



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Babadi Joaquim Tchuda



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Babadi Joaquim Tchuda

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professor Doutor Carlos Almeida e Professor Doutor Pedro Pereira

Fevereiro de 2026

“O cultivo do gosto e da habilidade para o belo é um elemento importante na educação. O estudo da arte e da natureza desenvolve a mente, refina o caráter e prepara o espírito para apreciar as coisas celestiais.”

Ellen G. White

RESUMO

Esta dissertação investiga o papel da educação artística no sistema educativo da Guiné-Bissau, analisando a sua presença (ou ausência) nos documentos oficiais, nas práticas escolares e na relação com a cultura local. A investigação adota uma abordagem qualitativa de estudo de caso, recolhendo dados através de questionários aplicados a 60 alunos, 10 professores, 5 diretores escolares e 2 representantes do Ministério da Educação.

Os resultados revelam um paradoxo fundamental: existe reconhecimento unânime do valor da educação artística por todos os atores do sistema educativo, que identificam benefícios no desenvolvimento criativo, expressivo, emocional e cultural dos alunos. Contudo, este reconhecimento discursivo contrasta fortemente com a marginalização prática das artes no currículo e nas escolas, caracterizada por escassez crítica de professores especializados, materiais e infraestruturas adequadas, ausência de tempo curricular garantido e falta de orientações pedagógicas claras.

A investigação identifica cinco padrões transversais: (i) consenso sobre o valor versus marginalização na prática; (ii) convergência na identificação de obstáculos estruturais; (iii) forte desejo de valorização das artes tradicionais guineenses; (iv) consciência da necessidade urgente de formação de professores; e (v) defesa da articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura.

A dissertação demonstra que a marginalização das artes não resulta de falta de consciência do seu valor, mas de constrangimentos sistémicos e escolhas políticas que privilegiam outras áreas curriculares. Os alunos manifestam interesse robusto pelas artes e participam em atividades culturais nas suas comunidades, revelando capital cultural não reconhecido pela escola. Os professores reconhecem as suas limitações formativas e expressam desejo de desenvolvimento profissional. Os diretores identificam a formação docente e os recursos materiais como prioridades essenciais.

A investigação contribui para o campo da educação artística ao oferecer o primeiro diagnóstico sistemático desta área na Guiné-Bissau, aplicar criticamente teorias desenvolvidas em contextos ocidentais a um contexto africano específico, demonstrar viabilidade metodológica em contextos de recursos limitados e produzir evidências que fundamentam a educação artística para políticas públicas. A educação artística não é luxo nem complemento dispensável, mas dimensão fundamental da formação humana, constituindo direito das crianças e jovens guineenses e componente essencial de uma educação verdadeiramente integral, inclusiva e culturalmente enraizada.

Palavras-chave: Educação Artística, Currículo Escolar, Antropologia da Educação, Guiné-Bissau.

ABSTRACT

This dissertation investigates the role of arts education in Guinea-Bissau's educational system, analyzing its presence (or absence) in official documents, school practices, and relationship with local culture. The research adopts a qualitative case study approach, collecting data through questionnaires administered to 60 students, 10 teachers, 5 school directors, and 2 representative from the Ministry of Education.

The findings reveal a fundamental paradox: there is unanimous recognition of arts education's value among all educational stakeholders, who identify benefits in students' creative, expressive, emotional, and cultural development. However, this discursive recognition strongly contrasts with the practical marginalization of arts in curriculum and schools, characterized by critical shortage of specialized teachers, materials and adequate infrastructure, absence of guaranteed curricular time, and lack of clear pedagogical guidelines.

The research identifies five cross-cutting patterns: (i) consensus on value versus practical marginalization; (ii) convergence in identifying structural obstacles; (iii) strong desire to valorize Guinean traditional arts; (iv) awareness of urgent need for teacher training; and (v) advocacy for articulation between the Ministry of Education and Ministry of Culture.

The thesis demonstrates that arts marginalization does not result from lack of awareness of its value, but from systemic constraints and political choices that privilege other curricular areas. Students manifest robust interest in arts and participate in cultural activities in their communities, revealing cultural capital unrecognized by schools. Teachers acknowledge their training limitations and express desire for professional development. Directors identify teacher training and material resources as essential priorities.

The research contributes to the field of arts education by offering the first systematic diagnosis of this area in Guinea-Bissau, critically applying theories developed in Western contexts to a specific African context, demonstrating methodological viability in resource-limited contexts, and producing evidence that supports advocacy for public policies. Arts education is not a luxury nor dispensable complement, but a fundamental dimension of human formation, constituting a right of Guinean children and youth and an essential component of truly integral, inclusive, and culturally rooted education.

Keywords: Art Education; Curriculum Studies; Anthropology of Education; Guinea-Bissau

RESUMU

Es disertason investiga papel di edukason artistika na sistema edukativo di Guiné-Bissau, i analisa si presensa (ou ausencia) na dukumentus oficiais, na pratikas skolaris i na relason ku kultura lokal. Investigason kudji um mudelu di abordagem kualitativa di studu di kasu, i rukudji dadus atravez di kistionarius ku aplikadu pa 60 alunos, 10 pursoris, 5 direktoris di skolas i 2 representanti di Ministeriu di Edukason.

Rusultadus rebelanu un contradison fundamental: tudu atoris rekunhisi balur di edukason artistika pa sistema edukativo, e identifika benificius na disenvolvimentu kreativu, expresivu, emocional i kultural di alunos. Ma, e recunhicimentu i so na boka, pabia na pratika artis kontinua marginalizadu na Kurikulu i na skolas, caraterizadu pa scasez kritika di pursoris specializadus, materiais i infraestruturas adekuadu, ausencia di tempu Kurikular garantidu i falta di orientason pedagogikas klaru.

Investigason identifika cinco padrons transversal: (i) konsenso sobri balur versus marginalizason na pratika; (ii) konvergencia na identifikason di obustakulus struturais; (iii) forti disidju di balorisa artis tradicionais guiniensis; (iv) konsciencia di necesidadi urgenti de formason di pursoris; i (v) difesa di artikulason entri Ministeriu di Educação ku Ministério di Cultura.

E disertason monstranu di kuma marginalizason di artis ka resulta di falta di konsciencia di si balur, ma di konstrangimentus sistemikus i skolhas pulitikas ki privilegia outrus arias Kurrikularis. Alunos manifesta forti interesis pa artis i e ta participa na atividadis kulturais na se kumunidades, i e mostra kunhecimentus kultural ki skola ka rekunheci. Pursoris rekunhesi se limitason formativa i e spresa disidju di disenvolvimentu profisional. Direktoris identifika formason docenti i recursus materiais suma prioridadis esensiais.

E investigason kontribi pa kampu di edukason artistika pabia i tisinu purmeru diagnostiko sistematiku des aria na Guiné-Bissau, i aplika ku rigor i atenson tiorias disenvolvidus na kontestu ocidental na no kontextu afrikanu spesifiku, i monstra viabilidadi metodologika na un kontestu n'de ku rekursus i limitadu, i pruduzi tambu evidencias ki ta fundamenta edukason artistika pa pulitikas publikas. Edukason artistika i ka luxo nin i ka komplimentu dispensavel, ma i dimenson fundamental na formason humana, i konstitui diritu pa tudu kriansas i jovens guiniensis, tambu i komponenti esensial na edukason verdadeiramente integral, inclusiv a kulturalmenti enraizadu.

Palabra-tchabi: Edukason Artistika, Curikulu Skolar, Antropologia di Edukason, Guiné-Bissau.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, a quem devo tudo, soberano do passado, do presente e do futuro. A Ele rendo graças pela força, proteção e sabedoria concedidas ao longo desta caminhada.

Expresso a minha profunda gratidão aos meus pais, pelo amor incondicional, pela força, pela bondade e por serem, desde sempre, a minha maior inspiração.

Aos meus orientadores, Professor doutor Carlos Almeida e Professor doutor Pedro Pereira, deixo o meu sincero reconhecimento pela persistência, pelos conselhos amigos e, sobretudo, por terem aceite este desafio. A sua orientação, disponibilidade e rigor foram essenciais para a concretização deste trabalho.

A realização desta dissertação contou com o contributo de várias pessoas, direta ou indiretamente. A todas elas agradeço pelo apoio, carinho, preocupação, força, determinação e companheirismo que sempre demonstraram. Serei eternamente grato por cada gesto.

Ao meu amigo e irmão Joel Jonassi, agradeço por nunca desistir de mim e por me incentivar constantemente a continuar a lutar. Muito obrigado.

Agradeço igualmente ao Coordenador do Mestrado pelo incentivo e preocupação demonstrados, bem como aos Professores do Mestrado, cujo apoio, aconselhamento e disponibilidade foram fundamentais durante todo o processo de elaboração deste projeto. Aos professores que contribuíram com sugestões valiosas e aos colegas de turma que facilitaram a minha integração, deixo também o meu profundo agradecimento.

Nenhuma palavra consegue expressar plenamente o quanto significou para mim o apoio incondicional de todas estas pessoas. A cada uma delas, deixo o meu mais sincero e profundo agradecimento.

Dedico este trabalho...

Ao meu pai, Joaquim Tchuda, pela força, pelo exemplo e pelo apoio incondicional.

Aos meus irmãos, pela presença constante e pelas palavras de encorajamento ao longo desta caminhada.

À minha namorada, pelo carinho, pela compreensão e pela motivação nos momentos mais desafiantes.

Aos colegas com quem iniciei o mestrado, mas que, por diferentes razões, ficaram pelo caminho. A todos deixo uma palavra de incentivo: nunca desistam dos vossos sonhos.

A mim mesmo, por ter acolhido cada palavra de incentivo, por ter mantido a persistência e a dedicação apesar de tantos condicionantes, e por ter acreditado que seria possível concluir este mestrado, guiado sempre pela frase que ecoa em mim: “Lutar até conseguir.”

Índice

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
RESUMU	vii
AGRADECIMENTOS	viii
Índice de tabelas e figuras	xiii
Lista de siglas e acrónimos	xv
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	20
1.1 Breve histórico e estrutura do sistema educativo	20
1.2 Políticas educacionais e curriculares vigentes	22
1.2 A presença (ou ausência) da educação artística nos documentos oficiais	23
1.3 Desafios estruturais e socioculturais da educação no país	24
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 Educação artística: definições e abordagens	26
2.2 Educação pela Arte: Herbert Read e Bamford	35
2.3 Abordagens construtivistas: Piaget, Vygotsky e o papel da experiência	36
2.4 Inteligências múltiplas e valorização da dimensão artística (Gardner)	38
2.5 Arte e currículo: Eisner, Greene, Efland, Freedman & Stuhr	40
2.6 Contribuições da UNESCO, UNICEF e outras entidades internacionais	41
2.7 Relação entre educação artística e identidade cultural	43
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	45
3.1 Abordagem qualitativa e estudo de caso	45
3.2 Contexto e participantes do estudo	46
3.3 Técnicas de recolha de dados	47
3.3.1 Entrevistas semiestruturadas	47
3.3.2 Grupos de discussão	48
3.3.3 Análise documental	49
3.4 Técnicas de análise de dados (análise de conteúdo)	50
3.5 Considerações éticas	50
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	52
4.1. Contributos da educação artística: perspetivas dos alunos	53
4.1.1. Caracterização dos participantes	53
4.1.2. Áreas de interesse artístico	54
4.1.3. Motivação para participar em atividades artísticas	55
4.1.4. Práticas de educação artística nas escolas	55

4.1.5. Conhecimento sobre educação artística	56
4.1.6. Dimensão social da educação artística	57
4.1.7. Dimensão emocional: sentimentos ao participar em artes	57
4.1.8. Expectativas quanto à expansão da educação artística	58
4.1.9. Benefícios percebidos da educação artística	59
4.1.10. Dificuldades e barreiras identificadas pelos alunos	60
4.1.11. Relação com as artes e práticas culturais tradicionais	61
4.1.12. Síntese: a voz dos alunos	62
4.2. Práticas pedagógicas e desafios: perspetivas dos professores	63
4.2.1. Caracterização dos professores participantes	63
4.2.2. Obstáculos à educação artística identificados pelos professores	65
4.2.3. Cobertura curricular das áreas da educação artística	66
4.2.4. Integração de artes nas práticas pedagógicas	67
4.2.5. Perceção sobre educação artística e inclusão	67
4.2.6. Avaliação do papel do Ministério da Educação	68
4.2.7. Educação artística como componente curricular estruturante	69
4.2.8. Necessidade de formação específica em educação artística	70
4.2.9. Colaboração com centros artísticos e grupos tradicionais	71
4.2.10. Articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura	72
4.2.11. Perceção sobre impacto das artes na vida dos alunos	73
4.2.12. Síntese: a perspetiva dos professores	73
4.3. Políticas institucionais e gestão escolar: perspetivas dos diretores	74
4.3.1. Caracterização dos diretores participantes	74
4.3.2. Currículo adotado para educação artística	75
4.3.3. Cobertura das áreas da educação artística	76
4.3.4. Disponibilidade de professores especializados	77
4.3.5. Obstáculos identificados pelos diretores	77
4.3.6. Apoios considerados essenciais pelos diretores	78
4.3.7. Educação artística e inclusão na perspetiva dos diretores	79
4.3.8. Avaliação do papel do Ministério da Educação pelos diretores	79
4.3.9. Integração estruturante da educação artística no currículo	80
4.3.10. Articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura	81
4.3.11. Colaboração com centros artísticos e grupos tradicionais	81
4.3.12. Perceção sobre impacto das artes na vida dos alunos	83
4.4. Políticas nacionais: perspetiva do Ministério da Educação	84
4.4.1. Caracterização do participante	84
4.4.2. Obstáculos identificados ao nível ministerial	85

4.4.3. Cobertura das áreas da educação artística nos programas nacionais	86
4.4.4. Auto-avaliação do papel do Ministério	86
4.4.5. Integração estruturante da educação artística no currículo nacional	87
4.4.6. Avaliação da importância da educação artística em múltiplos aspetos	88
4.4.7. Colaboração com profissionais artísticos comunitários.....	88
4.4.8. Perceção ministerial sobre impacto das artes	90
4.5. Padrões transversais e propostas de melhoria	91
4.5.1. Padrão 1: Consenso sobre o valor, marginalização na prática	91
4.5.2. Padrão 2: Convergência na identificação de obstáculos estruturais.....	91
4.5.3. Padrão 3: Desejo de valorização das artes tradicionais guineenses	92
4.5.4. Padrão 4: Consenso sobre necessidade de formação de professores	92
4.5.5. Padrão 5: Defesa da articulação interministerial e intersectorial.....	93
4.5.6. Propostas de melhoria fundamentadas nos padrões identificados.....	93
4.5.7. Síntese do Capítulo 4	96
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
5.1. Comparação com a literatura teórica.....	97
5.1.1. Educação artística e desenvolvimento integral.....	97
5.1.2. Inteligências múltiplas e diversidade de expressões artísticas	97
5.1.3. Mediação cultural e contexto sociocultural	98
5.1.4. Educação artística e pedagogia crítica	98
5.1.5. Recomendações internacionais e realidades locais	99
5.1.6. Síntese da comparação teórica	100
5.2. Implicações para as políticas públicas e práticas educativas	100
5.2.1. Reformulação curricular e institucionalização	100
5.2.2. Formação inicial e contínua de professores.....	101
5.2.3. Investimento em infraestruturas e recursos materiais	101
5.2.4. Articulação escola-comunidade e valorização de artes tradicionais	101
5.2.5. Governança coordenada e articulação interministerial.....	102
5.2.6. Avaliação, monitorização e investigação contínua.....	102
5.3 Síntese do Capítulo 5.....	103
CONCLUSÕES.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
Questionário para Alunos: Educação Artística na Guiné-Bissau	115
Questionário para Professores: Educação Artística na Guiné-Bissau — Desafios, Oportunidades e Práticas Inclusivas	117
Questionário para Diretores de Escolas: Educação Artística na Guiné-Bissau.....	120
Questionários para elementos do ministério da educação: Educação Artística na Guiné Bissau.....	123

