uma política de inclusão de pessoas talentosas em todos os níveis e subsistemas, e, pelo facto da existência de alguns candidatos com alto potencial artístico que concorrem aos cursos de artes na UEM sem possuírem os pré-requisitos obrigatórios exigidos para o ingresso nos cursos de artes.

Adoptou-se uma abordagem comparativa com foco nos cursos performativos de, Música e Teatro na ECA-UEM por se tratarem dos únicos cursos de artes leccionados nesta instituição de ensino superior e, até então em todo Moçambique. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, a fim de oferecer um cenário da situação das Instituições de Ensino Superior (IES), quanto à gestão de candidatos com talento que ingressam, desde o processo de realização dos exames de admissão, fase da selecção, o ingresso à permanência e conclusão académica.

A escolha desta unidade deve-se ao facto de até o ano de 2018 ser a única Escola Superior cursando Música e Teatro em Moçambique, e pertencer a maior unidade de ensino superior, e que serve de “motor” para criação de outras instituições de ensino no País. Não menos significativo, é o facto de ser profissional desta unidade de ensino.

Em termos de delimitação temporal, o estudo cinge-se aos anos, 2012 a 2018, justificado pelo facto de terem ocorrido neste intervalo mudanças nos cursos de Artes na ECA-UEM no que concerne à gestão dos processos de exame de admissão, vagas e ingressos e as reformas curriculares.

Entendemos por educação inclusiva aquela que garante a igualdade de oportunidades de acesso aos estudantes que pretendem ingressar no ensino superior, bem como equacionar os problemas que possam ter em consequência de sua condição (Barbosa, 2002). O que significa que os profissionais da educação devem olhar a inclusão não somente na perspectiva da deficiência, mas

sim, por todos que estão inseridos na Universidade que apresentam qualquer tipo de dificuldade, contemplando com isso, suas individualidades e potencialidades (Lira, 2014).

O objectivo da educação dos indivíduos com talento é fornecer oportunidades máximas de auto-realização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior esteja presente.

Do estudo verificou-se a não existência de abordagens de políticas educacionais de inclusão voltadas aos cursos de arte no ensino superior. Também demonstrou que os candidatos talentosos que não dominem conhecimento científico nas artes podem passar despercebidos nos sistemas de ensino, e como resultado do seu efeito, torna as políticas e gestão dos processos de inclusão bastante comprometidos e ineficazes, fazendo com que estes continuem na invisibilidade.

1.1. Problema, objectivos e questões da investigação

1.1.1. Problema

Em Moçambique, o acesso aos cursos de Ensino Superior é feito mediante a conclusão com sucesso da 12ª classe do ensino geral ou equivalente. O nº 1 do Artigo 4 da Lei 27/2009 de 29 de Setembro, define como parâmetro de acesso “o seu nível de conhecimento científico e aptidões”. Fazendo referência a Lei acima supracitada, o nº 2 do Artigo 4 diz que “podem excepcionalmente ter acesso ao Ensino Superior os indivíduos que possuam a experiência profissional, desde que estes requisitos sejam previamente aprovados pelo Ministro que superintende o sector do Ensino Superior. Não obstante a infinita interpretação que se possa fazer da lei, é consensual que a condição geral é ter-se 12ª classe, e a avaliação do exame de admissão é mediante o “ seu nível de conhecimento científico e aptidões” adquirido do grau precedente, isto é, do secundário.

Na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), nos cursos de artes ingressam anualmente 25 estudantes para o curso de Música e, 15 á 25 para o curso de Teatro, condicionados por um Exame de Admissão no qual candidatam-se todos os interessados que preenchem os requisitos previstos no artigo 4 da Lei do Ensino Superior e tenham sido aprovados em exames específicos de formação nessas áreas constantes nos Programas de Licenciatura de ambos cursos (ECA/UEM, 2005).

Apesar de a lei preconizar estas condições para o acesso ao Ensino Superior, isto é, o de avaliar conhecimentos e aptidões ministrados no ensino médio nos exames de admissão, no caso dos cursos superiores de Artes, não existe formação nessas áreas no ensino médio. Para o caso de Música, o ensino só acontece no nível básico. Por sua vez, a realidade do Teatro é dramática, uma vez que, não se lecciona em nenhum dos níveis antecendentes ao superior.

Todavia, mesmo não existindo no país um sistema de ensino vocacional em artes que abranja os vários níveis de ensino, sucede que, nas avaliações dos exames práticos de admissão, apesar dos candidatos não possuírem antecedentes académicos nessas áreas, alguns casos têm-se destacado pelo talento e alto potencial artístico em detrimento da formação e conhecimento nas artes.

Contudo, a problemática ganha maior visibilidade quando, nas turmas dos novos ingressos não se observa parte significativa desses candidatos, o que revela que por algum motivo estes possam a estar a reprovar nos exames de admissão, pois, os critérios de admissão extravasam os limites dos cursos da ECA em virtude de, segundo a DAU, se realizar segundo os critérios de admissão constantes do Edital de Exames de Admissão (DAU, 2012-2018).

Face ao acima apresentado, nesta perspectiva, coloca-se a seguinte questão de partida: Até que ponto o talento artístico tem sido levado em consideração nos processos de exames de admissão nos cursos de artes na UEM e na ECA?

Apresentado o problema que norteia o estudo, de seguida são apresentados os objectivos e as questões de pesquisa para a materialização da pergunta de partida.

1.1.2. Objectivos

Para a materialização da presente pesquisa foi proposto o seguinte objectivo geral:

- ✓ Analisar os factores subjacentes ao não acesso e inclusão de candidatos com talento nos cursos das artes na UEM.

Especificamente, pretende-se:

- ✓ Contextualizar os processos de realização dos exames de admissão na UEM e nos cursos de artes na ECA;

- ✓ Descrever as percepções dos júris de avaliação dos cursos de Artes da ECA sobre os candidatos com talento;
- ✓ Explicar as condições de acesso na UEM e suas as implicações para os candidatos com talento;
- ✓ Propor um modelo inclusivo de captação de talentos nos cursos de artes na ECA-UEM.

1.1.3. Questões da investigação

Para o alcance dos objectivos, colocam-se as seguintes as questões de investigação formuladas a partir da questão central colocada na secção 1.1.2 nomeadamente:

- ✓ Como são realizados os processos de realização dos exames de admissão na UEM e nos cursos de artes na ECA?
- ✓ Quais são as percepções dos júris de avaliação dos cursos de Artes da ECA sobre os candidatos com talento?
- ✓ Quais são as condições de acesso na UEM e suas implicações para os candidatos com talento?
- ✓ Que modelos de acesso nos cursos de artes na ECA-UEM se baseam nos princípios de inclusão?

1.1.4. Justificativa e relevância do estudo

A escolha do tema prendeu-se pela não existência de políticas de inclusão para pessoas com altas habilidades a todos níveis de ensino, de maneira particular, para o ensino superior que é o enfoque do presente estudo.

Neste sentido, o estudo visa enquadrar as artes dentro de um debate sobre as políticas de ensino em Moçambique, e Moçambique num debate mais amplo sobre as políticas inclusivas nos países de expressão portuguesa. Em termos profissionais, este estudo permite enriquecer as ferramentas teóricas e conceptuais para gestão de processos de ingressos de candidatos com talentos.

Em termos institucionais vem consciencializar aos gestores das IES, docentes e demais actores no processo em matérias de pessoas com talento, como uma parcela do público-alvo da Educação

Especial e Inclusiva sob o risco de permanecerem invisíveis e desconhecidos nos vários níveis do sistema de ensino em Moçambique.

Por fim, julgamos relevantes para a área das artes porque permite incluir a cidadania nos modelos de avaliação diversificados que atendam a todos os grupos especiais da classe das NEE. E um dos maiores desafios da educação tem a ver com a existência de pessoas talentosas nas diversas áreas científicas que pretendem seguir sua formação mas que não dispõem de domínio teórico ou diploma como o caso das artes.

Este estudo é apenas um primeiro passo do que poderia se tornar uma investigação profunda sobre indivíduos com talento e/ou com potencial para as altas habilidades no sistema de ensino em Moçambique. E, no caso das artes performativas, como se manifesta, como são tratados, quais as consequências ou efeitos do desconhecimento, a não identificação e, as concepções existentes em relação à este tipo de indivíduos, e como estas informações podem ser usadas para a melhoria do sistema pedagógico actualmente utilizado. É importante consciencializar a comunidade académica sobre a existência de indivíduos com capacidades cognitivas e habilidades acima da média.

1.1.5. Organização da dissertação

O presente estudo apresentará a seguinte estrutura: O primeiro capítulo apresenta a introdução, onde se abordará o contexto geral e o foco central da pesquisa. Neste capítulo expõe-se o problema, apresentam-se os objectivos, as perguntas de pesquisa, a justificativa e a relevância do estudo; O segundo capítulo centra-se na contextualização da pesquisa, a qual é constituída por duas secções, nomeadamente: (i) o contexto histórico do ensino superior desde o período colonial até a fase da independência, e, (ii) as artes no ensino superior em Moçambique, no ponto de vista histórico, instituições, funcionamento e ensino;

O terceiro dedica atenção ao enquadramento teórico. Neste capítulo apresentam-se as ideias centrais de outros estudos à volta do acesso e inclusão de candidatos com talento no ensino superior;

O quarto capítulo aborda sobre a metodologia adoptada para a realização da pesquisa com vista a responder aos objectivos e as questões da pesquisa, especificamente: o tipo de pesquisa, universo da pesquisa, os instrumentos de colecta e a análise de dados, viabilidade e fiabilidade e questões éticas;

O quinto e último capítulo apresenta e analisa os resultados do estudo e; o sexto traz as conclusões, as recomendações e as limitações do estudo.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo é apresentada a revisão de literatura, a qual é constituída por três secções, nomeadamente: (i) contextualização das artes no ensino superior em Moçambique; (ii) definição e discussão de conceitos-chave; (iii) o acesso e a inclusão de estudantes com talento no Ensino Superior.; e (iv) enquadramento teórico.

2.1. Ensino Superior em Moçambique: a história e o ensino das artes

Na presente pesquisa o enfoque será dado à contextualização das artes no ensino superior em Moçambique, caracterizando-o sob ponto de vista histórico, instituições de ensino e funcionamento. No entanto, antes aborda-se sobre o contexto histórico do ensino superior desde o período colonial até a fase da independência.

2.1.1. Contexto histórico

Para compreender a história do ensino superior no território que compõe o espaço da actual República de Moçambique faz-se começar a sua descrição a partir dos aspectos que marcaram a sua génese, ou seja, visitar o contexto histórico gerador do ensino superior nacional. A memória se apresenta como um dado sem o qual se pode traçar uma clara trajectória histórica de qualquer que seja a realidade que se deseja compreender.

A história do ensino superior em Moçambique não pode ser dissociada da história da construção da moçambicanidade no geral. O período colonial ficou grandemente marcado por uma política de segregação e diferenciação entre os cidadãos de metrópole e os indígenas civilizados (assimilados) e os selvagens. Durante mais de quatro séculos de presença portuguesa em Moçambique, havia uma clara distinção entre o primitivo e o civilizado. Neste tempo, a grande maioria dos nativos da província não tinha acesso a educação, quer a nível básico ou elementar assim como a educação do liceu.

Mas, a partir da primeira metade do século XX a administração colonial portuguesa evoca a necessidade de retirada da condição de precariedade e barbárie da maioria dos povos primitivos

ou indígenas. Organizou um sistema de educação favorável a criação e manutenção de uma mentalidade condizente com os objectivos da metrópole. Aprova, no entanto, uma legislação com suas linhas mestres muito bem definidas: “eivar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas” (Mazula, 1995, p. 80).

O aumento da população oriunda da metrópole e à criação, em virtude da mudança de paradigmas na arena política, histórica e económica internacional, e, também como forma de instituir melhores mecanismos de controlo interno dos territórios do ultramar, a administração colonial portuguesa cria um ensino capaz de reproduzir seus interesses e repartir os nacionais em assimilados e não indígenas e permitir que filhos dos colonos residentes na província pudessem dar continuidade a estudos do ensino superior (Mazula, 1995).

Em virtude do aumento da população estudantil e a necessidade de tornar as colónias mais sustentáveis e adaptá-las às exigências do capitalismo, os resultados dessas reformas só viriam a conhecer o seu mais alto ponto com a aprovação do Decreto-lei no 44 530, de 21 de Agosto de 1962, que cria nas províncias de Angola e Moçambique os estudos gerais universitários. A administração colonial portuguesa interpretou esta medida como uma acção que tinha como objectivo central a criação de um sentido de unidade nacional e de atribuição da dignidade aos filhos dos colonos que viviam no ultramar.

Uma vez constituída esta base, faremos uma reconstrução histórica do ensino superior em Moçambique a partir de uma base tripartida, nomeadamente: o período colonial (de 1962 a 1974), o período marxista-leninista (1975-1991) e o período democrático.

2.1.2. Ensino superior no período colonial

Foi a partir da segunda metade do século XX que o então território da província ultramarina portuguesa de Moçambique conheceu alguns avanços em relação a adopção de políticas e directivas concretas para a materialização do projecto de expansão de estudos universitários nas colónias portuguesas, através do Decreto-lei no 44 530, de 21 de Agosto de 1962, que cria os Estudos Gerais Universitários de Moçambique.

A administração colonial portuguesa teria tomado este conjunto de medidas com vista a assegurar uma maior estabilidade, desenvolvimento humano e intelectual de filhos de colonos nas províncias ultramarinas, bem como responder as exigências impostas pelo desenvolvimento económico e transformações impostas pela expansão do capitalismo e a necessidade de acelerar a sua modernização.

Brito, Ferasso e Lopes (2015), associam a expansão e abertura do ensino superior nas províncias ultramarinas a uma resposta às críticas que os movimentos nacionalistas das colónias portuguesas fizeram a administração colonial, acusando-a de nada fazer pelo desenvolvimento dos povos das colónias.

Apesar desta aparente abertura da administração colonial para a promoção do ensino entre os colonos que viviam na província de Moçambique, a administração colonial tinha os seus objectivos muito bem definidos em relação à formação superior dos povos das suas colónias com vista a alimentar os interesses da expansão imperialista. Os seus objectivos educacionais emergiram para responder, tal como acontecera com o ensino primário e secundário, para responder a uma demanda situacional. “Nos estudos gerais universitários serão instituídos como prioridade, os cursos correspondentes aos domínios de actividade onde se verifique maior carência de pessoal habilitado com cursos superiores. Desde já se consideram prioritários os cursos relacionados com a ciência aplicada” (Art. 7, Decreto-lei 44 530, de 21 de Agosto de 1962).

O ensino superior moçambicano desta época foi concebido para a manutenção e expansão da visão imperialista portuguesa. Emergiu como um instrumento de controlo. O pequeno grupo de assimilados que tinha acesso a ele, era em vista a uma “europeização”, e, como forma de assegurar o seu sucesso, nas colónias leccionava-se a parte geral de diferentes cursos universitários, cuja conclusão deveria, obrigatoriamente, ser feita em Portugal (Brito, Ferasso, Lopes, 2015, p. 14).

Como resultado do desenvolvimento e crescimento substancial em número de estudantes e a necessidade de responder às exigências impostas pela rápida expansão do capitalismo em Moçambique, as exigências impostas pelo comércio regional, e a necessidade de ter uma administração pública funcional, e o crescimento da classe dos assimilados que se apresentavam

como um instrumento de materialização de objectivos metropolitanos, os estudos gerais de Moçambique assumem a designação de Universidade de Lourenço Marques (ULM), criada pelo Decreto-lei n. 43 799, 11 de Dezembro de 1968, do Conselho de Ministros.

Em qualquer dos casos, a alteração da designação para Universidade de Lourenço Marques (ULM), não trouxe mudanças substâncias em torno da forma de administração de seus cursos e organização. Estava essencialmente ligada a todo o quadro regulador do ensino superior metropolitano de Portugal. Seu modelo de funcionamento fazia parte do quadro regulador das universidades portuguesas.

O ensino superior em Moçambique foi organizado para assegurar que a forte e crescente consciência do nacionalismo que já ganhava espaço entre os nativos da colónia tombasse, pois, deveria seguir o percurso da imitação da cultura europeia e se apoderasse dos valores ocidentais como os mais elevados.

Omar (2017) aponta que a presença em número extremamente baixo de estudantes moçambicanos estava ligado ao facto de nele somente ingressarem os estudantes considerados pelos portugueses “assimilados”. Somente os moçambicanos que tivessem assumido plenamente, ou pelo menos assim se supunha, os valores da língua e cultura do colonizador. Neste período, somente 2% do total do corpo de estudantes. Estas e outras situações estiveram na origem da criação do movimento independentista de Moçambique, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), como uma resposta às acções da administração portuguesa no território moçambicano.

2.1.3. Ensino superior no período de orientação marxista-leninista nacional

Na sequência do fim da dominação colonial portuguesa, inicia-se uma nova fase na história de Moçambique, a partir do ano de 1974 com a criação do governo de transição para assegurar a criação de condições para a constituição de um estado moçambicano novo aquando do advento da independência.

Com a proclamação da independência nacional a 25 de Junho de 1975, a FRELIMO assumiu a liderança política e ideológica do Estado. Este movimento assumiu-se como o partido do Estado

e delimitou de forma clara as principais linhas orientadoras em todos os sectores de intervenção do Estado a serem seguidas pelo governo e a educação não escapou das novas medidas adoptadas.

Havia uma clara consciência da necessidade de rompimento com todas as estruturas estabelecidas pelo colono e abrir espaço para a construção de um novo projecto baseado na realidade do povo e sectores prioritários para a melhoria da vida dos cidadãos. As condições de Moçambique aquando da independência obrigaram a Frelimo a utopia da construção de uma sociedade nova e um homem novo.

Para Machel havia uma clara necessidade de estabelecer bases para uma nova era na história de Moçambique. Por isso dizia ele:

“Nós queremos criar o Homem Novo. Queremos criar futuros revolucionários. Queremos criar a nova mentalidade livre, com a nossa própria personalidade. Também queremos libertar alguns que ainda persistem (tanto em Moçambique como na Tanzânia e em todos os outros países independentes da África) em usar uma mentalidade escrava do estrangeiro. Por isso, teremos as nossas novas escolas que ensinarão a todo o povo os melhores meios de combater esse mal” (Mazula, 1995, p. 142).

Para assegurar o sucesso do seu projecto, a FRELIMO teve que adoptar medidas inovadoras com vista a levar o povo da nova nação a liderar o processo de mudança e revolução rumo à modernização. Uma das primeiras medidas tomadas logo após a independência foram as nacionalizações. O processo das nacionalizações abrangeu o sector da educação a que o ensino superior se encontrava subordinado até então.

Com a nacionalização da educação, esperava-se que o ensino e todo o processo da educação estivesse sob um controlo centralizado para assegurar sua melhor socialização e a introdução de um ensino obrigatório e gratuito para todos (Mazula, 1995).

Como resultado das profundas transformações político-sociais decorrentes da ascensão do país à independência, a Universidade de Lourenço Marques (ULM) foi transformada na Universidade

Eduardo Mondlane (UEM) em 1976. Na sequência da mudança da nomenclatura para Universidade Eduardo Mondlane, foram igualmente introduzidas reformas com vista a responder à realidade nacional. A única instituição de ensino superior se orientava tendo como base do seu quadro regulador, as experiências internacionais e o seu sistema de auto-avaliação, com uma população estudantil inicial de cerca de 2.400 estudantes nos diferentes cursos universitários então leccionados (Brito, Ferasso & Lopes, 2015).

As reformas introduzidas na UEM tinham em vista à reestruturação dos diversos programas de formação e currículos em vista à colmatação das dificuldades deixadas pela saída de pessoal qualificado para a docência (Omar, 2017).

Em consequência da centralização e socialização da educação a população estudantil foi aumentando em número, pois, o governo do partido único – a Frelimo de então, aumentou em grande número a formação de professores e programas de reciclagem dos que já exerciam o magistério em vista à formação do homem e nação nova, com base na criação de novos materiais que respondam às reais exigências do povo e a Faculdade de Educação da UEM desempenhou um papel central na acção (Omar, 2017).

A escola passou a ser um espaço aberto para todos, onde o filho do camponês, do trabalhador da indústria, do servente da função pública e de qualquer outro extracto social poderia aceder ao ensino, e igualmente à educação superior sem qualquer restrição bastando para tal responder às exigências e necessidades do país.

Como forma de se posicionar em face do chamamento na participação na construção do homem novo, a Universidade Eduardo Mondlane abriu na década de 1980 funcionou na UEM a Faculdade para Combatentes e Trabalhadores de Vanguarda, conhecida como FACOTRAV (Brito, Ferasso & Lopes, 2015).

Com o aumento da população estudantil e do número de graduados da 11ª classe e escolas técnicas nacionais e em vista a responder às exigências de formação de quadros e, sobretudo, de técnicos de ensino superior nas mais diversas frentes de modernização da vida do país, houve a necessidade da abertura de uma segunda instituição do ensino superior.

Em 1985, foi criado, por despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da Educação, o Instituto Superior Pedagógico (ISP), pela necessidade de elevação do nível de entrada dos estudantes e do aumento de duração dos cursos, para além de que, dado o seu tamanho, ela se tornaria incomportável dentro da UEM. O Instituto Superior Pedagógico (ISP), em 1995, foi transformado em Universidade Pedagógica (UP), estabelecendo-se, assim, a segunda Universidade Pública do País, que funcionava em parceria com a UEM, em termos de instrumentos de auto-regulação (Brito, Ferasso & Lopes, 2015).

A criação da segunda instituição de ensino superior em Moçambique acontece num contexto de uma profunda crise económica e guerra civil. Esta nova instituição deveria emergir e se consolidar num contexto de reorganização e racionalização de fundos. Um dos principais problemas com que o ensino superior se debateu neste período foi a necessidade de transformação da universidade num espaço de produção de conhecimento e promoção do desenvolvimento nacional.

Dada a abertura do país a novas parcerias com outros países e a necessidade de potenciar e ampliar o domínio da diplomacia e relações exteriores, o governo criou através do Decreto no 1/1986, de 5 de Fevereiro de 1986, o Instituto Superior de Relação Internacionais (ISRI).

Uma vez que se mostrava cada vez menos possível sustentar as contas do estado num clima de profunda instabilidade política e social, no ano de 1987, o governo da Frelimo introduziu a economia de mercado. Assistiu-se à entrada de novos actores no cenário social, económico e cultural, designadamente o sector privado e a sociedade civil. É neste quadro que se cria o espaço legal que permite a intervenção do sector privado no Ensino Superior, por meio da Lei n. 1/93, de 24 de Junho, Lei do Ensino Superior, que regula o Ensino Superior Público e Privado em todo o território moçambicano (Brito, Ferasso & Lopes, 2015).

2.1.4. Período democrático e a liberalização do ensino superior

A abertura para a liberalização do ensino superior em Moçambique conheceu o seu início no período anterior ao advento da democracia aquando da adesão a economia do mercado. Segundo Torvinen (2013), Moçambique foi considerado como um exemplo de sucesso no que se refere à transição de um período pós-guerra para a paz e estabilidade política. Nos primeiros anos do

estabelecimento do Estado de direito, a sua democratização foi considerada um sucesso, porque abriu espaço para transformações radicais sem precedentes.

Foi no contexto de conjuntas transformações políticas e sociais que no ano de 1993 foi aprovado um instrumento legal para a criação de um ambiente aberto para a promoção do ensino superior. Neste âmbito, criou um ambiente legal que permitiu a intervenção do sector privado no Ensino Superior, por meio da Lei n. 1/93, de 24 de Junho, Lei do Ensino Superior, que regula o Ensino Superior Público e Privado (Brito, Ferasso & Lopes, 2015).

A adopção e introdução desta lei no quadro do ensino superior marcou a primeira fase da expansão do ensino superior. A aprovação desta lei emergiu como um claro indicativo de liberalização do ensino superior num país que, durante quase duas décadas foi marcado pelo monopólio estatal no domínio do ensino superior.

Foi também pela incapacidade de se fazer face as novas exigências, ou seja, a procura do ensino superior gerada pelo fraco poder de resposta à pressão derivada do aumento em número de graduados do ensino secundário geral e do nível médio das escolas de formação técnica que as políticas públicas neste sector teriam sofrido esta alteração paradigmática.

No entanto, emergem quase dois anos depois da aprovação deste instrumento legal as primeiras instituições privadas do ensino superior, designadamente, a Universidade Católica de Moçambique (UCM), pelo Decreto 43/95 e o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU) – actual Universidade Politécnica – Apolitécnica, pelo Decreto 44/95, cujas actividades se iniciaram em Agosto de 1996 (Mário & Nandja, 2005).

A abertura do ensino superior para actores privados veio responder às exigências de diversificação de fontes de rendimento e promover o desenvolvimento social e económico imposto pelas instituições de Bretten Woods, nomeadamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

A partir do ano de 2000 inicia-se uma nova fase no ensino superior em Moçambique. Este novo período foi marcado pelo *boom*, ou seja, um nascimento sem precedentes de instituições de ensino superior.

Para Matos e Mosca (2009), o *deficit* de oferta do Ensino Superior público foi sendo superado com o surgimento e desenvolvimento de universidades privadas, sem que existissem docentes formados para o crescimento de alunos e universidades. Todavia, os investimentos concentraram-se em instalações. As universidades públicas e privadas se multiplicaram em unidades de ensino superior, sem corpo docente nem as demais condições científicas, pedagógicas, de infra-estruturas e de serviços em cada local.

Segundo os dados estatísticos tornados públicos no ano de 2017, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP) actualizados em 2017, o país conta actualmente com dezanove (19) instituições de ensino superior públicas entre universidades e institutos, e com trinta (30) instituições privadas que se dedicam ao fornecimento do ensino superior, nomeadamente dez (10) universidades, dezanove (19) institutos superiores e uma (01) escola superior.

A abertura do governo para a promoção do ensino superior veio responder as necessidades de estabilização da vida económica do país e com o objectivo de promover o crescimento económico e reduzir os níveis de pobreza no país (Mário & Nandja, 2005).

2.1.5. A emergência do ensino superior das artes em Moçambique

No período que antecedeu a independência nacional, o regime português de então estruturou o seu ensino de forma a não só servir os seus interesses ideológicos, mas igualmente para permitir uma melhor adequação dos indígenas às necessidades económicas da colónia. Em 1935 através da Portaria no. 2.456, de 27 de Março, instituiu as escolas de artes e ofícios, com o objectivo de, conforme atesta o artigo 1, preparar os indígenas para torná-los bons operários nos diferentes ofícios ou ramos da indústria (Mazula, 1995, pp. 83-84).

Mesmo depois da introdução do ensino superior no território moçambicano, através da criação dos Estudos Gerais de Lourenço Marques e mais tarde sua transformação em Universidade de Lourenço Marques, o ensino das artes propriamente ditas, e não entendidas como extensão da indústria no ensino, foi bastante negligenciado. As artes eram entendidas como actividades de lazer e que pertenciam à esfera privada.

Depois da independência, mesmo com a transformação da U.L.M. em UEM o ensino das artes continuou por mais de três décadas a não constar dos programas do ensino superior nacional.

Nesse período, as artes no SNE estavam inseridas no ensino vocacional como uma das modalidades especiais do ensino escolar e, que consistia na educação de jovens que demonstram talentos especiais e aptidões particulares nos domínios das ciências e artes, educação física e outros e realizavam-se em escolas vocacionais, sem prejuízo da formação básica e geral por forma a permitir um desenvolvimento global e equilibrado da personalidade do aluno. Neste período, o ensino vocacional era tutelado em conjunto com o Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Secretária de Estado da Acção Social e, sempre que necessário, pelo órgão estatal ligado à actividade em que se revelava talento, competindo à este órgão estabelecer as normas, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e, definir os critérios para abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos do ensino vocacional (Lei nº 23 de Março de 1983, Art 19; Lei nº 6 de Maio de 1992, Art 30).

As primeiras tentativas de introdução das artes no ensino superior tiveram lugar no ano de 2002, com a criação da Escola de Comunicação e Artes na Universidade Eduardo Mondlane através da deliberação do Conselho Universitário nº 14/CUN/2002, de 29 de Novembro de 2002 com objectivo de formar profissionais conscientes do seu papel social na formação da opinião pública e promoção da Cultura e responsáveis e comprometidos na consolidação pela Democracia, Paz e Desenvolvimento do país (ECA/UEM, 2005).

Os cursos das artes na ECA entram em funcionamento no ano de 2006 com o curso de música, e 2008 com o curso de Teatro (ECA/UEM, 2005-2006).

Esta instituição surge da necessidade de cobrir lacunas relativas a formação académica sólida e de nível superior em artes. No caso particular da Música, uma vez não existindo no País um sistema de ensino vocacional de Música que abranja os vários níveis de ensino, o curso foi introduzido com vista a formar profissionais nos diversos domínios da actividade musical científica, pedagógico e artístico (ECA/UEM, 2005).

No caso do curso do Teatro, a criação deste curso justificou-se pelo facto de não existir nenhuma escola vocacional no país que se dedique ao ensino do Teatro, assim como, no sistema nacional

da educação não estarem contemplados nos programas curriculares a disciplina das artes dramáticas nos vários níveis de ensino e, a grande parte dos artistas de teatro serem autodidactas e não possuírem conhecimentos teóricos suficientes da representação, da dramaturgia, da encenação, da história do teatro, da luz, da cenografia, do guarda-roupa, entre outros (ECA/UEM,2006).

A introdução do curso de Teatro veio mudar a situação actual do teatro no geral, e, de certa maneira, contribuir para o desenvolvimento do país e fortificar com conhecimentos científicos de muitos dos grupos moçambicanos profissionais, semiprofissionais e amadores (ECA/UEM, 2006).

Portanto, os cursos de Música e Teatro ficaram nos anais da história do ensino de artes no ensino superior em Moçambique como os pioneiros da área das artes performativas.

No entanto, dada a necessidade de garantir uma maior expansão do ensino superior e das artes em particular, através do Decreto n.º. 45/2008 de 26 de Novembro, cria-se o Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), com a missão de, conforme o atesta o artigo 5, oferecer cursos de qualidade com enfoque interdisciplinar de graduação, pós graduação e de outra natureza, através da utilização eficaz de recursos e de parcerias, ao público interessado em desenvolver as competências necessárias à criação, reflexão, pesquisa, realização, apreciação e gestão de diferentes domínios da arte e da cultura.

No ano de 2010, o ISArC iniciou as suas actividades lectivas, com dois programas de licenciatura em artes, o Design e Artes Visuais, tendo sido acrescentado, em 2015, o programa de licenciatura em Dança.

O curso de Licenciatura em Design destina-se aos profissionais e investigadores na área do Design de Comunicação, Design de Equipamento e Design de Moda. Este curso veio responder à falta de uma cultura do design na sociedade moçambicana, que não soube ainda repensar a sua ancestral sabedoria de produção de objectos utilitários face às renovadas exigências da vida contemporânea, ao aparecimento de novas matérias-primas e materiais, ao novo conhecimento científico e à evolução da indústria e aparecimento de novas tecnologias.

No caso do curso em Artes Visuais divididos em quatro áreas fundamentais: Pintura, Escultura, Multimédia e Técnicas de Impressão, veio para fornecer uma formação alargada artística, que equilibre os estudos teóricos com actividades teórico-práticas situadas no domínio das artes visuais e tecnologias.

E por sua vez a Dança, emergiu da necessidade de fazer com que os saberes locais deste campo interagissem com os moldes de conhecimento ocidentais, mas também de expandir o conhecimento local na sociedade moçambicana e no mundo no geral. Tal como os demais cursos do ISArC veio fornecer bases para que conteúdos locais entrassem em contacto com novas exigências de posicionamento no mundo de saberes, assim como com os saberes da contemporaneidade.

A criação do ISArC veio a demonstrar claramente o compromisso do governo na promoção do ensino e pesquisa nas artes a nível superior e marca a segunda fase do ensino das artes em IES.

Em 2016, foi criado na Universidade Pedagógica (UP) o curso de Licenciatura em Artes Cénicas na Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes, entrando em vigor em 2018 com as seguintes especialidades: Dança, Música e Teatro. Este curso foi introduzido com intuito de formar técnicos especializados nas áreas em epígrafe para dar cobro às artes cénicas e ao ensino em geral (FCLCA-UP,2016).

Em suma, a aposta pelo ensino das artes em IES no ensino superior demonstra uma clara abertura a valorização de novos campos epistemológicos que durante muitos anos foram colocados na periferia do ensino superior.

2.2. Definição e discussão de conceitos-chave

Esta secção debruçar-se-á sobre os principais debates teóricos a volta dos conceitos a serem usados no estudo nomeadamente: artes, artes performativas, talento nas artes e, acesso e a inclusão de estudantes com talento no Ensino Superior.

2.2.1. Artes

A arte é uma das primeiras manifestações da humanidade. Através dela, o ser humano marcava a sua presença criando objectos e formas que representam sua vivência no mundo, a expressividade de suas ideias, sensações e sentimentos e, de modo particular como uma forma de comunicação.

A arte surgiu nos primórdios da humanidade. Ela surge com a humanização do espaço natural. As suas primeiras formas de manifestação foram as pinturas rupestres.

Portanto, a reflexão sobre o conceito de arte é um problema que ocupa a humanidade desde a antiguidade. Este conceito foi o principal foco de interesse da estética e da filosofia da arte de tradição analítica da segunda metade do século XX (Almeida, 2014; Ferreira, 2014).