Índice de tabelas e figuras

Tabela 1 - Sistema educativo da Guiné-Bissau	21
Tabela 2 - Modelos internacionais	34
Figura 1 - Imagens de grupo de discussão	49
Gráfico 1 - Caracterização dos participantes	53
Gráfico 2 - Áreas do interesse artístico	54
Gráfico 3 - Motivação para participar em actividades artísticas	55
Gráfico 4 - Práticas de Educação Artística nas escolas	55
Gráfico 5 - Conhecimento sobre Educação Artística	56
Gráfico 6 - Dimensão social da Educação Artística	57
Gráfico 7 - Dimensão emocional: Sentimentos ao participar em artes	57
Gráfico 8 - Expectativas quanto à expansão da Educação Artística	58
Gráfico 9 - Benefícios percebidos da Educação Artística	59
Gráfico 10 - Dificuldades e barreiras identificadas pelos alunos	60
Gráfico 11, 12 - Relação com as artes e práticas culturais tradicionais	61
Gráfico 13, 14, 15 e 16 - Caracterização dos professores participantes	63,64
Gráfico 17 – Obstáculos à Educação Artística identificados pelos professores	65
Gráfico 18 - Cobertura curricular das áreas da educação Artística	66
Gráfico 19 - Integração de artes nas práticas pedagógicas	67
Gráfico 20 - Percepção sobre a Educação Artística e inclusão	67
Gráfico 21 - Avaliação do papel de Ministério da Educação	68
Gráfico 22 - Educação Artística como componente curricular estruturante	69
Gráfico 23 - Necessidade de formação específica em Educação Artística	70

Gráfico 24 - Colaboração com centros artísticos e grupos tradicionais	71
Gráfico 25 - Articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura	72
Gráfico 26 - Percepção sobre impactos das artes na vida dos alunos	73
Gráfico 27, 28 e 29 - Caracterização dos diretores participantes	74, 75
Gráfico 30 - Currículo dotado para Educação Artística	75
Gráfico 31 - Cobertura das áreas da Educação Artística	76
Gráfico 32 - Disponibilidade de professores especializados	77
Gráfico 33 - Obstáculos identificados pelos diretores	77
Gráfico 34 - Apoios considerados essenciais pelos diretores	78
Gráfico 35 - Educação Artística e inclusão na perspectivas dos diretores	79
Gráfico 36- Avaliação do papel de Ministério da Educação pelos diretores	79
Gráfico 37 - Integração estruturante da Educação Artística no currículo	80
Gráfico 38 - Articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura	81
Gráfico 39, 40 e 41- Colaboração com centros artísticos e grupos tradicionais	81, 82
Gráfico 42 - Percepção sobre impactos das artes na vida dos alunos	83
Gráfico 43, 44 - Caracterização dos professores participantes	84
Gráfico 45 - Obstáculos identificados ao nível ministerial	85
Gráfico 46 - Cobertura das áreas da Educação Artística nos programas nacionais	86
Gráfico 47 - Auto-avaliação papel do Ministério	86
Gráfico 48 - Integração estruturante da Educação Artística no currículo nacional	87
Gráfico 49 - Avaliação da importância da Educação Artística em múltiplos aspectos	88
Gráfico 50, 51 - Colaboração com profissionais artísticos comunitários	88, 89
Gráfico 52 - Percepção ministerial sobre impacto das artes	90

Lista de siglas e acrónimos

APEVT – Associação Portuguesa de Educação e Valorização da Tradição

DGE – Direção-Geral da Educação

ELIA – European League of Institutes of the Arts

ISME – International Society for Music Education

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PASEC – Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund

WAAE – World Alliance for Arts Education

INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau enfrenta há décadas desafios estruturais profundos no seu sistema educativo, em grande parte agravados por instabilidade política, escassez de recursos financeiros e fragilidade institucional. Este cenário compromete não apenas a qualidade da educação oferecida, mas também a sua capacidade de responder às necessidades socioculturais da população. Neste contexto, a educação artística torna-se uma componente particularmente negligenciada, apesar do seu reconhecido potencial na formação integral dos indivíduos.

Dados recentes apontam que apenas 27% das crianças completam o ensino primário na Guiné-Bissau, refletindo não só questões de acesso e permanência, mas também a limitação do conteúdo curricular em dialogar com as realidades culturais locais (Banco Mundial, 2022). Existe uma ausência sistemática da arte como componente curricular, sendo muitas vezes a arte marginalizada.

O distanciamento entre a escola e as comunidades guineenses traz consequências tanto no rendimento escolar quanto na valorização da própria cultura nacional, que poderiam contribuir para uma pedagogia mais significativa, inclusiva e promotora de identidade.

Este estudo parte, portanto, da constatação de que a educação artística pode representar um vetor estratégico para a reconstrução do sistema educativo na Guiné-Bissau, ao articular conhecimentos formais e saberes tradicionais, promovendo a criatividade, o pensamento crítico e a cidadania cultural.

A escolha deste tema fundamenta-se na necessidade de repensar os currículos escolares à luz das especificidades culturais da Guiné-Bissau. A educação artística oferece um campo fértil para tal reflexão, permitindo a integração de práticas pedagógicas inovadoras e socialmente enraizadas. Em sociedades plurais e marcadas por grande diversidade étnica, como é o caso guineense, a arte pode assumir um papel central na mediação entre o local e o global, entre o tradicional e o contemporâneo.

Além disso, a escassa produção académica nacional sobre o tema indica uma lacuna que esta dissertação busca, ainda que parcialmente, colmatar. Ao investigar as práticas e percepções em torno da educação artística, pretende-se contribuir para a construção de políticas públicas mais sensíveis a voz do povo, promovendo a inclusão e a equidade educacional.

A pertinência deste estudo reside em três dimensões complementares: (i) no plano educativo, a investigação oferece elementos para a reconfiguração do currículo guineense, incluindo dimensões artísticas que favorecem aprendizagens significativas; (ii) no plano cultural, reafirma-se a importância da arte na preservação e valorização das identidades locais num

contexto globalizado; (iii) no plano social, considera-se o potencial da educação artística na promoção de competências socioemocionais, participação cívica e coesão social, pontos importantes num país em reconstrução democrática.

Objetivos e questões de investigação

O objetivo geral deste estudo é compreender o papel da educação artística no contexto do sistema educativo da Guiné-Bissau, com especial foco na sua presença (ou ausência) nos documentos oficiais, nas práticas escolares e na relação com a cultura local.

Objetivos específicos

- i) Analisar o contributo da educação artística no desenvolvimento integral dos estudantes guineenses, com base em teorias pedagógicas e antropológicas contemporâneas.
- ii) Investigar de que forma o currículo escolar da Guiné-Bissau integra (ou poderia integrar) a educação artística, considerando as políticas educativas nacionais e as recomendações internacionais.
- iii) Compreender as manifestações culturais e artísticas locais como elementos fundamentais para a construção de uma educação artística contextualizada, valorizando a diversidade cultural e o património imaterial guineense.

Questões de investigação

- 1. De que forma a educação artística contribui para o desenvolvimento holístico dos estudantes na Guiné-Bissau, segundo as perspetivas de docentes e especialistas da área educativa?
- 2. Em que medida o currículo escolar da Guiné-Bissau contempla a educação artística como componente estruturante, e quais os principais desafios e oportunidades associados à sua implementação?
- 3. Como é que as práticas culturais e artísticas tradicionais da Guiné-Bissau podem ser integradas na educação formal, respeitando e valorizando a identidade antropológica e cultural do país?

Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em sete secções, para além das referências bibliográficas.

A presente secção corresponde à Introdução, onde se apresenta a problemática em estudo, se justifica a escolha do tema e se destaca a sua relevância no contexto educacional da Guiné-Bissau. Descreve-se ainda o percurso investigativo adotado ao longo do trabalho. São igualmente apresentados os objetivos e as questões de investigação que orientam o estudo, bem como a estrutura geral da dissertação.

O Capítulo 1 apresenta o contexto histórico e estrutural da educação na Guiné-Bissau, abordando sua evolução, políticas curriculares e a presença (ou ausência) da educação artística nos documentos oficiais. Também discute os desafios socioculturais e institucionais enfrentados pelo sistema educativo.

O Capítulo 2 oferece a fundamentação teórica, abordando os principais conceitos relacionados à educação artística, a partir das contribuições de autores como Herbert Read, Elliot Eisner, Howard Gardner e Lev Vygotsky, além das orientações de organismos internacionais como a UNESCO.

O Capítulo 3 descreve a metodologia adotada, com enfoque qualitativo e delineamento de estudo de caso. São apresentadas as técnicas de recolha e análise de dados, os critérios éticos adotados e o perfil dos participantes.

O Capítulo 4 apresenta e analisa os dados recolhidos, destacando os contributos da educação artística para os estudantes, os obstáculos curriculares e a integração de práticas culturais locais no ensino.

O Capítulo 5 analisa os resultados à luz da literatura teórica, discute as implicações para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas e aponta possibilidades para investigações futuras.

A Conclusão sintetiza os principais resultados, responde às questões de investigação, formula recomendações práticas e teóricas, e aponta o contributo da dissertação para o campo da educação artística.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo, abordaremos o contexto histórico e atual da educação na Guiné-Bissau, destacando três fases principais: pré-colonial, colonial e pós-independência. O objetivo é proporcionar uma compreensão abrangente da evolução do sistema educacional guineense. Apresentaremos a estrutura da educação, políticas recentes e a presença (ou ausência) da educação artística nos documentos oficiais do governo.

1.1 Breve histórico e estrutura do sistema educativo

A educação na Guiné-Bissau desenvolveu-se ao longo de três fases históricas fundamentais: a educação pré-colonial, a educação colonial e a educação pós-independência. Cada uma destas etapas contribuiu, de forma distinta, para a configuração do sistema educativo atual, apresentando simultaneamente avanços e limitações.

Na fase pré-colonial, a Guiné-Bissau seguia um modelo comum a grande parte das sociedades africanas. A educação era predominantemente oral, comunitária e intergeracional: os mais velhos transmitiam aos mais jovens os conhecimentos necessários para a vida social, económica e cultural, incluindo técnicas de caça, agricultura, medicina tradicional, artes e valores comunitários. Tratava-se, portanto, de uma educação não formal, pouco estruturada e baseada na transmissão oral de saberes (Gomes, 2010). Embora esta tradição tenha permitido preservar a identidade cultural, limitou o registo histórico e a sistematização do conhecimento.

Com a chegada dos portugueses, iniciou-se a fase colonial, marcada pela introdução de um modelo escolar ocidental orientado para a difusão de valores europeus. O sistema educacional colonial tinha como objetivo formar uma elite local que servisse os interesses administrativos do regime (Mendy, 2003). As escolas missionárias católicas desempenharam um papel central, mas o acesso era restrito e desigual, privilegiando filhos de chefes locais e indivíduos assimilados. O currículo seguia o modelo português, negligenciando as línguas nacionais, culturas e práticas educativas locais (Carreira, 1982).

Após a independência, em 1973, o país enfrentou o desafio de reconstruir e expandir o sistema educativo. O novo governo priorizou a democratização do acesso, a africanização do currículo e a valorização das línguas nacionais, da história e da cultura guineense (Rudebeck, 1974). Contudo, a falta de infraestrutura, a escassez de recursos financeiros e a insuficiência de professores qualificados dificultaram a consolidação de um sistema eficiente. Atualmente, persistem desafios significativos, como as elevadas taxas de analfabetismo e abandono escolar, sobretudo entre raparigas e em zonas rurais (UNICEF, 2021).

Apesar das dificuldades, têm sido apresentadas propostas políticas para reformar o setor educativo. No entanto, a implementação dessas reformas é frequentemente limitada pela escassez de recursos. Nesta dissertação, conforme referido anteriormente, serão analisadas as principais lacunas e apresentadas propostas para o fortalecimento do sistema educativo guineense.

Em termos estruturais, o sistema educativo da Guiné-Bissau é composto por quatro níveis principais, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Sistema educativo da Guiné-Bissau

Educação Pré-Escolar (não obrigatória)	1. Idade: 3 a 5 anos 2. Objetivo: Preparação básica para o ingresso no ensino fundamental 3. Disponibilidade limitada, especialmente nas zonas rurais.
Ensino Fundamental (ou Ensino Básico Obrigatório)	1. Duração: 6 anos Idade de ingresso: 6 anos Estrutura: Geralmente dividido em dois ciclos de 3 anos 2. Finalidade: Alfabetização e aquisição de competências básicas.
Ensino Secundário	Subdividido em dois ciclos: a) Ensino Médio Inferior (1.º ciclo do ensino secundário) • Duração: 3 anos • Idade aproximada: dos 12 aos 15 anos b) Ensino Médio Superior (2.º ciclo do ensino secundário) • Duração: 3 anos • Idade aproximada: dos 15 aos 18 anos Opções: Ensino geral e tecnológico Ensino técnico-profissionalizante
Ensino Superior	1. Instituições públicas e privadas 2. Acesso mediante conclusão do ensino médio e exame de ingresso 3. Ofertas ainda limitadas em diversidade e qualidade de cursos

O sistema educativo atualmente vigente na Guiné-Bissau resulta de um processo histórico marcado por transformações profundas desde o período pré-colonial até à fase

pós-independência. Embora a estrutura formal apresentada na Tabela 1 represente um avanço em direção à organização e expansão do ensino, muitos dos desafios atuais, como desigualdades territoriais, falta de recursos, fraca formação docente e abandono escolar, refletem limitações herdadas das etapas anteriores. Assim, compreender essa evolução histórica é essencial para analisar as lacunas existentes e fundamentar propostas de melhoria para o fortalecimento do setor educativo no país.

1.2 Políticas educacionais e curriculares vigentes

As políticas educacionais e curriculares estão em constante evolução para atender às necessidades das sociedades e aos avanços educacionais. Atualmente, por um lado, está com efeito da abordagem baseada em competências onde é utilizada uma abordagem focada no desenvolvimento de competências profissionais em vez do mero acúmulo de conhecimentos teóricos. Por outro lado, assiste à digitalização e tecnologia onde a integração de ferramentas digitais na aprendizagem é uma prioridade, com plataformas educacionais e recursos interativos.

Reconhecendo as profundas lacunas estruturais que persistem no sistema educativo nacional, o Governo da Guiné-Bissau elaborou a *Carta Política do Sector da Educação (2017-2025)*, documento no qual se definem as principais reformas a implementar.

- i. Garantir a integração de todas as crianças dos 6 aos 11 anos no ensino básico, abrangendo o primeiro e o segundo ciclos, correspondentes a seis anos de escolaridade.
- ii. Elevar a qualidade das aprendizagens no ensino básico, através do reforço dos recursos pedagógicos e do investimento na formação e motivação dos professores.
- iii. Melhorar a oferta do ensino técnico e profissional, de modo a dotar os alunos de qualificações que respondam às exigências do mercado de trabalho.
- iv. Controlar o fluxo de alunos na entrada do terceiro ciclo do ensino secundário, permitindo direccionar mais recursos para o reforço das aprendizagens, especialmente nas disciplinas científicas e tecnológicas.
- v. Melhorar o ensino superior, de forma a responder, em quantidade e qualidade, às necessidades da economia e às exigências da sociedade.
- vi. Desenvolver a alfabetização e o ensino não formal, proporcionando competências básicas que favoreçam uma melhor inserção socioeconómica, com especial atenção às populações mais desfavorecidas.
- vii. Reforçar a gestão do sistema educativo, através de uma alocação otimizada dos recursos e da implementação de medidas que assegurem a sua transformação em resultados efetivos na aprendizagem dos alunos.

viii. Promover a equidade entre géneros, meios geográficos e categorias sociais.

O principal objetivo desta estratégia consiste em alcançar a conclusão universal do ensino básico (1.º e 2.º ciclos), garantindo simultaneamente a melhoria da qualidade dos serviços educativos prestados.

1.2 A presença (ou ausência) da educação artística nos documentos oficiais

Na Guiné-Bissau, a educação artística aparece de forma marginal nos documentos curriculares oficiais. Embora o ensino básico reconheça o valor da expressão artística, não há uma política consolidada que integre de forma estruturada e obrigatória a educação artística como disciplina independente em todos os níveis de ensino (UNESCO, 2006; Ministério da Educação da Guiné-Bissau, 2015).

A presença da educação artística, quando mencionada, é geralmente associada à formação global do aluno (UNESCO, 2006; Bamford, 2009), com objetivos como:

- Estimular a criatividade e a expressão estética;
- Contribuir para o desenvolvimento psicoafetivo;
- Promover a valorização cultural local.

Entretanto, não há uma carga horária clara, formação específica de professores ou um currículo nacional definido para a disciplina, o que leva à sua implementação desigual ou inexistente em muitas escolas públicas (Lima, 2020).