Na explicação filosófica (a mais antiga), a arte era vista sob o ponto de vista de três teorias Costa (2009):

- 1) O representativismo ou teoria da arte como imitação: é uma das mais antigas teorias das artes, aceite durante muito tempo pelos próprios artistas como inquestionável, cuja função da arte era representar alguma coisa. Platão e Aristóteles concebiam a arte como “*mimese*”, que significava imitação, ou seja, a arte era a imitação da realidade, uma obra só era considerada arte se fosse produzida pelo homem e imitasse algo como a pintura que imitava a natureza e o drama imitava a acção humana. Portanto, a ideia central desta teoria residia no facto de que para ser arte essa obra tinha que imitar algo;
- 2) O expressivismo ou teoria da arte como expressão: surgiu da insatisfação da teoria da arte como imitação. Muitos filósofos e artistas românticos do século XIX propuseram uma definição de arte que procurava libertar-se das limitações da teoria anterior, ao mesmo tempo que deslocava para o artista, ou criador, a chave da compreensão da arte. Segundo a teoria da expressão “uma obra era arte se somente exprimisse sentimentos e emoções do artista”. As artes plásticas e a música se caracterizavam pela sua forma significativa e capacidade de produzir

emoções do mundo interior. Trata-se de uma teoria ainda hoje usada por uma enorme quantidade de pessoas que a aceitam sem a questionar;

- 3) O formalismo ou teoria da arte como forma significante: defendia que uma obra era arte se esta provocasse nas pessoas somente emoções estéticas em pessoas com sensibilidade para as artes. A teoria formalista diferente das outras teorias, em que o centro era o próprio sujeito em si, parte do sujeito sensível que aprecia obras de arte e não que está centrada nele.

Esta teoria foi vista como vantajosa pelo facto de poder incluir todo o tipo de obras de artes, inclusive aquelas obras que exemplifiquem formas de arte ainda por inventar, desde que provoquem emoções estéticas, ficando assim ultrapassado o carácter restritivo das teorias anteriores. Contudo, foram várias as dificuldades encontradas nessa teoria uma vez que:

- 1) Em primeiro lugar, os sentimentos e as emoções nas pessoas variam, o que significa que algumas obras podem ser arte para uns e não o ser para outros;
- 2) Uma outra dificuldade consiste na explicação de forma convincente em que consiste a tal propriedade comum a todas as obras de arte, a tal “forma significante”, responsável pelas emoções estéticas que experimentamos. A ideia que transmite é que a forma significante não serve para identificar nada, apenas limita-se a provocar emoções estéticas nos sujeitos com sensibilidade pelas artes, o que pode constituir decepção, já que se trata de uma falácia: a falácia da circularidade.

Daí que, nenhuma dessas teorias antigas vigorou ao longo dos tempos uma vez que demonstravam algumas insuficiências.

De uma maneira geral a história da reflexão sistemática sobre a arte percorre três grandes períodos, nomeadamente, a idade dogmática, a idade crítica e a idade contemporânea, onde, apesar de um predomínio da técnica e ciência, a reflexão sobre a arte parece ganhar mais espaço e vida (Huisman, 2012).

O homem diferentemente dos demais seres com quem compartilha a natureza, se caracteriza pela capacidade de manifestação das suas potencialidades através do uso da força das suas mãos e do seu poder intelectual. Uma das peculiaridades do ser humano é a sua incapacidade de não poder se manifestar na natureza.

Não existe algo comum a tudo aquilo que chamamos de arte, ou então, mesmo que exista, trata-se de algo irrelevante. Igualmente existe uma dificuldade mesmo no estabelecimento de um conceito geral de arte. Este se apresenta demasiado vago e ambíguo para permitir um tratamento teórico interessante e especializado (Costa, 2009; Ferreira, 2014).

A arte faz parte da dimensão cultural do homem. Ela resulta da capacidade relacional e social do homem. Segundo a Enciclopédia Logos (1997), do ponto de vista etimológico, o termo arte deriva do latim *ars* (artis), que equivale ao grego τέχνη (technē) e, em todas as duas línguas o termo significa um certo saber, um certo sentir, como o agrado ou como deleite desse saber e desse fazer resultante. Quanto à fronteira com a palavra arte, é interessante recordar que a palavra grega *technē* e a sua correspondente latina *ars* significavam de início a habilidade manual do artífice.

Dentro da historiografia da arte e da literatura filosófica, a separação entre a arte e técnica é explicada a partir da revolução industrial. Foi a Revolução Industrial que se encarregou de dissociar o artífice da habilidade de usar das suas mãos para criar. Nesta nova realidade o artífice é substituído pelo operário e a sua boa habilidade manual – “boa mão” é entendida enquanto capacidade de usar perfeitamente o projecto da peça/máquina. O operário no paradigma da Revolução Industrial não mais emerge como um artista mas como um técnico (Rodrigues in Logos, 1992). Na definição de Gotshalk a arte é uma criação de objectos tendo em vista uma experiência estética” (Antunes in: Logos, 1997, pp. 471-481; Huisman, 2012, p. 125). No entanto, as tentativas de definição supra apresentadas demonstram e reforçam claramente a dificuldade e conflitualidade existente entre as diversas concepções de arte. Contudo, a interpretação da literatura que se ocupa da reflexão sobre o conceito da arte e da arte reforçam a ideia da arte como resultado e fruto da criação humana.

O conceito de arte é essencialmente um campo aberto. A pluralidade e abertura conceitual reforçam claramente a ideia de que existem vários âmbitos de aplicação deste conceito. Da

mesma forma que o artista não repete mais de uma vez a sua capacidade de pensar ou imaginar um objecto. O que significa dizer que, a aplicação deste conceito nunca pode ser completamente acabada e tal o objecto de arte que não se apresenta como unívoco, porque, a arte sempre se expande e propões novas situações que exigem uma tomada de posição. Esta posição não requer um fechamento teórico que poderia excluir a actividade criativa da arte, mas simplesmente uma decisão prática sobre o uso do conceito (Ferreira, 2014).

A arte resulta da acção de um sujeito pensante, que executa, imagina. Não resulta de um exercício de aplicação de leis rigorosas e matematicamente pré-estabelecidas. Na arte o método não encontra enquanto elemento constituinte das ciências positivas espaço. Ela emerge como a real tentativa de abolição do método da razão, onde o único critério que a governa é ela mesma.

Porém, dos vários conceitos de arte sinteticamente poderíamos afirmar que a arte é uma forma de expressão humana, tendo em vista que a mesma transmite características e conceitos inerentes ao homem e sua cultura, no sentido que através dela ele consegue expressar suas ideias, sensações e sentimentos, servindo como uma forma de comunicação.

O conceito central de arte que vai orientar o nosso trabalho deriva da sua acepção etimológica apresentada pela enciclopédia Logos (1997), que concebe a arte como uma actividade, um certo saber, um certo sentir, como o agrado ou como deleite desse saber e desse fazer resultante. Esta visão atesta a ideia de que a arte é uma acção inteiramente humana, resulta do exercício das faculdades inventivas e a capacidade de o homem se deixar levar e conduzir pelas vicissitudes do seu imaginário. A arte se apresenta, deste modo, como algo distinto da natureza e igualmente do objecto técnico. Ela resulta da fabricação e espontaneidade humana.

A arte é igualmente uma actividade humana contextual, temporal e cultural. Ela é uma actividade humana que está sempre ligada à um contexto social, linguístico, cultural e não pode ser desvinculada da mesma.

Contudo, com a discussão deste tema, pode-se fundamentar mais o significado de arte, no sentido de desmistificar a ideia de que a arte é limitada apenas ao campo artístico, mas que também abrange outras áreas da vida humana, tanto a moral quanto o religioso, assim como político e o

educacional e, vista como algo que faz parte da vida e é essencial na formação e organização social (Ferreira, 2014).

2.2.2. Artes performativas

Falar das artes performativas pressupõe, antes de tudo, que se faça uma clara demarcação do conceito de performance. A palavra performance deriva do francês performance; inglês performance; alemão performance; do espanhol espectáculo e segundo o Dicionário de Teatro poderia ser traduzida em “teatro das artes visuais”. Este domínio ainda segundo o dicionário supra mencionado, aglutina as áreas das artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema (Pavis, 1999, p. 284).

A tentativa de conceitualizar performance apresentada por Pavis (1999), demonstra claramente a associação da performance à inúmeras manifestações artísticas que envolvem a acção do sujeito praticante da qualquer modalidade de arte.

Para Almeida (2011), a performance é o acto presente e imediato de comunicação e materialização de um enunciado poético, acto que requer, além do texto – e portanto de seu (s) autor (es) –, intérprete e ouvinte.

Segundo Geraldi (2008) a performance ou artes performativas emergiram e/ou se desenvolveram de fins do século XIX em diante, e não só incorporam as artes supra mencionadas, mas incorpora as artes de fronteira, aglutinadoras de uma série de manifestações híbridas, tais como o *happening*, a dança, o teatro, a arte cinética, o teatro físico, *body art*, cena multimídia, instalações, *live art*, *action* e inúmeras outras terminologias e conceitos que daí se originaram.

Nas artes performativas, existe uma permanente relação entre o actor/bailarino músico/performer e os espectadores antes do acto performativo, no qual, o elo é estabelecido previamente por via estratégias de comunicação promocionais que divulgam a sua realização e disponibilizam informação sobre o ponto de partida, processos criativos, conteúdos, intenções, efeitos e questões de determinada acção performativa (Guerreiro, 2012).

No acto performativo a intangibilidade e a fugacidade são características essenciais da experiência e extensivas à todas as disciplinas no campo das artes no espectáculo, tornando os acontecimentos únicos tanto para o performer como para o espectador (Guerreiro, 2012).

As artes performativas detêm o poder de operar mudanças nas mentalidades humanas como matérias vivas que são tanto no criador como no performer, visto que, na performance a criação é um acto de profunda intensificação sensorial e de hiper-sensibilização (...) e permite que se sintam as mais suaves alterações do ar anunciando uma futura tempestade no campo do social (Guerreiro, 2012).

Portanto, a performance é o acto de comunicação síncrona e de materialização entre o intérprete e o ouvinte, onde a troca de emoções ocorre em tempo real.

Na música falar da performance é falar de uma vasta área que não só abarca a actuação do músico tradicional na cultura ocidental, mas a incorporação de um vasto conjunto de elementos que incluem que emergem da separação com a visão da música como elemento baseado na partitura.

Omar, Barbosa e Schulze (2017) apontam para o facto de a tradição da partitura enfatizar uma visão de obra musical enquanto estrutura abstracta, congelada em suposto estado de pureza, fora do tempo e de suas contingências. Em oposição a este posicionamento, as investigações da performance enfatizam e se interessam pela música enquanto manifestação um dinamismo, distendida no tempo e sujeita a variações em diversos graus de imponderabilidade.

A concepção de performance na música nos remete a ideia da necessidade de combater-se a mesmidade que caracterizava a noção da arte musical e convida a abraçar a instabilidade que resulta da convergência de vários elementos que resultam da interpretação e encarnação da partitura.

O teatro também tem a sua abordagem em relação a performance. Na perspectiva de Quilici (2013) a acção performativa não se apresenta como uma forma de actuação mimética, ligada a um cosmos ficcional, referenciada num texto dramático ou em outro tipo de matriz narrativa que representa a vida. Ela aspira convocar as próprias potências criativas do humano, antes mesmo da

sua configuração em formas e géneros, comprometida que está com a reinvenção da cultura e dos modos de vida.

A análise feita sobre a literatura em torno do conceito de performance, denota claramente que, a performance evoca e abre espaço para um amplo campo de utilização. Este possui vários significados que dependem do contexto e campo de aplicação. Contudo, é inegável associa-lo de maneira íntima a actividade de um artista. Na performance o corpo do artista emerge como um instrumento. É um objecto principal de apoio à actividade artística ou do indivíduo.

Para o nosso caso, irá adoptar-se o conceito de Quilici (2013) que concebe a performance como uma actividade que evoca a convocação das potências criativas do corpo homem. A partir desta visão, nas artes performativas, o corpo do artista emerge como um instrumento. A performance implica o reconhecimento do corpo como o objecto principal de apoio a actividade artística ou do indivíduo em oposição à visão tecnicista de obediência às leis e desligada da emotividade na acção artística.

2.2.3. Talento

O talento é um termo usado para definir pessoas que tenham uma habilidade especial para executar uma determinada acção em diversas áreas (desporto, artes e ciências) da melhor forma que outros (Felipe & Mauricio, 2006).

Este conceito vem sofrendo alterações e se transformando de acordo com a época e o contexto sócio cultural. Alguns autores destacam como causa deste facto a falta de informações sobre o termo, suas características, confusão com outros termos, a atitude de rejeição e prevenção e, diversos mitos por parte da sociedade em geral que dificultam o reconhecimento das potencialidades dessas pessoas e o acesso aos benefícios e aos direitos constitucionais que asseguram a elas o exercício pleno da sua cidadania (Almeida & Capellini, 2005; Panchiniak, et al., 2011).

Outra razão, deve-se ao facto de confundir-se o conceito de “talento” com pessoas que executam bem certas tarefas resultado do trabalho duro que estes realizaram para alcançar um alto nível (Felipe & Maurício, 2006).

Alguns autores referem-se ao talento como sinónimo de altas habilidades e superdotação, referindo-se aos educandos que apresentam um desempenho notável e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, aptidão académica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes (Virgolim, 1997; Negrini & Freitas, 2008; Pérez & Freitas, 2011) e, psicomotora, motivação (Andrés, 2010; Martins & Miguel, 2012).

Outras nomenclaturas, adoptam “o termo altas habilidades” dando maior ênfase ao desempenho do que às características da pessoa, enquanto o termo “superdotado” sugere habilidades extremas (Virgolim, 1997; Veiga, 2014).

Por sua vez, Rech (2007), diverge dos outros autores, pois não utiliza o termo superdotado, mas sim talento. Para este autor, talento refere-se a um indivíduo dotado de aptidões ou inteligências complexas (...) e, com destaque ou sucesso em uma ocupação, vocação, profissão, arte, ou negócio.

Não é possível falar sobre talento/altas habilidades/superdotação, como referem muitos autores, sem fazer menção de pesquisas desenvolvidas por Renzulli nas áreas altas habilidades e superdotação; Gagné sobre a sobredotação e talento; e Gardner no campo das inteligências múltiplas (Almeida & Capellini, 2005; Virgolim, 2007; Brandão, 2012, Renzulli, 2014).

- A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983), não utiliza o termo superdotado, mas sim o talento como um conjunto complexo de aptidões ou inteligências, habilidades instruídas e conhecimento, disposições de atitudes de motivações que predispoem um indivíduo a sucessos em uma ocupação, vocação, profissão, arte, ou negócio.

- A teoria dos três Anéis de Renzulli (1986) define a superdotação como sendo a intersecção de três grupos de habilidades que envolvem “capacidade acima da média”, “criatividade” e “envolvimento com a tarefa” que, por sua vez, são completamente influenciados por uma rede de fatores tais como a família, a escola ou o trabalho e a própria sociedade.

- Modelo Multifactorial da Sobredotação de Mönks (1988) acrescenta ao Modelo de Renzulli (1986) na definição de sobredotação o factor ambiental, família e escola, como factores de influência no potencial do aluno sobredotado.

- Para o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné (2000, 2004), a sobredotação provém de uma herança genética e que o talento requer para além da aprendizagem e prática, um conjunto de factores ambientais, composto por contextos físicos e sociais, como catalisadores para o seu desenvolvimento. O autor sugere que para existir talento tem que estar subjacente sobredotação, mas pode constatar-se a existência de sobredotação sem que se desenvolva talento.

No entanto, outros autores, também fazem a distinção entre os conceitos de talento, altas habilidades e superdotação (Ourofino & Guimarães, 2007; Brandão, 2012; Amaral, 2013):

- O talento designa-se a pessoa que realiza com alto grau de qualidade, alcançando reconhecido sucesso, algo que representa expressão de uma característica que a sociedade reconhece e aprecia, ou desempenha em nível de qualidade superior em alguma área que a sociedade valoriza.

- As altas habilidades são as habilidades acima da média associadas à maneira de se fazer algo de forma diferenciada, podendo ser identificadas em um ou mais domínios: intelectual, das relações afectivas e sociais, das produções criativas, desportivas e psicomotoras e;

- A superdotação/sobredotação: são indivíduos que apresentam um desempenho notável e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora e que já nascem com uma condição superior, uma inteligência pronta que não necessita da mediação da cultura para ser desenvolvida e que, por isso, poderia ser mensurável por testes de inteligência.

As características, comuns e principais, entre os três termos: habilidade acima da média (mas, não necessariamente excepcional); comprometimento com a tarefa; criatividade; criticidade; inquietação (quando a tarefa está aquém das suas habilidades) associada ao indivíduo.

Para Henklain e Tanaka (2009) ser superdotado ou apresentar altas habilidades é uma classificação que depende também de critérios estatísticos e comparativos, ou seja, de quanto o indivíduo, num determinado contexto e área de destaque, se distancia da média da população.

Além disso, como já foi sugerido, para o indivíduo poder ser habilidoso depende da interação entre as possibilidades especificadas na carga genética do organismo e, em última instância, da sua história de aprendizagens.

O indivíduo que apresenta altas habilidades não é, propriamente, um superdotado ou talentoso apenas no sentido de suas capacidades ou possibilidades biológicas, mas é também um indivíduo cuja história de aprendizagem é responsável pelo seu padrão comportamental presente (Henklain & Tanaka, 2009).

Daí que, como sugerem os autores, deve-se tomar cuidado com o uso destes termos para referir-se aos indivíduos com altas habilidades, pois estes podem sugerir um predomínio de variáveis filogenéticas, em detrimento de variáveis ontogenéticas e culturais na determinação deste complexo padrão comportamental (Henklain & Tanaka, 2009).

Há que se considerar também que a própria definição de habilidade depende parte, de parâmetros sociais, que levam em consideração: o desempenho de uma determinada actividade ou tarefa e o sucesso e/ou a especificidade com que o indivíduo desempenha esta tarefa. A habilidade, como já referido desenvolve-se por meio de uma história de reforço dos comportamentos que estão mais próximos do parâmetro de sucesso socialmente definido, e de extinção ou punição dos comportamentos que se afastam deste critério. O comportamento habilidoso, portanto, está relacionado às noções de adequabilidade, perícia e destreza (Henklain & Tanaka, 2009).

À luz do que foi discutido, é preciso lembrar que o desenvolvimento de um determinado comportamento habilidoso (e o comprometimento e originalidade na sua realização), não significa desenvolvimento de habilidade, comprometimento e inovação para toda e qualquer actividade. É importante considerar este fato, pois o indivíduo que apresenta altas habilidades/superdotação não é aquele que se destaca em tudo, nem mesmo dentro da escola (Almeida & Capellini, 2005; Henklain & Tanaka, 2009).

É também comum em alguns estudos, associar-se a precocidade, o prodígio e génio como sinónimos, assim como, ocorrem confusões com patologias como o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), o Transtorno de Asperger e o inteligente por apresentarem sintomas semelhantes a alguns comportamentos próprios das altas habilidades/superdotação, (Pérez & Rodrigues, 2013):

- A precocidade é o desenvolvimento de habilidades antes do tempo previsto para a maioria das crianças podendo estas em alguns caso apresentarem comportamentos de altas habilidades/superdotação, mas nem toda criança precoce será uma criança com altas habilidades/superdotação (Pérez & Rodrigues, 2013).

Uma das características da criança precoce é justamente que ela abandona facilmente as actividades se não estiver acompanhada por um adulto que a auxilie e estimule permanentemente, simplesmente porque ela não consegue vencer os desafios sozinha. Precocidade não é sinónimo de altas habilidades/superdotação (Pérez & Rodrigues, 2013).

- Prodígio: é considerado uma criança normalmente com menos de 10 anos que tenha um desempenho intelectual-criativo e realizações extraordinárias no nível de um adulto altamente treinado em qualquer tipo de actividade real. A prodigiosidade e a precocidade estão directamente relacionados e, estes podem ter destinos diferentes, onde alguns deixam de ter o desempenho que tinham temporária ou permanentemente; outros continuam com um desempenho de alto nível na vida adulta, tornando-se especialistas e outros se tornam grandes criadores na área científica.

- A genialidade se diferencia do talento principalmente pelo nível e carácter da criação, descobrimento ou invenção, grande experiência num determinado campo e domínio, suas contribuições originais e de grande valor deixando para Humanidade um legado a nível científico. Desta forma, não podemos confundir as altas habilidades/superdotação com a genialidade. Os génios são portadores de altas habilidades/superdotação, mas não são todos os indivíduos com AH/SD que serão génios (Alencar, 2007; Pérez & Rodrigues, 2013).

- Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperactividade (TDAH) também chamado por Distúrbio do Déficit de Atenção, se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

As pessoas com AH são diagnosticadas como pessoas com TDAH, pela semelhança entre os sintomas de desatenção e alguns comportamentos que levam a confundir a pessoa com AH/SD com a criança com TDAH, podendo estas atitudes serem frequentes em ambos casos quando a actividade é desinteressante, o que não acontece em actividades de interesse.

- Transtorno de Asperger: é causado pelo deficit na função executiva e na teoria da mente.

As dificuldades de função executiva são evidentes em tarefas de etapas múltiplas e/ou que devem ser realizadas num tempo determinado. Estes têm problemas para começar e parar as actividades e, carecem de habilidades cognitivas para automonitozarem-se e pensarem de forma flexível.

A Teoria da Mente é a capacidade mental para interpretar as acções dos outros e, assim, poder modular as relações e o comportamento social.

A associação das crianças com TA como sendo pessoas com AH/SD deve-se à falta de informação sobre as características e comportamento manifestados em cada caso, embora algumas delas possam apresentar também AH/SD.

- Inteligente: é o indivíduo considerado apenas estudioso e esforçado e com bom desempenho escolar e boas notas. Este conflito ocorre geralmente quando se associa a “inteligência”, com o aluno que tem bom desempenho escolar.

Outro termo pouco citado no campo das altas habilidades entre os autores, é o de “Savants”. Estes caracterizam-se por uma habilidade significativamente superior em uma área específica, ao mesmo tempo em que apresenta um atraso mental pronunciado (Alencar, 2007).

Actualmente, o indivíduo só se qualifica como superdotado quando este apresenta um desempenho excepcional numa área específica como: nas artes, ciência, matemática, ou qualquer outra área e apreciada na sociedade que vive (Almeida & Capellini, 2005).

Portanto, apesar de várias características comuns apresentadas pelos autores aqui citados sejam elas precoces, génios, prodígios, superdotados ou sobredotados, talentos, *savants* e outros com habilidades e potenciais menos aparentes, podem ser enquadradas em um termo mais amplo – as altas habilidades. Estas abarcam um grupo altamente heterogéneo e com multipotencialidades e níveis de habilidades diferentes, diferenciando-se em cada um deles em um ou mais domínios interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais e pelo grau de excepcionalidade, quando comparado a grupo de igual faixa etária e contexto social.

No entanto, no decorrer deste trabalho, a palavra talento será utilizada como sugerido por Chagas (2008, pp. 8-9) como sinónimo de altas habilidades, “primeiro por sua equivalência e, em segundo lugar pelo termo talento nos remeter como afirma a autora: a) a uma visão menos elitista do que a utilização dos termos “superdotação” e “altas habilidades” que nos induz a ênfase em habilidades extremas, raras ou incomuns; b) favorece a compreensão dos aspectos dinâmicos, complexos e multifacetados que envolvem a interação entre o indivíduo talentoso (habilidades cognitivas e psicossociais, traços de personalidade) e o ambiente onde está inserido; c) flexibiliza e democratiza a inserção de toda gama de habilidades humanas no seu todo; d) contribui para a valorização de aspectos ligados a personalidade e motivação; e, (e) possui ampla utilização na literatura”.

Abordar o conceito de talento ou altas habilidades implica, considerar traços e características pessoais, visão multidimensional de inteligência e a observação de aspectos sócio-histórico-culturais. Nessa direcção é importante observar que um conceito que visa explicar o talento ou comportamentos de superdotação deve ser baseado em: (a) dados empíricos (b) possibilitar a construção ou selecção de estratégias e instrumentos direccionados ao processo de identificação de sua validade (Chagas, 2008).

O conceito de talento ou altas habilidades está sujeito a variações sócio-histórico-culturais que podem interferir no processo de identificação de indivíduos talentosos, mediar o acesso e a oferta de oportunidades e atrair certos indivíduos com certas características e habilidades para determinados campos e domínios (ibid).

Dependendo do que cada sociedade valoriza num determinado tempo é que serão determinados os critérios de avaliação para o talento. Desse modo, dependendo da cultura e do momento histórico, poderá haver um aumento na demanda social de especialistas, produção e elevação de níveis de desempenho de certas áreas em detrimento de outras.

O contexto familiar, a percepção e as crenças e valores parentais são factores socioculturais que exercem influência na maneira como a família concebe o talento. Por um lado, os pais podem reagir de forma recriminatória proibindo o envolvendo ou privando o filho na produção de uma determinada área. Por outro lado, os pais podem exigir uma performance superior assumindo uma postura de exibicionismo ou super estimulação. Daí a necessidade de serem criados serviços de orientação e aconselhamento familiar com a finalidade de informar e orientar os pais sobre as características, as necessidades dos filhos e alternativas para lidarem com as particularidades ou singularidades e reconhecerem o talento (Brandão, 2012; Alencar, 2007; Ourofino & Guimarães, 2007).

Antigamente se considerava superdotado ou talentoso o indivíduo com elevado desempenho intelectual medido por testes de inteligência (Alencar, 2007). Actualmente, tem levado à adopção de novos procedimentos e paradigmas para identificação e definição do talento. Entre as transformações notadas salienta-se o uso de processos e procedimentos observacionais e contextuais na identificação de indivíduos talentosos, onde têm sido incorporados: (a) um conceito multidimensional de inteligência, influenciado pela teoria das inteligências múltiplas de Gardner e, (b) a incorporação de factores criativos, motivacionais e de liderança (Ourofino & Guimarães, 2007).

Apesar da amplitude e ambiguidade conceitual, o termo habilidades parte da concepção de um domínio de saber-fazer que estará sob controlo de uma herança cultural ou necessidade de sobrevivência, ou seja, envolve o contexto social na definição dos contextos valorizados. Daí, a importância da não generalização na sua caracterização.

No decorrer deste trabalho, a palavra talento será utilizada, como sugerido por Chagas (2008) como sinónimo de altas habilidades, primeiro por sua equivalência, e, em segundo lugar pelo termo talento nos remeter a uma visão menos elitista do que a utilização dos termos

“superdotação” e “altas habilidades” que nos induz a ênfase em habilidades extremas, raras ou incomuns; favorece a compreensão dos aspectos dinâmicos, complexos e multifacetados que envolvem a interacção entre o indivíduo talentoso e o ambiente onde está inserido; ⇨ flexibiliza e democratiza a inserção de toda gama de habilidades humanas no seu todo; ⇨ contribui para a valorização de aspectos ligados a personalidade e motivação.

Mais ainda, aplicado ao contexto do presente estudo, há que se considerar também que a própria definição de habilidade depende parte, como sugerem Henklain & Tanaka (2009), de parâmetros sociais, que levam em consideração: o desempenho de uma determinada actividade ou tarefa e o sucesso e/ou a especificidade com que o indivíduo desempenha esta tarefa. A habilidade, como já referido desenvolve-se por meio de uma história de reforço dos comportamentos que estão mais próximos do parâmetro de sucesso socialmente definido, e de extinção ou punição dos comportamentos que se afastam deste critério. O comportamento habilidoso, portanto, está relacionado às noções de adequabilidade, perícia e destreza.

À luz do que foi discutido, é preciso lembrar que o desenvolvimento de um determinado comportamento habilidoso (e o comprometimento e originalidade na sua realização), não significa desenvolvimento de habilidade, comprometimento e inovação para toda e qualquer actividade. É importante considerar este fato, pois o indivíduo que apresenta altas habilidades/superdotação não é aquele que se destaca em tudo, nem mesmo dentro da escola (Almeida & Capellini, 2005; Henklain & Tanaka, 2009).

Diante das considerações sobre a definição de talento e suas implicações, passamos a delinear o significado do talento para áreas artísticas.

2.2.4. O talento nas artes

Dentro das artes, sobretudo, na literatura anglófona, o conceito de talento aparece sempre associado ao dom. Parece existir uma dificuldade de separação conceptual entre talento e dom, sobretudo, pelo facto de este último ser entendido como algo natural (Callahan, 1997; Richardson, 1990).

Estes dois conceitos caminham juntos em forma de espiral. Ainda que o indivíduo seja portador de um dom, para que o mesmo venha a alto é preciso que este seja colocado em prática e as habilidades do indivíduo sejam postas ao ambiente externo. O talento só pode ser desenvolvido num contexto de prática e aprendizado constante.

Austin citado por Callahan (1997) procurou estabelecer uma definição de talento, e o concebia como “qualquer capacidade que um indivíduo tem de executar com sucesso uma actividade”. Este conceito pode igualmente, apontar, a capacidade de executar uma boa performance decorrente de um esforço e actividade de repetição com excelência individual.

O talento nas artes, assim como em várias esferas da existência humana, está intimamente ligado a habilidade de alcançar bons resultados na execução de determinada tarefa. Ele se espelha ou pode ser denotado a partir da capacidade intelectual do indivíduo.

Para McPerson & Williamon (2006), o talento pode ser usado para descrever alguém que demonstra uma performance ou habilidades superiores e resulta de um tipo de treinamento sistemático num campo específico. Na música, ainda segundo os mesmos autores, pode se referir a um conjunto de competências que formam ou rodeiam um dado conceito.

A partir das concepções supra mencionadas, percebe-se que o talento nas artes está ligado a uma concepção de práxis. Este é aprendido e potenciado na relação que o indivíduo estabelece com o meio e as potencialidades e disposições ocultas. Barbosa citado por Calanca e Beling (2014) na música, por exemplo, o talento só pode ser adquirido em íntima relação do indivíduo com a música.

Gagne acredita que em música existem pelo menos oito distintos talentos em música, nomeadamente, performance, improvisação, arranjos, análise, avaliação, regência (direcção) e ensino. Todas estas áreas de talento estão ligadas a ocupações profissionais nas áreas onde diversos profissionais da música actuam (Mcperson & Williamon, 2006, p. 250).

O conceito orientador do presente trabalho é o apresentado por McPerson & Williamon (2006). O talento está associado a descrição de alguém que demonstra uma performance ou habilidades

superiores. Estes apontam para o facto de o talento estar ligado a um constante exercício ou práxis em vista ao aperfeiçoamento.

2.2.5. O acesso e a inclusão dos talentos no Ensino Superior

2.2.5.1. Inclusão no Ensino Superior na perspectiva conceptual

A inclusão é uma resposta ao preconceito e à intolerância construídos pelos processos históricos de exclusão das minorias sociais desde a Antiguidade Clássica (Silva, 2013).

O termo inclusão pode possuir inúmeros conceitos, significados, assim como várias representações e, ser analisado e avaliado sob diferentes dimensões de acordo com o contexto social, político e económico de diferentes meios culturais (Freitas & Stobäus, 2011)

A inclusão na educação visa a aceitação a diferença no contexto escolar e possibilitar seu acesso ao conhecimento. A inclusão educacional tem em vista a participação de todos os alunos, numa estrutura que considera as características, os interesses e os direitos de cada um (Negrini & Freitas, 2008; Cardoso, 2012; Silva, 2013; Santos et al, 2015).

De acordo com Ainscow (2009), a educação inclusiva é vista, como um processo de transformação de valores em acção, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores.

Por sua vez, Freire (2008) sustenta que, a educação inclusiva, é um processo de defesa ao direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, como o de apropriarem-se das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade.

Daí que, no contexto educacional, a inclusão, mais do que referir-se a um processo de afirmação de valores em acção, é um direito de todos os alunos desenvolverem suas habilidades tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008; Freitas & Stobäus 2011; Viato & Vitaliano, 2012; Santos et al, 2015).

De acordo com Brandão (2012), quando se fala em inclusão, *a priori* relaciona-se aos alunos com alguma deficiência física ou mental. Porém, a educação inclusiva tem por objectivo, quebrar esse

paradigma, ocasionando uma educação e oportunidade igual para todos os alunos. Esta educação tem a ver com a inserção de alunos num determinado contexto de aprendizagem.

O processo de construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja seu o nível, não se dá por meio de uma padronização; ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças (Ferrari & Sekkel, 2007).

Os alunos com talento e/ou altas habilidades são uma importante parcela do público-alvo da Educação Especial e Inclusiva (Negrini & Freitas, 2008; Silva, 2013; Manzoni et al, 2017).

O que significa que, nem sempre o aluno condicionado a tratamento diferenciado é aquele que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem devido a sua deficiência, um aluno que mostra um alto coeficiente de inteligência.

A inteligência possui diferentes formas de se constituir em uma pessoa e que cada um possui diferentes inteligências e diferentes formas de resolver os problemas (Negrini & Freitas, 2008).

Neste sentido, para os autores, as pessoas com altas habilidades salientam-se em relação a seu grupo social, em uma ou mais destas “inteligências” ou habilidades, evidenciando sua capacidade superior. Com o entendimento destas habilidades, pode-se perceber que os indivíduos com altas habilidades/superdotação apresentam características que podem ser evidenciadas em comparação a um grupo, as quais podem ser observadas pelas pessoas de seu convívio ou por ela mesma.

Uma escola que se preocupe com as diferenças individuais e com as trajetórias do desenvolvimento dos seus alunos não pode negligenciar a questão das aptidões (Rodrigues & Ferreira, 1994).

A identificação permite que estes sujeitos possam receber um atendimento que vá ao encontro de suas reais necessidade e interesses, para que possa estar desenvolvendo e estimulando suas habilidades e assim constituir uma vida de forma satisfatória e com qualidade. Também é considerada inclusiva (Negrini & Freitas, 2008; Brandão, 2012).

Por sua vez, segundo Barbosa (2002), o direito pleno a cidadania, a igualdade de oportunidades são condições fundamentais da pessoa humana, ainda que os números não sejam significativos e,

ajudam na argumentação de que a democratização no ensino possibilita a participação na aquisição do conhecimento de todos.

A democratização da universidade para o autor, “mede-se pelo respeito do princípio de equivalência dos saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações inovadoras de sentido. A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemónico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autónomo de saberes não hegemónicos, gerando nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados” (Barbosa, 2002: 12).

A partir disso, as instituições de ensino superior, ao promoverem a inclusão, serão escolas que representarão um marco favorável para a igualdade de oportunidades e para completa participação de todos (Ibid).

É importante que a educação superior considere os alunos especiais como integrantes da sua demanda educacional, elegendo estratégias para enfrentar o problema, criando condições para implantação de uma política adequada de atendimento à diversidade humana (Ibid).

A inclusão de alunos com NEE no ensino superior é um desafio grande que perpassa por questões que vão além da legislação e da possibilidade de acesso por meio da reserva de vagas e/ou cotas. Dessa forma, em relação aos alunos com AH/SD, a inclusão deve garantir o respeito ao seu potencial, oferecendo situações que possam suplementar ao máximo seus interesses e auto-realização em uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior esteja presente e possam prosseguir seus estudos e concluir sua graduação com êxito (Silva, 2013; Manzoni et al, 2017).

O que significa, que uma instituição de ensino superior inclusiva, universal, diversa e pluralista deve ser aquela que reconheça, respeite as diferenças, e apoie os sujeitos nas suas necessidades, potencialidades e os valores individuais, sem deixar de lado os colectivos que promova o desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos alunos (Barbosa, 2002; Silva, 2013).

É importante também, os professores e a comunidade escolar estejam conscientes do seu papel na observação e na indicação de um aluno talento e/ou com altas habilidades, pois são eles que

estão em contacto directo com os alunos e conhecem mais suas características (Negrini & Freitas, 2008).

O processo de identificação realizado precocemente contribui na prevenção de problemas de aprendizagem e de fracasso escolar, tendo em vista que tem como intuito orientar pais e professores na organização do espaço e das estratégias escolares para a valorização e o desenvolvimento destes alunos. Porém este não é um processo fácil e precisa do envolvimento e comprometimento das pessoas envolvidas (Negrini & Freitas, 2008).

Daí que, a inclusão de indivíduos com talento e/ou altas habilidade no ensino superior perpassa por um lado, pelo, respeito, reconhecimento, valorização à diversidade, a igualdade de oportunidades e de saberes não hegemónicos. Por outro lado, como afirma Santos et al (2015), pela à atenção à trajectória escolar dos estudantes como parte fundamental no processo que se compõe do acesso, ingresso, permanência e saída.

Uma vez que o enfoque do trabalho é perceber como se opera este processo no ensino superior das artes em Moçambique, com particular enfoque na UEM, abordaremos a inclusão, sobretudo na categoria do ensino supre mencionada, tal como Barbosa (2002) e Silva (2013) a concebem enquanto uma prática que respeite as diferenças, e apoie os sujeitos nas suas necessidades, potencialidades e os valores individuais, sem deixar de lado os colectivos que promova o desenvolvimento cognitivo e psicossocial de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.5.2. Inclusão no ensino superior na perspectiva Legal

2.2.5.2.1. Legislação internacional

A preocupação com a criação de um sistema de educação responsável por abarcar todos os segmentos e grupos humanos esteve, sobretudo, na última metade do século passado, presente no debate entre os principais organismos transnacionais e na agenda de muitos estados mundiais, tal e o caso de Moçambique.

A visão sobre a inclusão e o direito de todos os indivíduos ao acesso ao ensino superior aparece expressa e defendida nos vários instrumentos legais e políticas internacionais, nomeadamente: A

Convenção Contra a Discriminação em Educação, Declaração Internacional dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior dentre outros instrumentos.

A Convenção contra Discriminação no campo do Ensino (1960), no Artigo 4: compromete os Estados Membros a “tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual”. Este documento reforça a tese supra apresentada segundo da preocupação que marcou a última metade só século passado. Esta preocupação é reforçada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que reafirma a educação inclusiva como sendo um direito fundamental para todos, de acesso à educação e de não ser excluído e, em particular, o Artigo 26 declara que “toda pessoa tem o direito à educação” e que “a educação superior dever ser acessível a todos com base no respectivo mérito” (UNESCO,1960).

Já a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998) afirma que a Educação Superior é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida, e por sua vez. Ela emerge no contexto desse documento como um elemento responsável pela manutenção de uma profunda consciência de cidadania e responsável pelo desenvolvimento social e humano.

A Conferência Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: Visão e Acção, reforçou a necessidade de se desenvolver uma política activa de facilitação do acesso ao Ensino Superior para os membros de certos grupos especiais, tais como os povos indígenas, as minorias culturais ou linguísticas, os grupos sociais desfavorecidos, os povos sob ocupação e as pessoas com deficiência, dado que esses grupos, tanto como pessoas colectivas como em termos individuais, podem ser detentores de experiências e talentos de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações (UNESCO, 1998).

Como uma das missões e funções da Educação Superior, o Artigo 1º: Sobre A missão de educar, formar e realizar pesquisas, afirma que a educação superior tem em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de:

- a) Prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos

flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;

- b) Contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

Ainda sobre a formação de uma nova visão da Educação Superior no artigo 3º sobre a igualdade de acesso reforça nas suas alíneas o seguinte: que nas alíneas:

- a) A admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações económicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.
- b) A igualdade no acesso à educação superior deve começar pelo fortalecimento e, se necessário, por uma reorientação do seu vínculo com os demais níveis de educação, particularmente com a educação secundária. As instituições de educação superior devem ser consideradas e vistas por si mesmas como componentes de um sistema contínuo, o qual elas devem fomentar e para o qual devem também contribuir, começando tal sistema com a educação infantil e primária e tendo continuidade no decorrer da vida.

Não obstante, o acesso à educação superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação.

- c) Deve-se facilitar activamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como colectivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior.

No artigo 8º sobre a diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades anuncia o seguinte na alínea: a) A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial (...) para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação.

Por sua vez, artigo 9º: sobre Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade reitera nas alíneas:

- a) No um mundo em constante mutação, a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante, o que requer, na maior parte dos países, uma reforma profunda e mudança de suas políticas de acesso de modo a incluir categorias cada vez mais diversificadas de pessoas, e de novos conteúdos, métodos, práticas e meios de difusão do conhecimento, baseados, por sua vez, em novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade e com os mais amplos sectores da sociedade.
- b) A criação de novos métodos pedagógicos e didácticos, associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade.

No artigo 16, sobre da “perda de quadros” ao “ganho de talentos” científicos alega que é preciso por fim à “perda” de talentos científicos, (...) e criar-se um ambiente que atraia e mantenha o

capital humano qualificado, por meio de políticas nacionais ou acordos internacionais que facilitem o retorno, permanente ou temporário, de especialistas altamente treinados e de investigadores muito competentes aos seus países de origem. Ao mesmo tempo, devem ser dirigidos esforços para que se implemente um processo de “ganho” de talentos por programas de colaboração que favoreçam, em virtude de sua dimensão internacional, a criação e o fortalecimento de instituições que facilitem a utilização plena das capacidades endógenas.

A legislação supra mencionada reforça da existência de uma profunda consciência a nível transnacional da necessidade de criar todo um conjunto de disposições legais a fim de salvaguardar o direito a uma educação inclusiva como um respeito a um princípio plasmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O que importa ressaltar para o presente trabalho é o facto de a legislação internacional supra apresentada reforçar da existência de uma profunda consciência a nível transnacional da necessidade de criar todo um conjunto de disposições legais a fim de salvaguardar o direito a uma educação inclusiva como um respeito a um princípio plasmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1993), a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998), a Convenção contra Discriminação em Educação (1960) e a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no século XXI da UNESCO (1998).

2.2.5.2.2. Legislação nacional

Conforme foi demonstrado no ponto anterior, a defesa de uma educação inclusiva é um debate que percorre a humanidade. Moçambique não escapa desta realidade. A educação inclusiva é uma realidade actual, sobretudo, no presente, dado um crescimento de uma profunda consciência de cidadania.

A Constituição da República de Moçambique, no Artigo 114 referente ao Ensino Superior, o ponto 1 advoga que: “o acesso às instituições públicas do ensino superior deve garantir a igualdade e equidade de oportunidades e a democratização do ensino, tendo em conta as necessidades em quadros qualificados e elevação do nível educativo e científico no país” (Governo de Moçambique, 2004). Este posicionamento reflecte e reforça as ideias trazidas pela

Convenção Contra a Discriminação em Educação, Declaração Internacional dos Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior apresentadas anteriormente.

A Lei do Ensino Superior, n.º 27/2009, de 29 de Setembro, no Artigo 2, determina que as instituições moçambicanas deste nível, devem guiar-se pelos princípios da democracia e respeito pelos direitos humanos e de igualdade e não discriminação.

Em conformidade a Lei do Ensino Superior, a UEM, através do seu Plano Estratégico, 2010-2014, perspectivava “rever e adequar o modelo de admissão dos candidatos, observando a representatividade nacional e regional, o equilíbrio do género, e a necessidade de se criarem condições para que o portador de deficiência tenha acesso, em igualdade de circunstâncias com os demais estudantes”.

Visando implementar políticas de desenvolvimento institucional para a inclusão universitária, a UEM na base da sua Visão e Missão, compromete-se em cultivar e aplicar valores que preservam, sendo um deles a “Unidade na diversidade e inclusão: os membros da comunidade da UEM pugnam pelo respeito dos Direitos Humanos e não discriminação com base no género, raça, etnia, religião, origem social, condição física, entre outras”.

No entanto, em jeito introdutório, no Ensino Superior em 1998, no âmbito da implementação de um projecto-piloto de Educação Inclusiva financiado pela UNESCO em 5 províncias, nomeadamente: Cidade de Maputo, província de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula, coordenado por uma equipa técnica do MINED, foram integrados 17 estudantes, sendo 15 com deficiência visual dos quais 5 mulheres, sendo 17 estudantes Deficientes Visuais, sendo 15 com deficiência visual dos quais 5 mulheres, sendo 6 na UP Maputo (História, Ed. Infância, Psicologia Escolar), 4 UP Beira (História, Inglês, Geografia), 3 Universidade de Porto/ Lisboa em Portugal (Sociologia), 1 SPU em Maputo (Direito), 1 na UEM (Sociologia) e 2 Estudantes com Deficiência Auditiva na UP (Gestão de Educação à Distância).

Na UEM com aumento verificado de 2010 à 2014 de estudantes com NEE associadas a vários tipos ao nível da Graduação, sendo para às deficiências físico-motora (50,0%), auditiva (20,8%), visual (20,8%), múltipla (4,1%) e de fala (4,1%), onde apenas 8,3% correspondia as mulheres e

91,6% aos homens, foram expandidos vários serviços especializados para apoio à estes estudantes (DP-UEM, 2017).

Actualmente na UEM, a situação de apoio aos estudantes com NEE é caracterizada pela oferta de serviços especializados. Destacam-se desses serviços:

1. Centro de apoio ao estudante com NEE integrado no Centro de Coordenação dos Assuntos de Género, na Direcção de Infra-estruturas e Manutenção, na Direcção Pedagógica, na Direcção do Registo Académico, na Direcção dos Serviços de Documentação, na Direcção de Serviço Social, nas Escolas e nas Faculdades os seguintes órgãos:

2. Centro de Desenvolvimento Académico (CDA), da Faculdade de Educação (FacEd): unidade científica responsável pela realização de actividades de investigação e formação contínua de docentes e de aconselhamento académico aos estudantes.

3. Centro Estudantil (CE), da Direcção do Registo Académico (DRA): é uma divisão da DRA é a unidade responsável por congregar e prover informação sobre os serviços de orientação e apoio ao estudante, servir de primeira linha de atendimento individualizado aos estudantes (nacionais, estrangeiros e alumni) e, dar informa à comunidade discente sobre oportunidades de estágio profissional, bolsas de estudo e programas de intercâmbio académico. O CE zela pelos serviços personalizados de registo, orientação e apoio ao estudante, desde o seu ingresso até à pós- formação, bem como pela documentação e informação sobre seu desempenho académico ao longo da sua vida universitária. Também presta ajuda na inserção no mercado de trabalho/ emprego;

4. Centro de Estudos e Apoio Psicológico (CEAP), da FacEd: é uma unidade de investigação que presta apoio e atendimento psicológico aos estudantes e funcionários, seus familiares e demais cidadãos (nacionais e estrangeiros) de comunidades circunvizinhas e outros, através da oferta de serviços de psicoterapia individual, grupal, familiar e comunitária;

5. Direcção de Infra-estruturas e Manutenção (DIM): é uma unidade que dedica-se ao estudo, concepção, coordenação, manutenção e apoio técnico no domínio da gestão do património, infra-

estruturas, instalações e equipamentos da UEM, dentro dos princípios de acessibilidade e desenho universal;

6. Direcção Pedagógica (DP): é um órgão administrativo da UEM, adstrito à Vice-Reitoria. É responsável pela planificação, aplicação e gestão das políticas relacionadas com os currícula, o ingresso, o intercâmbio, a supervisão e a pesquisa no campo das práticas de ensino-aprendizagem e na formação do corpo docente;

7. Direcção do Serviço Social (DSS): tem a missão de implementar a Política Social da UEM através da prestação de apoios, benefícios e serviços de modo a proporcionar melhores condições de estudo e de trabalho à comunidade universitária.

8. Faculdades e Escolas: são os principais centros de apoio psicopedagógico ao estudante por via da oferta de cursos de formação académica, de produção de conhecimento científico e de formação profissional nos níveis de graduação e pós-graduação;

9. Gabinete de Apoio ao Estudante (GAE), da Faculdade de Medicina (FacMed): é um órgão da Faculdade de Medicina cujo objectivo é melhorar os serviços de saúde através da promoção da qualidade da Educação Médica. Também busca elevar as condições de aprendizagem dos estudantes para a formação de profissionais de saúde de qualidade.

10. Gabinete de Atendimento e Aconselhamento Psicossocial (GAAP), do Centro de Coordenação dos Assuntos de Género (CeCAGe): O GAAP presta apoio psicossocial aos estudantes no âmbito das actividades de promoção do equilíbrio de género e de empoderamento da rapariga/ mulher universitária, nos domínios social, económico, cultural, profissional e outros;

11. Laboratório de Braille (LdB), da Direcção dos Serviços de Documentação (DSD). O LdB está instalado na Biblioteca Central “Brazão Mazula” (BCBM) e funciona como centro de apoio ao estudante, ao docente e outros, em particular os que têm deficiência visual, através da disponibilização de equipamentos e programas informáticos para a produção e conversão de e para braille.

No entanto, estes serviços de apoio aos estudantes com NEE actuam de forma isolada, desarticulada, insuficiente e ineficaz (Ibid). Como forma a dar seguimento e realizar mudanças

significativas para a inclusão na gestão universitária na UEM, foi criada através do Despacho n.º 398/ RT/ 2014, de 19 de Novembro do Magnífico Reitor da Universidade Eduardo Mondlane a Comissão Para a Elaboração da Proposta de e Estabelecimento de Serviços de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais, sob coordenação da Direcção Pedagógica, com o envolvimento de outras unidades orgânicas internas Estratégia de Educação Inclusiva (EEI), que culminou na elaboração da “Estratégia de Educação Inclusiva na UEM” (DP-UEM, 2017).

Face ao exposto, verifica-se que a UEM, nas suas práticas de investigação, ensino e extensão busca a garantir o respeito aos direitos humanos da comunidade estudantil na base da igualdade, da tolerância e do respeito pelas diferenças individuais, através da criação de modelos e políticas de inclusão.

Face ao exposto, procuraremos demonstrar ao longo do trabalho a complacência à Lei do Ensino Superior, n.º 27/2009, de 29 de Setembro e à Constituição da República de Moçambique, especificamente, o artigo 114, referente ao Ensino Superior. O respeito a estes instrumentos na UEM, em práticas de investigação, ensino e extensão busca seria uma forma de garantir o respeito aos direitos humanos da comunidade estudantil na base da igualdade, da tolerância e do respeito pelas diferenças individuais, através da criação de modelos e políticas de inclusão.

As estratégias, as políticas, os condimentos materiais, a aposta na formação de seus recursos humanos em matérias emergem como uma resposta a cada vez maior procura e pressão exercida pelos candidatos e a alunos com necessidades educativas especiais, mas igualmente, pela cada vez mais tomada de consciência de que a educação é um direito que não deve ser negado a pessoa.

2.2.5.2.3. Acesso e a inclusão de estudantes com talento no Ensino Superior

As IES têm sofrido mudanças significativas desde o seu surgimento até os dias actuais ao acompanhar as demandas sociais em diferentes momentos históricos.

Todavia, a identidade social tende a ser feita no geral pela instituição escolar; e a maior parte dos postos no mercado de trabalho está cada vez reservada, por direito, e ocupada maioritariamente

pelos detentores de um diploma e oriundos de famílias mais providos culturalmente (Bordieu & Champagne,1992).

Em todos os níveis educacionais, o desempenho do estudante depende de sua formação anterior, e isto está correlacionado, por sua vez, com a condição socioeconómica de sua família.

No entanto, as políticas de acesso ao ensino superior baseado nos méritos não passam de um atributo excludente, uma vez que, não tomam, em consideração as diferenças entre os postulantes, oriundos de classes económicas/culturais distintas com formação diversa no nível secundário, e por vezes, pessoas com necessidades educativas especiais (Barbosa, 2002), como o caso dos indivíduos com talento e/ou com potencial para as altas habilidades. Assim sendo, como afirma o autor, os indivíduos com necessidades educativas especiais (NEE), ao serem tratados como minorias, são também excluídos, criando um círculo vicioso de exclusão, pobreza, discriminação e preconceito (Barbosa, 2002).

Neste contexto, como afirma Schwartzman (2006), não é justo que os benefícios colhidos na educação superior se restrinjam determinados grupos sociais, que tiveram oportunidades de frequentarem boas escolas secundárias e de se prepararem para os exames de vestibulares (exames de admissão).

As universidades, devem manter presente a autonomia que lhe é característica como instituição social frente às demandas sociais de inclusão (Ferrari & Sekkel, 2007.) A igualdade é o princípio que pauta pela não-discriminação, luta pela eliminação dos privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença, como, pela redução de desigualdades e diferenças discriminatórias (Cury, 2002).

O direito pleno da cidadania e as iguais oportunidades são condições fundamentais para a promoção da pessoa humana, ainda que estas não sejam numericamente significativas e, ajudam na argumentação de que a democratização no ensino possibilita a participação na aquisição do conhecimento de todos (Barbosa, 2002).

A democratização da universidade mede-se pelo respeito do princípio de equivalência dos saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações inovadoras de sentido. A universidade

será democrática se souber usar o seu saber hegemónico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autónomo de saberes não hegemónicos, gerando nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados (Barbosa, 2002).

Portanto, é importante que a educação superior considere os alunos especiais como integrantes da sua demanda educacional, elegendo estratégias para enfrentar o problema, criando condições para implantação de uma política adequada de atendimento à diversidade humana (Barbosa, 2002).

A democratização da universidade mede-se pelo respeito do princípio de equivalência dos saberes e práticas inovadoras. Uma universidade é democrática, quando usa o seu saber hegemónico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autónomo de saberes não hegemónicos, gerando nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou extractos socialmente discriminados (Ibid).

Na academia a grande diversidade cultural é relevada pelos diversos grupos de alunos. Essa diversidade cultural segundo Fernandes (2008), é por sua vez um núcleo de diversidade de conhecimentos que cada aluno trás para o âmbito académico. No entanto, para o autor essa tradição e variedade de culturas e experiências e de conhecimentos, é negligenciada pela academia e todo o conhecimento trazido de fora, passa muitas vezes despercebido pelos métodos e conteúdos apresentados pela universidade.

A globalização do conhecimento técnico e científico tem tido várias consequências negativas, devido a persistência de tradições técnicas e científicas inerentes a determinados contextos (Schwartzman, 2006).

É importante que se crie condições que envolve a participação de todos, e por sua vez, estes se beneficiem dos conhecimentos e das competências que se desenvolvem e estão disponíveis em um mundo cada vez mais global, ao contrário de se criar espaços reservados para saberes particulares, definidos por critérios raciais, ideológicos, nacionais ou de classes (Ibid).

O que significa que, o sistema de ensino superior não pode permanecer fechado dentro de uma concepção rígida de hierarquias do saber e do poder das profissões, nem contudo cair no outro extremo do vale-tudo. É necessário que se criem espaços para modalidades diferentes de ensino,

especialidades mais práticas e de duração mais curta, formas distintas de avaliação de resultados, e espaço para a competição entre diferentes propostas de educação e formação (Ibid).

Logo, os exames de admissão não devem ser o único critério de admissão, visto que a correlação entre os resultados nos vestibulares e o desempenho posterior nos estudos e nas profissões não é perfeita (Ibid).

É importante, por sua vez, que as instituições de nível superior ampliem a presença de pessoas de diferentes origens e condições sociais nas universidades, tornando-as mais plurais e diferenciadas, social e culturalmente (Ibid).

Para isso, existem segundo o autor duas maneiras de pensar a questão da inclusão no ensino superior (Schwartzman, 2006):

1. A primeira é pela ampliação do acesso;
2. A segunda é através de uma política mais diversificada de admissão de estudantes, que pode em princípio ser alterada mesmo quanto o tamanho do sistema de educação superior permanece inalterado, ou se altera pouco.

Nesse sentido, o processo educativo deve ser planejado e executado de forma a potencializar a altas habilidades dos estudantes, e ofereça mediações adequadas para a superação de dificuldades e/ou desenvolvimento de outras habilidades que não sejam específicas de sua pessoa (Fernandes, 2008).

Por sua vez, é necessário que em todos níveis e tipos de formação, que por um lado, as políticas de selecção busquem seleccionar estudantes com perfis e origens sociais distintas, sem adoptar necessariamente cotas numéricas, e nem colocar em causa a qualidade de ensino. Por outro lado, é importante que se desenvolva programas para selecção e apoio aos estudantes promissores em sectores que são excluídos pelos filtros sociais que actuam no sistema escolar (Schwartzman, 2006).

Isso perpassa, pela implementação de diferentes modalidades de acesso ao ensino superior que permitam o desenvolvimento dos alunos com talento ou altas habilidades, assim como forneça

ferramentas que possibilitem a superação de suas necessidades a partir do reconhecimento e valorização da diversidade

Para o contexto do presente trabalho ater-se-á a visão de Barbosa (2002) que evoca a necessidade de a universidade ou as IES's criarem condições para implantação de uma política adequada de atendimento à diversidade humana. Isso perpassa, pela implementação de diferentes modalidades de acesso ao ensino superior que permitam o desenvolvimento dos alunos com talento ou altas habilidades, assim como forneça ferramentas que possibilitem a superação de suas necessidades a partir do reconhecimento e valorização da diversidade.

2.3. Enquadramento teórico

O debate teórico levantado ao longo deste capítulo sobre a emergência do ensino superior das artes e a tentativa de demonstrar a importância da inclusão de candidatos com talentos ou altas habilidades apontou para a existência de um amplo debate ideológico e teórico, e, igualmente, procurar-se-á apontar para alguns discursos fundamentais que orientam o enfoque do presente trabalho.

Em torno do conceito de arte, uma vez que a concebeu-se como uma actividade de livre criação do homem, e, resulta da capacidade inventiva do imaginário do homem, teve-se como suporte epistemológico o conceito segundo o qual a arte como uma actividade, um certo saber, um certo sentir, como o agrado ou como deleite desse saber e desse fazer resultante (Logos, 1997). É uma visão muito próxima tanto do conceito de talento assim como da visão do envolvimento da performance.

Abraçou-se o paradigma teórico de performance adoptado por Quilici (2013), pois, este aponta para a performance como poder da inventividade do artista ou performer, pelo facto de esta destacar o uso das potencialidades inventivas do corpo. Mais ainda, revela-se importante pelo facto de a mesma concorrer para o reconhecimento das habilidades individuais, pois, fornece ao indivíduo a liberdade sobre a sua corporeidade. Não só Quilici, mas os demais teorizadores da performance, também apontam-na como a capacidade que o indivíduo tem de usar o seu corpo para expressar uma determinada mensagem.

O debate em torno da noção de talento revelou-se praticamente um dos mais polémicos no presente capítulo. Segundo Chagas (2008), este possui uma ampla gama de aplicações e ser usado em alguns contextos para expressar a superdotação e altas habilidades. Contudo queremos apontá-lo como designação de um indivíduo que demonstra uma performance ou habilidades superiores que resultam sempre de um constante treinamento e vontade de superação do indivíduo (McPerson & Williamon, 2006).

Associado ao debate em torno dos conceitos acima apresentados, falou-se da inclusão. A inclusão é das temáticas que tem sido bastante discutida, sobretudo, quando se fala de indivíduos com altas habilidades no contexto educacional. Apresentou-se a inclusão enquanto uma prática que respeita diferenças individuais, mas atenta às necessidades de cada um dos indivíduos e promove o envolvimento e desenvolvimento de todos (Barbosa, 2002; Silva, 2013).

Uma vez apresentadas estas perspectivas teóricas sobre o talento, artes e performance o trabalho destacou a questão legal e institucional do enquadramento dos candidatos com talento nos cursos de artes na UEM.

No panorama internacional tentou-se demonstrar que o engajamento da UEM em termos legais tende a aproximar-se da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1993), a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998), a Convenção contra Discriminação em Educação (1960) e a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no século XXI da UNESCO (1998), e, no âmbito nacional, se caminha para um profundo respeito a Lei do Ensino Superior, n.º 27/2009, de 29 de Setembro e à Constituição da República de Moçambique, especificamente, o artigo 114, referente ao Ensino Superior.

Sumariamente apresentadas as bases teóricas da presente pesquisa, espera-se que o exercício de luta pela implementação várias perspectivas de acesso ao ensino superior em Moçambique sejam uma ferramenta que abra possibilidades para uma maior inclusão de candidatos com talento.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos que nortearam este trabalho com vista a responder aos objectivos e as questões da pesquisa, especificamente: (i) o método da pesquisa (ii) o universo do estudo, (iii) a definição dos participantes da pesquisa (iv) o perfil dos participantes; (v) os instrumentos e técnicas de recolha de dados, (vi) tratamento de dados, (vi) a validação e fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados, (vii) as questões éticas e, por fim, (viii) as limitações do estudo.

3.1. Método da pesquisa

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é de um carácter qualitativo. A abordagem qualitativa visa na identificação, análise e interpretação de aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, ou seja, fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento (Marconi & Lakatos, 2011). Para tal, procurou-se perceber os pontos de vista de todos os intervenientes nos processos de exames de admissão na UEM e ECA sobre acesso de candidatos com talento nos cursos de artes, assim como fez-se a análise dos conteúdos dos discursos e documentos associados as políticas e suas práticas.

Assim no estudo apesar de ser predominantemente qualitativo auxiliou-se do uso de técnicas quantitativas no tratamento e na análise de dados obtidos na pesquisa.

A pesquisa classifica-se como estudo de caso ou monográfico. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso é apropriado para a compreensão detalhada de um indivíduo, grupo ou comunidade num contexto específico. Nesta pesquisa, o caso trata-se de candidatos com talento nos cursos de artes da ECA-UEM.

Do ponto de vista dos objectivos, a pesquisa é de natureza explicativa. No que se refere a pesquisa explicativa consiste no registo, análise e interpretação de fenómenos estudados, procurando identificar seus factores e causas determinantes (Marconi & Lakatos, 2011; Andrade, 2010). Dentro da perspectiva explicativa analisou-se com recurso ao uso de técnicas da pesquisa

quantitativa, através do cálculo das correlações dos resultados dos exames de admissão para identificar os níveis de correlação entre as notas das provas escritas e práticas dos candidatos admitidos e não admitidos. Fez-se ainda recorrendo as mesmas técnicas o cálculo das médias de frequência das notas dos dois modelos de exames (teórico e prático) dos candidatos admitidos de forma a verificar onde incide a maior média. O mesmo foi usado para elaborar sob forma de tabelas a compilação estatística de dados dos relatórios e as pautas dos exames de admissão de 2012 à 2018. Nesta pesquisa, o primeiro passo como de todo trabalho científico, foi obter informações no contexto moçambicano e internacional de carácter bibliográfico (monografias, artigos, dissertações e teses, etc.), documental e legislativo sobre as pessoas com talento e ou com potencial para altas habilidades. O segundo analisou-se os processos dos exames de admissão na UEM e na ECA como forma de perceber como são geridos e mediados em todo País e a nível institucional e; o terceiro verificou-se o perfil dos candidatos dos cursos de artes como forma de identificar os seus níveis de conhecimento e formação nas artes.

3.2. Universo do estudo

A pesquisa foi realizada na ECA-UEM, nos cursos de Música e Teatro. A selecção baseou-se no facto de até ao ano de 2018, a UEM ser a única instituição a nível do país que oferece esses cursos de artes.

Nesta perspectiva, os intervenientes do estudo foram: (i) a nível da Direcção Pedagógica da UEM: os técnicos do Departamento dos Exames de Admissão, (ii) a nível na ECA: os directores dos cursos das artes, os membros da comissão de elaboração dos exames de admissão dos cursos de artes e os membros dos júris dos exames práticos dos exames dos cursos de artes.

No que tange ao processo de amostragem, foi adoptado o tipo de amostragem não probabilística por conveniência na auscultação das opiniões, sensibilidades e percepções sobre o assunto em estudo (Mutimucuo, 2008). Ainda segundo Prodanov e Freitas (2013), amostragem não probabilística intencional consiste em seleccionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo para a população.

Portanto, dada a natureza da pesquisa qualitativa, de se focar nos significados, percepções e entendimentos que os sujeitos atribuem a um dado fenómeno, a compreensão da realidade não é

feita estatisticamente mas sim através de uma análise detalhada e profunda dos fenómenos a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa.

Assim sendo, para analisar os factores que contribuem para o não acesso dos candidatos com talento os cursos de artes na ECA-UEM, no trabalho de campo, foram entrevistados um total de vinte (20) informantes chaves, a destacar:

- 1) Quatro directores dos cursos das artes: um (01) do curso de Música (o anterior Director dos curso de Música) e três (03) do Teatro;
- 2) Cinco membros das comissões da elaboração dos exames de admissão nos cursos de artes: dois (02) do curso de Música e três (03) do curso de Teatro;
- 3) Nove componentes dos Júri dos exames práticos dos cursos de artes: cinco (05) do curso de Música e quatro (04) de Teatro, e;
- 4) Dois técnicos da Direcção Pedagógica da UEM- Departamento de Exames de Admissão.

Nesse sentido, escolhemos como amostra estes informantes chaves, por estes possuírem longas experiências nos processos de exames de admissão nos cursos de artes na ECA-UEM, sendo, portanto, possível colectar informações necessárias sobre os candidatos com talento que concorrem nos cursos.

A escolha destas categorias de participantes prende-se com o facto de todos encontrarem-se envolvidos nos processos de exames de admissão na UEM e na ECA e poderem fornecer as suas compreensões em relação ao fenómeno em estudo, tendo em conta os papéis cada um desempenhou nestes processos.

A escolha de um director do curso de Música, e três do curso do Teatro, deveu-se ao facto de, para além de serem gestores dos cursos, estarem envolvidos directamente aos processos dos exames de admissão dos cursos das artes sob orientação do Departamento de exames de admissão da UEM; assim como, por serem responsáveis pela formação das comissões de elaboração dos exames de admissão e dos júris de avaliação dos exames práticos. No caso do curso de Música, a escolha de um director, deveu-se a questão de disponibilidade do mesmo, e por possuir experiências na gestão dos processos dos exames de admissão no curso. Para o caso do

curso de Teatro, a escolha dos três directores, deveu-se ao facto de neste curso os processos de exames de admissão terem sido mediados de diferentes formas durante o período de 2012 à 2018, no que tange as épocas de realizações e número de vagas. As entrevistas semiestruturadas aplicadas a esta categoria de participantes permitiram aferir do ponto de vista dos gestores dos cursos das artes como são realizados os exames de admissão na ECA, desde a sua concepção, realização até a fase do apuramento dos candidatos com e sem talentos que concorrem as estes cursos.

A razão da escolha dos membros das comissões da elaboração dos exames de admissão dos cursos das artes, os dois do curso de Música e três do curso de Teatro, justifica-se pelo facto de serem os membros com constantes e com mais experiências no que concerne a concepção e elaboração dos exames de admissão destes cursos. As entrevistas semiestruturadas aplicadas a estes participantes permitiram aferir, sob o seu ponto de vista, sobre a concepção, elaboração, realização e modelos de avaliação para o caso de candidatos com talento.