Em contraste, países como a Argélia e a Tunísia possuem currículos detalhados e progressivos desde os primeiros anos, com objetivos pedagógicos claros e metodologias específicas (por exemplo, uso da cor, modelagem, observação de objetos) (UNESCO, 2010). Esses exemplos demonstram que uma abordagem estruturada permite não só o desenvolvimento artístico, mas também contribui para a identidade cultural e o pensamento crítico dos alunos (Eisner, 2002).

A ausência de diretrizes claras na Guiné-Bissau cria um vazio que limita o potencial da educação artística como ferramenta educativa transversal e inclusiva (Bamford, 2009; Read, 1943).

1.3 Desafios estruturais e socioculturais da educação no país

Desde a independência, conquistada em 1974 após um prolongado processo de luta armada, a Guiné-Bissau tem enfrentado uma marcada instabilidade política. Relatórios internacionais, como os da UNICEF (2019) e do Banco Mundial (2020), identificam cerca de 16 mudanças de governo, considerando apenas os executivos constitucionalmente estabelecidos e reconhecidos internacionalmente. Contudo, quando se incluem governos de transição, administrações militares e períodos de vacância, o número total ultrapassa 30 formações governamentais desde 1974.

Mesmo segundo o critério mais restrito, a duração média de cada governo não excede 2,5 anos, o que compromete a continuidade das políticas públicas, especialmente no setor da educação (UNICEF, 2019; Banco Mundial, 2020).

Essa instabilidade afetou negativamente a administração pública, enfraquecendo estruturas essenciais à governação, particularmente no que diz respeito à gestão económica e financeira. O sistema educativo foi um dos mais penalizados. A interrupção sistemática das políticas educacionais, combinada com atrasos salariais frequentes e sucessivas greves de professores, resultaram num enfraquecimento crónico da qualidade do ensino (UNESCO, 2021).

Nos dois primeiros ciclos do ensino básico, os níveis de aprendizagem são preocupantemente baixos. No segundo ano, os alunos não dominam sequer metade dos conteúdos programáticos previstos, tanto em língua portuguesa quanto em matemática. O cenário é ainda mais crítico no 5.º ano, onde apenas um terço do currículo é efetivamente assimilado pelos alunos (PASEC, 2019). Estimativas do PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN) apontam que cerca de 20% dos estudantes do segundo ano apresentam desempenhos equivalentes ao de respostas aleatórias; no 5.º ano, os percentuais sobem para 25% em português e 34% em matemática.

As causas desse fraco desempenho estão fortemente associadas à qualificação dos docentes. Estudos demonstram que uma proporção significativa dos professores não domina os conteúdos que ensina: 32% falharam em provas básicas de português no 2.º ano e mais de 54% em matemática. No 5.º ano, o panorama é ainda mais grave, com 95% dos professores incapazes de resolver questões de português e 98% sem domínio da matemática (PASEC, 2019; Ministério da Educação da Guiné-Bissau, 2020).

Além da questão da formação docente, as desigualdades entre tipos de escolas tornam-se evidentes. Os melhores resultados concentram-se nas escolas privadas, seguidas pelas escolas comunitárias. Alunos das escolas públicas e autogeridas apresentam os desempenhos mais fracos. Especialistas atribuem essas diferenças à maior exigência de gestão pedagógica,

acompanhamento e responsabilização presente nas instituições privadas (UNESCO, 2021; Ministério da Educação da Guiné-Bissau, 2020).

Esses desafios estruturais e socioculturais revelam um sistema educativo em crise, fortemente condicionado por fatores externos à escola, mas também por falhas internas de formação, planeamento e gestão pedagógica. A superação desse cenário exige investimentos em estabilidade institucional, valorização docente e monitoramento rigoroso da aprendizagem.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após compreendermos o contexto da educação na Guiné-Bissau, torna-se pertinente analisar a fundamentação teórica da educação artística em uma perspectiva universal. Assim como em outros campos do saber, diversas contribuições têm sido realizadas com o objetivo de resolver ou aprimorar situações específicas. O mesmo ocorre na área da educação artística. Neste capítulo, buscar-se-á definir o conceito de educação artística e apresentar algumas das principais abordagens encontradas na literatura especializada.

2.1 Educação artística: definições e abordagens

A Educação Artística constitui uma componente central na formação integral dos indivíduos, englobando disciplinas como artes visuais, música, teatro e dança. Esta disciplina estimula a criatividade, a sensibilidade estética, o pensamento crítico e a compreensão cultural. A UNESCO salienta que a educação artística promove competências como resiliência, autoconfiança, curiosidade, igualdade cultural e aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2020).

As artes sempre constituíram uma forma de expressão. Com o surgimento do Romantismo, os artistas procuraram romper com os ideais clássicos e com a arte académica, valorizando alternativas à tradição europeia. No início do século XX, essa busca intensificou-se, dando origem a novas linguagens e movimentos que redefiniram o campo artístico moderno.

"...uma crescente consciência... sobre a liberdade desfrutada por artistas extra-académicos de séculos anteriores. Alguns deles puderam ser considerados heróicos precursores, oferecendo tradições alternativas às das academias." (LYNTON, 1991, p. 24)

Começava-se a reconhecer que a cultura não é privilégio exclusivo das nações hegemónicas, mas sim uma expressão universal, presente em todas as sociedades. Esta mudança de perspectiva valorizou manifestações culturais diversas, rompendo com a visão eurocêntrica dominante e abrindo espaço para novas formas de criação e identidade.

As vanguardas artísticas do início do século XX, especialmente o Expressionismo, foram as primeiras a reconhecer a produção plástica infantil como expressão estética autónoma. Valorizando a autoexpressão e o individualismo, o movimento destacou a beleza e o valor emocional da arte da criança, rompendo com a visão de que seria apenas imitação da arte adulta.

"A descoberta de que composições abstratas podem ser tão efetivas, pelo menos, quanto os quadros temáticos. Descobriu-se que o tema, tendo

servido como veículo para gestos expressivos, poderia ser inteiramente abandonado. O poder expressivo de cores e formas, de pinceladas e textura, de tamanho e escala, era demonstravelmente suficiente." (LYNTON, 1991, p. 24)

Com o surgimento de uma nova sensibilidade estética, os artistas passaram a valorizar os elementos formais da obra plástica como expressão autônoma, independentemente do tema. Este olhar renovado permitiu reconhecer a arte infantil como legítima produção estética, valorizando as suas composições iniciais como expressão artística com valor próprio.

A frase frequentemente atribuída a Henri Matisse “É preciso olhar a vida inteira com olhos de criança, pois a perda desta condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal.” ilustra a importância da sensibilidade e da autenticidade no processo criativo. A valorização da espontaneidade infantil na arte deu origem à ideia de livre-expressão, defendendo que o ato de desenhar é natural na criança e que, com incentivo e liberdade, ela manifesta o seu poder criador de forma autêntica.

Durante algum tempo, a valorização da arte infantil permaneceu limitada ao meio artístico, sem impacto imediato na educação formal. As escolas mantinham um ensino rígido, centrado em técnicas ou normas acadêmicas, voltado para exigências industriais ou para alunos considerados dotados.

A incorporação de conceitos da psicanálise pela arte, especialmente através do movimento Surrealista, contribuiu para uma nova valorização da produção artística infantil. A criança passou a ser vista como um ser singular, com características próprias, e não apenas como uma versão incompleta do adulto. Esta mudança de perspectiva trouxe uma atitude de respeito em relação ao grafismo infantil, reconhecendo-o como forma legítima de expressão emocional e manifestação do inconsciente.

Embora inicialmente estas ideias tenham sido aplicadas sobretudo em contextos terapêuticos, a sua contribuição para a educação artística revelou-se significativa. A arte infantil começou a ser encarada como reflexo de processos mentais e perceptivos, revelando a estrutura cognitiva da criança e o seu desenvolvimento intelectual. Este entendimento permitiu que o fazer artístico deixasse de ser visto apenas como expressão emocional, passando a ser valorizado como indicador da organização mental e da construção do pensamento.

Ao valor estético atribuído à arte infantil pelo Expressionismo somaram-se os contributos da psicanálise, que revelaram o ato de produzir símbolos gráficos como uma forma profunda de a criança se relacionar com o mundo. Esta expressão visual passou a ser entendida como uma linguagem pessoal, crítica e significativa, essencial para o seu desenvolvimento global. A arte

infantil deixou de ser vista apenas como manifestação espontânea, ganhando reconhecimento como processo estruturante da percepção, da cognição e da construção da identidade.

Após a Segunda Guerra Mundial, novas concepções sobre o papel da arte na educação emergiram como resposta à crise social e emocional dos pós-guerra. O crítico de arte Herbert Read destacou uma visão idealista e romântica, segundo a qual a arte, ao promover valores como equilíbrio, harmonia e beleza, poderia contribuir para a formação de uma nova mentalidade voltada para os ideais de paz e reconstrução coletiva. Defendia-se que a arte deveria integrar os conteúdos pedagógicos, funcionando como elo entre diferentes áreas do saber e como instrumento de formação integral do indivíduo. Esta abordagem reforçou a ideia de que a educação artística não se limita à técnica, mas pode desempenhar um papel humanizador e transformador na sociedade.

Nos anos seguintes, a arte-educação desenvolveu-se em torno de três visões principais, com variações de enfoque e influências adicionais. Uma dessas influências foi a nova Bauhaus, cujas ideias, difundidas por Josef Albers nos Estados Unidos, propunham a integração entre arte, técnica e percepção visual. Esta abordagem valorizava a experiência sensorial e a experimentação como elementos centrais no processo educativo, promovendo uma educação artística mais dinâmica, interdisciplinar e centrada no desenvolvimento integral do indivíduo.

“Autoexpressão e gramática visual... para revelar uma preocupação não só com a produção de arte, mas principalmente, com a reflexão acerca desta produção.” (BARBOSA, s.d., p. 32)

A Educação Artística passou a incorporar os princípios da escola nova, centrando-se no interesse do aluno e na investigação autónoma. O professor assume o papel de orientador, evitando interferências que comprometam a espontaneidade, considerada essencial para o desenvolvimento da criatividade e da linguagem pessoal da criança.

A continuidade de práticas educativas centradas exclusivamente na livre expressão levou a uma abordagem pouco fundamentada na educação artística, marcada por um espontaneísmo excessivo e pela confusão entre criação e ausência de orientação. A partir da década de 1970, intensificando-se nos anos 1980, surgiram críticas a esse modelo, inseridas num movimento mais amplo de revisão dos métodos da escola nova. Nesse contexto, novos estudos e reflexões começaram a redefinir o ensino da arte. Destaca-se o pensamento contextualista de Elliot Eisner, que propôs uma abordagem mais estruturada, valorizando o contexto cultural, a intencionalidade pedagógica e a leitura crítica da produção artística como parte do processo educativo.

“Enfatiza as consequências instrumentais da arte na educação, baseando a dinâmica interativa entre objetivos, métodos e conteúdos nas necessidades das crianças.” (BARBOSA, 1984, p. 54)

Segundo Ana Mae Barbosa, os contextualistas na arte-educação centram-se nas necessidades psicológicas e sociais dos alunos. A vertente psicológica valoriza a expressão pessoal e o desenvolvimento emocional, enquanto a vertente social promove o envolvimento crítico com o contexto cultural e comunitário.

“O desenvolvimento de processos mentais envolvidos na criatividade, na percepção, na catarse, na autorrealização...” (BARBOSA, 1984, p. 54)

A vertente social do pensamento contextualista procurou relacionar a arte com modelos alternativos de comportamento e com a dinâmica social, como propôs Lanier em 1969. No entanto, essa abordagem foi alvo de críticas por parte de arte-educadores que viam nela uma instrumentalização da arte, subordinando-a a finalidades externas ao campo artístico. A arte deixava de ser fim em si mesma para se tornar meio de intervenção social. Reconhecendo essas limitações, o próprio Lanier viria a fazer uma autocrítica à sua prática contextualista, revelando a necessidade de reequilibrar o valor estético e expressivo da arte com os seus potenciais educativos e sociais.

“Durante as quatro últimas décadas, a psicologia e posteriormente, embora em menor grau, a sociologia e a antropologia dirigiram a atenção dos arte-educadores para referenciais não artísticos... A arte (nestes casos) é meramente um meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma, mas como veículo... Por alguns anos acreditei e investi na mesma posição... O entusiasta cedo ou tarde acaba desanimado, pois essa experiência, mais do que propriamente equivocada, é exaustiva.” (LANIER, 1984, p. 4)

Lanier critica a excessiva valorização das práticas de ateliê na arte-educação e propõe uma abordagem que privilegie também a reflexão sobre as reações estéticas individuais. Para ele, o principal objetivo da arte-educação deve ser a ampliação da compreensão estética e da consciência crítica do aluno.

A corrente essencialista, surgida paralelamente ao contextualismo, defende que a arte possui uma essência própria e valores universais, independentes do contexto social ou psicológico. Esta abordagem valoriza o conhecimento formal da linguagem visual e a apreciação estética como fins em si mesmos, centrando-se na formação sensível e intelectual do indivíduo através da arte.

“A função da arte para a natureza humana em geral. A arte tem importância na educação, porque ela é importante em si mesma para o homem, e não porque seja instrumento para fins de outra natureza... Por isso a arte não necessita de argumentos que justifiquem sua presença na escola, nem métodos de ensino estranhos às suas qualidades intrínsecas... A própria existência do universo artístico do homem torna necessária a integração da arte na educação... Investigada e explicitada pela estética, teoria e filosofia da arte, fornece os dados necessários para a operacionalização de seu ensino... As maiores contribuições da arte são aquelas que a própria arte pode oferecer, e qualquer programa de educação artística que use a arte como instrumento para alcançar outros fins estará roubando da criança o que a arte pode lhe oferecer.” (BARBOSA, 1984, p. 56-57)

O essencialismo foi defendido por autores como Ernest Fischer, Suzanne Langer e Gombrich, valorizando a arte pelos seus princípios universais. Marjorie e Brent Wilson contribuíram com estudos sobre a epistemologia do desenho, questionando os excessos do método da livre-expressão. Defendem que, a partir dos oito anos, a cópia e a orientação do professor são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem plástica da criança.

É interessante notar que, já em 1936, Viola escreveu:

“Quando as crianças fazem somente aquilo que desejam, há o perigo de que elas possam copiar ou imitar ou serem influenciadas pela tradição.”

Seguem Marjorie e Brent Wilson:

“Viola apenas notou e ficou espantado com o que sempre foi assim: todos nós, inclusive crianças, desenhamos principalmente através de imitação e influência... De fato, o processo de perda da ingenuidade em arte envolve a aquisição de convenções artísticas, processo imitativo este que, por muito tempo, permaneceu escondido... Acreditamos que não haja nada inerentemente errado com o facto de crianças serem influenciadas por professores ou então com seus comportamentos copiativos. Estes são os meios primários pelos quais as habilidades de construir símbolos visuais são expandidas. Pensamos ser um mal, entretanto, que haja tão pouco para influenciar os estudantes em suas aulas de arte, pois estas influências derivam muito mais de assuntos fora do campo das artes... O conteúdo desta instrução é fácil de concretizar, estando disponível já por várias centenas de anos.” (WILSON, 1982, pp. 14–16)

A crítica ao espontaneísmo radical na educação artística levou à valorização da arte como campo específico de conhecimento, com conteúdos e códigos próprios. Reconheceu-se que a arte pode ser ensinada, não apenas expressada, e que práticas metodológicas inadequadas ou a ilusão da multidisciplinaridade diluíram o seu papel nas escolas. Essa consciência impulsionou novos estudos e propostas, bem como a recuperação de práticas tradicionais pertinentes, marcando uma viragem na abordagem pedagógica da arte.

O ensino da arte tem evoluído de uma abordagem espontaneísta para uma prática mais reflexiva e fundamentada. Valoriza-se não apenas a produção artística, mas também o desenvolvimento da capacidade de ver, pensar e apreciar a arte. Ao integrar o estudo dos referenciais visuais com a prática, promove-se uma educação estética que democratiza o acesso à cultura desde a infância.

A educação artística contemporânea propõe a integração de contributos de diversas áreas do saber com os referenciais próprios da arte. Valoriza-se a liberdade expressiva do expressionismo, compreendida como ato racional; as experiências pedagógicas da Bauhaus, que conciliam técnica, expressão e reflexão; os estudos da psicologia cognitiva sobre o desenvolvimento infantil e a percepção; e a função social da arte como instrumento de democratização cultural. Pierre Francastel reforça a ideia da arte como campo específico e autónomo do saber humano, capaz de mobilizar formas singulares de inteligência. Assim, defende-se uma reapropriação da prática educativa artística, orientada por um projeto pedagógico significativo, crítico e inclusivo.