Os cinco júris dos exames práticos do curso de Música e quatro de Teatro foram escolhidos para pesquisa porque são os que possuem longa experiência na área de avaliação dos exames práticos e com participações constantes em quase todos anos, para além de possuírem um conhecimento prático das áreas avaliadas. Assim, as entrevista semiestruturadas aplicadas a esta categoria de participantes permitiu aferir informações sobre os critérios de avaliação, distribuição da pontuação por cada critério de avaliação, e as percepções e os modelos de avaliação para os casos de candidatos com talento.

Os dois (02) técnicos da Direcção Pedagógica da UEM- Departamento de Exames de Admissão foram incluídos na pesquisa por estes estarem envolvidos directamente aos processos de realização dos exames de admissão na UEM a nível nacional e, possuem conhecimentos sobre as políticas de admissão na UEM. Assim, as entrevistas semiestruturadas aplicadas a esta categoria de participantes permitiu obter informações sobre os processos de exames de admissão, condições de acesso e modelos de apuramento final na UEM.

Apresentadas as razões da escolha de cada uma das categorias de participantes da pesquisa, a seguir apresentam-se os instrumentos de recolha de dados.

3.3. Instrumentos de Recolha de Dados

A presente pesquisa procura analisar os factores subjacentes ao não acesso e inclusão de candidatos com talento nos cursos das artes na UEM, examinando as percepções dos directores dos cursos das artes, dos membros das comissões da elaboração dos exames de admissão dos cursos das artes e, os júris dos exames práticos dos cursos de artes em relação às causas do não acesso destes candidatos nestes cursos, e como até que ponto o talento artístico tem sido levado em consideração no processo de exames de admissão nos cursos de artes na UEM e na ECA. Neste contexto, para a recolha de dados foram empregues de forma combinada os seguintes: (i) métodos: bibliográfico, comparativo e trabalho de campo, e as (ii) técnicas de recolha de dados: análise documental, análise dos conteúdos, observação directa, entrevista semiestruturadas.

3.3.1. Métodos

Para o presente estudo foi desenvolvida de forma combinada o método bibliográfico, comparativo e de trabalho de campo. O método bibliográfico consistiu na recolha de fontes prováveis sobre um determinado assunto (Andrade, 2010). Nesta pesquisa foram recolhidas informações de entre artigos, dissertações, teses, sobre os temas referentes a educação, inclusão e perfil de pessoas com talento nos diversos níveis de ensino. O que permitiu analisar os vários indicadores e, os factores associados aos processos de admissão e acesso de candidatos talentosos nos cursos de artes na ECA-UEM.

O método comparativo consistiu na análise dos dois únicos cursos de artes, Música e Teatro da ECA-UEM, de forma a perceber as semelhanças e divergências na gestão dos processos de exames de admissão e percepções de todos intervenientes em relação ao caso dos candidatos com talento. De acordo com Andrade (2010), este método tem por finalidade de verificar semelhanças e explicar divergências no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto em sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento.

No método trabalho de campo, aquele cuja colecta de dados se efectua no campo onde ocorre os fenómenos (Andrade, 2010). No campo a recolha de dados realizou-se a dois níveis: (i): Direcção Pedagógica- Departamento de Exames de admissão da UEM, onde realizou-se a obtenção de informações sobre toda gestão dos exames de admissão, e na (ii) ECA: onde foram recolhidas

informações sobre como são geridos os processos de exames de admissão nos cursos de Música e Teatro desde a concepção, realização a avaliação.

3.3.2. Técnicas

As técnicas escolhidas para recolha de dados foram: análise documental, análise dos conteúdos, observação directa, entrevista semiestruturadas. Estas foram cruzadas de forma complementar para minimizar as limitações que surgem no uso de apenas uma técnica.

3.3.2.1. Análise documental

A análise documental destinou-se a perceber os tipos de indicadores que emanam da legislação. Foi feito um levantamento dos diversos relatórios da UEM, convenções, legislação e protocolos sobre educação inclusiva e exames de admissão. Esta opção permitiu confrontar os dados emanados nas leis com os apurados em relatórios de exames. Analisou-se também, os relatórios de exames de admissão dos anos 2012 á 2018, portanto dos últimos cinco anos, a partir desde dados construímos a nossa categorias e tabelas.

Outro aspecto verificado na análise documental foi a concepção dos exames de admissão no curso de Teatro e Música. Aqui foi possível verificar que tipos de modelos e conteúdos que estes apresentam, e de que forma estes foram alterando ao longo do período da sua implementação.

3.3.2.2. Análise do conteúdo

A análise de conteúdos centrou-se: (i) nas entrevistas: onde procurou-se compreender junto aos intervenientes dos processos de exames de admissão sobre a gestão dos exames desde a fase das inscrições, concepções, realizações e modelos de exames de admissão, até a fase de admissão na UEM.

(ii) na bibliografia: onde as teorias a volta dos conceitos chaves permitiram perceber as implicações associadas ao acesso e inclusão de candidatos talentosos no ensino superior e nos cursos de artes na ECA-UEM.

(iii) nos exames de admissão (escritos e práticos) dos cursos de Música e Teatro: a análise centrou-se nas matérias dos exames avaliadas e os critérios de pontuação, de forma a perceber o

nível de conhecimento exigido, sua relação com a formação dos candidatos e a pontuação para cada matéria avaliada.

3.3.2.3. Observação directa

Neste âmbito, a observação-directa permitiu acompanhar os processos de avaliação, no período de 2012 à 2018, no qual autora do trabalho desempenhou o papel de júri nos exames práticos do curso de Música com excepção ao ano de 2017. Nesta fase, a investigadora esteve como um dos elementos do júri de avaliação dos exames práticos de admissão da secção de Teclas, Cordas Friccionadas e Voz. Isto facilitou a recolha de percepções e os pontos de vista de todos intervenientes no processo de exame de admissão na UEM e da ECA e a verificação dos casos de candidatos com grande talento artístico musical. Nesta condição foi possível fazer a recolha das notas dos processos dos exames práticos, critérios e modelos de avaliação e sobre as interpretações dos jurados sobre os candidatos com talento. As notas retiradas foram posteriormente analisadas e categorizadas de acordo com as observações dos entrevistados.

3.3.2.4. Entrevistas semi-estruturadas

Na pesquisa de campo, fez-se também as entrevistas semi-estruturadas por parecerem adequadas e permitirem maior segurança para a consistência dos dados, assim como, por possuírem a vantagem de permitir a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos (Bogdan e Biklen, 1994). No trabalho de campo foram entrevistados: directores dos cursos das artes da ECA (2); comissão de elaboração dos exames de admissão dos cursos das artes da ECA (5); Júri de avaliação dos exames práticos dos cursos das artes da ECA (9) e; Corpo técnico administrativo do Departamento de Admissão à UEM (2).

Neste âmbito, no curso de Música foram aplicadas oito (08) entrevistas semiestruturadas, para os seguintes participantes: (i) um (01) o director do curso e dois (02) membros da comissão de elaboração dos exames pelo conhecimento que têm dos processos de elaboração dos exames e; (ii) cinco (05) docentes do júri dos exames práticos escolhidos pelo seu papel na avaliação e da experiência com candidatos e distribuído por cada secção de instrumentos nomeadamente: cordas dedilhadas, bateria e percussão, 9sopros, cordas friccionadas, teclas e voz.

Para o curso de Teatro, foram feitas oito (11) entrevistas semiestruturadas aos seguintes actores: três (03) directores do curso; quatro (04) elementos da comissão de elaboração dos exames de admissão e quatro (04) docentes do Teatro. Estas entrevistas permitiram averiguar os procedimentos em volta de todo o processo dos exames de admissão nos curso de Música e Teatro da ECA-UEM desde sua concepção, realização, avaliação até a selecção, assim como analisar as percepções dos informantes relativamente sobre os candidatos talentosos e/ ou com alto potencial artístico.

Do corpo técnico administrativo do Departamento de Admissão à UEM, foram entrevistados duas pessoas, o permitiu compreender a gestão dos processos dos exames de admissão a nível central até o institucional, neste caso a ECA. Estes informantes detêm a informação relevante que se precisa captar no trabalho de campo para a presente pesquisa.

As entrevistas foram aplicadas no mês de Agosto de 2018, na ECA-UEM e na DAU-UEM, mediante a disponibilidade dos dias e horários dos entrevistados e, acordado de forma consensual, entre a pesquisadora e os informantes, depois de apresentados os objectivos da pesquisa e dos resultados que se pretendia recolher.

3.4. Tratamento e análise de dados

No que cinge a análise dos dados, após a colecta dos mesmos, fez-se a categorização ou codificação dos dados recolhidos. Como refere Mutimucuo (2008), a codificação dos dados consiste em identificar se não existe uma equivalência nas respostas recolhidas.

De acordo com Lakatos & Marconi (2015), a interpretação de dados obedece três passos que a saber: (i) selecção, onde os dados passam por uma verificação crítica sobre possíveis falhas e erros; (ii) codificação, que é a técnica usada para caracterizar os dados que se relacionam; e (iii) tabulação, que é a disposição dos dados em tabelas para permitir perceber a relação entre eles.

Na presente pesquisa, o tratamento de dados foram feitas em três fases:

1. Na primeira: dos dados estatísticos extraídos dos relatórios dos exames de admissão referentes aos anos de 2012 à 2018, foram criadas tabelas com as seguintes categorias: (i) evolução dos candidatos aos exames de admissão nos cursos de Música e Teatro e opção

1 e opção 2; (ii) evolução dos candidatos aos exames de admissão nos cursos de Música e Teatro por províncias;

2. Na segunda: nas pautas do apuramento final dos exames de admissão referentes aos anos de 2012 à 2018, das notas e médias do apuramento final foi efectuado com recurso a fórmula do cálculo das correlações linear simples no programa Excel, para identificar os níveis de correlação entre as notas das provas escritas e práticas de admissão, isto é, se as correlações se encontram nos níveis altos/fortes, médios/ moderados ou baixos/fracos. Fazem parte das escalas referentes aos níveis de correlações os seguintes:

0 a 0,30= correlação moderada

acima de 0,30 a 0,60= correlação moderada

acima de 0,60 a 0,90= correlação forte

Acima de 0,90 a 1,00= correlação muito forte

A partir destes cálculos foram criadas tabelas com as seguintes categorias: (i) correlação dos resultados dos exames teóricos e práticos de 2012 à 2018 na província de Maputo, (ii) correlação apuramento final dos candidatos admitidos nos cursos de Teatro e Música da ECA. O mesmo procedimento foi aplicado para o cálculo das frequências das médias dos exames teóricos e práticos do curso de Música e Teatro de 2012 à 2018 dos admitidos e criado tabelas para cada curso.

3. Na terceira: fez-se o tratamento de dados manualmente através da transcrição, selecção, codificação e categorização das respostas obtidas nas entrevistas em função dos objectivos da pesquisa. Depois de transcritas, as entrevistas foram agrupadas por afinidade de conteúdo, passando-se a constituir categorias de análise que permitiram inferir a convergência/divergência das respostas obtidas sobre os objectivos da pesquisa. As categorias de análise, pré-determinadas, porque foram criadas em função dos objectivos são: (i) Explicar os processos de realização dos exames de admissão na UEM e nos cursos de artes na ECA; (ii) Descrever as percepções dos gestores dos cursos de artes da ECA, as comissões da elaboração dos exames de admissão e os respectivos júris de avaliação dos

cursos de Artes da ECA sobre os candidatos com talento; (iii) Explicar as condições de acesso na UEM e suas as implicações para os candidatos com talento; (iv) Averiguar as abordagens sobre a inclusão na UEM para candidatos com talento; (v) Propor os modelos de acesso nos cursos de artes na ECA-UEM baseados nos princípios de inclusão. Estas classes de categorias foram operacionalizadas através dos discursos obtidos com recurso aos guiões das entrevistas semiestruturadas, às notas da análise documental e da observação, e mais adiante (no capítulo 5) são apresentadas na discussão de dados. Isto é, os dados obtidos através das três técnicas de recolha de dados foram triangulados, o que reforça a fiabilidade do estudo, como recomendam Babbie e Mouton (2001).

3.5. Questões éticas

A realização da presente pesquisa teve em consideração questões éticas, conforme o recomendado para uma pesquisa científica educacional. Creswell (1994) recomenda que o pesquisador respeite o direito, as necessidades, os valores e os desejos dos informantes. Neste sentido, foram solicitadas as Credenciais da Faculdade e apresentadas aos diversos órgãos do Estado e ONG's acima citadas solicitando a autorização para a pesquisa. Nestes pedidos, estão descritos de forma clara a finalidade do estudo e a garantia de que os dados a colher serão usados apenas para efeitos da pesquisa educacional bem como a garantia de que os dados a colher seriam usados apenas para efeitos da pesquisa. Aos informantes foram feitos pedidos de autorização para efeitos da pesquisa e informados do objectivo da mesma e apenas participaram mediante um consentimento informado. Para garantir-se a protecção dos entrevistados foram aplicados alguns elementos éticos básicos: (i) Participação Voluntária; (ii) Sem prejuízo para os respondentes; (iii) O anonimato e sigilo: o que significa que haverá confidencialidade dos respondentes e a identidade dos respondentes não será revelada.

3.6. Limitações do estudo

Um das maiores limitações do estudo residiu no acesso aos relatórios anuais dos processos de exames de admissão dos cursos de artes da ECA elaborados pelos cursos e enviados a DAU. E o facto de não estarem disponíveis em plataformas online e de livre acesso implicou o investimento em mais recursos logísticos.

Não menos significantes, tivemos dificuldades em ter o acesso os enunciados dos exames de admissão dos cursos de artes de muitos anos transactos tanto por parte das direcções dos cursos de Música e Teatro, como na DAU por motivo de falta de conservação por parte dessas instituições.

Outras, limitações foram as relacionadas a falta de material bibliográfico e documental sobre o ingresso de candidatos com talento nas instituições de Ensino Superior em Moçambique, assim como, a ausência de políticas nacionais sobre inclusão no Ensino Superior. A pesquisa visava captar também a percepção dos candidatos identificados como talentosos para além do corpo docente, no entanto, passou a englobar somente a percepção da comissão e avaliadores do exames de admissão, directores e a análise documental, que acreditamos terem sido igualmente ricas em dados e correspondentes aos nossos objectivos.

Outro aspecto a referir, ainda no que concerne a adesão dos candidatos com talento ao estudo, era a recolha dados referentes ao número de candidatos talentosos identificados nos exames de admissão nos cursos de artes que não ingressaram a universidade e, posteriormente entrevistá-los de forma a perceber suas percepções sobre os exames de admissão.

É da realidade da UEM e nos cursos das artes na ECA que surge a preocupação da necessidade do atendimento aos candidatos com talento ou potencial para altas habilidades e, NEE não encontrada na lei do acesso Ensino Superior e nas condições de acesso regulamentadas pela própria instituição.

Reflectindo sobre possíveis implicações e objectivos de estudo futuro, nota-se a necessidade de uma pesquisa que faça o cruzamento dos dados de forma mais global, o que, conforme referido acima, não foi possível tendo em conta a inexistência de material sobre o estudo.

Será importante cruzar os dados referentes às percepções dos candidatos com talento nos cursos de artes, que por um lado ingressam, de forma a analisar os seus percursos e desempenho escolar até a fase da conclusão dos cursos. Por outro lado, dos candidatos que não ingressam ao Ensino Superior nos cursos de artes e os desafios que eles enfrentam.

Em síntese, notamos que há ainda muito a ser investigado na área da educação inclusiva no Ensino Superior de pessoas com talento. Contudo, concluímos este estudo poderá para um debate mais amplo sobre o acesso no Ensino Superior para a diversidade.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo são apresentados a análise e a discussão dos resultados da pesquisa, orientadas com base os objectivos que nortearam o estudo. Deste modo, os resultados são apresentados e discutidos de acordo com as categorias de análise e por referência à literatura revista, na seguinte ordem: (i) Exames de admissão na UEM e nos cursos de artes na ECA; (ii) percepções dos gestores dos cursos de artes da ECA, as comissões da elaboração dos exames de admissão e os respectivos júris de avaliação dos cursos de Artes da ECA sobre os candidatos com talento; (iii) condições de acesso na UEM, e (iv) Modelos de acesso nos cursos de artes na ECA-UEM baseados nos princípios de inclusão.

A apresentação e discussão dos resultados da pesquisa são feitas, com base na informação colhida pelas quatro técnicas usadas na recolha de dados, nomeadamente: análise documental, análise dos conteúdos, observação directa, entrevista semiestruturadas.

Por questões de ética neste estudo, as fontes são preservadas e tratadas aqui de forma codificada. Aos directores do curso de Música e Teatro foram atribuídos os códigos D1, D2. Aos elementos das comissões de elaboração de exame de admissão dos cursos foram atribuídos C1e C2 para o curso de Música e, E1e E2 para Teatro. Aos docentes júris dos exames de admissão práticos foram atribuídos para Música M1, M2, M3, M4 e Teatro T1,T2, T3 e T4. Aos técnicos da DAU foram atribuídos U1 e U2. É importante ressaltar que os directores, elementos da comissão da elaboração dos exames de admissão dos cursos de artes e os docentes júris dos exames de admissão práticos entrevistados não constituem a totalidade de professores dos cursos de Música e Teatro da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, e o mesmo refere-se ao corpo técnico da DAU.

4.1. Exames de admissão na UEM e nos cursos de artes da ECA

O trabalho de campo realizado na UEM, na Direcção Pedagógica- Departamento de Exames de admissão com recurso, á análise documental dos diversos relatórios da UEM, legislação do ensino superior e da UEM, e os exames de admissão, e à observação directa permitiu explicar sobre os

processos de realização dos exames de admissão na UEM e nos cursos de artes na ECA e confrontá-las com as leis emanadas no ensino superior.

Entretanto, em primeiro lugar, é feita o enquadramento dos exames de admissão no Ensino Superior, seguido da contextualização dos exames de admissão na UEM e na ECA onde se efectuou o “estudo de caso”.

4.1.1. Enquadramento dos exames de admissão no Ensino superior

No capítulo referente ao histórico do ensino superior em Moçambique, fizemos alusão a duas grandes causas: a primeira, o significativo aumento de graduados do ensino secundário geral que emergiu como um dos principais vectores de mudança na política do ensino superior no território nacional; e a segunda, que emerge da necessidade de aumento das principais fontes de diversificação da economia e da resposta a demanda pelo ensino superior que o sistema do ensino público não mais conseguia suprir.

Apesar da introdução do ensino superior em Moçambique datar da década 60, por via do Decreto-lei nº 44 530 de 21 de Agosto de 1962, a sua afirmação apenas se deu na II República, 1994, com criação de mais universidades públicas e privadas ao longo do território nacional.

Faz-se necessário lembrar o facto de até antes de 1991 o acesso ao ensino superior em Moçambique era garantido através de um processo com uma face dupla. Por um lado, a prova de admissão era o critério primário para a admissão à universidade como o atestam os artigos 1 e 2 da Portaria no 120/75 de 22 de Novembro que introduz as normas de admissão à Universidade de Lourenço Marques, por outro lado, o reitor gozava da prerrogativa de autorizar a admissão de estudantes à universidade, sem que estes tenham passado pela prova de admissão.

Acrescido a este processo de admissão excepcional centrado no reitor, estava a clara necessidade de responder as exigências do processo revolucionário ao qual o momento histórico da independência tinha chamado a todos a imprimem uma resposta activa como atesta o Diploma Ministerial no 86/90 de 26 de Setembro¹. Como forma de controlar o acesso ao ensino superior

¹ Mais ainda, como se escreve na introdução do Diploma Ministerial no 86/90 de 26 de Setembro, “actualmente, para o acesso ao ensino superior, o Ministério da Educação tem indicado, por listas nominais, os estudantes que, tendo

dos graduados do ensino secundário o governo estabeleceu, no ano de 1990, através do Diploma Ministerial no 86/90 de 26 de Setembro o Exame de Admissão ao Ensino Superior como meio de acesso ao ensino superior em Moçambique que entrou em vigor no ano de 1991. O artigo 1 do diploma supra mencionado afirma:

“O acesso às instituições do Ensino Superior é condicionado pela prestação duma prova denominada «Exame de Admissão ao Ensino Superior» e a qual se submetem os indivíduos que, tendo completado o nível pré-universitário ou equivalente para a continuação de estudos, pretendam ingressar na UEM, no Instituto Superior Pedagógico, no ISRI ou em qualquer outras instituições do mesmo nível que, eventualmente, venham a ser criadas ou candidatar-se a bolsas de estudo no exterior cedidas pelo Ministério da Educação (Diploma Ministerial no 86/90 de 26 de Setembro)

A grande novidade trazida por este Diploma foi a realização do exame de admissão em duas épocas, os critérios de acesso a universidade sem submissão ao exame de admissão e a definição de disciplinas nucleares por curso (Diploma Ministerial no 86/90 de 26 de Setembro Artigos 4 e 6).

Como forma de conferir uma melhor organização do processo de admissão à universidade, o Ministério da Educação, através do Diploma ministerial n.º. 20/91 de 6 de Março, “aprova o Regulamento para a Organização e Administração dos Exames de Admissão ao Ensino Superior e confere uma maior autonomia a Universidade Eduardo Mondlane no processo de organização e gestão do processo de admissão a universidade”.

Actualmente, as condições de acesso a cada instituição de ensino superior são regulamentadas pela referida instituição, segundo o ponto n.º 1, do Artigo 23 da Lei 27/2009 de 29 de Setembro mediante a conclusão com sucesso da 12ª Classe do ensino geral ou equivalente de acordo com os seguintes parâmetros:

- a) Enquadramento legal existente e políticas nacionais do sector;

concluído o nível pré-universitário podem continuar os estudos. Nestas listas são também indicados estudantes bolseiros no exterior”.

b) Preferência do candidato, o seu nível de conhecimento científico e aptidões;

c) Capacidade da respectiva instituição.

2. Excepcionalmente, podem ter acesso ao ensino superior os indivíduos que preenchem os requisitos fixados pela própria instituição, entre outros, a experiência profissional, desde que estes requisitos sejam previamente aprovados pelo Ministro que superintende o sector do ensino superior. Esta excepção é de grande relevância, sobretudo nas áreas de artes, pelo facto de se poder captar ícones e talentos como Malagantana ou Xidiminguana que não responde os requisitos emanados no número 1.

O critério primário para a admissão no ensino superior nas universidades moçambicanas é o ter concluído o ensino médio, condicionado pela realização dos exames de admissão, diferenciado apenas entre as instituições nos modelos de exames de admissão. Na UEM, o modelo de exames é por “múltipla escolha”, e contempla duas disciplinas centrais dependendo dos cursos e, em outras instituições como Instituição Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM) os exames são por via de testes de diagnóstico e entrevistas vocacionais.

4.1.2. Exames de admissão na UEM

Os exames de admissão são um processo que ocorre anualmente na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), com objectivo de seleccionar por área científica e não especificamente por curso, os candidatos que concorrem para ingressar nos cursos de graduação que a instituição oferece no referido ano. A introdução dos exames de admissão resultou da necessidade de normalizar e harmonizar as condições e critérios de acesso ao Ensino Superior, de forma a garantir a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e seleccionar com maior rigor aos candidatos aos diferentes cursos. De acordo com a Lei do Ensino Superior, podem concorrer aos cursos de Licenciatura, como os da UEM, os candidatos com 12^a classe ou equivalente (Relatório dos Exames de Admissão à UEM- Direcção Pedagógica-UEM, 2017, p. 4).

De acordo ainda com o Relatório dos Exames de Admissão à UEM (2017, p. 4), “o princípio estabelecido para o processo de admissão no âmbito do Quadro curricular da UEM, considerando o objectivo estratégico das linhas estratégicas orientadoras do Plano Estratégico

2018-2018 é o de “atrair os melhores e mais talentosos estudantes garantido as várias dimensões de equidade”.

O Departamento de Admissão à UEM (DAU), da Direcção Pedagógica é o sector responsável pelos processos relativos aos exames de admissão à UEM e presta também serviços à outras instituições do Ensino Superior do País. As provas de admissão para selecção de candidatos que concorreram aos cursos oferecidos pela UEM no ano lectivo de 2017 realizaram-se em todo o País, no período compreendido entre 09 e 13 de Janeiro do corrente ano, em simultâneo com os processos de admissão à Unizambeze e Unilúrio de acordo com Relatório dos Exames de Admissão à UEM (DAU-UEM, 2017, p. 4).

Portanto, da leitura do documento conclui-se que, a finalidade dos exames de admissão é o de garantir igualdade de oportunidade, atrair os melhores e mais talentosos.

O processo dos exames na UEM compreende quatro fases principais: (1) a preparação, (2) as inscrições, (3) a realização das provas e a (4) selecção dos candidatos (DAU-UEM, 2012- 2018).

1. Preparação

A preparação consiste na realização de várias actividades tais como contactos com diversos órgãos internos e de outras instituições intervenientes no processo, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH), a Universidade Pedagógica e as escolas secundárias com vista à coordenarem o período das inscrições e da realização dos exames, de forma a evitar-se uma sobreposição com o calendário académico do nível secundário, e para a cedência de salas para a realização dos exames e de professores para as vigilâncias.

Portanto, a relação entre a Universidade e as escolas secundárias resumem-se apenas em aspectos logísticos de calendarização dos exames e cedência de espaço para realização dos exames e professores para vigilância.

- Depois temos uma actividade virada aos procedimentos internos na UEM que consiste na Elaboração do Edital dos exames de admissão e posterior envio à Direcção Pedagógica, os Departamentos e Faculdades, bem com ao Gabinete Jurídico da UEM para

apreciação. De seguida, segue-se a submissão aos órgãos colegiais da UEM até à sua aprovação pelo Conselho Universitário (CUN) e homologação pelo Presidente do CUN.

Não deixa de ser fundamental referir a total ausência de discussão com as escolas secundárias acerca dos conteúdos que serão examinados no exame de admissão. A nossa preocupação justifica-se pelo facto do ensino geral não leccionar as componentes artísticas, as mesmas que são posteriormente avaliadas pela UEM.

- De todas fases subsequentes há que referir duas que julgamos importantes para compreender todo o processo associados aos conteúdos dos exames de admissão que são a selecção de docentes para a elaboração e revisão das propostas de provas e de docentes para a validação das inscrições e a supervisão de exames, como veremos mais adiante.²

2. As inscrições: ocorre a realização de pré-requisito e validação dos candidatos (DAU, 2012-2017)

Até 2012 as inscrições na UEM eram realizadas em sob modelo de preenchimento de boletins de candidatura enviados via correios para as províncias, com excepção de Maputo e, decorria em dois períodos. O primeiro nos três últimos sábados do mês de Novembro e o segundo na 1ª semana de Dezembro de 2011.

Neste período as inscrições em Maputo, tinham lugar nas instalações do Campus Universitário Principal e das Engenharias, em Inhambane na Escola Superior de Hotelaria e Turismo, na Beira na Faculdade de Direito da Unizambeze, em Nampula, nas instalações da UniLúrio, e nas restantes províncias nas pré-universitárias principais das capitais provinciais. Com excepção de Sofala e Nampula, onde o processo das inscrições dos exames de admissão era coordenado por docentes da UniLúrio, UniZambeze e, em Inhambane pela direcção da Escola Superior de Turismo; nas outras províncias estavam sob coordenação de um professor da Escola pré-universitária (DAU, 2012).

² Aquisição a nível nacional e no estrangeiro de toda logística para o processo de inscrições e exames; Participação no aperfeiçoamento e testagem das plataformas usadas para o pré-registo on-line, a nível nacional e validação e Treinamento doas agentes de validação;

Em 2013 o processo das inscrições dos exames de admissão na Zambézia passou a ser coordenado pela Escola Superior de Ciências Marinha e Costeiras e por um docente da mesma escola (DAU, 2012).

Todavia, foi em 2012 que foram introduzidas em Maputo as inscrições *on-line* como processo piloto e expandidas para as províncias de Nampula, Sofala e Zambézia (DAU,2012).

O processo de inscrições online consiste em duas etapas principais (DAU: 2012-2017):

- i) O pré-registo de candidatos efectuado online através da plataforma ³ <http://prereg.uem.mz> acessível da Internet de qualquer ponto do mundo e;
- ii) A validação dos dados inseridos por parte de operadores de validação devidamente treinados para o efeito e/ou o preenchimento do boletim manual de inscrição em locais onde não decorreu o pré-registo online ou no caso da falha de internet ou em que o candidato se fez representar por um procurador portador de uma procuração autenticada em notário e para o caso do CTA/Parentes da UEM.

O processo de inscrições online foi introduzido em Maputo em regime experimental em 2010 (para os exames de 2011) e expandido para as províncias de Nampula, Sofala e Zambézia em 2011 (para os exames de 2012), abrangido todas capitais provinciais em 2012 (para os exames de 2012), com excepção de Chibuto e Vilanculos que fora introduzido para nos exames de 2014.

Paralelamente às inscrições online, o uso do boletim de candidatura continuou em vigor em todo País até 2015, para os indivíduos que procediam a inscrição possuindo uma procuração no notário, ou no caso de problemas de falha de internet (DAU, 2012-2015). Contudo, a partir de 2016 em diante o processo de inscrições foi totalmente online, mesmo para o caso de candidatos com procurações (DAU-UEM, 2012-2018).

Não são conhecidas fundamentações para esta opção online. Contudo, é consensual que a maior parte da população moçambicana não dispõem de meios de internet. Convém referirmos a 60 %

³ As plataformas de pré-registo online e validação de inscrições são dois aplicativos desenhados para efeito pelo Centro de Informático da Universidade Eduardo Mondlane (CIUEM), permitindo a integração de bancos como BIM e BCI para o registo dos pagamentos, sendo também usadas para a divulgação das listas dos candidatos inscritos aos diferentes cursos, distribuição dos candidatos por salas de exames e resultados (DAU,2017).

da população são constituídos por jovens, o segmento de candidatos a UEM (DAU-UEM, 2012-2018).

3. Realização das provas

Até 2016, um docente de cada disciplina, foi indicado pelos Departamentos das Faculdades de Ciências (Biologia, Matemática, Física e Química), de Letras e Ciências Sociais (Português, História, Francês, Inglês, Inquérito Sociolinguístico, Filosofia (Filosofia), Arquitectura e Planeamento Físico (Desenho), ESCIDE (Aptidão Física) e pela ECA (Música e Teatro) para elaborar três versões de enunciados, onde uma das versões era escolhida, no DAU, de forma aleatória para ser administrada no ano seguinte (DAU, 2012-2016).

Todavia, a partir de 2017, as provas de exames de admissão passam a ser elaboradas por docentes seleccionados a partir da base de dados do DAU já existente. Para a prova de Aptidão Física, os procedimentos continuaram a ser preparados pela Escola Superior de Ciências do Desporto (ESCIDE); para as provas práticas de Teatro e Música, pela Escola de Comunicação e Artes (DAU,2017-2018).

4. A selecção dos candidatos para ingresso

O processo de apuramento na UEM vai desde a fase verificação dos dados onde ocorre a correcção das provas por via leitura óptica e correcção manual e armazenada na base de dados desenvolvida para o ano em curso; até a fase do apuramento final realizada com base os critérios de admissão constantes do Edital de Exames de admissão (DAU,2012-2018).

O Edital prevê, como tem sido habitual, três formas de apuramento:

- a) Por via de apuramento especial: onde 5% do total de vagas é distribuído equitativamente pelas províncias do País;
- b) Por via de apuramento provincial: onde se dá primazia aos candidatos que residem nas províncias onde a UEM possui escolas superiores; e

- c) Por via de apuramento geral: onde o único critério de ponderação é a média obtida pelo candidato.

Como se vem verificando há vários anos, no Edital, se preconiza uma reserva de quotas de admissão para profissionais da Justiça, da Comunicação Social, de Música, de Teatro e funcionários do Arquivo Histórico de Moçambique. Segundo o mesmo documento, as listas de funcionários candidatos a estas vagas devem ser enviadas à DP pelas instituições de tutela, nomeadamente o Ministério do Interior, o Ministério de Justiça e o Conselho Superior de Magistratura, para o caso do Direito, pelo Sindicato dos Jornalistas em coordenação com o Gabinete de Informação para o caso dos funcionários da Comunicação Social. Para os cursos de Música e Ciências de Informação, o envio das listas está à responsabilidade da Associação de Músicos Moçambicanos e do Arquivo Histórico de Moçambique e sectores afins, respectivamente.

O Edital também indica para além da percentagem de vagas reservadas para cada província, o número de vagas especiais para os cursos a leccionar nas Escolas Superior de Hotelaria e Turismo (ESHT), Escola Superior de Desenvolvimento Rural (ESUDER) em Inhambane, Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo de Chibuto (ESNEC) e Ciências Marinhas e Costeiras (ESCMC) reservadas aos residentes em Inhambane, Gaza, e Quelimane respectivamente.

4.1.3. Exames de Admissão na ECA

4.1.3.1. Breve descrição da ECA

A Escola de Comunicação e Artes na Universidade Eduardo Mondlane (ECA-UEM) foi criada em 2002, no âmbito da operacionalização do Plano Estratégico da UEM 1999-2003, que recomenda o aumento do número de ingressos e a introdução de novos cursos universitários em outras áreas do conhecimento” (ECA, 2002). Ao longo dos 15 anos da sua criação a ECA lecciona os seguintes seis cursos superiores de:

Tabela 1. Cursos ministrados na ECA

Cursos	Criação	Iniciação	Objectivos
Jornalismo	2002	2004	Domínio teórico e metodológico no Jornalismo e do grande campo da

			Comunicação; Reflectir sobre os novos padrões e práticas vigentes no Jornalismo, fruto da globalização em curso; Garantir um embasamento cultural suficiente e capaz de “reinventar” a profissão em ambientes socioeconómicos e políticos diversos.
Música	2005	2006	Oferecer uma sólida formação no âmbito da performance e criação musical; Contribuir para o enriquecimento da vida musical nacional, através de profissionais com capacidades para serem interlocutores com diferentes instituições, sejam elas públicas ou privadas; Formar profissionais com competências e domínio de procedimentos de pesquisa, organização e sistematização na área da música.
Teatro	2006	2008	Formar profissionais nos diversos domínios da actividade teatral (dramaturgia e encenação, representação, teatro aplicado para a educação e o desenvolvimento); Capacitar o formado para conhecer e ser activo na dinamização social, cultural e económica, através do Teatro; Graduar estudantes com capacidade e consciência do exponencial enriquecimento cultural e espiritual que o teatro, enquanto expressão artística e área do conhecimento humano, proporciona aos diferentes públicos.
Ciências de Informação	2008	2009.	Formar profissionais para a gestão e organização da informação, em qualquer contexto organizacional; Capacitar o estudante a seleccionar, adquirir, organizar, disseminar e transferir a informação com eficácia e eficiência; Estimular e dinamizar a investigação na área da Ciência da Informação.
Arquivística ⁴	2014	2016	Capacitar o estudante a dominar prática, teórica e metodologicamente as disciplinas próprias do campo específico da Arquivística; Estimular o estudante a reflectir de forma crítica e interdisciplinar sobre as demandas e desafios em torno das novas dimensões teóricas da Arquivística na gestão de documentos e arquivos e de novos padrões e práticas vigentes no actual cenário informacional; Capacitar o estudante a enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional e a “reinventar” a profissão de acordo com os ambientes culturais,

⁴ Em 2013 o Currículo do Curso de Licenciatura em Ciências de Informação foi ajustado, e o curso se ramificou em duas áreas de saber: Arquivística e Biblioteconomia, aprovados seus currículos em 2014. Segundo o documento do projecto de criação da ECA, estão previstos os cursos de Publicidade, Produção Audiovisual, Artes Visuais, Cinema e Dança (ECA, 2002).

			socioeconómicos e políticos variados, na gestão de serviços e instituições arquivísticas públicas e privadas.
Biblioteconomia	2014	2016	Dotar o estudante com ferramentas práticas, teóricas e metodológicas através das disciplinas próprias do campo específico da Biblioteconomia; Estimular o estudante a reflectir de forma crítica e interdisciplinar sobre as demandas e desafios em torno de novos padrões e práticas biblioteconómicas vigentes no actual cenário informacional; Capacitar o estudante a organizar e gerir a informação em ciência e tecnologia, enfrentando com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, e a “reinventar” a profissão de acordo com os ambientes culturais, socioeconómicos e políticos variados; Incentivar o estudante a conhecer e utilizar as diversas ferramentas e tecnologias de gestão, tratamento e disseminação da informação no exercício da profissão na área de Biblioteconomia.
Marketing e Relações Públicas	2015	2016	Formar profissionais capazes de conceber e desenvolver campanhas publicitárias e de promoção de vendas no comércio, indústria e serviços; Preparar profissionais para o mercado de trabalho, capazes de analisar e planificar a comunicação empresarial e institucional numa perspectiva ampla e integrada, como a realização de estudos de mercado, organização de feiras e exposições, congressos e seminários, condução de visitas; Inculcar nos profissionais um grande espírito de iniciativa, podendo, eles próprios, vir a ser pólos de emprego, através da criação e lançamento de novas iniciativas empresariais e organizacionais.

Fonte 1: Elaborado pela autora a partir dos dados ECA (2002-2016).

Em 2018, a ECA conta com um universo de 940 estudantes, dos quais 91 do curso de Música e 47 do Teatro. O total destes estudantes é assistido por cerca de 115 docentes (RH-ECA, 2018).

Neste sentido, a ECA tem um rácio de 8 estudantes por cada docente, quando analisado somente as disciplinas de arte, nota-se que Música e Teatro aparecem com cerca de 3 estudantes por docente, muito abaixo da média.

Na ECA os exames de admissão nos cursos de Música e Teatro ocorrem anualmente na 1ª semana de Janeiro. A realização dos exames de admissão para os cursos de artes decorrem em apenas três regiões de Moçambique: no Sul na província de Maputo, no Centro na província de Sofala e no Norte na província de Nampula, definidas no Edital da UEM e são avaliados pelos

docentes dos cursos (Ibid). Em Maputo, os exames dos cursos de artes realizam-se na ECA e, por vezes no Centro Cultural Universitário (CCU); em Sofala se realizam nas instalações da UniZambeze, na Escola Secundária Samora Machel e Mateus Sansão Mutemba; em Nampula, nas instalações da UniLúrio e na Escola Secundária de Muatala (DAU,2012-2018).

Vimos anteriormente que o processo de exame de admissão é constituído por quatro (4) fases principais: (1) a preparação, (2) as inscrições, (3) a realização das provas e a (4) selecção dos candidatos. Uma das ilações tiradas foi a de que estes processos, sobretudo a fase preparação e inscrição são processos essencialmente dependentes porque não existindo o nível médio destes cursos, deveria existir uma preocupação em apresentar conteúdos destes exames aos candidatos e professores das classes anteriores.

Uma vez que, na actualidade, a inscrição é feita por intermédio de um sistema *online*, um dos maiores constrangimentos que se tem verificado, sobretudo, em contextos rurais é o fraco acesso a internet e o desconhecimento da utilização de plataformas electrónicas por parte dos candidatos. Todos estes aspectos necessitam de atenção dos gestores do processos de exames de admissão de modo a torná-los próximos da política de equidade e deste modo atrair candidatos com talento. Não menos significativo, é o facto dos exames de admissão para artes se restringir apenas em três (03) regiões das onze (11) províncias que constituem Moçambique.

Paradoxalmente, estes aspectos levantam a questão de perceber em que medida podem ter repercussões na candidatura aos exames de admissão. Uma análise sobre a evolução dos candidatos pode-nos oferecer uma leitura mais aprofundada sobre os processos de inclusão dos melhores e os talentosos.

4.1.3.2. Evolução dos candidatos aos exames de admissão nos cursos de artes na ECA

Apesar dos diversos factores anteriormente referidos que possam contribuir para poucas candidaturas à UEM, o número de candidatos, nos cursos das artes na ECA tem tido tendência a aumentar, como ilustram os dados na tabela abaixo.

Tabela 2. Evolução dos candidatos aos exames de admissão nos cursos de Música e Teatro 2012-2018

Ano	MÚSICA				TEATRO			
	n° de vagas	opc 1	opc 2	total candidatos	n° de vagas	opc 1	opc 2	total de candidatos
2012	25	57	4	61	25	14	2	16
2013	25	62	8	70	25	12	5	17
2014	25	47	4	51	25	22	8	30
2015	25	62	4	66	25	18	2	20
2016	*							
2017	25	48	15	63	25	14	4	18
2018	25	62	13	75	15	6	7	13

Fonte 2: Elaborado pela autora a partir dos dados DP-UEM (2012-2018). *sem dados

Na tabela 2 verifica-se que o ano de 2014 rompe com o ciclo ascendente dos candidatos no curso de Música, situação idêntica no curso de Teatro no ano posterior. Nos anos referidos, Moçambique esteve num conflito armado apesar de não haver evidências que este pode ter influenciado a redução de candidatos. Portanto, não é de excluir esta possibilidade porque as pessoas que vivem na zona Centro e Norte devem viajar para as capitais para se candidatar e realizar os exames de admissão, e a falta de segurança condiciona aspectos como a mobilidade. Partindo desse pressuposto, pode-se questionar se a opção de um modelo de inscrição *online* ou descentralização a nível provincial (no lugar de capitais regionais) podem estabilizar ou dar alternativas de candidaturas a quem não se possa deslocar para distâncias longas. Esta inclinação em centralizar os exames nas cidades capitais regionais é um obstáculo para os candidatos oriundos de províncias distantes, tais como Gaza, Inhambane, Manica, Tete, Cabo Delgado e, Niassa (vide o anexo 1).

Ainda de acordo com os dados da tabela 1, pode-se verificar que os candidatos escolhem os cursos como primeira opção e, a opção pelo de Música é três vezes maior do que a de Teatro. Não se trata de uma escolha provisória com intenções, por exemplo, de mudar de curso uma vez apurado.

No entanto, verifica-se um notável decréscimo de número de vagas no ano 2018, não se encontrou explicação plausível para além do facto de que as candidaturas tem coberto só 50% destas. Somente em 2014, tivemos 22 candidaturas para o número estipulado de 25 vagas. A

redução de cerca de 40% de número de vagas parece-nos distante do desafio de formação dos artistas.

Segundo o informante D2, a gestão do curso de Teatro por ter suas particularidades exige também condições de acesso diferente no que refere ao número de vagas. Eis:

“(...) E até hoje temos tido o cuidado na divulgação do número de vagas, ainda que se tenha estabelecido 25 por curso, na qual para o curso de Teatro admitem normalmente 15 candidatos, mesmo assim a gestão desse número ainda é complicado, por se tratar de um curso que a dado momento dá-se um tratamento personalizado. Portanto, não é por cumprimento de número de vagas que estes cursos de artes devam se preocupar uma vez que não existem mínimas condições humanas e de trabalho” (director do curso de Teatro, entrevista concedida em Maputo, 2018).

As condições de trabalho devem ser a primeira preocupação para garantia de qualidade na formação, segundo o professor de teatro. É neste sentido que parece acolher o argumento de que a redução de 25 para 15 vagas é acertada, não fosse este ser extensível a todos os cursos que também exigem laboratórios. Portanto, na percepção dos professores de Teatro, o elevado número de vagas nos cursos de Teatro, trazem desafios de variada ordem, nomeadamente, a questão da qualificação dos professores e também as condições matérias de trabalho.

Ainda assim, existem muitos factores a considerar na fase de candidatura, e não menos significativo é o dos exames se realizarem durante a época chuvosa, o que também pode contribuir para dificuldade de mobilidade devido as cheias cíclicas. Anteriormente vimos que desde 2016, as inscrições para candidatura a UEM são por via *online*, isto também pode ser um obstáculo devido ao fraco acesso a Internet em Moçambique, o que influi no número de candidatos, até por iliteracia tecnológica.

É admissível que partes destes candidatos, sobretudo, os oriundos de regiões sem electricidade, redes de telefonia estáveis ou computadores, sejam excluídos deste processo. Outro aspecto é o da divulgação do Edital que é feita através de jornal e disponibilizada na página Web ou sítio electrónico da UEM. Não existem evidências que as rádios comunitários ou outros meios locais,

participem no processo de divulgação de exames. Estes factores podem concorrer para o número reduzido de candidatos de zonas rurais.

4.1.3.3. Perfil dos Candidatos dos cursos das artes da ECA-UEM: gerir a diversidade

O facto do exame de admissão do curso de Teatro e Música, diferentemente de outros igualmente submetidos a avaliação realizarem-se em três cidades capitais, demonstram o quão limitante é a sua aplicação porque o território de Moçambique é vasto e, as vias de acesso são precárias.

Dos dados recolhidos a partir de entrevistas e participação-observante nos exames práticos do curso de Música, pode-se observar que a maioria dos candidatos tiveram uma experiência com música através de grupos profissionais ou amadores, grupos corais das igrejas, sendo a minoria proveniente da Escola Nacional de Música, das Bandas das Forças Armadas de Defesa de Moçambique ou na da Polícia da República de Moçambique.

Eis o perfil dos candidatos, a partir do E2 professor do curso de teatro:

“Nos primeiros anos em Maputo era frequente aparecerem candidatos que já trabalham em vários grupos de teatro como o Gungu. Mas no geral aparecem casos de candidatos que não vêm de nenhum grupo ou fizeram parte de pequenos grupos na igreja, na escola (professor membro da comissão de elaboração dos exames de admissão do curso de Teatro, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Os candidatos de Maputo têm um percurso profissional ou amador ligado ao Teatro. Mas não são únicos, visto que os candidatos das províncias também têm o mesmo percurso, muito mais ligado ao teatro comunitário. Há que ressaltar, outra particularidade dos candidatos fora das grandes cidades capitais:

Informante E2: “Por vezes, por exemplo, encontramos candidatos que vem no interior de uma outra província e preferem fazer exames em outra província onde tenha familiares e condições de hospedagem e, nestes procuro saber durante a entrevista que tipo de teatro ele conhece, e em alguns casos são teatros comunitários (...) Mas no geral aparecem casos de candidatos que fizeram parte de pequenos grupos na igreja, na escola” (professor membro da comissão de elaboração

dos exames de admissão do curso de Teatro, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Ao contrário do que possa aparentar, a candidatura dos exames de admissão expõem enormes desafios que vão para além do conhecimento sobre a matéria examinada. Os aspectos logísticos, como hospedagem, ou redes de famílias nas grandes cidades podem ser factores determinantes na decisão de candidatar-se. Posto isto, será que os gestores do processo de exame tomam em consideração a estes aspectos na hora de escolher o local de exame?

O perfil dos candidatos é de indivíduos com alguma relação com o teatro profissional, com maior incidência ao teatro comunitário, de igrejas e escolas. Contudo, não sabemos se os conteúdos de exame absorvem igualmente os conhecimentos deste tipo de teatro como a história própria além do Shakespear ou os clássicos gregos.

Os professores envolvidos nos processos de preparação de candidatura têm uma percepção diferente do estabelecido pela UEM central, a nível de número de vagas. Esta mudança de 25 para 15, por ocorrer em 2018 (vide anexo 2) pode indicar que se deve a política de gestão da equipe em mandato. Melhor, pode significar que a percepção na gestão dos processos de admissão varia consoante o perfil académico, profissional e competências da pessoa que a dirige o curso. A partir do quadro da evolução dos candidatos e respectivas vagas, nota-se que o número de vagas definido a nível central não encontra correspondência dentro das exigências que os gestores dos cursos aspiram. Estes chamam-nos atenção para sua especificidade e dificuldade de operacionalização.

Apesar de o Teatro e a Música serem considerados todos cursos de artes, a sua percepção e gestão não é mesma. Por exemplo, o pedido de redução de vagas por parte de Teatro, pela especificidade do mesmo implicar uma formação personalizada, leva-nos a questionar porque o curso de Música também não defende a redução de vagas. A resposta simples para esta questão parece ser o facto de o músico poder actuar em qualquer local. Nada mais simplista.

De modo a melhor compreender esta tendência diferenciada nos cursos de arte, julgamos pertinente analisarmos o perfil das comissões da elaboração dos exames de admissão e os júris de avaliação dos cursos de Artes da ECA.

4.1.2.4. Perfil e competência as comissões da elaboração dos exames de admissão e os respectivos júris de avaliação dos cursos de Artes da ECA

Eis o perfil dos elementos da comissão de elaboração e júri de avaliação dos exames práticos do curso de Música. Eis o relato:

D1: elaborávamos os exames em função das nossas competências, conhecimento e experiência no ramo da teoria e execução da música (...) Olhando para a experiência adquirida pela maioria dos docentes colegas, eu como director de curso conseguia ver ou sentir que os colegas escolhidos demonstravam o saber na área prática da música (geralmente a maioria são músicos profissionais que para além de leccionar também fazem (faziam) performances musicais regulares em casa de pastos, festivais e concertos, dentro e fora do país (director do curso de Música, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Esta passagem aponta para o foco nos conhecimentos teóricos e práticos dos músicos que advém da sua experiência como performance e artistas em lugares de eventos. Podemos postular que a parte do conhecimento dos docentes se fundamenta também na sua experiência artística.

M1: Sim. Normalmente são pessoas com domínio dos instrumentos, pois não faria sentido estar avaliar sem conhecimento. Por sua vez tem que se ter noções básicas de outros instrumentos no caso de serem outras categorias como por exemplo como a guitarra, saber se está a calcar bem as cordas. Não se pode ir avaliar cegamente. (júri de secção de percussão dos exames práticos de admissão do curso de Música, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Este relato chama-nos chama atenção que por vezes os júris avaliam instrumentos que não sejam de sua especialidade, o que demonstra algumas limitações do corpo docente em algumas áreas de instrumentais.

M2: Sim [fazemos o exame teórico] e não em simultâneo [com pratico] porque, segundo a realidade do curso, não temos docentes especializados para algumas áreas específicas. Por exemplo, actualmente não temos professor de guitarra baixo, guitarra eléctrica entretanto tivemos situações em que tivemos que avaliar candidatos que tocaram esse instrumento. Portanto, ainda que seja um instrumento de corda, existem aspectos peculiares de baixo que o júri não esteja em altura de avaliar. Tratando –se de guitarras são docentes com competências que avaliam (júri de secção

de cordas dedilhadas dos exames de admissão do curso de Música, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Do que podemos apurar da análise das entrevistas no curso de Música nem todo membro de júri tem competências nas áreas que avaliam, e muita da sua competência é sustentada no conhecimento prático. É relevante que a gestão dos processos de exames no curso de Música no que se refere a selecção e composição do júri dos exames práticos tome-se atenção as áreas de especialidade dos docentes e, seja composto por áreas instrumentais na mesma família, sob o risco de os melhores e os talentosos serem penalizados por desconhecimento de um dos docentes.

No caso do Teatro segundo os informantes D2 (director do curso) e E2 (comissão da elaboração dos exames), e T1 (docente júri dos exames de admissão práticos).

D2: Sim, os membros de júri da comissão elaboram os exames em função de suas competências (entrevista concedida em Maputo, 2018).

E2: (...). O que posso dizer é que são pessoas com competências e já com uma longa carreira como docentes no curso de Teatro (entrevista concedida em Maputo, 2018)

T1: tenho competências como docente, dou aulas de representação e dramaturgia (entrevista concedida em Maputo, 2018).

Vimos que o curso de música tem formação ao nível básico, o de teatro nem o nível básico dispõem. A escola de formação a este nível tem sido o Teatro Avenida, Voz Verde, Gungu, grupos comunitários. Parte dos docentes desta área não tiveram formação de licenciatura em teatro, mas muita de suas competências e conhecimentos é sustentada na experiência profissional e posteriormente na sua formação de pós-graduação e mestrado em Teatro.

Vimos também anteriormente, que o rácio docente estudante do curso de Teatro era igual ao de Música. Não deixa de ser problemático, porque o curso de Música não apresenta os mesmos constrangimentos. Em termos conceptuais, podemos questionar se o termo *curso de artes* é suficiente para espelhar todas as realidades emanadas de cada um destas modalidades artísticas. Eventualmente há necessidade de repensar estes cursos não na dicotomia entre os de artes versus os não de arte, mas entre as especificidades dentro de cada curso de artes. Em termos

operacionais, isto significa que os padrões, normas, vagas deveriam receber uma atenção diferente consoante a diferenças dos cursos. Mas o facto de curso de teatro ter tido exames bianuais, e concluíram que causavam constrangimento pela prática demonstra, por um lado, o seu carácter experimental e pouco fundamentado para aquilo que são exigências de uma universidade, por outro, uma gestão flexível e dinâmica a tempo de responder um curso em permanente transição.

É precisamente aqui que nos interessa ir para além do processo de candidatura em si para compreendermos a relação que existe nos seus modelos de exame. Estes estudantes oriundos de lugares díspares, com perfil diversificado, que enfrentam obstáculos logísticos e oportunidade de formação diferente teriam a mesma performance nos exames? Como o talento pode emergir mesmo em contextos de oportunidades diferenciadas?

4.1.2.5. Exames de admissão nos cursos de artes na ECA: entre o local e o Global

4.1.2.5.1. O conteúdo dos exames teóricos de Música

Se por um lado o perfil dos candidatos e suas origens têm grande valor analítico, por outro, julgamos importante perceber os modelos de exames elaborados pelos gestores do processo. Convém lembrar que no geral os candidatos têm passagem por teatro amador, comunitário ou profissional, contudo, não existe em Moçambique o ensino formal básico ou secundário nesta área. E, no caso da Música, a maioria dos candidatos tem experiência com música através de grupos profissionais ou amadores, grupos corais das igrejas, sendo um número reduzido vindo da Escola Nacional de Música, das Bandas das Forças Armadas de Defesa de Moçambique ou da Polícia da República de Moçambique.

Nestes cursos existem dois modelos de exame de admissão: o escrito e prático. As provas escritas são elaboradas por uma comissão criada pelos directores dos cursos de Música e Teatro duas e/ou três versões e enviadas para o DAU a fim de se fazer a escolha de uma única versão.




Direcção Pedagógica

Departamento de Admissão à Universidade (DAU)

Disciplina:	Música	Nº Questões:	59
Duração:	120 minutos	Alternativas por questão:	5
Ano:	2016		

INSTRUÇÕES

- Preencha as suas respostas na FOLHA DE RESPOSTAS que lhe foi fornecida no início desta prova. Não será aceite qualquer outra folha adicional, incluindo este enunciado.
- Na FOLHA DE RESPOSTAS, assinale a letra que corresponde à alternativa escolhida pintando completamente o interior do retângulo por cima da letra. Por exemplo, pinte assim  se a resposta escolhida for A.
- A máquina de leitura óptica anula todas as questões com mais de uma resposta e/ou com borrões. Para evitar isto, preencha primeiro à lápis HB, e só depois, quando tiver certeza das respostas, à esferográfica.

1.	Escreve-se música em pauta de: A. 1 linha D. 4 linhas B. 11 linhas E. 6 linhas C. 5 linhas
2.	A figura de menor valor que se usa na música é: A.  E.  B.  C.  D. 
3.	A figura J é: A. Uma mínima E. Uma semicolcheia B. Uma semibreve C. Uma colcheia D. Uma fusa
4.	Os valores positivos na música são: A. As notas C. As durações das notas E. O timbre das notas B. As notas com \flat D. A intensidade das notas
5.	As pausas são: A. As notas da clave de Fá C. Os silêncios entre os sons E. Os bemois antes das notas B. As notas agudas e graves D. Os sustenidos depois das notas
6.	Os valores negativos na música são: A. As notas com sustenidos C. As pausas E. As notas baixas B. As notas sem sustenidos D. As pausas
7.	A oitava é: A. Uma sequência de 8 claves C. Uma sequência de 8 \flat E. Uma sequência de 8 bequardros B. Uma sequência de 8 notas D. Uma sequência de 8 sustenidos
8.	A clave na pauta serve para: A. Dar nome as notas C. Dar nome aos instrumentos E. Dar nome a obra B. Dar nome as pausas D. Dar nome as vozes
9.	As Claves que se usam são: A.  D.  B.  E.  C.   
10.	A clave de Sol se escreve na pauta: A. Na sexta linha E. No meio da pauta B. Na segunda linha C. Na quinta linha D. No final da pauta
11.	De acordo com a sua função na escala, cada nota pode ser: A. Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, etc. C. Grau B. Semibreve, semínima e colcheia D. Pausa E. Acorde
12.	A escala diatónica tem: A. 7 notas E. 10 notas B. 12 notas C. 5 notas D. 2 notas
13.	O tetracorde é: A. Um grupo de 5 notas D. Um grupo de 4 notas B. Um acorde de 4 notas C. Um acorde de 3 notas E. Um grupo de 3 notas

Este trecho do exame teórico de Música de 2016, elucidado como as matérias avaliadas não são ministradas no ensino pré-universitário, o que leva questões de eficácia na gestão pedagógica dos mesmos. O exame de modo geral visa aferir o nível de conhecimento adquirido anteriormente. Tentamos perceber o que motiva a conceptualização destes exames, eis parte da explicação para o caso do curso de Música:

Informante D1 e C1 “...para a elaboração dos exames recorriamos a livros de músicas existentes mais aos planos temáticos das disciplinas de Teoria da Música I, II, III e IV [da Universidade] para a escolha das questões a fazerem parte dos exames teóricos e práticos” (director do curso e membro da comissão de elaboração dos exames de admissão de música, entrevista concedida em Maputo, 2018)).

Informante M5: “...Os conteúdos estão relacionados ao que se é exigido durante a formação [Universitária] no curso, e ao perfil de estudantes desejados no curso no curso de Música e na Universidade (júri de avaliação dos exames práticos do curso de música, secção de teclas, voz e cordas friccionadas. entrevista concedida em Maputo, 2018).

Os conteúdos avaliados aos candidatos são de estudantes universitários e reflectem uma teoria musical ocidental. Não há conteúdos teóricos e conceptuais locais ou moçambicanos. Se por um lado, podemos atribuir a esta contradição a fraca capacidade dos gestores na percepção dos princípios pedagógicos de se avaliar o que se ensina nos níveis anteriores, ou seja, o pré-universitário, e não a matéria da universidade ao candidato do secundário, por outro, esta opção permite que o avaliador possa excluir quem não se simpatize com o seu estilo artístico, ou mesmo o seu potencial concorrente artístico na praça.

Informante M1.. “Normalmente nós avaliamos as matérias que eles vão encontrar no decorrer de sua formação no 1º semestre...existem muitos bons músicos na praça profissional mas que não conseguiram admitir no curso e fomos criticados por isso. Nós não estamos a admitir o músico da praça, estamos a admitir um candidato para frequentar o ensino superior” (júri de avaliação dos exames práticos do curso de música, secção de cordas dedilhadas, bateria e percussão, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Não obstante a isso, verifica-se também dos critérios avaliados nos exames práticos como: percepção auditiva, solfejo rítmico e melódico, a existência de temáticas referentes a disciplina de Teoria Musical e, que deveriam constar no exame teórico e não prático. Esse, facto de pode estar a interferir na classificação total da nota prática, pela forma como a distribuição dos pontos por cada item é realizado e, a condicionar para que a parte referente a execução e a performance artístico não tenha a justa classificação (ainda que tenha maior percentagem de valor em relação a

prova teórica), dado que parte dos valores equitativos são distribuídos ainda que em menor peso para os outros itens e, nem todos candidatos provêm de áreas com ensino musical.

Portanto, percebe-se que o domínio da teoria musical ocidental é estabelecido como pré-requisito crucial e imprescindível para o acesso ao superior no curso de Música, nos dois modelos de exames.

4.1.2.5.2. O conteúdo dos exames teóricos do Teatro

No caso do curso de Teatro, o perfil de seus candidatos demonstra que, na sua maioria, não tem formação na área, não obstante as suas experiências e vivências serem relacionadas ao Teatro Aplicado, a grupos de teatro profissionais, grupos comunitários, grupos nas igrejas e escolas, como afirma os entrevistados C2 e T2.

T2: “nos primeiros anos em Maputo era frequente aparecerem candidatos que já trabalham em vários grupos de teatro como o Gungu. Mas no geral aparecem casos de candidatos que não vêm de nenhum grupo ou fizeram parte de pequenos grupos na igreja, na escola. (...). Mas no geral aparecem casos de candidatos que fizeram parte de pequenos grupos na igreja, na escola”. (júri de avaliação dos exames práticos do curso de Teatro, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Olhando este cenário entre o conhecimento e a experiência no Teatro, como sabemos, não existe ensino secundário nem básico nesta área, tentamos analisar e comparar o seu conteúdo de exame. Antes de prosseguirmos, julgamos importante perceber como foram geridos as mudanças de modelos de exames.

E1 e D2. “Até 2013, os exames no curso de Teatro eram elaborados tudo a nível do curso num único modelo que consistia numa espécie de entrevista respondida por escrito seguido da prova prática e, depois corrigidos manualmente pelos docentes avaliadores e, enviados os resultados para o DAU. A partir de 2014 em diante, sob orientação do DAU, os exames escritos passaram para ser elaborados no formato de “múltipla escolha” e, a ser corrigidos a nível do DAU” (director do curso e membro da comissão de elaboração dos exames do curso de Teatro, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Nota-se uma tendência da DAU em uniformizar os formatos de exames, o que revela uma excessiva centralização de modelos de examinação. Abaixo ilustramos não só este formato actual assim como os conteúdos avaliados.

		Direcção Pedagógica Departamento de Admissão à Universidade (DAU)	
Disciplina:	Teatro	Nº Questões:	60
Duração:	120 minutos	Alternativas por questão:	5
Ano:	2018		

INSTRUÇÕES

- Preencha as suas respostas na FOLHA DE RESPOSTAS que lhe foi fornecida no início desta prova. Não será aceite qualquer outra folha adicional, incluindo este enunciado.
- Na FOLHA DE RESPOSTAS, assinale a letra que corresponde à alternativa escolhida pintando completamente o interior do rectângulo por cima da letra. Por exemplo, pinte assim , se a resposta escolhida for A.
- A máquina de leitura óptica anula todas as questões com mais de uma resposta e/ou com borrões. Para evitar isto, preencha primeiro a lápis HB, e só depois, quando tiver certeza das respostas, com esferográfica.

1.	Artes cénicas são todas as formas de arte que se desenvolvem num palco ou local de representação para um Espectador público. Indica o elemento intruso nos itens abaixo: A. Ópera B. Teatro C. Dança D. Ténis E. Circo
2.	É através da comunicação que os seres humanos e os animais partilham diferentes informações entre si, tornando o acto de comunicar numa actividade essencial para a vida em sociedade. Será o teatro uma forma de comunicação? A. Que ideia! O teatro é só entretenimento B. Não. O teatro é só brincadeira C. Sim. O teatro é uma das formas de comunicação D. Na actualidade não E. As vezes sim, outras vezes não
3.	A produção de um espectáculo teatral depende do trabalho de vários componentes, cada qual com funções específicas, dentro desta equipa. São eles: A. Elenco – conjunto de actores numa representação B. Figurante – pessoa que entra em cena para fazer um papel anónimo, como parte de grupos ou multidão C. Produtor – aquele que financia a produção do espectáculo D. Encenador – aquele que dirige todos os elementos dum espectáculo E. Todas as opções são correctas
4.	Uma das afirmações abaixo está errada. Qual? A. Para que aconteça uma representação teatral é necessário um actor, um espaço e público B. É encenador aquele que assiste a um espectáculo teatral C. O actor é aquele que interpreta um papel teatral D. Diz-se que é cenógrafo porque cria o projecto cenográfico e monta o espaço cénico E. Um figurinista cria, orienta a feitura dos trajes para um espectáculo teatral
5.	A acção é matéria básica do teatro e também do trabalho do actor. O que é acção dramática? A. É simplesmente dançar no palco B. É simplesmente lutar no palco C. É simplesmente correr no palco D. É simplesmente a resolução das contradições e de conflitos entre as personagens e uma situação E. É simplesmente uma actividade que o actor tem em cena que lhe ajuda a transpirar
6.	Qual é o nome que se dá a um local construído para a acção dramática? A. Garagem B. Discoteca C. Teatro D. Salão Nobre E. Centro de Conferências
7.	Indica o nome da especialidade de quem escreve textos dramáticos. A. Contra-regra B. Divulgador C. Dramaturgo D. Maquilhador E. Produto
8.	Qual deste elementos não é responsável pela iluminação de um espectáculo teatral? A. Projector B. Reflector C. Canhão seguidor D. Bastão E. Mesa de operação de luz
9.	O mais importante e mestre no trabalho do actor é o sentimento. Dos que se seguem, qual dos mestres não é para aqui chamado? A. Mente B. Vontade C. Pregaiça D. Corpo E. Disciplina
10.	Só faz teatro quem... A. tem dom de fazer rir. B. executa malabarismos. C. é actor. D. não tem mais nada que fazer. E. dispõe de muito tempo.
11.	O preconceito constitui um dos obstáculos para o trabalho do actor, porque razão? A. Porque limita o actor no acto de criação B. Porque torna o actor intolerante em tudo o que os outros fazem C. Porque coloca o actor em constante julgamento das suas acções no palco D. Porque priva o actor de perceber o mundo no qual vive E. Todas as opções estão correctas

A partir deste trecho é perceptível o uso de conceitos e teorias ocidentais do teatro. A ideia do teatro como algo estruturado a partir de actores, encenadores, cenógrafos, muito colada a Grécia,

é visível nas questões do exame. Não há referência aos conceitos de teatro comunitário ou local. Esta tendência de reproduzir conhecimento ocidental, vimos também nos exames de música, podem constituir um desvio das políticas de igualdade, diversidade. Precisamos de descolonizar o conhecimento, rompendo com discursos hegemónicos sobre artes.

No caso do curso de Teatro, dos dados recolhidos através das entrevistas, foi possível apurar que devido a não formação dos candidatos na área do teatro, os exames de admissão são concebidos em conteúdos ligados a cultura geral de Moçambique, temáticas ligadas ao teatro e suas práticas e as experiências e/ou vivências dos candidatos, como podemos observar segundo o informante E1:

“Nos exames escritos a comissão elabora as temáticas ligadas ao universo do teatro moçambicano, universal, moçambicano, cultura geral ligada a origem do teatro. Questões como: origem do teatro, práticas teatrais, teatro moçambicano na sua actualidade, nomes renomados e espectáculos são as que tem feito parte do conjunto de 60 perguntas do exame teórico” (membro da comissão de elaboração de exames de admissão do curso de Teatro, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Prossegue nos seguintes termos

“Procuramos não entrar com muita profundidade em questões de teatro de uma forma muito mais séria, apenas colocam-se questões elementares e básicas, pois sabe-se que nem todos tem acesso à informações sobre o teatro. Uma vez que o exame é nacional seria uma injustiça por exemplo um estudante que vem do interior da província de Gaza a única referência que tem é sobre o Teatro Aplicado que acontece nas zonas em épocas de campanhas de educação cívica ser avaliado com conteúdos universais. Daí que procurarmos trazer questões básicas sobre o Teatro, como a questão do espaço, actores, personagens, algumas questões universais como: autores de peças teatrais” (membro da comissão de elaboração de exames de admissão do curso de Teatro, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Uma análise das declarações acima, por um lado, ainda que não de forma muito rigorosa, percebe-se que as temáticas centrais relacionam-se ao conhecimento universal do Teatro. Por outro lado, nota-se uma atenção por parte comissão do curso de Teatro em nivelar ao máximo os

conteúdos dos exames ao nível dos candidatos dada ausência de escolas vocacionadas ao ensino de Teatro no país.