A educação artística constitui uma dimensão essencial da formação humana, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal. Para além do ensino de técnicas específicas, estimula o pensamento crítico e a capacidade de interpretar o mundo através das linguagens artísticas. Segundo a UNESCO (2006), a educação artística “é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a construção de sociedades mais inclusivas e democráticas” (p. 3).

No contexto escolar, a educação artística pode manifestar-se através de disciplinas como artes visuais, música, teatro e dança, sendo abordada tanto de forma específica como integrada noutras áreas do conhecimento. As abordagens pedagógicas variam consoante os objetivos educativos e os contextos socioculturais. A abordagem académica enfatiza o estudo da história da arte, dos estilos e dos movimentos, promovendo a apreciação estética e o conhecimento teórico. A abordagem criativa privilegia a experimentação e a liberdade expressiva, incentivando os alunos a explorar materiais, técnicas e ideias de forma autónoma. Já a

abordagem crítica propõe uma reflexão sobre o papel da arte na sociedade, estimulando o envolvimento dos estudantes com questões sociais, culturais e políticas.

Diversos teóricos contribuíram para o entendimento da educação artística como prática pedagógica transformadora. Ana Mae Barbosa (2005) propõe a Abordagem Triangular, que articula três dimensões fundamentais: fruição, contextualização e produção artística. Para a autora, “a arte na educação deve ser tratada como disciplina com conteúdos próprios, e não como ferramenta auxiliar de outras áreas” (p. 17). Lev Vygotsky (2001), por seu lado, destaca que “a arte é uma forma de comunicação emocional que transcende o conteúdo racional e lógico” (p. 45), sendo mediada pelo contexto sociocultural e capaz de desenvolver aspectos emocionais e cognitivos do indivíduo.

Paulo Freire (1987) defende que a arte deve ocupar um espaço legítimo no currículo escolar, promovendo autonomia, criatividade e emancipação dos sujeitos. Como afirma o autor, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p. 47), sendo a arte um caminho para esse reconhecimento. Loris Malaguzzi (1996), idealizador da abordagem Reggio Emilia, valoriza a arte como uma das “cem linguagens” da criança, essenciais para comunicar ideias e emoções. Josef Albers, professor da Bauhaus, foi pioneiro no ensino da cor como experiência subjetiva, valorizando a percepção visual e a experimentação como parte do processo educativo.

Na Guiné, a educação artística está intimamente ligada à valorização das identidades culturais e à promoção da equidade racial e social. Ao incorporar elementos das culturas africanas, étnicas e socioculturais, contribui para o reconhecimento da pluralidade que compõe a sociedade guineense e para o combate aos estereótipos e preconceitos.

Na Guiné-Bissau, país marcado por uma rica diversidade étnica e cultural, a arte desempenha um papel essencial na preservação das tradições e na expressão das identidades locais. No entanto, como observa Sucuma (2014), “não se pode falar da liberdade artística se as pessoas não têm a oportunidade para demonstrar as suas aptidões artísticas por causa da ausência de apoio do poder público”. A falta de financiamento e de estrutura institucional limita o desenvolvimento da educação artística formal, embora existam iniciativas comunitárias que mantêm viva a produção cultural guineense.

Além disso, a educação inclusiva tem ganho espaço como estratégia para ampliar o acesso à arte e à cultura. Segundo Ayisi (2024), “a educação inclusiva cria uma experiência mais rica para todos”, como demonstram os casos de Nádia Cá e Fatumata Candé, duas meninas com deficiência que superaram barreiras estruturais para aceder ao ensino artístico e formal.

Assim, a educação artística não se limita à formação de artistas, mas constitui uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano, a construção de subjetividades e a transformação

social. O seu potencial interdisciplinar permite que seja articulada com outras áreas do saber, ampliando horizontes e promovendo uma aprendizagem significativa. Em contextos como o da Guiné-Bissau, investir na educação artística é também investir na valorização das culturas locais e na construção de uma educação mais plural, democrática e humanizadora.

A educação artística, ao integrar múltiplas linguagens e perspectivas, revela-se como um campo fértil para o desenvolvimento humano e a transformação social. Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a arte não apenas educa, mas também emancipa, conecta e ressignifica. Seja na valorização das culturas africanas e em particular da Guiné-Bissau, seja na resistência criativa das comunidades guineenses perante a escassez de políticas públicas, a arte continua a ser uma força viva. Investir na educação artística é investir na liberdade de expressão, na diversidade e na construção de uma educação mais justa, sensível e comprometida com a realidade dos povos.

A educação artística constitui um campo essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo criatividade, sensibilidade estética e pensamento crítico. Diversas instituições e autores têm destacado sua relevância. A UNESCO, por exemplo, define a educação artística como um conjunto de práticas que estimulam a imaginação, a expressão pessoal e a cidadania cultural. Em Portugal, a Direção-Geral da Educação e associações como a APEVT reconhecem o papel das artes na complexificação cognitiva e na formação de uma visão singular da realidade. Já em currículos regionais, como o da Madeira, enfatiza-se a articulação entre razão, emoção e imaginação, reforçando a identidade pessoal e social.

As abordagens à educação artística variam conforme o contexto. No plano internacional, observa-se tanto uma perspectiva disciplinar, que trata cada linguagem artística como área específica (música, artes visuais, teatro, dança), quanto uma perspectiva transversal, que integra as artes em diferentes disciplinas, favorecendo a interdisciplinaridade. Além disso, há uma dimensão formativa e crítica, que busca estimular a cidadania e a reflexão cultural, e metodologias inovadoras que incluem projetos colaborativos, uso de tecnologias digitais e práticas performativas.

No contexto africano, e particularmente na Guiné-Bissau, a educação artística assume características próprias. Mais do que a transmissão técnica, ela se vincula à valorização da identidade cultural e à preservação das tradições locais. As práticas artísticas são frequentemente coletivas, ligadas à oralidade e à vida comunitária, funcionando como instrumentos de resistência e emancipação social. Oficinas comunitárias, aprendizagens intergeracionais e rituais artísticos são metodologias predominantes, revelando uma integração profunda entre arte e cotidiano.

Comparando os modelos internacionais e africanos, percebe-se que, enquanto os primeiros enfatizam a inserção curricular formal e políticas de apoio cultural, os segundos enfrentam desafios de institucionalização, exigindo políticas que articulem saberes locais e globais. Assim, a educação artística pode ser entendida como um espaço de diálogo entre culturas, capaz de formar cidadãos criativos e críticos, mas também de afirmar identidades e fortalecer comunidades.

Em síntese, a educação artística não se limita ao ensino técnico das artes. Ela é uma estratégia educativa que promove tanto a formação estética e cultural quanto a afirmação identitária. No caso da Guiné-Bissau, sua valorização é fundamental para a construção de políticas educacionais que integrem perspectivas internacionais às realidades locais, contribuindo para uma educação mais inclusiva, crítica e culturalmente consciente.

Tabela 2. Modelos internacionais

Dimensão	Internacional	África/Guiné-Bissau
Definição	Educação artística como desenvolvimento integral, criatividade e cidadania (UNESCO, DGE Portugal).	Educação artística como valorização da identidade cultural, preservação de tradições e fortalecimento comunitário.
Abordagem	Disciplinar (música, artes visuais, teatro) e transversal (interdisciplinaridade).	Predomínio da oralidade, práticas coletivas, integração entre arte e vida cotidiana.
Finalidade	Formação estética, crítica cultural, inovação e cidadania global.	Afirmação identitária, transmissão de valores culturais, resistência e emancipação social.
Metodologias	Projetos colaborativos, tecnologias digitais, pedagogias críticas.	Oficinas comunitárias, aprendizagem intergeracional, práticas rituais e artísticas locais.
Políticas educacionais	Inserção curricular formal, programas de apoio cultural e artístico.	Desafios de institucionalização; necessidade de políticas que integrem saberes locais e globais.

O quadro evidencia que, embora os modelos internacionais ofereçam referenciais estruturados, é no contexto guineense que a educação artística se revela como prática de resistência cultural e afirmação identitária, exigindo políticas que valorizem saberes locais em diálogo com perspectivas globais.

2.2 Educação pela Arte: Herbert Read e Bamford

A Educação pela Arte constitui uma das mais significativas correntes pedagógicas dos séculos XX e XXI, ao defender que a arte não deve ser tratada como disciplina periférica, mas como eixo estruturante da formação humana. Herbert Read, em *A Educação pela Arte* (1943/2003), foi pioneiro ao afirmar que a arte deveria ser o fundamento da educação, pois educa os sentidos, a imaginação e a sensibilidade, formando cidadãos criativos e conscientes. Para Read, a arte infantil é uma expressão autêntica que não deve ser reprimida por modelos rígidos, e a educação estética é também uma educação moral, já que desenvolve valores éticos e sociais.

Décadas mais tarde, Anne Bamford, em *The Wow Factor* (2006), atualizou este debate ao apresentar uma pesquisa internacional sobre o impacto da educação artística, mostrando que as artes têm efeitos mensuráveis no desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Bamford destacou que a arte contribui para a inclusão social, para a economia criativa e para a inovação, defendendo que os currículos devem integrar a arte de forma estratégica. O chamado “fator uau” refere-se à capacidade da arte de gerar experiências transformadoras e memoráveis, que ampliam a qualidade da aprendizagem.

Autores contemporâneos reforçam esta visão. Elliot Eisner (2002) argumentou que as artes desenvolvem modos de pensamento únicos, diferentes do raciocínio verbal ou matemático, ensinando a lidar com a ambiguidade e a interpretar múltiplos significados. Maxine Greene (2001) acrescentou que a experiência estética promove emancipação e consciência crítica, permitindo imaginar alternativas e questionar o mundo. No contexto lusófono, Alberto Barros de Sousa (2023) retomou a tradição da educação pela arte, abordando música, artes plásticas, drama e dança como dimensões complementares da formação integral.

A UNESCO (2006; 2021) consolidou estas ideias ao reconhecer a arte como direito cultural e educativo, sublinhando que a educação artística fortalece identidades e promove cidadania global. Pesquisas recentes, como as de Machado e Araújo (2019) e Marins de Figueiredo da Conceição et al. (2025), demonstram como práticas artísticas estimulam diferentes inteligências e como o teatro contribui para o desenvolvimento social e cognitivo.

Por outro lado, Herbert Read (1943/2003) defendeu que cada criança é, em essência, um artista “*every child is an artist of some kind*” e que a educação através da arte cultiva talentos inatos, preservando a criatividade infantil e promovendo uma personalidade integrada e autônoma em harmonia com o mundo externo. Para Read, a educação pela arte favorece a expressividade, a autenticidade e a integração social, ao invés da conformidade com modelos normativos (Read, 1943/2003).

Apesar dessas contribuições, a aplicação sistemática da Educação pela Arte no currículo da Guiné-Bissau permanece limitada. Os sistemas educativos continuam focados na avaliação padronizada, sem acolher a divergência e a criatividade que a pedagogia artística promove. É necessário explorar formas de integrar, de modo sustentável, essas abordagens no sistema educativo guineense, considerando o contexto cultural e as restrições institucionais. Neste sentido, a Educação pela Arte não apenas legitima a presença das artes nos currículos, mas também se apresenta como caminho estratégico para sociedades que necessitam valorizar a criatividade, a diversidade cultural e a inclusão, oferecendo respostas concretas aos desafios educativos contemporâneos.

2.3 Abordagens construtivistas: Piaget, Vygotsky e o papel da experiência

As abordagens construtivistas de Jean Piaget e Lev Vygotsky transformaram a compreensão da aprendizagem ao enfatizarem que o conhecimento não é transmitido de forma passiva, mas construído ativamente pelo sujeito em interação com o meio. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo resulta da relação entre o indivíduo e o ambiente, sendo a experiência fundamental nesse processo. Através da assimilação e da acomodação, o sujeito reorganiza seus esquemas mentais diante de novas situações, construindo estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre quando o aluno explora materiais, experimenta técnicas e descobre soluções criativas, num processo ativo de construção de conhecimento.

Vygotsky, por sua vez, destacou o papel da interação social e da mediação cultural na aprendizagem. Ao introduzir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, mostrou que o estudante pode alcançar níveis mais elevados de compreensão com o apoio de adultos ou colegas mais experientes. Para ele, a experiência não é apenas individual, mas construída em diálogo com o outro e com os instrumentos culturais disponíveis. Na educação artística, essas duas perspectivas se complementam: de um lado, a exploração individual e o contato direto com materiais e técnicas; de outro, a dimensão social e cultural que valoriza práticas coletivas e tradições.

A arte, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado para aprendizagens significativas, pois une a experimentação individual com a construção coletiva, desenvolvendo competências cognitivas, criativas e críticas, além de fortalecer a identidade cultural dos estudantes. O construtivismo, enquanto corrente pedagógica, defende que a aprendizagem ocorre de forma ativa, a partir da interação do sujeito com o meio e da construção progressiva de significados. A educação artística encontra nesse paradigma uma base sólida, já que o processo criativo

envolve tanto a experiência individual como a mediação social. Autores como Piaget e Vygotsky são centrais para compreender esta perspetiva, pois salientam a importância do desenvolvimento cognitivo e das interações sociais na formação do conhecimento.

Apesar da relevância destas contribuições, persiste a dificuldade em transpor as ideias construtivistas para práticas efetivas no ensino da arte. Em muitos contextos educativos, a educação artística continua a ser tratada como mera atividade recreativa, sem uma fundamentação pedagógica consistente. Isto levanta a questão: de que forma as teorias construtivistas podem ser aplicadas à educação artística em contextos como o da Guiné-Bissau, onde os recursos são limitados, mas a experiência cultural é rica?

Para responder a esta questão, Piaget destacou que a aprendizagem resulta da interação entre estruturas cognitivas em desenvolvimento e estímulos externos, ocorrendo por meio dos processos de assimilação e acomodação (Piaget, 1976). Esta visão valoriza o papel da experiência direta na construção de conceitos, sendo fundamental para compreender como a prática artística contribui para o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky, por sua vez, enfatizou a dimensão social da aprendizagem, introduzindo conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal e a mediação cultural (Vygotsky, 1978). Para o autor, a arte não é apenas uma forma de expressão, mas também um meio privilegiado de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pela mediação do outro e pelo uso de ferramentas culturais.

Na educação artística contemporânea, estas perspetivas foram retomadas por autores como Elliot Eisner, que defendeu que a arte oferece oportunidades únicas de aprendizagem, não redutíveis a modelos convencionais de ensino (Eisner, 2002). Assim, a articulação entre experiência individual e social torna-se central na formação artística. Estudos recentes, como o de Cabral Coelho (2017), discutem o papel da criatividade em Piaget e Vygotsky, mostrando como ambos oferecem fundamentos sólidos para compreender a arte como espaço de construção cognitiva e social. Obras atuais, como as edições revisadas de Piaget (2025) e releituras contemporâneas de Vygotsky, reforçam que o construtivismo continua a ser uma referência para pensar currículos e práticas pedagógicas que valorizem a experiência estética. Autores como Maxine Greene (2001), Machado e Araújo (2019) e Marins de Figueiredo da Conceição et al. (2025) ampliaram esse debate ao demonstrar como a experiência estética promove consciência crítica, estimula diferentes inteligências e fortalece o desenvolvimento social e cognitivo.

No plano internacional, a UNESCO (2006; 2021) sublinhou que a arte é um direito cultural e educativo, capaz de promover inclusão social e fortalecer identidades, legitimando sua integração como política pública. No contexto da Guiné-Bissau, autores como Sucuma (2014) e

Sané (2019) destacaram os desafios da liberdade artística e a ausência de políticas estruturadas que integrem a arte nos currículos escolares. Essa realidade evidencia a necessidade de uma adaptação crítica das teorias construtivistas, que reconheça a especificidade cultural guineense, onde a oralidade, a música e a tradição visual constituem recursos pedagógicos valiosos.

Assim, a articulação entre Piaget, Vygotsky e os estudos contemporâneos mostra que a educação artística deve ser concebida como espaço privilegiado de aprendizagem, unindo experiência individual e social, tradição e inovação. Ao reconhecer que a arte desenvolve competências cognitivas, criativas e críticas, além de fortalecer a identidade cultural, defende-se que o construtivismo oferece um quadro teórico robusto para legitimar e expandir a presença da educação artística nos sistemas educativos, sobretudo em contextos que necessitam valorizar a criatividade e a diversidade cultural.