No entanto, da análise feita a alguns exames escritos, verifica-se, em primeiro, que a maior ênfase dos conteúdos centram-se no conhecimento universal e temáticas de especialidade. Em segundo, a cultura geral moçambicana está mais relacionada a acontecimentos realizados na zona sul do País (Cidade de Maputo) e de domínio de candidatos residentes/provenientes desta zona.

Se estes desafios se colocam a nível de exames teóricos podem os práticos equilibrar esta desigualdade? Poderia o fraco conhecimento teórico ocidental ser compensado com o talento? Vejamos como são elaborados os exames práticos.

4.1.2.6. Exames Práticos dos cursos das artes na ECA

4.1.2.6.1. O caso da Música

Vimos que os exames de admissão foram introduzidos no âmbito da política da UEM com finalidade de harmonizar as oportunidades de igualdade para todos os candidatos. Contudo, os avaliadores dos exames contrariam esta teoria, como demonstram as considerações de alguns elementos do júri de avaliação dos exames práticos nas várias secções das áreas instrumentais⁵

Informante M2: “...temos visto que o exame acaba ficando um pouco difícil para os candidatos principalmente a parte complementar ligada a percepção auditiva e rítmico, solfejo rítmico e melódico porque a maioria dos candidatos não conhece os requisitos para se candidatar no curso e os conteúdos que são avaliados nos exames práticos. Eles pensam que o exame trata-se apenas de executar um instrumento, e ficam surpresos principalmente na parte de solfejo e cultura geral (...) A maioria vem sem se ter preparado. Aquilo que avaliamos está muito acima da média do conhecimento dos candidatos (...) Os poucos casos com preparação vem da Escola Nacional de Música e igrejas (júri de avaliação dos exames práticos do curso de música secção de cordas dedilhadas, bateria e percussão, entrevistada concedida em Maputo, 2018).

⁵ cordas dedilhadas e friccionadas, bateria, percussão, sopros, teclas e voz.

Numa análise do discurso é visível o tratamento que são dados aos candidatos, eles são avaliados com base em conteúdos de nível superior e acima do conhecimento dos candidatos com excepção dos que provem da Escola Nacional de Música (sedeada em Maputo) e algumas igrejas. Portanto, matéria que nunca antes tiveram acesso. Esta opção contraria todo o princípio que rege a pedagógica de ensino e de avaliação.

Podemos extrair da mesma conclusão a parte do relato de outro membro de júri de avaliação de exame,

Informante M4:.. “ (...) sabemos da realidade das pessoas uma vez que não há muitas escolas no País que leccionam Música. Mas mesmo assim não existe a ideia de que o exame deve ser facilitado, e admitir-se qualquer candidato. A ideia é perceber que os exercícios de solfejo principalmente os expostos no quadro para avaliação sejam para ver se o candidato reúne condições básicas para ingresso como: leitura da partitura, afinação, etc. e, daí podermos construir/lidar outros assuntos dentro da academia. Então uma das maiores preocupações fora a execução da obra é a avaliar o nível de leitura e afinação. Se o candidato já tem esses dois componentes já se sabe que terá condições para caminhar na sua formação (...) pois o curso precisa de estudantes que saibam no mínimo leitura partitura.” (júri de avaliação dos exames práticos do curso de música secção de cordas friccionadas, teclas e voz, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Este método de avaliar o que vai ser ensinado parece ser uma das vias para excluir os talentos, eis mais um relato de um membro de júri de avaliação dos exames práticos,

Informante M3: ...nós temos neste País muitos jovens com talento que da área performativa e tem défice na teoria musical. E muitos quando vem concorrer para o curso de Música tem em mente que vem para tocar, não estão a contar com a quantidade e diversidade de cadeiras plasmadas no curso. E temos tido várias dificuldades nesta parte de aprovar alguém com que preenche os requisitos desejados. E nesses casos, há vezes que a gente olha e vê que em termos práticos de execução o candidato é bom, e vemos em termos de cultura geral se o candidato responde algo para ver se equilibra um pouco a nota para sua admissão. (júri de avaliação dos exames práticos do curso de música secção de cordas friccionadas, teclas e voz, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Mais uma vez, a teoria musical funciona como uma barreira intransponível a primeira. Trata-se de teoria musical ocidental que quer ser universal e extensível a todas as realidades culturais. De modo a contornar a barreira cultural, o júri parte da sua própria experiência e perfil, adota uma estratégia de olheiro de talento, isto é, foca na qualidade artística do candidato e conjuga com a cultura geral.

Não obstante a política de exame visar igualdade de oportunidade para todos os candidatos do país, a experiência do júri dá-nos outra interpretação. Anteriormente refiarmos a limitação em termos de conceptualização de exame, que se foca no ocidente. Contudo, esta limitação não é extensível a todos os candidatos. Ela beneficia somente quem estudou em escolas de Maputo. Aqui temos umas das justificações:

Informante M4: “...sim sabemos da realidade das pessoas uma vez que não existe muitas escolas no País que leccionam Música. Mas mesmo assim não existe a ideia de que o exame deve ser facilitado e admitir-se qualquer candidato. A ideia é perceber que os exercícios de solfejo principalmente os expostos no quadro para avaliação sejam para ver se o candidato reúne condições básicas para ingresso como: leitura da partitura, afinação, etc. e, daí podermos construir/lidar com outros assuntos dentro da academia. Então uma das maiores preocupações fora a execução da obra é a avaliar o nível de leitura e afinação. Se o candidato já tem esses dois componentes já se sabe que terá condições para caminhar na sua formação” (júri de avaliação dos exames práticos do curso de música secção de cordas friccionadas, teclas e voz, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Posto isto, verifica-se das entrevistas aos avaliadores, a unanimidade sobre a reiteração da necessidade de que se conheça a notação musical ocidental e, igualmente estabelecida como condição crucial para o ingresso no curso de música. Reitera-se, assim, a crença de que saber música é ter conhecimentos sobre uma determinada tradição musical: aquela da chamada música erudita de tradição europeia. Esta visão é minimizada pela consciência da limitação de escolas ao nível nacional que leccionem música, e quando se fala de ensino médio, mesmo a cidade de Maputo não dispõem de uma formal.

Se, se o conhecimento musical é algo compreendido apenas em termos etnocêntricos, significando, pois, introduzir os indivíduos a formas particulares de conhecimento em música, então devemos nos perguntar como sugere Luedy (2009), sobre o que se fazer com tantas outras práticas musicais, (com as quais convivemos quotidianamente em nossa sociedade) que não fazem uso de sistemas de notação musical, ou que se valem de outras maneiras de representação gráfica de música. A legitimação do sistema de notação musical ocidental, como o único válido em exames de admissão para o curso superior de música, e desconsideração de outras formas de saberes é um contra senso das políticas de exame na UEM. Esta prática reifica a ideia de superioridade cultura erudita como a mais válida, seja do ponto de vista estético, seja do ponto de vista cognitivo. Não se pode falar de política de inclusão quando incluir é excluir. Quando integrar os estudantes num sistema de avaliação cujo objecto é europa, constitui uma forma de exclusão para os que tem como Moçambique o seu berço cultural. Um equilíbrio é recomendável, podendo ser feito por via da atribuição de um peso significativo na componente prática.

4.1.2.6.2. O caso do Teatro

Dos dados da entrevista realizada à alguns membros da comissão de elaboração dos exames dos cursos do Teatro e aos do júri de avaliação, acima como os exames teóricos, os práticos são concebidos baseados em conteúdos básicos para o ingresso nestes cursos. As provas práticas têm peso de 80% em relação a teórica.

A prova prática é concebida sob cinco partes: (i) Entrevista com cada candidato: para avaliar seriedade, capacidade de expressão, fluência de discurso, noção de comunicação, potencial vocal e físico; (ii) Improvisação individual: para avaliar imaginação, disponibilidade, recursos técnicos (voz, corpo, comunicação); (iii) Improvisação em grupo com um dos objectos presentes no palco: para avaliar a capacidade de organização, de cooperação, de criar conflito, de compreensão de situação dramática, de surpresa; (iv) Improvisação (criação de um conflito através de uma acção de teatro invisível): para avaliar capacidade de gestão de conflitos, de interacção com o grupo de dinamismo, de inteligência emocional; (v) Debate sobre o que aconteceu e a forma como cada um reagira de forma a avaliar capacidade de reflexão teórica e de relação entre a vida e o teatro, como ilustra o exame abaixo citado:



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO

Prova Prática de Teatro – Janeiro de 2015

Destina-se a fornecer aos elementos do júri informações sobre o candidato. A prova consiste em testes de: habilidades e conhecimentos teatrais (dança, canto, representação), visões e talentos artísticos, sensibilidade e criatividade, espontaneidade e intuição, capacidade de análise e pensamento individual, e capacidades de comunicar e trabalhar com outras pessoas.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CANDIDATOS AO CURSO DE TEATRO

1. Entrevista com cada candidato
Objectivo – avaliar seriedade, capacidade de expressão, fluência de discurso, noção de comunicação, potencial vocal e físico. (3mins por pessoa)
2. Cada candidato tem 3 minutos para fazer uma improvisação com um dos objectos presentes no palco.
Objectivo – avaliar imaginação, disponibilidade, recursos técnicos (voz, corpo, comunicação).
3. Dividem-se em grupos indicados pelos entrevistadores. Têm 5 minutos para organizar uma improvisação colectiva. 2 Grupos de três, mais um de quatro. 5 Minutos de apresentação.
Objectivo – avaliar capacidade de organização, de cooperação, de criar conflito, de compreensão de situação dramática, de surpresa.
4. Improvisação (criação de um conflito através de uma acção de teatro invisível)
Objectivo – avaliar capacidade de gestão de conflitos, de interacção com o grupo de dinamismo, de inteligência emocional.
5. Suscitar debate sobre o que aconteceu e a forma como cada um reagiu.
Objectivo – avaliar capacidade de reflexão teórica e de relação entre a vida e o teatro

Fim.

A distribuição nos exames práticos por cada item de avaliação é de forma equitativa, pois segundo entrevistados, o candidato é avaliado no seu todo segundo os requisitos e as exigências do curso. Entretanto, é por unanimidade dos entrevistados que o maior peso da nota é atribuída a performance individual devido ao grau de exigência, como pode-se observar das entrevistas abaixo dos informantes:

Informante E4: avalia-se no seu todo, evitamos criar parâmetros porque um actor de teatro ele é “ele no seu todo”. Nós não levamos um candidato porque ele é bom em algum item como improvisação e depois não é bom naquilo que ele fala ou é bom na encenação. Nós procuramos elementos que tragam-nos possibilidades de um estudante com capacidades de enfrentar e aguentar

a pressão de um curso de Teatro que no seu todo todos itens avaliados e mais coisas (júri de avaliação dos exames práticos do curso de Teatro, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Não obstante o curso de teatro ser mais flexível em termos de relação entre teoria ocidental e práticas artísticas locais, nota-se que as categorias que avaliam obedecem aos padrões ocidentais.

Informante D2. Padroniza-se os critérios de avaliação e pontuação porque tudo que se quer é ter um candidato que reúna condições e um certo equilíbrio para responder as exigências do curso. Por isso mesmo durante o exame de admissão o candidato é colocado num clima de tensão para se ver o qual é preparo psicológico e espírito de grupo que tem para aguentar a pressão do curso (júri de avaliação dos exames práticos do curso de Teatro, entrevista concedida em Maputo, 2018).

O foco em categorias teatrais ocidentais é minimizada pela valorização do esforço individual em detrimento do em grupo.

Informante E3: no exame prático: não existe uma padronização dos valores em cada critério de avaliação, o que se faz é que cada um dá a sua nota (...) A avaliação individual é que tem maior peso, embora trabalho em grupo também seja muito importante porque tem que se saber contracenar uns com os outros (júri de avaliação dos exames práticos do curso de Teatro, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Podemos aqui constatar que, por um lado as temáticas dos exames abarcam maior parte de conteúdos de especificidade e, a cultura geral incide-se em acontecimentos que ocorrem na Cidade de Maputo e arredores, o que acaba favorecendo mais aos candidatos da cidade de Maputo e arredores, e não de encontro com a formação base dos candidatos. Por outro lado, não há distribuição padronizada e equitativa pelos itens acaba de certa forma afectando a classificação da performance individual, uma vez que busca-se avaliar um conjunto de requisitos que responda as exigências do curso.

Estamos mais uma vez perante o mesmo cenário do curso de Música, as avaliações são baseadas de acordo com as exigências dos cursos, ou seja, conteúdos que eles só aprendem durante a

formação, acabando assim não se considerando o potencial artístico do candidato. Por sua vez, é de concluir que não existe relação entre os conteúdos e a formação base da maioria dos candidatos, ou seja, estes são avaliados o que não aprenderam em níveis antecedentes ao superior.

Esta a crença de que o saber das artes está imerso em uma determinada tradição ocidental, ou de padrões totalmente ocidentais, pode concorrer para exclusão de candidatos com talento e alto potencial artístico desprovidos desses saberes.

Ao analisarmos a questão da legitimação do conhecimento ocidental nos critérios de admissão e selecção nos cursos de artes em detrimento do respeito a diversidade de conhecimentos e aptidões, temos aqui um grupo ético minoritário de candidatos com talento e/ou com potencial para altas habilidades que não se enquadram ao modelo hegemónico de ingresso ao ensino superior.

Assim sendo, ao se tratar o diferente por igual, estes candidatos com talento são também excluídos e desprovidos de ingressarem ao ensino superior, criando, de acordo com Barbosa (2002), um círculo vicioso de exclusão, pobreza, discriminação e preconceito.

Contudo, partindo-se de princípio que nos cursos de artes são realizados dois modelos diferentes de exame, um teórico e outro prático, e a média é a primeira condição *sine qua non* para admissão na UEM, procurou-se analisar que relação existe entre estes dois instrumentos que combinando os candidatos admitem ou não admitem e, de forma estes podem interferir na admissão dos candidatos com talento.

4.1.2.7. Correlação entre o Talento e Discurso Hegemónico

Uma das maiores preocupações da presente pesquisa é perceber se existe alguma relação entre o exame teórico e o prático, isto é, entre a captação de talento dos candidatos e os exames teórico e prático de admissão. Concretamente, pretendíamos com a mesma analisar como os modelos de exames podem se apresentar como um obstáculo para atracção de talentos e dos melhores tal como preconiza a criação dos próprios cursos.

O quadro abaixo, demonstra a correlação realizada nos resultados do apuramento geral (admitidos e reprovados) dos exames de 2012 à 2018 na província de Maputo, a sua escolha

deveu-se a quantidade de número suficiente de amostras significativas. As províncias de Sofala e Nampula, as amostras não superavam as cinco (5) unidades não sendo operacional para o cálculo das correlações.

Tabela 3. Correlação dos resultados dos exames teóricos e práticos de 2012 à 2018 na província de Maputo

Província De Maputo				
	Música		Teatro	
ANOS	Coefficiente De correlação	Correlação	Coefficiente De correlação	Correlação
2012	0.465650886	Moderada	0.9470766	muito forte
2013	0.397043622	Fraca	0.0070877	muito fraca
2014	0.642433662	Forte	0.7600559	Forte
2015	0.570163739	Moderada	0.8684977	muito forte
2016	0.849587411	muito forte	0.5625861	Moderada
2017	0.58226794	Moderada	0.751508	Forte
2018	0.748477252	Forte	0.9615466	muito forte

Fonte 3: Elaborado pela autora a partir dos dados DP-UEM (2012-2018).

Dos dados analisados no calculo das correlações conclui-se que:

- **Correlação fraca**

Os dados indicam que 2013, tanto para o curso de Música, como para o Teatro, a correlação entre as notas das provas escritas e práticas foi “fraca”, o que significa que no presente ano, não existiu nenhum grau de relacionamento entre as duas variáveis de avaliação. As notas das provas escritas são independentes das notas das provas práticas. Logo o critério de ponderação para apuramento não foi pela média obtida dos candidatos. Um individuo com média baixa neste ano poderia ter admitido aos cursos pela política de quotas ou ponderação do júri.

- **Correlação moderada**

Nos anos de 2012, 2015 e 2017 para o curso de Música e, em 2016 para o curso de Teatro a correlação foi “moderada”, o que significa que existe uma ligeira relação entre os factores investigados.

- **Correlação forte**

Nos anos de 2014 e 2018, para o curso de Música e, para o Teatro 2014 e 2017 os dados demonstram que a correlação entre as notas das duas variáveis de provas foi “forte”, ou seja, as notas das provas escritas eram directamente proporcionais as notas das provas práticas, ou vice-versa. A admissão a esses cursos foi por via de apuramento geral, onde o único critério de ponderação é a média obtida pelo candidato.

- **Correlação muito forte**

Em 2018, para o curso de Música, e 2012 e 2018, para o Teatro que significa, a correlação foi “muito forte”, o que demonstra um alto nível de dependência entre as duas variantes de avaliação. Diante disso, conclui-se que, no apuramento geral existe correlação entre os dois modelos de avaliação nos cursos de artes. Contudo, vejamos se o mesmo acontece para o apuramento final somente dos admitidos.

Os exames de 2018, quer os de Teatro quer os de Música demonstram uma correlação muito forte entre a componente teórica e pratica. Contudo, este equilíbrio é sobrevalorizado pela distribuição que cada uma destas componentes tem para a nota final, 80% teóricos e 20% práticos. Tendo em consideração que os exames teóricos (80%) têm uma grande tendência a reproduzir saberes ocidentais, continua fraca a possibilidade dos estudantes que demostrem talentos serem apurados por via de performance. No quadro seguinte, é focada somente na correlação dos candidatos admitidos.

4.1.2.8. A correlação apuramento final dos candidatos admitidos nos cursos de artes na ECA

A tabela 4 abaixo, demonstra a correlação realizada nos resultados do apuramento geral dos admitidos nos exames de admissão de 2012 à 2018 na província de Maputo. Nas províncias de Sofala e Nampula não foi possível como acima citado devido ao número de amostras insuficientes.

Tabela 4. Correlação apuramento final dos candidatos admitidos nos cursos de Teatro e Música da ECA.

Admitidos Província de Maputo				
	Música		Teatro	
Anos	Coefficiente De correlação	Correlação	Coefficiente De correlação	Correlação
2012	-0.45965	Muito fraco	0.781935	Forte
2013	0.129583	Fraca	0.007088	Fraca
2014	-0.04494	Muito fraca	0.50148	Forte
2015	0.313887	Fraca	0.359171	Fraca
2016	0.129026	Fraca	0.040534	Fraca
2017	-0.12532	Muito fraca	-0.22533	Muito fraca
2018	-0.23613	Muito fraca	0.811553	Muito forte

Fonte 4: Elaborado pela autora a partir dos dados DP-UEM (2012-2018).

Para o curso de Música, os dados revelam que no apuramento dos admitidos a correlação é “muito fraca”. O que demonstra que não existe dependência entre os dois modelos de avaliação, teórico e prático. Este padrão de tendência “muito fraca” contraria a tendência dos dados da correlação geral na Tabela 3 que varia do moderado a muito forte. Posto isto, uma vez que uma das maiores preocupações foi também perceber o nível de aproveitamentos dos candidatos por província, facto não possível ser observável na análise feita na correlação.

Tabela 5. Média dos admitidos de 2012 à 2018 dos exames teóricos e práticos do curso de Música

	MAPUTO		SOFALA		NAMPULA	
Anos	Teórico	Prático	Teórico	Prático	Teórico	Prático
2012	14.61	15.31	0.5	7*	S/C	S/C
2013	10.46	13.51	0*	15*	12.67	13.33
2014	16.33	13.93	17*	15*	13.4	11.82
2015	5.08	14.39	4.85	17.5	6	0
2016	14.72	16.26	13.55	13.6	S/C	S/C
2017	13.61	14.41	11.55	15	9.38	11.3
2018	13.57	15.14	S/C	S/C	5.53*	11.33*

*indicação de admissão de um único candidato.

S/C: sem candidatos

Fonte 5: Elaborado pela autora a partir dos dados DP-UEM (2012-2018).

Procurou-se perceber com base o cálculo das médias dos exames teóricos e práticos se estes podem justificar a exclusão de parte dos candidatos das províncias. As seguintes tabelas são ilustrativas de um padrão comum nos exames de admissão na UEM.

Na tabela 5 notamos que as médias dos exames teóricos no curso de Música nas três províncias nos anos de 2012 à 2018, são maiores que os práticos. Contudo, verifica-se uma tendência inversa em 2014, o que levanta outros tipos de questionamentos em relação a este dado. O facto dos exames teóricos serem dominados por conteúdos ocidentais pode concorrer para que as médias sejam baixas em relação a prática. Esta tendência é extensiva em todas províncias.

Outro facto notável, é que em Sofala e Nampula as médias dos exames teóricos tem sido muito baixa em relação a Maputo, diferente das médias dos exames práticos. Isto pode ser explicado pelo facto de em Maputo ter mais instituições de artes a nível básico formal ou informalmente nível médio. Porém, as médias dos exames teóricos de Maputo demonstram o mesmo padrão de serem relativamente baixas em relação as práticas. Isto pode-se explicar, pelo facto de os candidatos serem submetidos a conteúdos que somente se leccionam na Universidade.

Tabela 6. Média de admitidos de 2012 à 2018 nos exames teóricos e práticos do curso de Teatro

	MAPUTO		SOFALA		NAMPULA	
Anos	Teórico	Prático	Teórico	Prático	Teórico	Prático
2012	14.45	14	S/C	S/C	11	10.5
2013	15.27	11.15	S/C	S/C	13.67	13.33
2014	12.2	14.57	S/C	S/C	8.9	14.67
2015	4.51	14	4.25	0	3.7*	19*
2016	10.24	10.86	11.8*	7.5*	11.7*	9.5*
2017	11.19	11.8	10.3	14.5	3.68	7.46
2018	11.58	11.5	6.7*	12.25*	S/C	S/C

*indicação de admissão de um único candidato.

S/C: sem candidatos

Fonte 6: Elaborado pela autora a partir dos dados DP-UEM (2012-2018).

No caso de Teatro, diferente da Música pode-se observar dos dados acima, que as médias dos exames teóricos nos primeiros dois anos são mais altas em relação as práticas. Contudo, em 2014 temos mesma situação de notas teóricas do curso de música em 2015, o de serem menores que as

práticas. Um enfoque no contexto moçambicano, leva nos a levantar a hipótese de que a situação política militar pode ter alguma influência nos resultados do exame teórico. Eventualmente a ausência de segurança e instabilidade, agravada com custo de vida pode ter condicionado o desempenho na preparação.

4.2. Percepções dos júris de avaliação dos cursos de Artes da ECA sobre os candidatos com talento: entre o talento e o imperativo do domínio do conhecimento das teorias ocidentais

Percebemos que as questões eruditas caracterizam os conteúdos de exames de avaliação, fazendo com que parte deles parta em desigualdade de oportunidade. Os dados da tabela demonstram não haver correlação entre os exames teóricos e práticos. Questionados os informantes acerca da avaliação dos exames práticos dos cursos de Teatro e Música e das experiências com candidatos com talento ou com potencial artístico, a maioria afirmou ter encontrado casos significativos de candidatos com talento e potencial artístico.

4.2.1. Para a Música

No que refere a experiência com candidatos com tendência a talentosos, da leitura dos docentes, o tratamento nos exames práticos tem sido diferenciado em cada curso. No curso de Música, os entrevistados do júri de avaliação dos exames práticos, existe unanimidade em alguns docentes na atribuição de boas notas aos candidatos que demonstram talento e potencial artístico e a selecção, atribuindo maior peso da classificação na parte da execução do instrumento.

Informante M2. Costuma-se fazer um jogo de “cintura” no sentido de fazer uma avaliação qualitativa. É muito difícil, uma vez que o exame teórico e prático acontecem em momentos diferentes, então as vezes não resulta naquilo que desejávamos. Porque as vezes, há casos que dão muito bem na execução e na parte teórica não satisfaz. (júri de avaliação dos exames práticos do curso de Música, secção de cordas dedilhadas, entrevista concedida em Maputo, 2018).

O desfasamento temporal e espacial entre o exame teórico e prático tem sido um obstáculo para uma avaliação global mais eficiente. Ainda prevalece o critério do júri através do ajustamento. A

valorização de um conhecimento mais geral aliado a qualidade de execução na prática tem sido um aspecto decisivo.

Informante M2, Nesse caso damos boa nota na execução e ignoramos todos outros itens como cultura geral porque tem potencial (...) E atendendo que a África é um continente baseado na transmissão oral, consequentemente há muitos músicos com bom potencial que não tem a parte teórico e científica, daí que temos tido muitos casos assim. (júri de avaliação dos exames práticos do curso de Música, secção de cordas dedilhadas, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Outros elementos de júri de avaliação prática, no acto da avaliação e selecção consideram outros requisitos como a idade (por exemplo: jovens), o género (no caso feminino), disponibilidade e motivação do candidato. Estes acreditam que os candidatos jovens têm sido os mais aplicados durante a sua formação. E no caso, das mulheres, trata-se de equilibrar-se a questão do género, uma vez que grande parte dos candidatos são homens.

Informante M5, Estes aspectos contam muito da hora de selecção, porque por mais que a pessoa não tenha conhecimento prévio da área, uma vez que nem todos têm a possibilidade de estudar música antes da Universidade, mas nós sabemos que pela idade, pode conseguir assimilar os conteúdos que forem leccionados durante a formação. Pela experiência, já tivemos candidatos que entram sem nenhum conhecimento na teoria musical, mas que ao longo de sua formação deram muito bem. Quando nos deparamos com esses casos, temos primeiro verificado a questão da idade, género (júri de avaliação dos exames práticos do curso de Música, secção de cordas dedilhadas, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Aspectos extra exame também são aqui chamados. O género é evocado pelo júri como um atenuante na selecção dos candidatos.

Por sua vez, muitas vezes temos notado que o género feminino tem sido até certo ponto a classe desfavorecida. Então olha-se também para esses casos. E a nível dos candidatos geralmente tem sido mais homens a concorrerem, e o curso precisa de mais mulheres, por exemplo: ao quão de formação de coros no acto de ensino e aprendizagem, não é possível trabalhar na integra coros mistos, daí a necessidade de admitir mulheres também... A questão é que por exemplo o talento chega até certo ponto não sendo o ponto focal. Por exemplo temos alguém com talento e outro sem

talento mas com conhecimento, então seria um pouco injusto deixar passar uma pessoa que tem simplesmente talento sem conhecimento. Nesses casos dá-se mais valor vai primeiro para aqueles que tem conhecimento devido a bagagem que trazem e depois vê-se os que tem talento. (M5, júri de avaliação dos exames práticos do curso de Música, secção de cordas dedilhadas, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Mais uma vez, observa-se das entrevistas, que o aspecto performativo e o talento para alguns docentes do curso de música não é tomado como relevante no processo de admissão ao curso.

4.2.2. Para o Teatro

No que se refere a realidade vivenciada no Teatro, notamos que existe uma inversão em relação aos seus critérios objectivos, ao contrário, o curso de Música, alguns docentes do júri tem dado um tratamento homogéneo a todos candidatos no acto da avaliação e, atribuído notas altas quando esses cumprirem com todos requisitos exigidos para admissão ao curso. A percepção que tem acerca de candidatos com experiência teatral tem algum peso no caso do júri de Teatro.

T3: nesses casos, eu trato todos candidatos a partir de eles próprios. É por isso que na entrevista tomo conhecimento de que ele já fez teatro, não significa que terá um tratamento diferenciado pelo facto da sua experiência na sua avaliação, o tratamento é igual, avalio a sua capacidade para interpretar personagens, espontaneidade, criatividade e a própria execução. O mesmo para aquela pessoa que nunca fez teatro, procuro ver o que consegue fazer dentro dos mesmos itens de avaliação. Logo o meu modelo de avaliação não é uniforme, pois parte-se de princípio que todos têm alguma ideia do teatro, uns são “tábua quase rasa”, mas o teatro é essa convivência com as coisas. Por exemplo há pessoas que dizem “eu nunca fiz teatro”, nesses casos mando fazer qualquer coisa baseando na sua própria concepção sobre o teatro. (júri de avaliação dos exames práticos do curso de Música, secção de cordas dedilhadas, entrevista concedida em Maputo, 2018).

Em suma, podemos dizer que a percepção de modo geral tende a reproduzir mais o perfil do júri, em seguida o perfil do candidato. Tanto para área de Música, assim como para o curso de Teatro, o conhecimento se sobrepõe ao talento, ainda que exista unanimidade que o maior peso na avaliação seja para a performance individual. A percepção é de que os candidatos têm pouco

conhecimento, e não reúnem requisitos que respondam as exigências dos cursos de artes. Por sua vez, a valorização do talento ou conhecimento não é linear nos cursos de Música e Teatro.

4.3. O acesso na UEM

Onde estamos? Onde queremos chegar? Os procedimentos actuais estão em conformidade com o nº1 do artigo 4 da Lei 27/2009, as condições de acesso a cada instituição de Ensino Superior são regulamentadas pela referida instituição. Na UEM, o apuramento é realizado de três formas (DAU, 2012-2108):

a) Apuramento especial: onde 5% do total de vagas é distribuído equitativamente pelas províncias do País. Aqui temos uma política que se quer de inclusão, porém, não é de fácil interpretação os procedimentos sobre quem se beneficia. Para além do apuramento geral: onde o único critério de ponderação é a média obtida pelo candidato, da UEM recebemos a seguinte explicação em relação aos 5% de apuramento especial.

No apuramento dos candidatos após o término da correcção dos exames, primeiro extrai-se do total das vagas os 5% correspondentes as províncias, e divide-se as vagas pelas 10 províncias. Então selecciona-se as primeiras 10 pessoas que tenham notas altas independentemente do curso, que sejam naturais e tenha concluído a 12ª classe nessas províncias tenham até 20 anos.

Aqui a inclusão toma em consideração a idade, trata-se de uma inclusão geracional. Destina-se aos jovens com boas notas. Poder-se-á questionar se não seria eficaz destiná-las somente a mulheres, uma vez os dados da UEM demonstrarem que apesar de serem 52% da população moçambicana, somente 38 % estão no nível de graduação na UEM. Retomando a nossa entrevistada, e focada a inclusão dos funcionários:

O caso do apuramento especial para funcionários da UEM, caso não tenha admitido no apuramento geral e tenha-se inscrito no apuramento especial, é quando faz-se o apuramento dependendo do número de vagas não preenchidas nos cursos que se candidataram. Portanto, os apuramentos especiais são todos feitos a parte e cativados antes do apuramento geral. (Departamento de exame da admissão da UEM, entrevistada concedida em Maputo, 2018).

Não dispomos de dados referentes ao apuramento especial quer dos estudantes quer dos funcionários para analisar o efeito destas políticas. Uma das explicações que merecem maior fundamentação é o facto de no apuramento não distinguirem os especiais dos normais. Outro tipo de apuramento é o que consideram -se

- Apuramento provincial: onde se dá primazia aos candidatos que residem nas províncias onde a UEM possui escolas superiores; Neste tipo de apuramento as artes estão em desvantagem, pois não existe ensino superior de artes nas províncias. No que concerne a ECA.

Das vagas disponíveis para a ECA, são reservadas cinco (5) para o curso de Música, especificamente para músicos moçambicanos, onde os nomes dos candidatos devem constar da lista a ser enviada à Direcção Pedagógica da UEM pela Associação de Músicos Moçambicanos e sectores afins até o dia 31 de Outubro de 2017 (UEM-Edital, 2012-2018).

Visto deste prisma, os de Maputo têm sido duplamente beneficiados. Beneficiam dos 5% lugares destinados a associação dos músicos moçambicanos, cuja abrangência não vai além de Maputo. Poder-se-á abrir esta possibilidade para músicos das províncias, reduzindo assim as assimetrias entre a capital e províncias. Por exemplo, estenderíamos esta facilidade aos músicos com talentos.

Outro modelo de apuramento especial é atribuído aos funcionários da UEM e aos seus parentes mas coloca-nos em dúvida sobre a sua sustentabilidade. Poderíamos incluir nesta categoria os deficientes ou todos grupos especiais.

Em suma, diríamos que o apuramento tem uma vertente étnica através de distribuição de quotas de admitidos por províncias, e a administrativa para funcionários. O que esta legislação ignora, e até contrária ao plano estratégico da UEM de atrair os melhores e os mais talentosos, é que o maior património de uma nação são as ideias novas e o conhecimento que emana de mentes extraordinárias.

4.4. Modelos de acesso nos cursos de artes na ECA-UEM baseados nos princípios de inclusão

Em diversos contextos sociais os estudos estatísticos indicam que aproximadamente 3 a 5% da população apresentam potencial acima da média estimada (Virgolim, 2007).

O aparecimento significativo de candidatos com talento e com necessidade de atendimento diferenciado que concorrem nos cursos de graduação em artes na ECA em artes, demonstra a importância da criação de uma política de inclusão no ensino superior no país.

As propostas dos exames de admissão e as educacionais no geral, no específico no ensino superior, para serem efectivas devem considerar áreas cognitivas, académica, afectiva e social e a oferta de uma variedade de modalidades de atendimento e diversidade de exames de admissão selectivos. Para isso, como afirma Barbosa (2002), a escola que se preocupe com as diferenças individuais e com as trajectórias do desenvolvimento dos seus alunos não pode negligenciar a questão das aptidões.

Identificar talentos diversos e assegurar condições para seu desenvolvimento são compromissos a serem abraçados pelo sistema de ensino em Moçambique. Para tal, segundo (Brandão, 2012) são necessárias políticas públicas que viabilizem tanto a formação continuada do professor, quanto propostas educacionais de qualidade que assegurem oportunidades de aprendizagem, treinamento e prática para os alunos que se sobressaem. Esta é a via para diminuir o tremendo desperdício de potencial humano, que se observa no país, com efeitos devastadores para o indivíduo e sociedade moçambicana.

Durante todo este processo existem vários níveis de intervenção na gestão dos exames de admissão. Temos o nível central que se guia por uma lógica mais genérica, determinando o número de vagas e outros requisitos, por exemplo, e o nível de comissão de elaboração dos exames e júris de avaliação nos cursos de artes que tem autonomia de definir os conteúdos e etapas de exames. Não obstante, a comissão de elaboração dos exames e os membros de júri gozarem de tal autonomia, parece-se sensato que a inclusão de conteúdos virados a realidade moçambicana seja em conformidade com as políticas.

Outro aspecto, é a necessidade de adoptar-se modelos de avaliação que tomem em consideração o talento e as habilidades inatas. Mais do que avaliar o conhecimento, que depois o candidato vai adquirir na universidade, a gestão do processo de admissão devia avaliar as habilidades e talento dos candidatos. No caso de Música, pode incluir a repetição de frases musicais ou explicação de conceitos musicais de base local.

Entendemos que um modelo de gestão de admissão que tome em consideração os contextos cultural e artístico e de saberes locais pode dar resultados mais eficientes do que os que se querem extensivos a todos lugares e realidade. De acordo com Fernandes (2008),

“a constante mudança do “quadro” cultural, no caso de uma universidade de música demonstra que o tratamento dos conteúdos não pode ser tão rígido e inflexível e necessita estar em constante mudança para que os conhecimentos variados trazidos pelos diversos grupos culturais presentes em sala de aula possam ser valorizados e integrados ao método de ensino. O conhecimento dos conteúdos teóricos e práticos transmitidos pela universidade não podem ser distanciados desses conhecimentos trazidos de fora e que estão sempre presentes e em constante mudança”.

A legitimação e o imperativo do conhecimento da teoria musical ocidental, como o único válido em exames de admissão para cursos superiores de música, deve ser contestado se quisermos estabelecer não só um currículo e uma práxis pedagógica renovadas em educação musical, mas também se quisermos ampliar nossos discursos académicos em música de modo a levar em conta os desafios educacionais contemporâneos postos pelo reconhecimento de que vivemos em sociedades marcadamente híbridas e plurais (Luedy, 2009).

O conhecimento dos conteúdos teóricos e práticos transmitidos pela universidade não podem ser distanciados da diversidade cultural e de conhecimentos trazidos de fora pelos diversos grupos candidatos e que estão presentes sempre e em constante mudança. A música segundo Fernandes (2008), não existe sem sociedade, não existe no isolamento. Por isso se o ser humano possui uma herança social inerente, possui também uma herança cultural, artística e musical.

Nessa lógica, a universidade deve garantir a igualdade de oportunidades entre os estudantes que pretendem ingressar no ensino superior, bem como equacionar os problemas que possam ter em consequência de sua condição (Barbosa, 2002). Propomos que não se trate o diferente por igual, e que haja um constante interacção entre os vários níveis de gestão dos exames de admissão.

Deste estudo, verificamos serem vários e de diversa ordem e graus os factores que podem contribuir para não igualdade de oportunidade e captação de mais e melhores talentos nos cursos de artes na ECA-UEM. Em termos de gestão institucional, isto é causado pela (i) centralização da realização dos exames dos cursos de artes nas cidades capitais regionais, que constituem um obstáculo para os candidatos provenientes de zonas rurais e províncias distantes: Gaza, Inhambane, Manica, Tete, Cabo Delgado e Niassa. Esta política pode justificar o decréscimo nos últimos do número de candidaturas nessas regiões.

Em termos humanos (ii) a ausência de formação base em forma de propedêutico a maioria dos candidatos em artes, e de *deficit* de escolas vocacionadas ao ensino de artes nos níveis que antecede o ensino superior em Moçambique, tem sido uma das causas que contribuírem para a fraca admissão desses candidatos, como demonstram a tabela no. 5 e 6, sobre médias altas na performance nas provas práticas;

Em termos pedagógicos (iii) os conteúdos dos exames de admissão e os modelos de avaliação podem ir de encontro dos pré-requisitos dos candidatos e com a realidade social, cultural do ensino das artes em Moçambique, invertendo o actual cenário. Estes procedimentos responderiam ao princípio de igualdade de acesso para todos plasmado na Lei do ensino superior moçambicana e pela Conferência Mundial sobre a Educação Superior no século XXI;

Em termos cívicos (iv) a legitimação do conhecimento das teorias ocidentais nos critérios de avaliação nos exames de admissão e o subestimar das formas de saberes locais nas artes, tem favorecido o ingresso aos candidatos da Cidade de Maputo e arredores, dos que tem origem nas regiões longínquas. Deste modo, beneficiam as escolas de Música e grupos de Teatro profissionais dos centros urbanos, contribuindo para exclusão dos grupos étnicos de outras províncias com talento a ingressarem ao ensino superior;

Em termos ideológicos (iii) os critérios da comissão da elaboração dos exames de admissão e do júri de avaliação sobre o perfil dos candidatos não estão em conformidade com as exigências da educação inclusiva pois os candidatos enfrentam uma tripla exclusão- (a) pelo facto de o conhecimento científico erudito sobrepor o talento que eles possuem; (b) e os saberes locais não estarem reflectidos nos conteúdos avaliados e (c) que os modelos e conteúdos de avaliação não reflectirem os conhecimentos adquiridos nos anos precedentes ao ensino superior.

Em termos políticos, a ausência de indicadores mensurais acerca do desempenho das políticas inclusivas, até aqui viradas as associações profissionais, funcionários e seus familiares em detrimento dos talentos, deficientes ou mulheres, constituem um dos maiores desafios (e estrangulamento) de uma gestão educacional inclusiva. Ao não prestar atenção em acções que respondem a política de selecção e avaliação selectiva inclusiva, desenhada com o intuito de criar igualdade de oportunidades e atrair mais talentos, não se traduzirá na melhoria do ensino.

Poderíamos afirmar que a política de exame é o ideal, mas não eficaz. É forte com os fracos, os que não dispõem de meios materiais, infra-estruturas, acesso as escolas de música e teatro; e, fraca com os fortes, os residentes na cidade de Maputo, que dispõem de oportunidade de aprendizagem na ECA como forma de preparação para exames. Também gozam das vagas da associação dos músicos, e não menos importante, das vagas dos familiares na UEM. Nada do que aqui foi apurado, salvaguarda os talentos.

Longe de querer tornar este trabalho uma obra acabada, pretende-se que dela se extraiam subsídios para melhorar o ensino inclusivo. Contamos partilhar alguns subsídios para um modelo de gestão da educação na perspectiva na inclusão de talentos, e a faculdade de educação quanto pioneira tem obrigação de criar condições para alargar o debate.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo são apresentadas as conclusões finais e as recomendações tendo em conta os resultados obtidos segundo os objectivos que nortearam o desenvolvimento do estudo.

5.1. Conclusões

A presente pesquisa tinha como objectivo analisar os factores subjacentes ao não acesso e inclusão de candidatos com talento nos cursos das artes na UEM. A partir do debate teórico e da análise dos dados permitiu aferir que a administração e gestão da educação na IES é um processo amplo com múltiplas relações que envolvem várias camadas de poder. Ao contrário do que muitos gestores supõem, a administração e gestão de educação inicia fora das fronteiras da universidade e do próprio universo constituído por estudantes, docentes e investigadores.

Em relação aos processos dos exames de admissão na UEM e nos cursos de artes na ECA conclui-se que, a Lei do ensino superior exige requisitos para ingresso que não vão de encontro com a formação de base dos candidatos, e, que se querem extensíveis para todos os cursos da UEM, como o caso das artes. Ao contrário dos demais cursos de áreas sociais e das ciências naturais e aplicadas, não existe, o ensino secundário e pré-universitário de Música e de Teatro. Mais ainda, as provas escritas e práticas nestes cursos exigem que os candidatos já tenham conhecimento prévio sobre artes. Um dos indicadores é que as médias dos exames teóricos em relação as práticas são baixas em relação as práticas, devido ao facto de, os conteúdos dos exames de admissão centrarem-se em temáticas de artes erudita ocidental, o que pode ser uma das causas que tem contribuído para a não admissão de candidatos que não tenham formação base em artes, mas que demonstrem grande talento artístico nas suas performances. Estes procedimentos entram em desacordo com as demais legislações e convenções internacionais sobre a diversidade cultural e igualdade de circunstâncias no acesso ao ensino superior.

No que concerne a percepções dos gestores dos cursos de artes da ECA, assim como das respectivas comissões da elaboração dos exames de admissão e dos júris de avaliação dos cursos de Artes da ECA sobre os candidatos com talento tirou-se as seguintes ilações: (i) que o

conhecimento de matérias ligadas as artes se sobrepõe ao talento do candidato, porque pressupõe-se que estes tenham conhecimentos prévios que satisfaçam as exigências do curso; (ii) não existe linearidade entre os cursos na valorização do talento.

A pesquisa permitiu, igualmente, concluir que em relação as condições de acesso na UEM e as suas implicações para os candidatos com talento, a UEM privilegia em primeiro lugar o apuramento especial: onde 5% do total de vagas é distribuído equitativamente pelas províncias do País; depois segue-se o apuramento provincial: onde se dá primazia aos candidatos que residem nas províncias onde a UEM possui escolas superiores; e por último segue-se apuramento geral: onde o único critério de ponderação é a média obtida pelo candidato. Isto significa que, mais uma vez, os critérios de admissão colocam primazia na questão das notas, proviniência e administrativas como os únicos elementos de medição para admissão na UEM. Mais uma vez, o talento não encontra um enquadramento dentro dos critérios de admissão.

Finalmente, constatou-se em termos legais, que , no Ensino Superior moçambicano, não existe um trato legislativo adequado que regule objectivamente o direito à educação inclusiva para pessoas com talento e/ou altas habilidades. Há, ainda, inúmeras legislações, nas quais à pessoa com talento terão que ser contempladas, a exemplo do que acontece com a pessoa com deficiência.

Por um lado, ressaltar que a inclusão dos candidatos com talento em qualquer área de conhecimento, se faz necessário em Moçambique e no ensino superior. Devido a falta de preparação e modelos de gestão e práticas inclusivas, o ensino superior se torna não estimulante e excludente para estes indivíduos. Estes procuram, à universidade como novos desafios para a aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Por outro lado, faz com que em termos de histórico de pesquisas académicas em Moçambique, a maior parte destes indivíduos não sejam identificados, o que impossibilita o crescimento de programas de inclusão e atendimento diferenciado em ambiente escolares.

Em suma, as condições de acesso ao ensino superior na UEM, em especial os modelos de selecção dos candidatos, organização e gestão, têm sido marcadas, pela lógica da hegemonização.

Tal dinâmica tem favorecido acções sem a devida articulação com a realidade e diversidade sociocultural.

Contudo, de entre todas as ilações apresentadas, salientamos a importância do suporte das políticas educativas de inclusão e o reflexo da não existência de medidas sistemáticas e legais nas universidades no que concerne a gestão dos processos de exames de admissão para candidatos com talento ou com potencial para altas habilidades.

5.1. Recomendações

Ao reflectirmos sobre a problemática de igualdade de oportunidade no acesso ao ensino superior de candidatos com talento nos cursos de artes, é necessário que se enfatize a importância da inclusão nas abordagens sobre a diversidade e o respeito às diferenças nos diversos subsistemas de ensino de cada país. No caso vertente, do ensino superior em Moçambique recomenda-se a criação de uma Política de Inclusão do Ensino Superior que regule o direito à educação especial e inclusiva para pessoas com talento e/ou com potencial para altas habilidades assim como para todos grupos especiais com NEE. A universidade, no desempenho de suas funções, também tem a incumbência de regulamentar condições de acesso baseados nos princípios da educação inclusiva.

No caso específico dos cursos das artes da UEM recomenda-se:

- uma administração e gestão inclusiva e horizontal nos processos de concepção dos exames de admissão através da criação de mecanismos de diálogo entre a UEM e ensino secundário no que concerne a adopção de modalidades de exames admissão que suprimam a ausência de conteúdos das artes no ensino médio;
- a adopção de modelos de exames selectivos, diferenciados e inclusivos que enfatizem não somente a legitimação do conhecimento científico nas artes, mas que tomem em consideração o talento e potencial do candidato;
- as condições de acesso sejam reformuladas e não se baseiem somente em questões administrativas e legais. Portanto há uma necessidade conferir autonomia e poder decisório as principais actores dos cursos das artes da UEM na gestão do apuramento e selecção dos candidatos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (1995). *LOGOS – Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. V 5. Lisboa: Verbo.
- AA. VV. (1997). *LOGOS – Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. V 1. Lisboa: Verbo.
- Aguiar, J. V., & Bastos (s.d). N. Arte como conceito e como imagem A redefinição da “arte pela arte”. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v25n2/a10v25n2.pdf>.
- Ainscow, M. (2008). Inclusive education: the way of the future: final report Paris: UNESCO. In International Conference on Education, 48th session, Geneva, Switzerland. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In D. S. Fleith (Ed.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação* (pp. 15-26), V 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Almeida, A. (2010). O que é arte?: Três teorias sobre um problema central da estética. *Estética e filosofia da arte*. Disponível em http://criticanarede.com/fil_tresteoriasdaarte.html.
- Almeida, A. (2014). Definição de arte. In J. Branquinho e R. Santos, *Compêndio em linha de problemas de Filosofia Analítica*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa Alameda da Universidade, Campo Grande.
- Almeida, A. Z. (2011). Por uma visão de música como performance. *Opus*, 17(2), 63-76.
- Almeida, M. A., & Capellini, V. L. (2005). Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, 1(55), 45-64.
- Andrade, M. M. (2010). *Introdução à metodologia do trabalho científico* (10ª ed). São Paulo: Editora ATLAS.
- Andrés, A. (2010). *Educação de alunos superdotados/altas habilidades*. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura e Desporto. Brasília: Consultoria Legislativa. Disponível em http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2010_645.pdf.
- Babbie, E.R. & Mouton, J. (2001). *The Practice of Social Research*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Barbosa, M. M. (2002). A inclusão e a diversidade no ensino superior. *Educação e Mudança*, (9/10), 15-29. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000137&pid=S0034-7612201100040000300003&lng=pt.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). *Os excluídos do interior*. In: *Les exclus de l'intérieur*, Paris, (91/92), 71-75.
- Brandão, C. P. R. (2012). *A sobredotação como necessidade educativa especial: conhecer, identificar e intervir no ensino regular - perspectivas e práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2438.
- Brito, C. E, Ferasso, M., & Lopes, S. P. P. (2015). A Gestão universitária em Moçambique. In 5ª Conferência FORGES: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Coimbra.

- Callahan, C. M. (1997). The Construct of Talent. In Peabody Journal of Education, (72), No. 3/4, Charting a New Course in Gifted Education: Parts 1 and 2. 21-35. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1493034>.
- Cardoso, M. (2012). Educação especial e inclusiva: Caminhos Percorridos. *Democratizar*, 6(2), 1-9. Disponível em [https://www.google.com/search?q=\).+Educa%C3%A7%C3%A3o+especial+e+inclusiva%3A+Caminhos+Percorridos&rlz=1C1GGGE_ptBRMZ598MZ615&coq=\).+Educa%C3%A7%C3%A3o+especial+e+inclusiva%3A+Caminhos+Percorridos&aqs=chrome..69i57.1548j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=).+Educa%C3%A7%C3%A3o+especial+e+inclusiva%3A+Caminhos+Percorridos&rlz=1C1GGGE_ptBRMZ598MZ615&coq=).+Educa%C3%A7%C3%A3o+especial+e+inclusiva%3A+Caminhos+Percorridos&aqs=chrome..69i57.1548j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8).
- Chagas, J. F (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares. Tese de Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação*. Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília: Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1227/1/TESE_2008_JaneFariasChagas.pdf.
- Chambal, L. A., & José, G. S.B. (2014). A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. *Cad. Cedes*, 34(93), 225-239. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Cianca, F. S. C. (2012). *A percepção dos coordenadores de licenciaturas da uel sobre altas habilidades/superdotação*. Dissertação de Mestrado em Educação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Costa, C. F. (2009). O que é ‘arte’? *Artefilosofia, Ouro Preto*, 6, 194-199.
- Creswell, J. (1994). *Research desing: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho.
- ECA-UEM (2015). Currículo do Curso de Licenciatura de Marketing e Relações Públicas. Maputo. ECA-UEM.
- _____ (2002). Currículo do Curso de Licenciatura em Jornalismo. Maputo: ECA-UEM.
- _____ (2002). Projecto de criação da Escola de Comunicação e Artes. Maputo: ECA-UEM.
- _____ (2005). Currículo do Curso de Licenciatura em Música. Maputo: ECA-UEM.
- _____ (2006). Currículo do Curso de Licenciatura em Teatro. Maputo: ECA-UEM.
- _____ (2008). Currículo do Curso de Licenciatura em Ciências de Informação. Maputo: ECA-UEM.
- _____ (2014). Currículo do Curso de Licenciatura em Arquivística. Maputo: ECA-UEM.
- _____ (2014). Currículo do Curso de Licenciatura em Biblioteconomia. Maputo: ECA-UEM.
- FCLCA-UP (2016). Plano Curricular da Licenciatura em Artes Cénicas. Maputo: FCLCA-UP.
- Fernandes, F. E. M. S. (2008). O autodidata em música. Monografia do curso de Licenciatura em Música do Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/fernandofernandes.pdf>.
- Felipe, F. M. & Mauricio, F. S. (2016). “Talentosos” vs “Esforzados”: opiniones sobre el talento musical y conexiones con el efecto Pygmalión en la EAM de la UCR. Universidad de Costa Rica Escuela de Artes Musicales Técnicas de Investigación.
- Ferrari, M. A., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(4): 636-647. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>.

- Ferreira, D. P. (2014). *Investigações acerca do conceito de arte*. Tese de doutoramento em. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9RVFC9/tese_final_com_ficha.pdf?sequence=1.
- Ferreira, I. S. O., & Oliveira, L. F. (s.d). *Arte: Conceito, Origem e Função*. Disponível em <http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/241/texto%205.pdf>.
- Freitas, M. D., Schelini, P. W., & Pérez, E. R. (2017). Escala de identificação de dotação e talento: estrutura e consistência internas. *Psico-USF*, 22(3): 473-484. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220308>.
- Freitas, S. N., & Stobäus, C. D (2011). Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. *Revista Educação Especial*, 24(41): 483-499. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127403012>.
- Geraldi, S. M. (2008). O estado de ser e não ser das artes performativas contemporâneas. *Revista Científica/FAP*. 3: 183-197. Disponível em <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1633>.
- Guerreiro, N. (2012). As ligações nas artes performativas: linhas, lugares comuns e qualidades da experiência no aqui e agora. *Cadernos PAR*, 4:1-24. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.8/568>.
- Henklain, M. H. O. & Tanaka, E. D. O. (2009) *Algumas contribuições da análise do comportamento na compreensão das Altas Habilidades/Superdotação*. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/277306006> *Algumas contribuicoes da analis e do comportamento na compreensao das Altas HabilidadesSuperdotacao*.
- Huisman, D. (2012). *A Estética*. Lisboa:Edições 70.
- Koga, F. O. (2015). *Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campus de Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123126>.
- Lira, D. (2014). *Acessibilidade na educação superior: novos desafios para as universidades*. X ANPED SUL, Florianópolis. Brasil. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/659-0.pdf.
- Luedy, E. (2009). *Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música*. *Revista da Abem*. 22:49-55.
- Manzoni ,P. B., Ferraz, L. L. C., Venturini ,A. D. B., Vieira,N. J. W. (2017). *As possibilidades e desafios da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior*. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24733_12595.pdf.
- McPerson, G. E. & Williamon, A. (2006). *Giftedness and Talent*. In *The child as musician. A handbook of musical development*. McPERSON, G. E (Org.). Oxford: Oxford University Press.
- Marcon, M.A.; & Lakatos, E. M (2011). *Metodologia Científica* (6ª ed). São Paulo: ATLAS..
- Marcon, M.A.; & Lakatos, E. M (2015). *Metodologia do Trabalho Científica* (6ª ed). São Paulo: ATLAS.
- Mário, M. & Nandja, D. (2005). *A alfabetização em Moçambique: desafio da educação para todos*. Paris: UNESCO.

- Martins, B. A., & Miguel, C. M. C. (2012). Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Ix Anped-Sul. Brasil. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/identificacao_ah_sd.pdf.
- Martins, B. A., & Pedro, K. M. (2013). Atenção Educacional a alunos com altas habilidades/superdotação: Acelerar É A Melhor Alternativa?. VII Multidisciplinar de Educação Especial, Congresso Brasileiro VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em educação especial, Londrina, 2907-2917. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/anais--barbara-e-ketilin.pdf>.
- Martins, Fernando (2011). *Teatro, Técnica, Desejo: Aproximações ao Conceito de Personagem*. Dissertação de Mestrado em Artes na linha de pesquisa “ Processos Composicionais para Cena”. Brasília/Unb: Universidade de Brasília. Disponível aos 27 de outubro em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9590/1/2011_FernandodaSilvaMartins.pdf.
- Matos, N. & Mosca, J. (2009). *Desafios do Ensino Superior*. In IESE (Ed.), *Desafios para Moçambique 2010* (pp.297-318). Maputo. Disponível em http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESE_Des2010_13.EnsSup.pdf.
- Mazula, B. (1995). Educação e Ideologia. Maputo, Edições Afrontamento.
- Mutimucuo, I. (2008). *Métodos de Investigação: apontamentos*. Maputo: Centro de Desenvolvimento Académico-UEM.
- Negrini, T. & Freitas, S. N. (2008) . Alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. *Contrapontos*, 8(3), 433-448. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/964>.
- Omar, A. C. S; Barbosa, D. J. M. L.; & Schulze, G. B. (2017). Abordagem Triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula. *GEARTE*, 4(2), 295-306. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte>.
- Omar, M. N. (2017). *O Ensino Superior em Moçambique: Políticas, Concepções e Práticas Dominantes*. Maputo, Alcance Editores.
- Ourofino, V. T. A. T., & Guimarães, T. G. (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*, 1 (pp. 41-52).. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em <http://drb-m.org/Arnulpho/Ed.Inclusiva/altashab2.pdf#page=41>.
- Palhano, M. A. (2013). *Direito à educação especial: O superdotado à sombra da legislação brasileira*. Monografia de graduação em Direito, Setor de Ciências Jurídicas, Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30856/M%201108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Panchiniak, et al. (2011). *Altas Habilidades/Superdotação – Rompendo as Barreiras do Anonimato*. São José: Fundação Catarinense de Educação Especial -Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/naah-s/522-altas-habilidades-superdotacao-rompendo-as-barreiras-do-anonimato/file>.
- Pavis, P. (1999). *Dicionário de teatro*. São Paulo: PRESPECTIVA SA.

- Pérez, S. G. P. B. & Freitas, S. N. (2011). Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar*, 41, 109-124. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/08.pdf>.
- Pérez, S. G. P. B. & Rodrigues, S. T. (2013). Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros entevos. *Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, 1(1), 2. <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/5589>.
- Pérez, S. G. P. B. (2008). *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Faculdade de Educação. Disponível em <http://hdl.handle.net/10923/2662>.
- Pérez, S. G. P. B. (2013). Encontros e desencontros na identificação dos indicadores de altas habilidades/superdotação. *Psicologia Argumento*, 31(72), 57-78. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20033>.
- Prodanov, C. C, Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Novo Hamburgo: Feevale. Disponível em: <http://www.feevale.br/editora>.
- Quilici, C. S. (2013). Ação e representação nas artes performativas. *Rebento*, 4, 34-42. Disponível em <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/118/107>.
- Richardson, C. (1990). Measuring Musical Giftedness. *Music Educators Journal*, 7(76). 40-45. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3401036>.
- Rech, A. J. D. (2007). Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7136>.
- Renzulli, J. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Educação Especial*, 27(50), 539- 562. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14676>.
- Rodrigues, H., & Ferreira, J. A. (1994). Avaliação da aptidão musical: elementos para uma definição. *Psicologica*, 91-100. Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/12563/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o_apmusical_de_fini%C3%A7%C3%A3o.pdf.
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no ensino superior: percepções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade. *Portuguesa de Educação*, 28(2), 251-270. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7741/5423>.
- Schwartzman, S. (2006). A questão da inclusão social na Universidade Brasileira. *IETS-Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade*. 1-22. Disponível em http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf.
- Silva, L. M. (2009). Educação inclusiva e formação de professores Cuiabá – MT.
- Silva, T. R. (2013). *Desenhando caminhos possíveis: um programa de apoio para o atendimento de uma aluna com altas habilidades em artes*. Trabalho de Licenciatura em Ciências Naturais. Planaltina-DF: Universidade de Brasília- Faculdade UnB Planaltina. Disponível em <http://bdm.unb.br/handle/10483/5889>.
- Souza, S. B. (2017). Integração e Inclusão: a produção de um discurso. *Interfaces da Educação*, 8(22), 100-126. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1241/1351>.

- Torvinen, L. (2013). *Assessing Governance Assessments. The Case of Mozambique: Governance Assessments in the Context of Aid Effectiveness Discourse*. Maastricht: Maastricht.
- Vioto, J. R. B. & Vitaliano, C. R. (2012). O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos aprendizes com necessidades educacionais especiais. IX Anped Sul-Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX, 1-17. Disponível <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/660/668>.
- Virgolim, A. M. R. (2007). Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasil: Ministério da Educação. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf.
- Windyz, F. & Manhiça, C. (1998). *Relatório de Consultoria ao Projecto Escolas Inclusivas em Moçambique*. Maputo: UNESCO/MINED.
- Zorzal, R. C. (2012). Uma Breve Discussão sobre Talento Musical. *Musica Hodie*, 12(2). p.302. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/23511/13799>.

Legislação Internacional

- UNESCO (1960). *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La educación superior en el siglo XXI Visión y acción*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.
- UNESCO (2003). *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino*. 11ª sessão Conferência Geral da UNESCO. Paris: UNESCO.

Legislação Moçambicana

- Boletim da República (2009). Lei n. 1/93, de 24 de Junho: Regula a actividade do ensino superior na República de Moçambique.
- Boletim da República (2009). Lei 27/2009, de 29 de Setembro. Regula a Actividade de Ensino Superior e Aplica-se a Todas as Instituições de Ensino Superior. Maputo: Imprensa Nacional.
- Decreto-lei n.º 44 530, de 21 de Agosto de 1962: Cria nas províncias de Angola e Moçambique os estudos gerais universitários.
- Decreto-lei n.º 43 799, de 11 de Dezembro de 1968: Aprova a mudança de designação de Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique para Universidade de Luanda e Universidade de Lourenço Marques, respectivamente.
- Decreto n.º 1/1986, de 5 de Fevereiro: Cria o Instituto Superior de Relação Internacionais (I. S. R.I).
- Deliberação do Conselho Universitário n.º 14/CUN/2002, de 29 de Novembro de 2002: Aprova a criação da Escola de Comunicação e Artes na Universidade Eduardo Mondlane.
- Decreto n.º 45/2008 de 26 de Novembro: Cria o Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC)

Diploma Ministerial n.º 86/90 de 26 de Setembro: Estabelece Exame de Admissão ao Ensino Superior como meio de acesso às instituições de ensino superior.

Diploma ministerial n.º 20/91 de 6 de Março: Aprova o Regulamento para a Organização e Administração dos Exames de Admissão ao Ensino Superior.

Governo de Moçambique (2004). Constituição Da República. Disponível em http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/constituicao_republica/constituicao.pdf.

Portaria n.º. 2.456, de 27 de Março 1935: Instituiu as Escolas de Artes e Ofícios.

Portaria n.º 120/75 de 22 de Novembro: Introduce as normas de admissão à Universidade de Lourenço Marques.

UEM (2017). Edital do admissão á UEM ano lectivo de 2018 época única. Direcção- Pedagógica.

UEM (2008). Plano Estratégico 2008-2014. Disponível em <http://www.plano.uem.mz/images/stories/PE2008.pdf>.

Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano. (2005). Desenvolvimento humano até 2015. Alcançando os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Maputo.

República de Moçambique (2004). Constituição da República de Moçambique. Disponível em http://www.presidencia.gov.mz/files/republica/constituicao_republica_moc.pdf.

ANEXOS

ANEXO 1:

Tabela 2. Número de candidatos dos cursos de Música e Teatro por província e opção

ANO	Opção1										T O T A L 1	OPÇÃO 2										T O T A L 2	T O T A L
	M A P U T O	G A Z A	I N H A M B A N E	S O F A L A	M A N I C A	T E T E	Z A M B A E Z I A	N A M P U L A	C A B O D E L G A D O	N I A S S A		M A P U T O	G A Z A	I N H A M B A N E	S O F A L A	M A N I C A	T E T E	Z A M B A E Z I A	N A M P U L A	C A B O D E L G A D O	N I A S S A		
2012	1 8	2	0	2	0	0	4	5	1	2	5 7	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	6 1
2013	5 1	3	0	0	0	0	2	3	0	3	6 2	7	0	0	1	0	0	0	0	0	0	8	7 0
2014	3 8	1	1	1	0	0	1	5	0	0	4 7	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	4	5 1
2015	5 1	2	1	4	0	1	0	2	1	0	6 2	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	6 6
2017	4 1	1	0	2	0	0	0	4	0	0	4 8	1 4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1 5	6 3
2018	5 6	1	1	0	0	1	0	3	0	0	6 2	9	2	0	0	0	1	1	0	0	0	1 3	7 5

ANEXO 2:

Tabela de admitidos no curso de Música (2016-2018)

ANO	MAPUTO	GAZA	INHAMBANE	SOFALA	MANICA	TETE	ZAMBEZIA	NAMPULVA	CABO DELGADO	NIASSA	TOTAIS
2012	18	0	0	0	0	0	2	4	1	0	25
2013	21	0	0	0	0	0	0	3	0	1	25
2014	18	0	1	0	0	0	1	3	2	0	25
2015	24	1	0	1	0	0	0	1	0	0	27
2016											
2017	22	1	0	2	0	0	0	0	0	0	25
2018	22	0	1	0	0	0	2	0	0	0	25

Tabela de admitidos no curso de Música (2016-2018)

ANO	MAPUTO	GAZA	INHAMBANE	SOFALA	MANICA	TETE	ZAMBÉZIA	NAMPULVA	CABO DELGADO	NIASSA	TOTAIS
2012	11	0	0	0	0	0	2	2	0	0	15
2013	11	0	0	0	0	0	2	3	1	0	17
2014	21	0	0	0	0	0	1	3	0	0	25
2015	12	1	0	2	0	0	0	1	0	0	17
2016											
2017	10	0	0	2	0	0	0	0	0	0	15
2018	8	1	0	1	0	0	0	0	0	0	10

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ENTREVISTAS AOS DIRECTORES DOS CURSOS



Guião da Entrevista

Para os Directores do Curso de Música e Teatro da Escola de Comunicação e Artes-UEM

A presente entrevista enquadra-se no âmbito da Dissertação para a obtenção do grau de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane.

Esta entrevista tem como objectivo recolher informações sobre “Acesso no ensino superior das artes em Moçambique: caso de candidatos com talento ou com potencial para /altas habilidades nos cursos de Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane”.

Neste sentido solicita-se a vossa colaboração em responder de forma simples e mais sincera possível as questões que serão colocadas. Nestas questões não há respostas correctas ou erradas, boas ou más, mas sim interessa a sua percepção, os seus conhecimentos e sentimentos em relação ao assunto.

Desde já agradece-se a sua colaboração.

- 1) Em que anos esteve a ocupar o cargo como director do curso de Música?
- 2) Como são concebidos os exames de admissão (concepção e filosofia)?
- 3) Como são elaborados os exames de admissão (comissão, os conteúdos, percentagem do exame teórico e prático)?

- 4) Como são realizados os exames de admissão (duração do exame teórico e prático; conteúdos e a distribuição da percentagem e dos valores por questões no teórico e os critérios de avaliação no prático)
- 5) Como é feita a selecção dos elementos da comissão de elaboração dos exames de admissão?
- 6) Os membros de júri da comissão elaboram os exames em função de suas competências?
- 7) Como é feita a selecção dos elementos do júri de avaliação dos exames de admissão componente prática (área instrumental)?
- 8) Os júris de avaliação dos exames práticos têm competências nas áreas que avaliam?
- 9) Qual é a relação entre os conteúdos examinados e os pré-requisitos (formação base) dos candidatos?
- 10) Existe uma matriz com os conteúdos avaliados nos exames de admissão teóricos e práticos na qual os candidatos usem como guia para sua preparação?
- 11) Quais os modelos de avaliação (provas especiais) para caso especiais nomeadamente: indivíduos com talento ou com potencial para altas habilidades na vertente prática mas sem formação musical?
- 12) Como director realizava uma monitoria e avaliação dos exames de admissão depois de sua realização?