2.4 Inteligências múltiplas e valorização da dimensão artística (Gardner)

A teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner em *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983), revolucionou a compreensão sobre o potencial humano ao propor que a inteligência não é uma capacidade única e mensurável, mas um conjunto diversificado de competências cognitivas. Nesse quadro, a dimensão artística adquire relevância particular, pois a música, o movimento corporal e as artes visuais são reconhecidas como formas legítimas de inteligência, com valor equivalente ao raciocínio lógico ou à linguagem.

Em obras posteriores, como *Intelligence Reframed* (1999), Gardner reforçou que as inteligências múltiplas são fundamentais para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, destacando que a arte contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Já em *Truth, Beauty, and Goodness Reframed* (2011), discutiu como valores estéticos e éticos devem ser integrados ao processo educativo, evidenciando que a dimensão artística é central para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Autores como Elliot Eisner (2002) ampliaram essa perspectiva ao defender que as artes expandem modos de pensamento que não podem ser reduzidos ao raciocínio verbal ou quantitativo, incentivando a criatividade, a sensibilidade e a imaginação. Maxine Greene (2001) acrescentou que a experiência estética amplia a percepção crítica da realidade e possibilita formas alternativas de compreender o mundo, reforçando o papel emancipador da arte.

No plano internacional, a UNESCO (2006; 2021) sublinhou que a arte é um direito cultural e educativo, capaz de promover inclusão social e fortalecer identidades. Essa visão legitima a integração da educação artística como política pública e como eixo estruturante da formação da cidadania.

Pesquisas contemporâneas também reforçam essa articulação. Autores como Cleide Araújo Machado e Nayara Costa Araújo (2019) demonstram como práticas artísticas estimulam diferentes inteligências, enquanto Ariane Marins de Figueiredo da Conceição et al. (2025) relacionam o ensino do teatro às inteligências múltiplas, mostrando impacto no desenvolvimento social e cognitivo. No contexto guineense, Sucuma (2014) analisou os desafios da liberdade artística, e Sané (2019) destacou a ausência de políticas estruturadas que integrem a arte nos currículos escolares.

Gardner (1999) identificou inicialmente sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal e, mais tarde, acrescentou a inteligência naturalista. A valorização da inteligência musical e da espacial contribuiu para legitimar o ensino das artes dentro dos currículos escolares.

Contudo, apesar do reconhecimento internacional da teoria das inteligências múltiplas, continua a existir uma distância significativa entre teoria e prática. Nos sistemas educativos de países em desenvolvimento, como a Guiné-Bissau, faltam políticas públicas, formação de professores e recursos que possibilitem a implementação efetiva de abordagens pedagógicas que valorizem as diferentes inteligências, sobretudo as artísticas.

A aplicação da teoria das inteligências múltiplas no ensino da arte abre espaço para práticas mais inclusivas e diversificadas, capazes de atender às singularidades dos alunos. Ao reconhecer que a inteligência artística não é secundária, mas constitutiva do desenvolvimento humano, reforça-se a necessidade de metodologias que integrem música, artes visuais e práticas performativas nos processos educativos. No contexto guineense, a riqueza cultural e artística das comunidades oferece um terreno fértil para promover aprendizagens significativas que unam tradição e inovação pedagógica.

Assim, a educação artística deve ser concebida não apenas como disciplina complementar, mas como eixo estruturante da formação dos alunos. Em harmonia com os princípios da teoria de Gardner e com a valorização das expressões culturais locais, defende-se que a arte é central para o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural, legitimando sua presença nos currículos escolares e fortalecendo a identidade cultural nacional.

Em suma, esta secção analisou a teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua relevância para a valorização da dimensão artística na educação. O objetivo foi destacar a importância de integrar efetivamente a inteligência musical, espacial e corporal nos currículos escolares da

Guiné-Bissau, reconhecendo o papel central da arte no desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural dos alunos. Em síntese, defende-se que a teoria de Gardner fornece um quadro teórico robusto para legitimar e expandir a presença da educação artística nos sistemas educativos, sobretudo em contextos que necessitam valorizar a criatividade e a identidade cultural.

2.5 Arte e currículo: Eisner, Greene, Efland, Freedman & Stuhr

A integração da arte no currículo escolar tem sido objeto de intenso debate nas últimas décadas. A arte é compreendida não apenas como prática estética, mas como dimensão formativa capaz de desenvolver pensamento crítico, sensibilidade e consciência cultural. Nesse sentido, autores como Eisner, Greene, Efland, Freedman e Stuhr oferecem contributos fundamentais para pensar currículos mais humanos, diversificados e capazes de refletir a complexidade das sociedades contemporâneas (Eisner, 2002; Greene, 2001; Efland, 2002; Freedman & Stuhr, 2004).

Eisner (2002) defende que o currículo deve promover múltiplas formas de representação, reconhecendo a arte como via legítima de conhecimento e não apenas como expressão estética. Greene (2001) entende a arte como prática de libertação, capaz de ampliar horizontes e criar novos modos de imaginar o mundo, reforçando a autonomia e a consciência crítica. Além disso, Efland (2002) destaca a arte como forma de conhecimento cultural e histórico, defendendo sua integração articulada com outras áreas do saber. Já Freedman e Stuhr (2004) avançam com a perspectiva da *art education for social reconstruction*, concebendo o currículo artístico como espaço de diálogo sobre questões sociais, culturais e políticas, valorizando a diversidade e promovendo cidadania ativa.

Apesar da relevância dessas contribuições, em muitos sistemas educativos as artes continuam a ocupar uma posição marginal, frequentemente concebidas como atividades complementares e não como componentes estruturantes do currículo. Na Guiné-Bissau, este desafio revela-se ainda mais evidente: a prioridade recai sobre áreas consideradas “centrais”, como língua e matemática, em detrimento da educação artística. O sistema educativo guineense tem sido caracterizado por desafios estruturais persistentes, como insuficiência de recursos, baixa taxa de escolarização, desigualdades entre zonas urbanas e rurais, e dificuldades na formação e valorização docente. A UNICEF aponta que “apenas uma parte das crianças conclui o ensino primário, enfrentando barreiras ligadas à pobreza, instabilidade política e falta de infraestrutura” (UNICEF, 2021, p. 3).

Ferreira (2015) observa que a fragilidade institucional e a escassez de recursos humanos qualificados comprometem seriamente a qualidade da educação na Guiné-Bissau. Vilela (2017) acrescenta que o ensino formal nas zonas rurais enfrenta obstáculos significativos, como a falta de professores preparados e de materiais básicos. Já Sané (2019) sublinha que os desafios da educação guineense não se limitam à infraestrutura, mas envolvem também a necessidade de uma reforma curricular que valorize a cultura local.

Apesar dessas limitações, a Guiné-Bissau possui uma riqueza cultural extraordinária, marcada pela diversidade étnica e linguística, bem como por práticas artísticas tradicionais como música, dança, teatro comunitário e artes visuais. Essa herança cultural pode ser entendida como recurso pedagógico essencial, capaz de fortalecer a identidade dos alunos e promover uma educação mais contextualizada e significativa.

Ao mobilizar os contributos de Eisner, Greene, Efland, Freedman e Stuhr, é possível fundamentar uma visão curricular da arte que ultrapasse o carácter ornamental e assuma uma função transformadora. Para tal, torna-se essencial conceber um currículo artístico que dialogue com a realidade cultural guineense e responda aos desafios de inclusão e diversidade.

Em síntese, defende-se que a arte deve constituir eixo estruturante do currículo, articulando conhecimento, cultura e cidadania, e contribuindo para uma educação mais crítica, criativa e inclusiva.

2.6 Contribuições da UNESCO, UNICEF e outras entidades internacionais

A presente secção analisa as contribuições da UNESCO, da UNICEF e de outras organizações internacionais para a promoção da educação artística, evidenciando a sua pertinência para realidades educativas como a da Guiné-Bissau.

Organizações internacionais, como a UNESCO e a UNICEF, reconhecem a educação artística como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento integral das crianças e jovens. A arte é valorizada não apenas como expressão cultural, mas também como meio de promoção de competências cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo para a inclusão educativa e para a equidade nos sistemas de ensino (UNESCO, 2010; UNICEF, 2021).

Em muitos países em desenvolvimento, incluindo a Guiné-Bissau, os currículos formais carecem de diretrizes claras e de recursos adequados para implementar programas de educação artística. A ausência de políticas estruturadas, de formação docente específica e de

materiais pedagógicos limita o potencial da educação artística para promover aprendizagens significativas, inclusão e cidadania ativa.

Segundo a UNESCO (2021), a educação artística constitui um pilar essencial para a construção de sociedades resilientes, inclusivas e culturalmente ricas. O seu impacto ultrapassa a dimensão estética, assumindo um papel estratégico no desenvolvimento humano, no fortalecimento da coesão social e na promoção dos valores universais consagrados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

De forma complementar, a UNESCO tem desenvolvido várias recomendações e programas que destacam a educação artística como componente essencial do currículo escolar. O documento *Road Map for Arts Education* enfatiza a necessidade de integrar práticas artísticas em todas as fases da educação formal, reconhecendo a arte como direito cultural e educativo (UNESCO, 2006). Relatórios posteriores, como *Reorienting Arts Education Towards Inclusion and Equity* (2010), reforçam a importância da equidade e da diversidade, enquanto iniciativas recentes, como o *Framework for Culture and Arts Education* (2023), situam a arte e a cultura no centro do desenvolvimento sustentável. Além disso, a UNESCO promove eventos como a Semana Internacional da Educação Artística, que visam sensibilizar governos e comunidades para a relevância da arte na educação.

A UNICEF, por sua vez, contribui para a valorização da arte como instrumento de inclusão e desenvolvimento infantil. Relatórios como *Education in Guinea-Bissau: Fact Sheet* (2021) evidenciam os desafios enfrentados por crianças em contextos de vulnerabilidade, destacando a necessidade de abordagens inovadoras que integrem práticas criativas no processo educativo. Publicações como *Creative Learning and Child Development* (2021) demonstram como a arte pode apoiar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa. No caso da Guiné-Bissau, a UNICEF sublinha que “apenas uma parte das crianças conclui o ensino primário, enfrentando barreiras ligadas à pobreza, instabilidade política e falta de infraestrutura” (UNICEF, 2021, p. 3), reforçando a urgência de políticas que integrem arte e cultura como recursos pedagógicos.

Outras entidades internacionais também têm contribuído para este campo. A World Alliance for Arts Education (WAAE) atua como rede global de promoção da educação artística, defendendo-a como direito humano fundamental. A International Society for Music Education (ISME) enfatiza a música como componente essencial da formação integral, enquanto a European League of Institutes of the Arts (ELIA) promove a cooperação entre instituições europeias para a inovação em educação artística. A União Europeia e o Conselho da Europa

têm igualmente apoiado programas que valorizam a arte como parte das políticas de cidadania, diversidade cultural e inclusão social.

Embora estas diretrizes e programas tenham ainda aplicação limitada em contextos como o guineense, torna-se necessário traduzir recomendações internacionais em políticas nacionais concretas, adaptadas às realidades locais, assegurando financiamento, formação docente e desenvolvimento curricular que valorizem a educação artística.

A educação artística, apoiada por políticas internacionais, deve ser concebida como uma componente estratégica do desenvolvimento educativo. Ao articular recomendações globais com as especificidades locais da Guiné-Bissau, é possível criar programas sustentáveis, contextualizados e culturalmente pertinentes, que integrem aprendizagem criativa, inclusão e valorização das expressões artísticas locais.

Assim, a adaptação das diretrizes internacionais à realidade local constitui condição essencial para fortalecer a educação artística e promover um desenvolvimento educativo, social e cultural sustentável na Guiné-Bissau.

2.7 Relação entre educação artística e identidade cultural

A educação artística desempenha um papel essencial na preservação, valorização e transmissão da identidade cultural de uma sociedade. Por meio das artes, música, dança, teatro e artes visuais, os indivíduos estabelecem vínculos com suas raízes históricas, compreendem os valores comunitários e participam ativamente da vida social. A arte, enquanto forma de expressão e comunicação, torna-se um instrumento privilegiado para fortalecer a memória coletiva e promover a diversidade cultural.

Na Guiné-Bissau, marcada pela pluralidade étnica e cultural, as manifestações artísticas tradicionais constituem elementos centrais da identidade nacional. No entanto, a ausência de políticas estruturadas que integrem essas práticas no currículo escolar tem contribuído para uma desconexão entre os jovens e as suas referências culturais. Esse cenário favorece a homogeneização cultural imposta por influências externas, enfraquecendo a coesão social e a valorização das tradições locais.

A integração da educação artística nos sistemas de ensino não deve ser vista apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um compromisso com a preservação da diversidade cultural. Autores de renome reforçam essa perspectiva. Ana Mae Barbosa (2018; 2019; 2020), com sua *Proposta Triangular*, defende que o ensino da arte deve articular prática, leitura crítica e contextualização histórica, permitindo que os estudantes relacionem suas produções com o

patrimônio cultural e desenvolvam consciência crítica. Em diálogo com Paulo Freire, cuja obra continua a ser reinterpretada em contextos atuais (Streck & Redin, 2018; Gadotti, 2021), a arte é entendida como espaço de emancipação, onde os sujeitos reconhecem e valorizam suas culturas populares, construindo identidade coletiva e autonomia.

Exemplos concretos reforçam essa visão. A UNESCO tem sublinhado que a arte é um direito cultural e educativo, capaz de fortalecer identidades e promover sociedades inclusivas (UNESCO, 2006; 2021). Iniciativas locais, como o projeto *Kabaz di Terra*, desenvolvido por estudantes guineenses na UNILAB, demonstram como a arte pode resgatar tradições e valorizar práticas culturais no ambiente acadêmico (da Silva, 2023).

Apesar dessas iniciativas, ainda persiste a necessidade de uma abordagem mais estruturada e integrada da educação artística nos currículos escolares da Guiné-Bissau. É imperativo desenvolver políticas educacionais que reconheçam a arte como componente curricular essencial, capacitando educadores e fornecendo recursos adequados para a implementação de práticas pedagógicas que valorizem as manifestações culturais locais. A adoção de uma perspectiva intercultural na educação artística pode contribuir significativamente para o fortalecimento da identidade cultural nacional.

Assim, a relação entre educação artística e identidade cultural é intrínseca e mutuamente reforçadora. A arte, enquanto forma de expressão e comunicação, permite que os indivíduos se conectem com suas raízes culturais, compreendam sua história e participem ativamente na construção de uma sociedade plural e inclusiva. Na Guiné-Bissau, a integração das artes no currículo escolar deve ser vista não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um compromisso com a preservação e promoção da diversidade cultural do país.

Esta secção visa analisar a importância da educação artística como ferramenta para o fortalecimento da identidade cultural na Guiné-Bissau, identificando desafios e propondo caminhos para a sua integração efetiva no sistema educativo. Pretende-se, assim, contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa, que reconheça e valorize as múltiplas expressões culturais presentes na sociedade guineense.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de investigação, centrada num estudo de caso sobre a implementação da Educação Artística no currículo da Guiné-Bissau. A opção pela metodologia qualitativa deve-se à necessidade de compreender, em profundidade, as percepções, experiências e práticas de professores, alunos, decisores políticos e gestores escolares relativamente ao lugar da arte na educação. O estudo de caso permite analisar a realidade guineense como contexto singular, captando tanto os avanços como as lacunas na consolidação de políticas e práticas educativas.

3.1 Abordagem qualitativa e estudo de caso

O presente trabalho desenvolveu-se a partir de um estudo exploratório e descritivo, adotando uma metodologia qualitativa com o objetivo de compreender a subjetividade dos sujeitos e interpretar os fenómenos sociais (Leite et al., 2018; Major & Ribeiro, 2008). Esta abordagem caracteriza-se pela sensibilidade ao contexto, pela observação próxima do fenómeno investigado (Cardano, 2017) e pela valorização das práticas e dos conhecimentos quotidianos dos participantes (Vieira et al., 2022). De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a investigação qualitativa estabelece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, na qual a interpretação e a atribuição de significados constituem elementos centrais.