APÊNDICE 2: ENTREVISTAS A COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DOS EXAMES DE ADMISSÃO DOS CURSOS DE ARTES

- 1) Em que anos participou como elemento da comissão da elaboração dos exames de admissão no curso?
- 2) Como são concebidos os exames de admissão (concepção e filosofia)?
- 3) Como são elaborados os exames de admissão (os conteúdos, percentagem do exame teórico e prático)?
- 4) Como são realizados os exames de admissão (duração do exame teórico e prático; conteúdos e a distribuição da percentagem e dos valores por questões no teórico e os critérios de avaliação no prático)
- 5) Que competências têm os membros da comissão de elaboração dos exames de admissão?
- 6) Qual é a relação entre os conteúdos examinados e os pré-requisitos (formação base) dos candidatos?
- 7) Existe uma matriz com os conteúdos avaliados nos exames de admissão teóricos e práticos na qual os candidatos usem como guia para sua preparação?
- 8) Quais os modelos de avaliação (provas especiais) para casos especiais nomeadamente: indivíduos com talento ou com potencial para altas habilidades na vertente prática mas sem formação musical?
- 9) Como comissão realizam uma monitoria e avaliação dos exames de admissão depois de sua realização?

APÊNDICE 3: ENTREVISTAS AOS JÚRIS DE AVALIAÇÃO DOS EXAMES DE PRÁTICOS DOS CURSOS DE ARTES

- 1) Em que anos participou como elemento do júri de avaliação dos exames prático no curso?
- 2) Há tempo é docente no curso e que cadeiras lecciona?
- 3) Em que áreas/secções esteve como júri de avaliação dos exames práticos no curso?
- 4) Como são concebidos os exames práticos (concepção e filosofia)?
- 5) Como são elaborados os exames práticos (os conteúdos, percentagem do exame teórico e prático)?
- 6) Como são realizados os exames práticos (duração do exame teórico e prático; conteúdos e a distribuição da percentagem e dos valores por questões no teórico e os critérios de avaliação no prático)
- 7) Que competências têm os membros de júri dos exames práticos nas áreas que avaliam?
- 8) Qual é a relação entre os conteúdos examinados e os pré-requisitos (formação base) dos candidatos?
- 9) Existe uma matriz com os conteúdos avaliados nos exames dos práticos na qual os candidatos usem como guia para sua preparação?
- 10) Quais os modelos de avaliação (provas especiais) para casos especiais, nomeadamente, indivíduos com talento ou com potencial para altas habilidades na vertente prática mas sem formação musical?

APÊNDICE 4: ENTREVISTAS A DIRECÇÃO PEDAGÓGICA DA UEM- DEPARTAMENTO DE EXAME DE ADMISSÃO

- 1) Segundo o artigo 4 da política de acesso ponto 2 podem “Excepcionalmente, ter acesso ao ensino superior os indivíduos que preencham os requisitos fixados pela própria instituição, entre outros, a experiência profissional, desde que estes requisitos sejam previamente aprovados pelo Ministro que superintende o sector do ensino superior. Quantos candidatos já se beneficiaram de ingresso por experiência profissional?”. Quantos candidatos já ingressaram por essa via na UEM nos anos referentes a 2012 a 2018?
- 2) Como tem sido realizado o apuramento final a distribuição de cotas por províncias por naturalidade ou residência?
- 3) Como é feita a percentagem ou nº de vagas reservadas no caso dos cursos de Artes por províncias, associação dos músicos, funcionários da UEM no apuramento final?
- 4) Os casos excepcionais: funcionários da UEM, associação dos músicos (concorrem para as artes) realizam exames de admissão?
- 5) Quais as condições de acesso/ingresso especiais para casos excepcionais, nomeadamente, indivíduos com NEE (talento ou com potencial com AH)?

APÊNDICE 5: EXAMES PRÁTICOS E TEÓRICOS DO CURSO DE MÚSICA



Direcção Pedagógica

Departamento de Admissão à Universidade (DAU)

Disciplina:	Música
Ano:	2018

EXAME PRÁTICO

QUESTÕES ORAIS A SEREM APRESENTADAS AO CANDIDATO APÓS A APRESENTAÇÃO DA EXECUÇÃO PRÁTICA INSTRUMENTAL E/ OU VOCAL

- 1) Classifique o instrumento que executou quanto a forma de produção dos sons
- 2) O que são instrumentos membranófonos?
- 3) Qual é a clave (s) é (são) usada (s) na peça musical que executou?
- 4) Qual é a diferença entre artista, músico e cantor?
- 5) Na música, qual é a diferença entre estudo e ensaio?
- 6) O que é um símbolo nacional? Dê exemplos de 3 Símbolos do seu país.
- 7) Qual é a diferença entre compasso e métrica?



Direcção Pedagógica

Departamento de Admissão à Universidade (DAU)

Ficha de avaliação da prova prática de Música

Data:.....de Janeiro de 2018
Nome Completo do candidato:..... Número
Classificação : (.....) valores
Obra da autoria de:.....

INSTRUÇÕES

1. Esta folha é de uso exclusivo do avaliador, devendo este proceder com o preenchimento de dados de apenas um candidato.
2. A **Secção Obrigatória** contém itens comuns a todos os candidatos enquanto que, as secções de **Cordas, Percussão, Sopros Teclas e Voz**, dependerão da especificidade instrumental de cada candidato.
3. Os resultados de todos os candidatos deverão constar na tabela de classificação geral com indicação precisa do nome e número de todos os candidatos.
4. Esta ficha de dados gerais deverá ser assinada por cada candidato antes da realização da actividade avaliativa.

Item	Parâmetro	Valores	
Itens obrigatórios	1. Percepção auditiva	Rítmica	
		Melódica	
	2. Solfejo	Rítmica	
		Melódica	
	3. Cultura geral	Sobre música local	
		Sobre música Nacional	
Sobre música internacional			
Secção e instrumento			
a) Cordas Instrumento.....	Afinação		
	Expressividade		
	Postura		
	Conhecimento e domínio da obra		
	Destreza		
b) Percussão Instrumento.....	Afinação		
	Improvisação		
	Postura		
	Conhecimento e domínio da obra		
	Rudimentos		
c) Sopros Instrumento.....	Afinação		
	Respiração		
	Escalas (maior e menor)		
	Conhecimento e domínio da obra		
	Dinâmica		
d) Teclas e voz Instrumento.....	Afinação		
	Postura		
	Dicção (para o caso da voz)		
	Conhecimento e domínio da obra		
	Destreza (para que toque instrumento de teclas)		

O Juri

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....



Direcção Pedagógica

Departamento de Admissão à Universidade (DAU)

Disciplina:	Música	Nº Questões:	60
Duração:	120 minutos	Alternativas por questão:	5
Ano:	2018		

INSTRUÇÕES

1. Preencha as suas respostas na FOLHA DE RESPOSTAS que lhe foi fornecida no início desta prova. Não será aceite qualquer outra folha adicional, incluindo este enunciado.
2. Na FOLHA DE RESPOSTAS, assinale a letra que corresponde à alternativa escolhida pintando completamente o interior do rectângulo por cima da letra. Por exemplo, pinte assim , se a resposta escolhida for A
3. A máquina de leitura óptica anula todas as questões com mais de uma resposta e/ou com borrões. Para evitar isto, preencha primeiro à lápis HB, e só depois, quando tiver certeza das respostas, à esferográfica.

1.	A timbila foi decretada pela unesco como património: A. Africano B. Moçambicano C. Mundial D. da Humanidade E. Humano
2.	Os tocadores de timbila são: A. Timbileiros C. Timibos B. Timbaleiros D. Timiladores E. Timbilareiros
3.	A música é uma tradução de: A. Gestos B. Sentimentos C. Letras D. Poemas E. Poetas
4.	O primeiro Hino Nacional de Moçambique "Viva Viva a Frelimo" foi composto por: A. Mía Couto B. Justino Chemane C. Salomão Júlio Manhíça D. Sebastião Marcos Mabote E. António Marcos
5.	Como arte, a música pertence: A. Aos humanos e as aves B. Aos humanos que não tem aves C. Apenas aos seres vivos D. Aos humanos E. Ao canto dos galos e aos humanos
6.	A música é: A. Arte B. Ciência C. Ciência da arte D. Arte da Ciência E. Arte e simultaneamente Ciência
7.	Pode-se considerar competição sonora: A. Falar alto depois de desligar o televisor B. Falar baixo com o televisor em alto volume depois desligar o televisor C. Falar baixo com baixo volume do televisor D. Falar alto com alto volume do televisor E. Não falar depois desligar o televisor
8.	A escala pentatónica é formada por: A. 3 Notas B. 8 Notas C. 5 Notas D. 6 Notas E. 9 Notas
9.	Numa banda musical, a pessoa que toca bateria é: A. Batarista B. Batuquista C. Baterio D. Baterista E. Batista
10.	A escala cromática é formada por: A. Tons inteiros B. Meios Tons C. Tons e meio D. Tons fortes E. Tons fortes e fracos
11.	Onda sonora é: A. Uma força química B. Uma força física C. Uma força mecânica D. Uma força eletromagnética E. Uma força muscular
12.	O ouvido divide-se em: A. 2 partes B. 3 partes C. 4 partes D. 5 partes E. Nenhuma das anteriores
13.	Os componentes mais importantes da onda sonora são: A. Frequência e Amplitude e Intensidade B. Frequência e Intensidade C. Frequência e Velocidade D. Velocidade e Intensidade E. Intensidade e Amplitude
14.	Frequência significa: A. Ciclos por minuto B. Ciclos por segundo C. Ciclos por hora D. Ciclos por segundo E. Ciclos por instantes
15.	Quanto mais alta for a frequência: A. Mais grave será o som B. Mais rápido será o som C. Mais agudo será o som D. Mais aguda será a intensidade E. Menos grave será a intensidade
16.	A velocidade na música pode ser compreendida como: A. Andamento B. Música veloz C. Música que anda rápido D. Lentidão da música E. Nenhuma das opções
17.	Piano é um termo de acento dinâmico que significa: A. Instrumento de teclas B. Alta intensidade do som C. Baixa intensidade do som D. Instrumento calmo E. Média intensidade do som

18.	A perda auditiva por exposição a níveis altos do som:				
	A. É degenerativa	B. Não é degenerativa	C. Deve ser degenerativa		
	D. Não deve ser degenerativa	E. Pode ser degenerativa			
19.	Níveis altos de intensidade nas carinhãs escolares desenvolvem nas crianças:				
	A. Facilidade de concentração nas matérias				
	B. Dinamismo e alto sentido de responsabilidade				
	C. Animação e concentração				
	D. Falta de concentração				
	E. Nenhuma das alternativas				
20.	O uso de auriculares por muito tempo pode:				
	A. Beneficiar o desenvolvimento auditivo		B. Prejudicar a memorização	C. Danificar a percepção auditiva	
	D. Desenvolver a longevidade auditiva		E. aumentar o desenvolvimento intelectual		
21.	O diapasão tem como frequência a nota:				
	A. Lá 110Hz	B. Lá 220Hz	C. Lá 330Hz	D. Lá 440Hz	E. Lá 550Hz
22.	Metronomo é um aparelho que serve para:				
	A. Regular a intensidade sonora		B. Regular os instrumentistas	C. Regular a velocidade da obra	
	D. Regular os Instrumentos		E. Regular os lugares dos instrumentistas		
23.	A capella significa:				
	A. Música sem pautas				
	B. Música sem acompanhamento instrumental				
	C. Música sem o acompanhamento das notas				
	D. Música na igreja				
	E. Música com acompanhamento de piano				
24.	Tom Maior é aquele que tem uma relação de terça maior entre o:				
	A. I e III graus	B. II e III graus	C. III e IV graus	D. IV e V graus	E. V e VI graus
25.	Tom menor é aquele que tem uma relação de terça menor entre o:				
	A. I e III graus	B. II e III graus	C. III e IV graus	D. IV e V graus	E. V e VI graus
26.	A música é uma tradução de:				
	A. Gestos	B. Sentimentos	C. Letras	D. Poemas	E. Poetas
27.	Quinteto é uma formação instrumental de:				
	A. 4 Músicos	B. 5 Músicos	C. 6 Músicos	D. 7 Músicos	E. 8 Músicos
28.	O intervalo é:				
	A. A diferença acústica de dois sons				
	B. A diferença acústica entre um som e um instrumento				
	C. A diferença acústica entre músicos				
	D. A diferença acústica entre um músico e um instrumento				
	E. A diferença acústica entre um som e uma pauta				
29.	De dó natural a dó sustenido é:				
	A. Semitom cromático				
	B. Semitom diatónico				
	C. Segunda menor				
	D. Segunda maior				
	E. Segunda melhor				
30.	A teoria musical serve para:				
	A. Dotar o estudante de conhecimentos sobre história musical				
	B. Dotar o estudante de conhecimentos sobre leitura musical				
	C. Dotar o estudante de conhecimentos sobre prática de piano				
	D. Dotar o estudante de conhecimentos sobre o canto clássico				
	E. Dotar o estudante de conhecimentos sobre concertos				
31.	O ouvido humano pode perceber frequências na extensão de:				
	A. 2 Oitavas	B. 4 Oitavas	C. 6 Oitavas	D. 8 Oitavas	E. 10 Oitavas
32.	A disciplina mais relacionada com a música em termos de teoria, análise e harmonia musical é:				
	A. Física	B. Matemática	C. Inglês	D. Química	E. Filosofia
33.	Retinuto significa:				
	A. Baixar a velocidade	B. Baixar o tom	C. Baixar a intensidade	D. Baixar os instrumentos	E. Baixar as pautas
34.	Crescendo significa:				
	A. Aumentar a velocidade	B. Aumentar o tom	C. Aumentar a intensidade	D. Aumentar os instrumentistas	E. Aumentar as músicas
35.	A fermata serve para agregar duração à:				
	A. Nota	B. Pausa	C. Clave	D. Música	E. Intensidade da nota
36.	O instrumento mais conhecido por teclado é:				
	A. O cintetizador		C. A harmónica		
	B. O piano acústico		D. O órgão		E. O piano eléctrico
37.	A distância ascendente entre ré e si é uma:				
	A. Quinta	B. Terça	C. Segunda	D. Quarta	E. Sexta
38.	A distância descendente entre ré e si é uma:				
	A. Quinta	B. Terça	C. Segunda	D. Quarta	E. Sexta

39.	Quantitativamente o intervalo pode ser: A. Maior ou menor B. Justo ou injusto C. Melhor ou pior D. Segunda, terça... E. Antigo ou moderno
40.	Qualitativamente o intervalo pode ser: A. Maior, menor... D. Ascendente ou descendente B. Melhor ou pior E. Muito ou pouco C. Pequeno ou grande
41.	Um ponto por cima ou por baixo da cabeça de uma nota musical significa: A. ponto de aumentação D. A nota deve ser longa B. Staccato E. A nota deve ser cantada C. Tocar com cuidado
42.	A melodia e ritmo combinados já encerram... A. Um sentido musical. D. Sempre um sentido tónico. B. Sempre um sentido de afinação. E. Sempre um sentido rítmico. C. Sempre um sentido não expressivo.
43.	Uma nota musical com dupla alteração usando bemóis significa que: A. Deve ser tocada 1 tom abaixo D. Deve ser tocada nas teclas pretas do piano B. Deve ser tocada sem pressa E. Deve ser tocada por qualquer músico C. Deve ser tocada e cantada
44.	Qual dos seguintes intervalos divide a oitava em duas partes iguais? A. Terceira maior B. Quinta aumentada C. Quarta diminuta D. Quarta perfeita E. Quarta aumentada
45.	A palavra tetracorde é um termo ... A. Italiano. B. Grego. C. Romano. D. Português. E. Inglês.
46.	Uma oitava é constituída por... A. Um tetracorde. B. dois tetracordes. C. Três tetracordes. D. Quatro tetracordes. E. Cinco tetracordes.
47.	O Grau mais importante da escala é a... A. Mediante. B. Supertónica. C. Dominante D. Superdominante. E. Tónica.
48.	O Quinto grau da escala é chamado: A. Mediante B. Supertónica C. Dominante D. Superdominante E. Tónica
49.	O grau que dá nome a escala é... A. Mediante. B. Supertónica. C. Dominante. D. Superdominante. E. Tónica
50.	O grau conhecido por subdominante é... A. II. B. III. C. IV. D. V. E. VI
51.	Intervalo melódico é formado por... A. Notas simultâneas. D. Notas melódicas. B. Notas sucessivas. E. Notas bem cantadas. C. Notas alternadas com pausas.
52.	Intervalo harmónico é constituído por... A. Notas bem harmonizadas. D. Notas sucessivas. B. Notas agudas e bem cantadas. E. Notas com sustenidos e bemóis. C. Notas simultâneas.
53.	O Unísono... A. é o menor intervalo na música. D. é um som com volume alto. B. não é realmente um intervalo. E. é um som co volume baixo. C. é um som executado por vários instrumentos de forma alternada.
54.	Uma semínima vale... A. 2 Colcheias. B. 4 Colcheias. C. 6 Colcheias. D. 8 Colcheias. E. 10 Colcheias
55.	Uma semibreve vale... A. 2 Semínimas. B. 4 Semínimas. C. 6 Semínimas. D. 8 Semínimas. E. 10 Semínimas.
56.	A clave de sol mais usual se inicia na... A. Primeira linha da pauta. D. Quarta linha da pauta. B. Segunda linha da pauta. E. Quinta linha da pauta. C. Terceira linha da pauta.
57.	A clave de sol serve para... A. Dar nome as notas com alterações. D. Dar nome as notas com durações breves. B. Dar nome as notas médias-graves. E. Dar nome as notas com intensidade baixa. C. Dar nome as notas médias-agudas.
58.	A mínima pontuada vale... A. 2 Semínimas. B. 3 Semínimas. C. 4 Semínimas. D. 5 Semínimas. E. 6 Semínimas
59.	Um compasso se separa do outro seja ele seu antecedente ou consequente através de... A. Uma linha divisória. D. Uma barra de repetição. B. Uma barra dupla. E. Nenhuma das opções. C. Uma barra final.
60.	A diferença acústica de frequências entre duas notas musicais é estudada pelo parâmetro... A. Intensidade. B. Duração. C. Timbre. D. Altura. E. Velocidade

FIM!















Direcção Pedagógica

Departamento de Admissão à Universidade (DAU)














Disciplina:	Música	Nº Questões:	59
Duração:	120 minutos	Alternativas por questão:	5
Ano:	2016		

INSTRUÇÕES

- Preencha as suas respostas na FOLHA DE RESPOSTAS que lhe foi fornecida no início desta prova. Não será aceite qualquer outra folha adicional, incluindo este enunciado.
- Na FOLHA DE RESPOSTAS, assinale a letra que corresponde à alternativa escolhida pintando completamente o interior do retângulo por cima da letra. Por exemplo, pinte assim , se a resposta escolhida for A.
- A máquina de leitura óptica analisa todas as questões com mais de uma resposta e/ou com borrões. Para evitar isto, preencha primeiro à lápis HB, e só depois, quando tiver certeza das respostas, a estereográfica.

1.	Escreve-se música em pauta de: A. 1 linha D. 4 linhas B. 11 linhas E. 6 linhas C. 5 linhas
2.	A figura de menor valor que se usa na música é: A.  E.  B.  C.  D. 
3.	A figura  é: A. Uma mínima E. Uma semicolcheia B. Uma semibreve C. Uma colcheia D. Uma fusa
4.	Os valores positivos na música são: A. As notas C. As durações das notas E. O timbre das notas B. As notas com  D. A intensidade das notas
5.	As pausas são: A. As notas da clave de Fá C. Os silêncios entre os sons E. Os bemois antes das notas B. As notas agudas e graves D. Os sustenidos depois das notas
6.	Os valores negativos na música são: A. As notas com sustenidos C. As pausas E. As notas baixas B. As notas sem sustenidos D. As pautas
7.	A oitava é: A. Uma sequência de 8 claves C. Uma sequência de 8  E. Uma sequência de 8 bequados B. Uma sequência de 8 notas D. Uma sequência de 8 sustenidos
8.	A clave na pauta serve para: A. Dar nome as notas C. Dar nome aos instrumentos E. Dar nome à obra B. Dar nome as pausas D. Dar nome as vozes
9.	As Claves que se usam são: A.  D. Clave de Fá e de Sol B.  E. Clave de Sol e de Ré C. 
10.	A clave de Sol se escreve na pauta: A. Na sexta linha E. No meio da pauta B. Na segunda linha C. Na quinta linha D. No final da pauta
11.	De acordo com a sua função na escala, cada nota pode ser: A. Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, etc. C. Grau B. Semibreve, semínima e colcheia D. Pausa E. Acorde
12.	A escala diatónica tem: A. 7 notas E. 10 notas B. 12 notas C. 5 notas D. 2 notas
13.	O tetracorde é: A. Um grupo de 5 notas D. Um grupo de 4 notas B. Um acorde de 4 notas C. Um acorde de 3 notas E. Um grupo de 3 notas

14.	A maior distância entre dois sons consecutivos é: A. Um tom D. Dois tons	B. Um tom e um semitom	C. Um semitom E. Dois tons e meio
15.	A classificação vocal para vozes humanas é: A. Soprano, Alto, Contrabaixo e Tenor C. Soprano, Alto, Tenor e Baixo E. Mulheres, Homens, Jovens e Crianças	B. Soprano, Alto, Senhores e Baixos D. Mulheres, Homens e Crianças	
16.	A classificação das vozes femininas é: A. Tenores e Altos D. Altas e Baixas	B. Meninas e Senhoras	C. Sopranos e Altos E. Sopranas e Baixas
17.	A classificação das vozes masculinas é: A. Crianças, jovens e adultos D. Tenores, baixos e altos	B. Tenores e baixos	C. Senhores, adultos e velhos E. Baixos e altos
18.	O sustenido indica que: A. A nota foi levada um semitom D. A nota deve ser tocada na tecla preta	B. A nota foi baixada um semitom	C. A nota foi elevada um semitom E. A nota é livre
19.	As notas na pauta se lê: A. De cima para baixo D. De baixo para a direita	B. Da esquerda para direita	C. De baixo para cima E. Da esquerda para cima
20.	Na pauta musical na nota Fá sustenido, o sustenido se escreve: A. Antes da nota D. Por cima da nota	B. Depois da nota	C. Antes e depois da nota E. Por baixo da nota
21.	O bequadro \flat ; A. Eleva a nota em meio tom D. Eleva a nota um tom	B. Baixa a nota em meio tom	C. Tira o efeito da alteração E. Baixa a nota um tom
22.	A alteração cujo o efeito é sempre ascendente ou descendente é: A. Sustenido E. Nota de passagem	B. Bequadro	C. Bemol D. Ornamento
23.	A letra C representa: A. O compasso 4/4 D. Compasso	B. O compasso 3/4	C. O compasso 2/4 E. Começo
24.	Um ponto ao lado direito de uma figura musical: A. Vale 1/4 da figura D. Nada vale	B. Tem o mesmo valor que a figura	C. Vale metade da figura E. Final da figura
25.	A música escrita é dividida em compassos por meio de: A. Uma clave E. Uma vírgula	B. Uma barra dupla	C. Uma barra D. Um espaço
26.	Intervalo na música é: A. Um tempo de repouso D. A distância entre as linhas e a clave	B. Uma pausa	C. A distância entre as notas E. A distância entre as linhas e as notas
27.	A distância de Mi a Fá é: A. Um tom D. Dois tons	B. Um semitom	C. Um tom e um semitom E. Três tons
28.	Os três elementos fundamentais de que se compõe a música são: A. Melodia, ritmo e claves C. Melodia, ritmo e pauta E. Letra, o cantor e a mensagem	B. Melodia, ritmo e harmonia D. Letra, Melodia e mensagem	
29.	Melodia consiste na sequência de: A. Sons formando um sentido rítmico C. Sons formando um sentido musical	B. Sons formando um sentido harmónico D. Sons curtos E. Sons longos	
30.	A harmonia consiste na: A. Execução simultânea de vários sons C. Execução simultânea de sons e pausas E. Execução da mesma nota por várias pessoas	B. Execução simultânea de sustenidos e claves D. Execução simultânea da mesma nota	
31.	A melodia e o ritmo combinados: A. Já encerram um sentido musical C. Já encerram sempre um sentido não expressivo E. Encerram a partitura	B. Já encerram sempre um sentido de afinação D. Já encerram a obra	
32.	O grau mais importante da escala é a: A. Dominante D. Mediante	B. Sencível	C. Tónica E. Superdominante
33.	O quinto grau da escala é chamado de: A. Sencível D. Tónica	B. Dominante	C. Superdominante E. Mediante

34.	O sétimo grau é chamado sensível quando está: A. A 1 tom da tónica D. A 2 tons da tónica B. A meio tom da tónica C. A 1 tom e meio da tónica E. A 5 tons da tónica
35.	O grau chamado mediante é o: A. Quinto B. Terceiro C. Primeiro D. Sétimo E. Quarto
36.	A escala líria seu nome da: A. Dominante D. Superdominante B. Sensível C. Tónica E. Sobredominante
37.	Intervalo melódico: A. É formado por nota simultâneas C. É formado por notas melódicas E. É formado por pausas B. É formado por notas sucessivas D. É formado por notas equidistantes
38.	O intervalo harmônico: A. É formado por notas harmônicas C. É formado por notas simultâneas E. É formado pelas pausas harmônicas B. É formado por notas sucessivas D. É formado por notas harmônicas
39.	O intervalo melódico pode ser: A. Só ascendente D. Ascendente ou descendente B. Só descendente C. Intermitente E. Transcendente
40.	O unísono: A. É o menor intervalo na música C. Quando um instrumento executa vários sons E. É quando um único som é executado ao mesmo tempo B. Não é realmente um intervalo D. Quando um conjunto executa vários sons
41.	O intervalo de Dó a Dó ascendente, é: A. Uma quinta E. Uma décima B. Uma Oitava C. Uma sétima D. Unísono
42.	O intervalo de Dó a Sol, ascendente é: A. Uma quarta E. Uma oitava B. Uma sexta C. Uma quinta D. Uma sétima
43.	O intervalo de Dó a Fá, descendente é: A. Uma quinta E. Uma sétima B. Uma quarta C. Uma sexta D. Uma terça
44.	A clave de sol: A. Enfeita a pauta C. Dá nome a nota na segunda linha da pauta E. Indica as pausas na pauta B. Dá nome a nota no primeiro espaço da pauta D. Solta a nota na pauta
45.	Uma  equivale: A. 4  B. 8  C. 2  D. 3 Colcheias E. 2 Fusas
46.	Uma  equivale: A. 4  B. 2  C. 8  D. 3 Colcheias E. 2 Fusas
47.	Usa-se a clave de  : A. Para escrever notas agudas C. Para escrever qualquer nota E. Para escrever a guitarra B. Para escrever notas graves D. Para escrever as letras
48.	A  é uma modificação da letra: A. G B. C C. F D. A E. B
49.	Para medir a distância de um som ao outro usa-se o: A. metro B. litro C. tom e o semitom D. Som e Pausa E. Bemol e Sustenido
50.	Os instrumentos podem ser: A. Aerófonos, Cordófonos, Membranófonos e Idiófonos C. Aerófonos, Cordófonos, Membranófonos, Idiófonos e Electrónicos E. Aerófonos, Membranófonos, Idiófonos e Electrónicos B. Aerófonos, Cordófonos, Idiófonos e Electrónicos D. Aerófonos, Cordófonos, Membranófonos e Electrónicos
51.	A Mínima pontuada vale: A. 3  B. 4  C. 3  D. 5 Mínimas E. 10 Colcheias
52.	A ligadura de expressão: A. Liga uma nota a outra D. Liga a apogiatura B. Indica o fraseado C. Enfeita a música E. Liga uma pausa a outra
53.	Para escrever música usa-se: A. 8 Notas B. 7 Notas C. 6 Notas D. 12 Notas E. 32 Notas
54.	A letra C corresponde a nota: A. Fá B. Sol C. Dó D. Si E. Lá

APÊNDICE 6: EXAMES PRÁTICOS E TEÓRICOS E DO CURSO DE TEATRO



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO

Prova Prática de Teatro – Janeiro de 2015

Destina-se a fornecer aos elementos do júri informações sobre o candidato. A prova consiste em testes de: habilidades e conhecimentos teatrais (dança, canto, representação), visões e talentos artísticos, sensibilidades e criatividade, espontaneidade e intuição, capacidade de análise e pensamento individual, e capacidades de comunicar e trabalhar com outras pessoas.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CANDIDATOS AO CURSO DE TEATRO

1. Entrevista com cada candidato
Objectivo – avaliar seriedade, capacidade de expressão, fluência de discurso, noção de comunicação, potencial vocal e físico. (3mns por pessoa)
2. Cada candidato tem 3 minutos para fazer uma improvisação com um dos objectos presentes no palco.
Objectivo – avaliar imaginação, disponibilidade, recursos técnicos (voz, corpo, comunicação).
3. Dividem-se em grupos indicados pelos entrevistadores. Têm 5 minutos para organizar uma improvisação colectiva. 2 Grupos de três, mais um de quatro. 5 Minutos de apresentação.
Objectivo – avaliar capacidade de organização, de cooperação, de criar conflito, de compreensão de situação dramática, de surpresa.
4. Improvisação (criação de um conflito através de uma acção de teatro invisível)
Objectivo – avaliar capacidade de gestão de conflitos, de interacção com o grupo de dinamismo, de inteligência emocional.
5. Suscitar debate sobre o que aconteceu e a forma como cada um reagiu.
Objectivo – avaliar capacidade de reflexão teórica e de relação entre a vida e o teatro

Fim.



Direcção Pedagógica

Departamento de Admissão à Universidade (DAU)

Disciplina:	Teatro	Nº Questões:	60
Duração:	120 minutos	Alternativas por questão:	5
Ano:	2018		

INSTRUÇÕES

1. Preencha as suas respostas na FOLHA DE RESPOSTAS que lhe foi fornecida no início desta prova. Não será aceite qualquer outra folha adicional, incluindo este enunciado.
2. Na FOLHA DE RESPOSTAS, assinala a letra que corresponde à alternativa escolhida pintando completamente o interior do rectângulo por cima da letra. Por exemplo, pinte assim , se a resposta escolhida for A
3. A máquina de leitura óptica anula todas as questões com mais de uma resposta e/ou com borrões. Para evitar isto, preencha primeiro a lápis HB, e só depois, quando tiver certeza das respostas, com esferográfica.

1.	Artes cénicas são todas as formas de arte que se desenvolvem num palco ou local de representação para um Espectador público. Indica o elemento intruso nos itens abaixo: A. Ópera B. Teatro C. Dança D. Ténis E. Circo
2.	É através da comunicação que os seres humanos e os animais partilham diferentes informações entre si, tornando o acto de comunicar numa actividade essencial para a vida em sociedade. Será o teatro uma forma de comunicação? A. Que ideia! O teatro é só entretenimento B. Não. O teatro é só brincadeira C. Sim. O teatro é uma das formas de comunicação D. Na actualidade não E. As vezes sim, outras vezes não
3.	A produção de um espectáculo teatral depende do trabalho de vários componentes, cada qual com funções específicas, dentro desta equipa. São eles: A. Elenco – conjunto de actores numa representação B. Figurante – pessoa que entra em cena para fazer um papel anónimo, como parte de grupos ou multidão C. Produtor – aquele que financia a produção do espectáculo D. Encenador – aquele que dirige todos os elementos dum espectáculo E. Todas as opções são correctas
4.	Uma das afirmações abaixo está errada. Qual? A. Para que aconteça uma representação teatral é necessário um actor, um espaço e público B. É encenador aquele que assiste a um espectáculo teatral C. O actor é aquele que interpreta um papel teatral D. Diz-se que é cenógrafo porque cria o projecto cenográfico e monta o espaço cénico E. Um figurinista cria, orienta a feitura dos trajes para um espectáculo teatral
5.	A acção é matéria básica do teatro e também do trabalho do actor. O que é acção dramática? A. É simplesmente dançar no palco B. É simplesmente lutar no palco C. É simplesmente correr no palco D. É simplesmente a resolução das contradições e de conflitos entre as personagens e uma situação E. É simplesmente uma actividade que o actor tem em cena que lhe ajuda a transpirar
6.	Qual é o nome que se dá a um local construído para a acção dramática? A. Garagem B. Discoteca C. Teatro D. Salão Nobre E. Centro de Conferências
7.	Indica o nome da especialidade de quem escreve textos dramáticos. A. Contra-regra B. Divulgador C. Dramaturgo D. Maquilhador E. Produto
8.	Qual deste elementos não é responsável pela iluminação de um espectáculo teatral? A. Projector B. Reflector C. Canhão seguidor D. Bastão E. Mesa de operação de luz
9.	O mais importante e mestre no trabalho do actor é o sentimento. Dos que se seguem, qual dos mestres não é para aqui chamado? A. Mente B. Vontade C. Preguiça D. Corpo E. Disciplina
10.	Só faz teatro quem... A. tem dom de fazer rir. B. executa malabarismos. C. é actor. D. não tem mais nada que fazer. E. dispõe de muito tempo.
11.	O preconceito constitui um dos obstáculos para o trabalho do actor, porque razão? A. Porque limita o actor no acto de criação B. Porque torna o actor intolerante em tudo o que os outros fazem C. Porque coloca o actor em constante julgamento das suas acções no palco D. Porque priva o actor de perceber o mundo no qual vive E. Todas as opções estão correctas