Para alcançar os objetivos da investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que permitem maior flexibilidade e autenticidade na expressão dos participantes (Flick, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2005). Este método é amplamente utilizado em estudos qualitativos devido à sua capacidade de aprofundar percepções, segmentar populações e enriquecer a análise (Nunes et al., 2016; Major & Ribeiro, 2009). Foram igualmente utilizadas ferramentas digitais, como Zoom, Facebook e WhatsApp, evidenciando o contributo da etnografia virtual para a pesquisa qualitativa contemporânea, ao ampliar o alcance da investigação e possibilitar a interação entre participantes situados em diferentes locais (Leite et al., 2018).

A definição do método de investigação resultou de uma reflexão aprofundada sobre a necessidade de selecionar procedimentos capazes de responder de forma rigorosa às questões formuladas. Tal implica a construção de instrumentos que permitam recolher dados consistentes, formular interpretações sólidas e propor caminhos que orientem investigações futuras, contribuindo para o avanço do conhecimento na comunidade científica.

No início do trabalho de campo, torna-se essencial determinar quais os métodos de investigação a utilizar. Como refere Stake (2016, p. 81), “muito do que nós próprios não conseguimos observar já foi ou está a ser observado por outro. Dois dos usos mais importantes dos estudos de caso são para obter as descrições e as interpretações de outros”. Considerando o contexto, a pertinência e a natureza da problemática em análise, o estudo de caso revela-se o método mais adequado.

Esta escolha justifica-se pelo facto de a investigação incidir sobre um grupo claramente definido e delimitado a um país específico — neste caso, o sistema educativo da Guiné-Bissau. Tal como afirma Stake (2016, p. 24), “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz”. A singularidade do caso constitui, portanto, o foco central da investigação.

Assim, torna-se fundamental compreender de que forma é possível obter um conhecimento aprofundado dos factos e fenómenos observados, mantendo o distanciamento necessário entre o investigador e o objeto de estudo (Meirinhos & Osório, 2010). No estudo de caso, “a recolha de dados é emergente e a análise é indutiva e deve acompanhar o mais possível, mesmo que seja de forma algo informal, o desenvolvimento da investigação” (Amado, 2017, p. 138).

Deste modo, conclui-se que o estudo de caso constitui o método mais adequado para responder às questões de investigação propostas.

3.2 Contexto e participantes do estudo

A investigação decorre no sistema educativo guineense, num momento em que o país procura alinhar-se com recomendações internacionais de qualidade e equidade na educação, mas enfrenta desafios estruturais e de recursos. A Educação Artística, embora reconhecida em documentos oficiais, permanece pouco desenvolvida nos currículos e nas práticas escolares.

Os participantes foram selecionados de forma intencional, considerando os seguintes grupos:

Professores do ensino básico, com experiência direta na implementação de atividades artísticas em sala de aula;

Alunos do ensino básico, que participam em grupos de discussão para partilhar perceções sobre a relevância da arte no seu percurso escolar;

Diretores de escolas, enquanto responsáveis pela gestão curricular e pela mediação entre orientações ministeriais e práticas docentes;

Elementos do Ministério da Educação, envolvidos em políticas e programas relacionados com a Educação Artística.

Esta composição visa garantir uma visão multifacetada do fenómeno, cruzando perspetivas institucionais, pedagógicas e dos próprios estudantes.

3.3 Técnicas de recolha de dados

3.3.1 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram selecionadas como instrumento central de recolha de dados, uma vez que permitem explorar em profundidade as experiências dos participantes, preservando a espontaneidade das respostas. Para orientar o processo, foram elaborados guiões com base nos questionários previamente desenvolvidos, integrando tópicos como perceções sobre a importância da Educação Artística, práticas pedagógicas adotadas, obstáculos à sua implementação e expectativas relativamente a reformas curriculares.

Neste estudo, os instrumentos de recolha de dados foram concebidos para se complementarem, e não para funcionarem como alternativas excludentes, dado que ambos desempenham um papel fundamental na recolha e triangulação da informação. O inquérito por questionário constitui um método amplamente utilizado em estudos de grande escala, permitindo uma análise abrangente, a quantificação dos dados obtidos, a realização de inferências e, em alguns casos, a formulação de generalizações, sem descurar a possibilidade de captar perceções de grupos específicos. Por sua vez, a entrevista semiestruturada caracteriza-se por um enfoque interpretativo, sendo utilizada numa perspetiva qualitativa para recolher e analisar informação detalhada, descritiva e pessoal, atendendo ao carácter aprofundado dos dados produzidos (Alves et al., 2021, pp. 14–15).

As entrevistas com professores e diretores procuraram compreender a integração da arte no quotidiano escolar, bem como os desafios relacionados com recursos, formação e apoio institucional. Já as entrevistas com representantes do Ministério da Educação tiveram como objetivo identificar prioridades políticas e analisar a coerência entre as diretrizes oficiais e as práticas efetivamente implementadas.

3.3.2 Grupos de discussão

Para captar a perspectiva dos alunos, foram organizados grupos de discussão em turmas do ensino básico. Estes encontros privilegiaram a troca de experiências e opiniões entre pares, permitindo identificar tanto as formas como a arte é vivida na escola como as lacunas percebidas pelos alunos. As questões colocadas centraram-se na relevância atribuída à Educação Artística, na sua relação com a identidade cultural e nas propostas apresentadas pelos alunos para melhorar o ensino da arte.

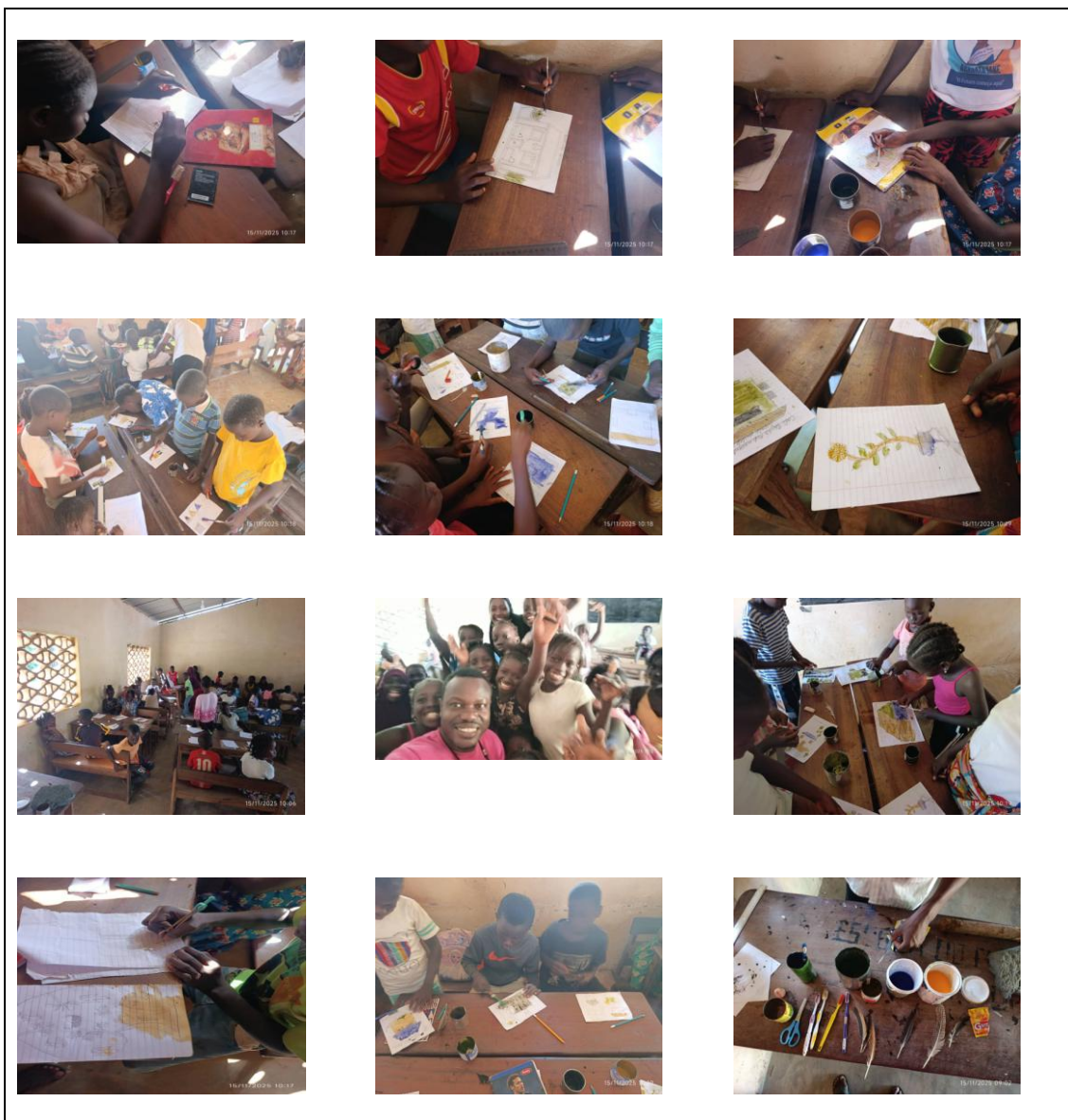
A atividade desenvolvida no dia 15 de novembro de 2025 integrou o processo de recolha de dados desta investigação, cujo objetivo central consiste em compreender a perceção dos alunos sobre a educação artística, articulando simultaneamente uma experiência prática de expressão plástica. A proposta foi concebida de forma a permitir que as crianças expressassem livremente ideias, sentimentos e referências culturais através do desenho e da pintura, possibilitando ao investigador observar como interpretam e valorizam a educação artística no contexto escolar.

A sessão foi realizada no âmbito da área de Expressão Plástica, por ser esta a forma como, no contexto escolar guineense, a educação artística é habitualmente abordada. O conteúdo trabalhado foi o desenho livre. Para a concretização da atividade foram utilizados materiais diversificados, tais como tintas, lápis de cor, canetas, penas, borracha, papéis e afia. A organização da sala contemplou momentos em grande grupo e em pequenos grupos, de modo a favorecer tanto a interação coletiva como a autonomia individual.

A atividade, com duração total de 40 minutos, desenvolveu-se em cinco momentos: iniciou-se com um diálogo em grande grupo sobre “o desenho” (5 min), seguido da reflexão sobre o que cada criança gostaria de representar (5 min). Em seguida, as crianças realizaram o desenho livre (15 min) e, posteriormente, pintaram-no em pequenos grupos utilizando tintas improvisadas (13 min). Por fim, partilharam os seus trabalhos com os colegas e responderam a algumas questões simples, permitindo recolher perceções sobre a atividade artística (5 min).

A realização desta atividade permitiu recolher informações relevantes sobre a forma como as crianças vivenciam a educação artística, como interpretam o ato de desenhar e que significados atribuem às suas produções. Assim, esta sessão constituiu uma etapa fundamental do processo de recolha de dados, servindo de base para o subsequente grupo de discussão e para a análise interpretativa desenvolvida no âmbito desta dissertação.

Figuras 1 Imagens de grupo de discussão



3.3.3 Análise documental

Complementarmente, será realizada uma análise documental de leis educacionais, planos curriculares, relatórios oficiais do Ministério da Educação e publicações de organismos internacionais, como a UNESCO e a UNICEF, que têm produzido recomendações para a valorização da Educação Artística. A análise destes documentos permitirá compreender em que medida as políticas nacionais incorporam ou não as orientações internacionais e como estas se refletem na prática escolar.

3.4 Técnicas de análise de dados (análise de conteúdo)

Os dados recolhidos serão tratados através de análise de conteúdo, identificando padrões, categorias e tendências emergentes. O processo envolve três fases principais: (i) transcrição integral das entrevistas e grupos de discussão; (ii) Categorização, agrupar os dados em categorias relacionadas com objetivos de investigação; (iii) interpretação crítica, articulando as evidências empíricas com a revisão teórica previamente realizada. Esta abordagem permitirá compreender as perceções dos diferentes atores, bem como os alinhamentos e divergências entre discursos e práticas.

3.5 Considerações éticas

A investigação respeitou os princípios éticos que orientam a pesquisa em ciências sociais. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e convidados a fornecer consentimento informado, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato. As entrevistas e os grupos de discussão foram realizados num ambiente de respeito e participação voluntária, assegurando que nenhuma resposta foi utilizada fora do contexto da investigação. Além disso, foi solicitado parecer às instituições educativas envolvidas, reforçando o compromisso ético com a comunidade escolar guineense.

A recolha de dados ocorre, na maioria das vezes, em espaços pertencentes à esfera privada dos participantes. Nos estudos educacionais, este processo implica quase sempre algum grau de intrusão na privacidade individual (Stake, 2016, p. 74). Por esse motivo, as questões éticas assumem um papel central, abrangendo não apenas a interação direta entre o investigador e os participantes, mas também a responsabilidade do investigador perante a comunidade científica. Erros como o plágio ou a manipulação — mesmo que involuntária — dos dados podem ter consequências negativas para todos os envolvidos.

Garantir o bem-estar dos participantes é, portanto, indispensável. É igualmente fundamental que todos compreendam claramente os objetivos e as intenções da investigação. O consentimento informado e a restante documentação ética constituem elementos essenciais, uma vez que qualquer estudo deve ser conduzido com a consciência de que os seus resultados poderão influenciar perceções, práticas e, potencialmente, a vida das pessoas envolvidas (Amado, 2017, pp. 404–405).

Para assegurar o cumprimento destes princípios, foi submetido à Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, um pedido de parecer para a realização do projeto de investigação, tendo sido obtida aprovação.

Por fim, todos os instrumentos utilizados na recolha de dados, em formato físico ou digital, serão eliminados após a conclusão da investigação, garantindo a proteção da privacidade e da confidencialidade dos participantes.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo procede-se à análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo do estudo, à luz da realidade educativa da Guiné-Bissau. A análise aqui apresentada baseia-se em dados quantitativos e qualitativos obtidos através de questionários aplicados a quatro grupos de participantes: (1) 60 alunos do ensino básico, (2) 10 professores, (3) 5 diretores escolares, e (4) 2 elementos do Ministério da Educação. Esta triangulação de perspetivas permite compreender de forma abrangente o papel, os desafios e as possibilidades da educação artística no contexto guineense.

A apresentação dos dados está organizada em quatro secções principais. A secção 4.1 analisa as perspetivas dos alunos sobre educação artística, explorando interesses, práticas, benefícios percebidos e dificuldades enfrentadas. A secção 4.2 examina as perceções dos professores, incluindo práticas pedagógicas, formação e obstáculos identificados. A secção 4.3 apresenta as perspetivas dos diretores sobre políticas institucionais, recursos e prioridades. A secção 4.4 analisa os dados do elemento do Ministério da Educação, situando a discussão no plano das políticas nacionais. Finalmente, a secção 4.5 identifica padrões emergentes transversais e formula propostas de melhoria fundamentadas empiricamente.

4.1. Contributos da educação artística: perspectivas dos alunos

Os questionários aplicados a 60 alunos do ensino básico revelam perceções valiosas sobre a presença e o significado da educação artística nas suas experiências escolares. Os dados evidenciam um interesse significativo pelas atividades artísticas, mas também revelam fragilidades estruturais na sua implementação.

4.1.1. Caracterização dos participantes

A amostra de 60 alunos apresenta uma distribuição equilibrada entre sexos, conforme ilustrado no Gráfico 1. Esta distribuição permite captar perspetivas diversificadas sobre a educação artística, sem enviesamentos significativos de género.

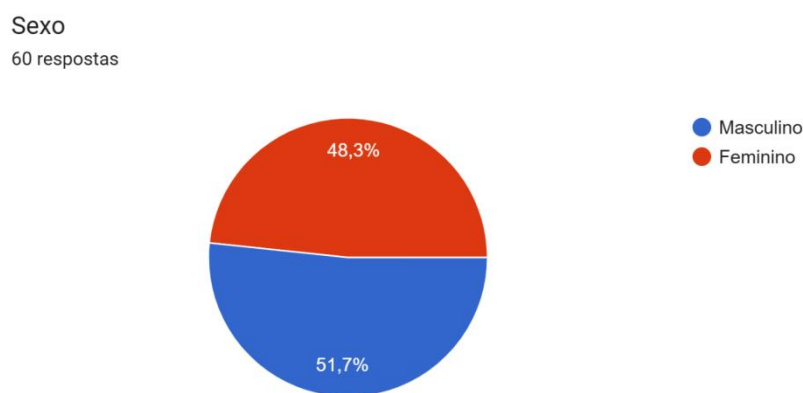


Gráfico 1. Distribuição dos alunos por sexo (n=60)

4.1.2. Áreas de interesse artístico

Uma das constatações mais relevantes do estudo diz respeito à diversidade de interesses artísticos manifestados pelos alunos. O Gráfico 2 apresenta as áreas de interesse identificadas, revelando que os estudantes valorizam múltiplas formas de expressão artística.

Áreas de interesse (podes assinalar mais do que uma)

60 respostas

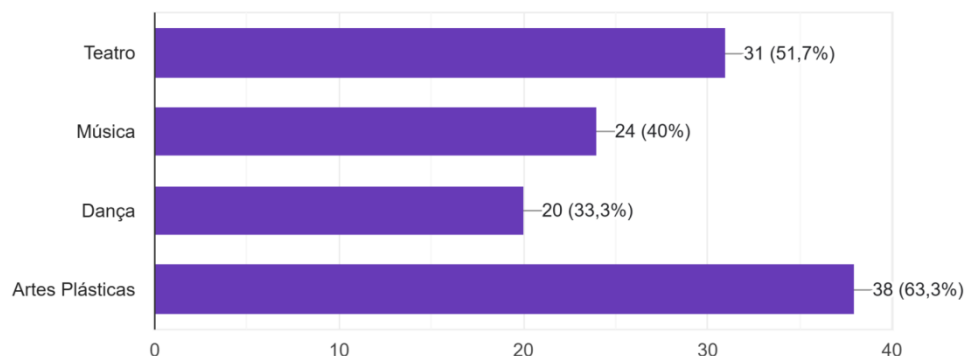


Gráfico 2. Áreas de interesse artístico dos alunos (n=60, resposta múltipla)

Os dados revelam interesse significativo em música, artes plásticas (desenho e pintura), dança e teatro. Esta multiplicidade de interesses corrobora a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983/2011), sugerindo que diferentes alunos se identificam com diferentes formas de expressão artística, o que reforça a necessidade de um currículo artístico diversificado e inclusivo. A possibilidade de assinalar múltiplas opções revelou que muitos alunos têm interesses transversais a várias áreas artísticas, indicando uma apetência holística pelas artes que não se limita a uma única modalidade.

4.1.3. Motivação para participar em atividades artísticas

Quando questionados diretamente sobre se gostam de ver ou participar em atividades como cantar, dançar, fazer teatro ou pintar, a esmagadora maioria dos alunos manifestou uma atitude muito positiva (Gráfico 3).

Gostas de ver ou participar em atividades como cantar, dançar, fazer teatro ou pintar?

60 respostas

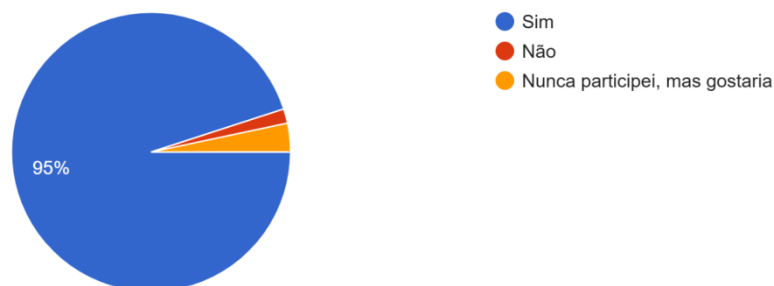


Gráfico 3. Interesse dos alunos em participar em atividades artísticas (n=60)

Este resultado é particularmente significativo, pois demonstra que existe uma procura latente robusta por educação artística entre os estudantes guineenses, mesmo num contexto onde esta área é frequentemente marginalizada no currículo formal. A elevada taxa de respostas positivas contradiz qualquer argumento de que os alunos não estariam interessados nas artes, deslocando a responsabilidade pela sua ausência da esfera da motivação individual para a esfera das políticas e infraestruturas institucionais.

4.1.4. Práticas de educação artística nas escolas

Apesar do elevado interesse manifestado, os dados revelam uma contradição preocupante quando os alunos foram questionados sobre se costumam praticar estas atividades artísticas na escola (Gráfico 4).

Na tua escola, costumás praticar estas atividades artísticas?

60 respostas

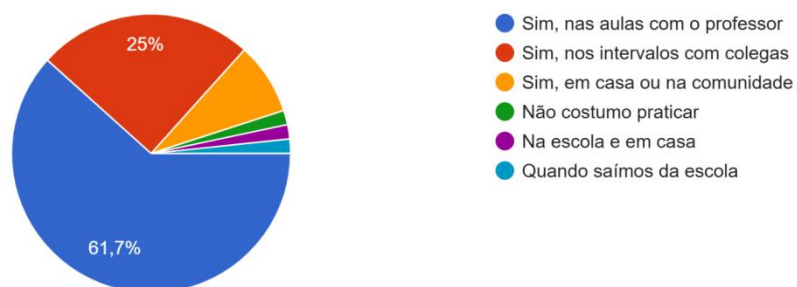


Gráfico 4. Frequência de práticas artísticas na escola segundo os alunos (n=60)

Este hiato entre desejo (Gráfico 3) e prática efetiva (Gráfico 4) constitui um dos achados mais relevantes do estudo, apontando para fragilidades estruturais na implementação da educação artística no sistema educativo guineense. A discrepância sugere que as escolas não estão a responder adequadamente às aspirações artísticas dos seus alunos, seja por falta de recursos, de professores especializados, de espaços ou de priorização curricular. Esta contradição será explorada em maior profundidade quando analisarmos as barreiras identificadas pelos próprios alunos.

4.1.5. Conhecimento sobre educação artística

Um aspeto interessante emergente dos dados diz respeito ao nível de consciência dos alunos sobre o conceito de educação artística. O Gráfico 5 apresenta os resultados da questão sobre se os estudantes sabiam que música, artes plásticas, dança e teatro fazem parte da educação artística.

Sabias que Música, Artes Plásticas, Dança e Teatro fazem parte da Educação Artística?
60 respostas

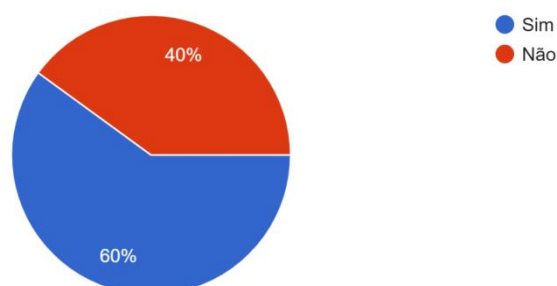


Gráfico 5. Conhecimento dos alunos sobre o conceito de educação artística (n=60)

Os resultados mostram que uma parte dos alunos não tinha plena consciência de que estas diferentes expressões se inserem num campo disciplinar específico chamado educação artística. Esta constatação aponta para a necessidade de maior visibilidade curricular e clareza conceitual desta área, de modo a que os estudantes possam reconhecer e valorizar conscientemente as suas aprendizagens artísticas como componentes legítimas e importantes da sua formação escolar, e não apenas como atividades recreativas ou periféricas.

4.1.6. Dimensão social da educação artística

A dimensão social das artes foi explorada através da questão sobre se os alunos têm amigos ou colegas que participam em atividades artísticas (Gráfico 6).

Tens amigos ou colegas que participam em atividades artísticas?
60 respostas

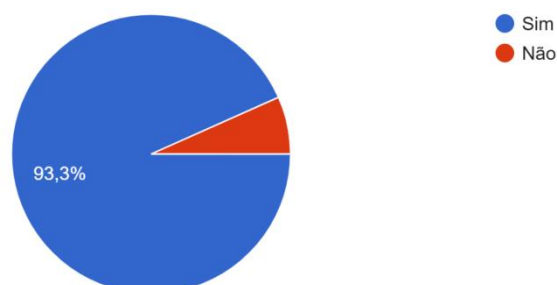


Gráfico 6. Participação de amigos/colegas em atividades artísticas (n=60)

Os resultados revelam que a maioria dos alunos tem amigos ou colegas envolvidos em atividades artísticas, sugerindo que as artes têm uma presença social significativa, ainda que frequentemente informal ou extracurricular, nas dinâmicas dos jovens guineenses. Esta constatação é relevante porque indica que existe um capital social artístico entre os pares que poderia ser mobilizado pedagogicamente, criando dinâmicas de aprendizagem colaborativa e de valorização mútua das competências artísticas.

4.1.7. Dimensão emocional: sentimentos ao participar em artes

Os sentimentos associados à participação em atividades artísticas foram explorados no (Gráfico 7), fornecendo insights valiosos sobre a dimensão afetiva da educação artística.

Como te sentes quando participas ou assistes a atividades artísticas na escola?
60 respostas

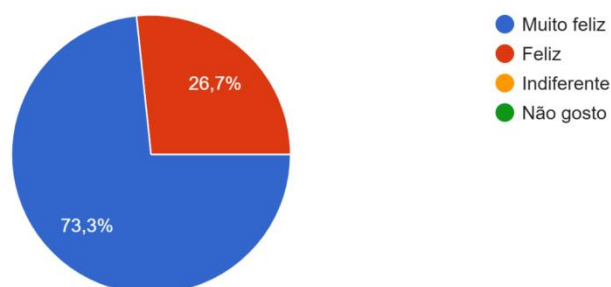


Gráfico 7. Sentimentos dos alunos ao participar em atividades artísticas (n=6)

As respostas revelam predominantemente emoções positivas como alegria, entusiasmo, liberdade de expressão e sentimento de pertencimento. Estes dados alinham-se com a literatura sobre os benefícios socioemocionais das artes (Dewey, 1934/2010; UNICEF, 2021), demonstrando que a educação artística contribui não apenas para competências técnicas ou estéticas, mas também para o bem-estar psicológico, a autoestima e a construção de relações interpessoais saudáveis. A predominância de sentimentos positivos reforça o argumento de que as artes deveriam ser valorizadas nas escolas não apenas pelos seus méritos cognitivos, mas também pelos seus impactos no desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

4.1.8. Expectativas quanto à expansão da educação artística

As expectativas dos alunos em relação ao futuro da educação artística nas suas escolas foram exploradas através da questão sobre se gostariam que a escola tivesse mais eventos ou espaços para atividades artísticas (Gráfico 8).

Gostarias que a tua escola tivesse mais eventos ou espaços para atividades artísticas (ex: carnaval, grupos de dança, oficinas de pintura)?

60 respostas

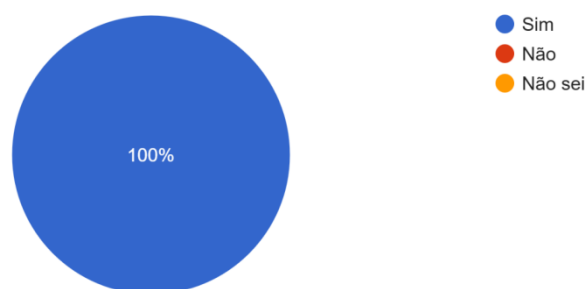


Gráfico 8. Desejo dos alunos por mais atividades e espaços artísticos na escola (n=60)

A resposta foi esmagadoramente positiva, com a quase totalidade dos alunos manifestando desejo de ampliação da oferta artística. Este resultado constitui um mandato claro e inequívoco para que decisores políticos e gestores escolares invistam na criação de mais oportunidades de participação artística, respondendo assim às aspirações legítimas dos estudantes. A força deste consenso desmente qualquer argumento de que a educação artística seria uma prioridade menor ou uma área de interesse marginal para os alunos.

4.1.9. Benefícios percebidos da educação artística

Um dos aspetos mais reveladores do questionário diz respeito à percepção dos alunos sobre os benefícios concretos que a educação artística lhes proporciona (Gráfico 9).

Achas que aprender artes na escola te ajuda a: (podes assinalar mais do que uma opção)
60 respostas

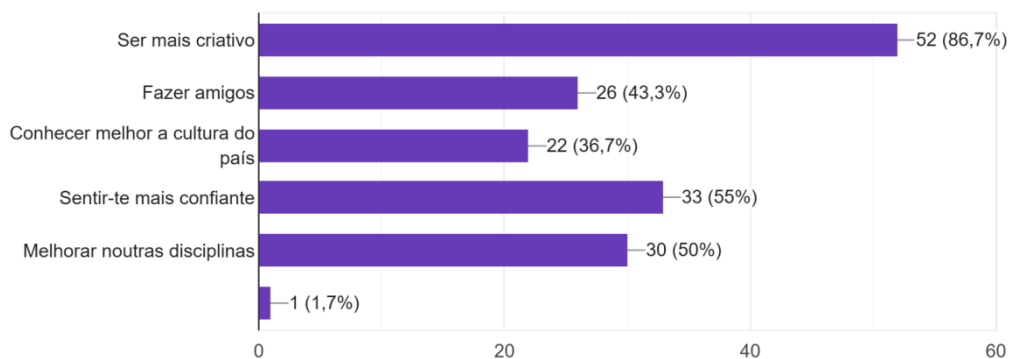


Gráfico 9. Benefícios da educação artística percebidos pelos alunos (n=60, resposta múltipla)

Os resultados indicam que os alunos reconhecem múltiplos benefícios da educação artística, incluindo o desenvolvimento da criatividade, a expressão de emoções, a melhoria da concentração, o trabalho em equipa e o apoio ao desempenho noutras disciplinas. Esta consciência multidimensional dos benefícios das artes é notável e reforça os argumentos teóricos de autores como Read (1943/2003), Eisner (2002) e Gardner (2011), que defendem o papel central das artes no desenvolvimento integral. A diversidade de benefícios identificados pelos próprios alunos desconstrói a visão reducionista que frequentemente confina as artes ao domínio do entretenimento ou do lazer, evidenciando que os estudantes compreendem o valor formativo profundo da educação artística.

4.1.10. Dificuldades e barreiras identificadas pelos alunos

Apesar do interesse e da consciência dos benefícios, os alunos identificaram múltiplas barreiras que dificultam a sua participação em atividades artísticas (Gráfico 10).

Quais são as maiores dificuldades para participar em atividades artísticas na tua escola?
60 respostas

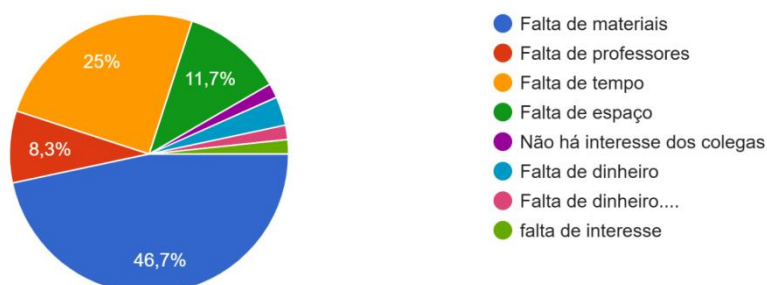


Gráfico 10. Principais dificuldades para participar em atividades artísticas segundo os alunos (n=60, resposta múltipla)

As dificuldades mais frequentemente mencionadas incluem a falta de materiais artísticos, a ausência de espaços adequados, a escassez de professores especializados e a falta de tempo no horário escolar. Estas barreiras são de natureza estrutural e institucional, confirmando que o interesse dos alunos não se traduz em prática efetiva devido a constrangimentos do sistema educativo, não por falta de motivação ou capacidade dos estudantes. Este achado é crucial porque desloca a responsabilidade pela marginalização das artes da esfera individual para a esfera sistémica, apontando para a necessidade de reformas estruturais que garantam recursos, espaços, professores qualificados e tempo curricular para a educação artística.

4.1.11. Relação com as artes e práticas culturais tradicionais

A relação dos alunos com as práticas artísticas tradicionais da Guiné-Bissau constitui um aspeto crucial da análise. O Gráfico 11 apresenta dados sobre a participação dos estudantes em atividades artísticas tradicionais dos seus grupos étnicos ou comunidades.

Participas em atividades artísticas tradicionais do teu grupo étnico ou comunidade?

60 respostas

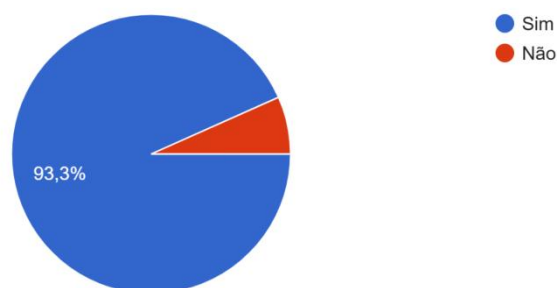


Gráfico 11. Participação dos alunos em atividades artísticas tradicionais (n=60)

Os resultados revelam que uma parte significativa dos alunos mantém ligação com práticas artísticas tradicionais, participando em danças, músicas, festividades e outras expressões culturais das suas comunidades. Esta constatação é relevante porque indica que existe um capital cultural artístico fora da escola que poderia e deveria ser reconhecido, valorizado e integrado no currículo formal (Bourdieu, 1979; Vygotsky, 1978). A participação comunitária em artes tradicionais representa um recurso pedagógico potencial que permanece largamente não mobilizado pelas escolas.

Quando questionados sobre a importância de aprender sobre danças, músicas, festas e artes tradicionais da Guiné-Bissau na escola (Gráfico 12), a resposta foi inequivocamente positiva.

Achas importante aprender sobre as danças, músicas, festas e artes tradicionais da Guiné-Bissau na escola?

60 respostas

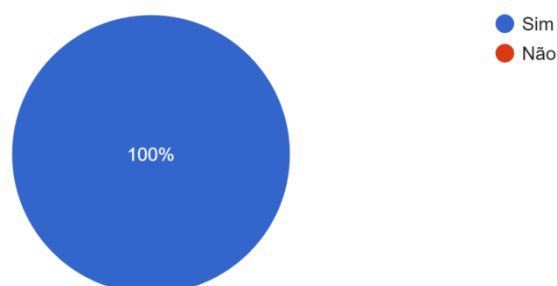


Gráfico 12. Importância atribuída pelos alunos à aprendizagem de artes tradicionais na escola (n=60)

A esmagadora maioria dos alunos manifestou que considera importante ou muito importante aprender sobre as artes tradicionais guineenses na escola. Este resultado demonstra que os estudantes valorizam a sua herança cultural e desejam que esta seja reconhecida e ensinada no espaço escolar. Esta valorização contraria narrativas que por vezes apresentam as novas gerações como desinteressadas da cultura local em favor de influências globalizadas. Os dados sugerem, pelo contrário, que existe um desejo de conexão com as raízes culturais, que pode e deve ser aproveitado pedagogicamente para desenvolver currículos de educação artística culturalmente relevantes e contextualizados (Barbosa, 2010; UNESCO, 2021).

4.1.12. Síntese: a voz dos alunos

Em síntese, a análise das perspectivas dos 60 alunos participantes revela um panorama simultaneamente encorajador e preocupante. Por um lado, evidencia-se um interesse robusto pelas artes, consciência clara dos seus benefícios multidimensionais, valorização das expressões culturais tradicionais e um desejo explícito de maior acesso a atividades artísticas nas escolas. Por outro lado, constata-se uma profunda insatisfação com a limitada oferta atual e a identificação clara de barreiras estruturais, falta de materiais, espaços, professores e tempo curricular que impedem a concretização das aspirações artísticas dos estudantes. Os alunos emergem desta análise não como recipientes passivos de políticas educativas, mas como atores conscientes que reconhecem o valor das artes, desejam ardentemente maior acesso a elas e conseguem articular com precisão as dificuldades sistémicas que enfrentam.

4.2. Práticas pedagógicas e desafios: perspectivas dos professores

Os professores constituem atores centrais na implementação (ou não implementação) da educação artística nas escolas. As suas práticas pedagógicas, perceções, competências e constrangimentos influenciam decisivamente a qualidade e a frequência das experiências artísticas dos alunos. Esta secção apresenta a análise dos dados recolhidos junto de 10 professores através de questionários, explorando as suas perspectivas sobre a educação artística no contexto guineense.

4.2.1. Caracterização dos professores participantes

A amostra de professores apresenta a seguinte composição quanto ao sexo (Gráfico 13):

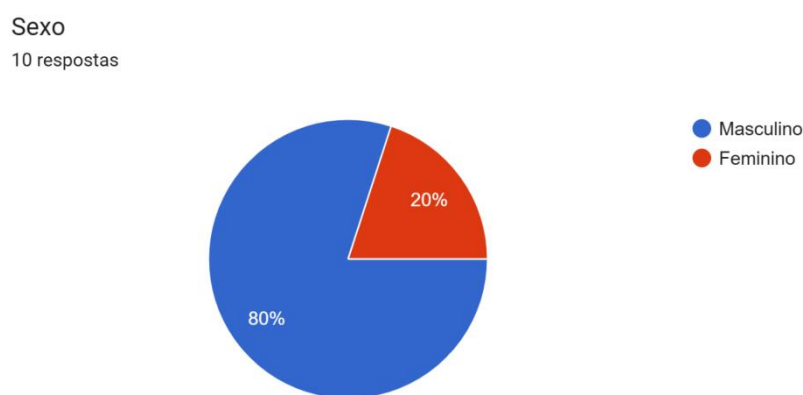


Gráfico 13. Distribuição dos professores por sexo (n=10)

A amostra de professores apresenta a seguinte composição quanto à idade (Gráfico 14):

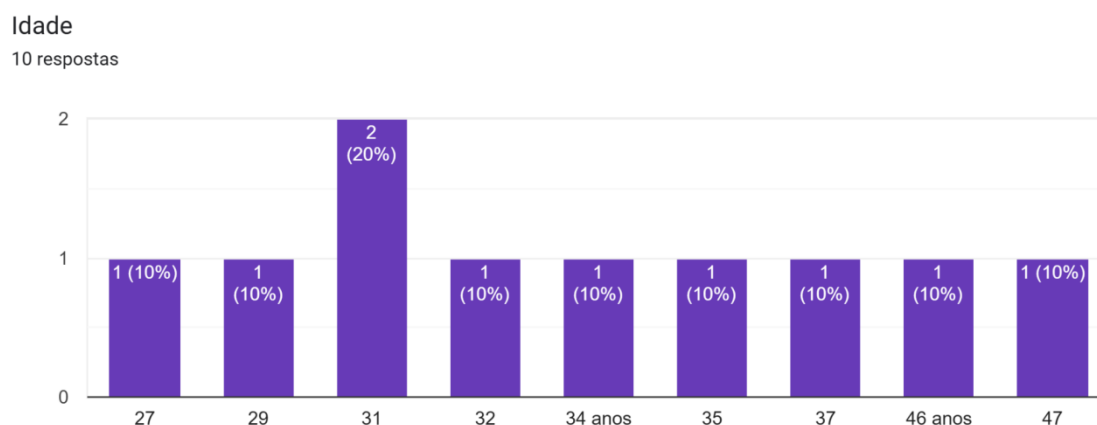


Gráfico 14. Distribuição dos professores por idade (n=10)

Quanto à formação académica dos professores participantes, o Gráfico 15 apresenta a distribuição:

Formação Académica
10 respostas

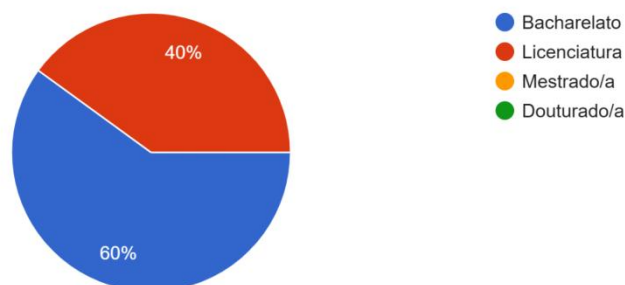


Gráfico 15. Formação académica dos professores (n=10)

A formação académica dos professores é diversificada. Esta heterogeneidade formativa é típica do contexto educativo guineense, onde coexistem professores com diferentes níveis de qualificação académica. É importante notar que a formação académica geral não implica necessariamente formação específica em educação artística, questão que será explorada nas secções seguintes.

Relativamente à situação profissional atual, a maioria dos professores participantes confirmaram estar a lecionar (Gráfico 16), o que garante que as suas respostas refletem experiências práticas contemporâneas e não apenas memórias ou perceções abstratas.

Leciona atualmente?
10 respostas

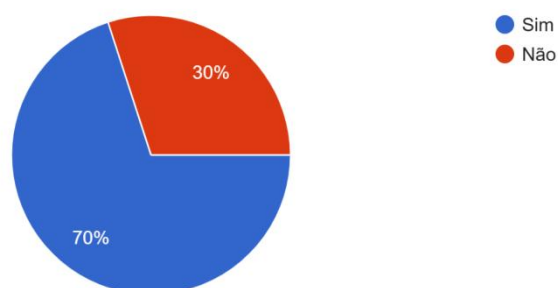


Gráfico 16. Situação profissional dos professores (n=10)

4.2.2. Obstáculos à educação artística identificados pelos professores

Uma das questões mais reveladoras do questionário aos professores diz respeito aos obstáculos que identificam para a concretização da educação artística nas escolas (Gráfico 17).

Quais os principais obstáculos à concretização da educação artística nas escolas públicas e privadas? (Assinale as opções relevantes)

10 respostas

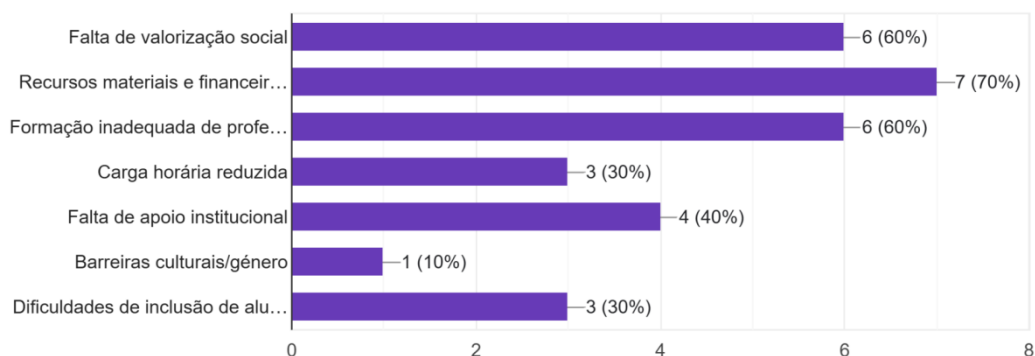


Gráfico 17. Principais obstáculos à educação artística segundo os professores (n=5, resposta múltipla)

Os professores identificam múltiplos obstáculos de natureza estrutural: falta de materiais, ausência de espaços adequados, escassez de professores especializados, falta de orientações curriculares claras, turmas numerosas e falta de valorização institucional das artes. Esta multiplicidade de barreiras corrobora os dados dos alunos, confirmando que a marginalização da educação artística não resulta de falta de vontade individual mas de constrangimentos sistêmicos profundos. A convergência entre as perspectivas dos alunos (Gráfico 10) e dos professores (Gráfico 17) quanto aos obstáculos reforça a credibilidade e a urgência destas constatações, apontando para a necessidade de intervenções políticas estruturais.

4.2.3. Cobertura curricular das áreas da educação artística

Quando questionados sobre se os programas educativos das suas escolas abrangem todas as áreas da educação artística (Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro), as respostas dos professores foram reveladoras (Gráfico 18).

Os programas educativos da sua escola abrangem todas as áreas da educação artística (Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro)?

10 respostas

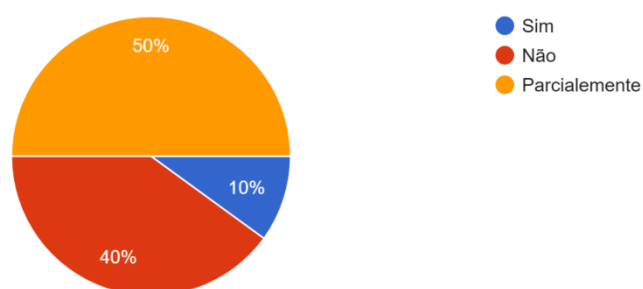


Gráfico 18. Cobertura de todas as áreas da educação artística nos programas escolares segundo professores (n=10)

Os resultados indicam que, na percepção dos professores, os programas educativos não abrangem de forma equilibrada e sistemática todas as áreas da educação artística. Esta constatação sugere que, mesmo quando existe alguma presença das artes no currículo, esta tende a ser parcial e desequilibrada, privilegiando possivelmente algumas expressões (como desenho ou música) em detrimento de outras (como teatro ou dança). Esta incompletude curricular limita o potencial da educação artística para desenvolver as múltiplas inteligências e formas de expressão dos alunos (Gardner, 2011).

4.2.4. Integração de artes nas práticas pedagógicas

Relativamente à questão de se os professores já integraram teatro, música, artes plásticas e dança nas suas aulas, os resultados são apresentados no Gráfico 19.

Já integrou Teatro, Música, Artes Plásticas e Dança nas suas aulas?
10 respostas

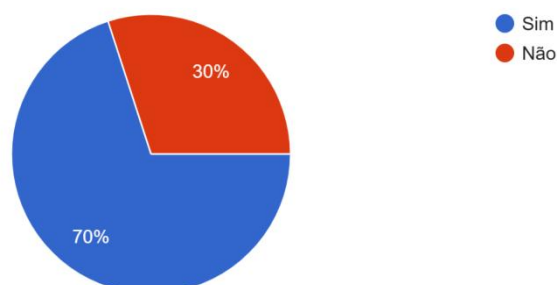


Gráfico 19. Integração de diferentes expressões artísticas nas aulas pelos professores (n=10)

Os dados revelam que os professores têm feito esforços para integrar diferentes expressões artísticas nas suas práticas pedagógicas, apesar dos obstáculos identificados. Esta constatação é encorajadora, pois demonstra que existe vontade e iniciativa docente, mesmo em contextos adversos. Contudo, é importante distinguir entre integração esporádica e ocasional versus integração sistemática e sustentada. Os dados sugerem que, embora os professores procurem incorporar as artes, esta integração provavelmente carece de sistematicidade, recursos e apoio institucional para ser plenamente eficaz.

4.2.5. Perceção sobre educação artística e inclusão

Uma questão fundamental diz respeito à perceção dos professores sobre se a educação artística contribui para uma escola mais inclusiva (Gráfico 20).

Acredita que a educação artística contribui para uma escola mais inclusiva?
10 respostas

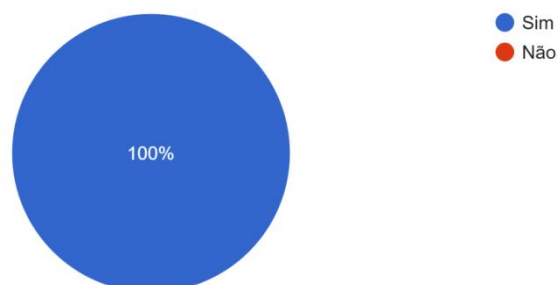


Gráfico 20. Perceção dos professores sobre contributo da educação artística para inclusão (n=10)

A unanimidade ou quase unanimidade dos professores em reconhecer o papel da educação artística na promoção da inclusão é significativa. Esta percepção alinha-se com a literatura académica que defende as artes como ferramentas poderosas de inclusão, permitindo que alunos com diferentes capacidades, estilos de aprendizagem e contextos culturais encontrem formas de se expressar e de serem reconhecidos (UNESCO, 2010; UNICEF, 2021). O reconhecimento pelos próprios professores deste potencial inclusivo das artes constitui um argumento forte para a sua valorização curricular, especialmente num contexto marcado pela diversidade cultural e linguística que caracteriza a Guiné-Bissau.

4.2.6. Avaliação do papel do Ministério da Educação

Os professores foram questionados sobre como avaliam o papel do Ministério da Educação na adequação curricular das artes (Gráfico 21).

Como avalia o papel do Ministério da Educação na adequação curricular das artes?

10 respostas

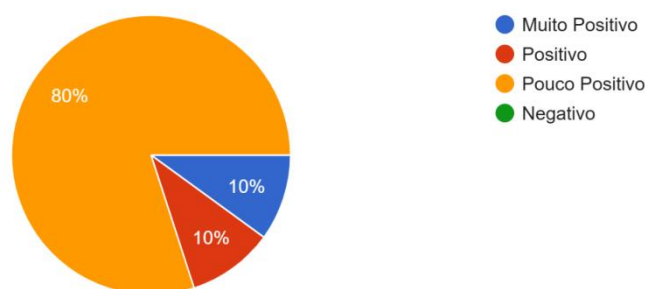


Gráfico 21. Avaliação do papel do Ministério da Educação na adequação curricular das artes segundo professores (n=10)

A avaliação crítica do papel do Ministério da Educação sugere que os professores percecionam insuficiências nas políticas e orientações curriculares para a educação artística. Esta percepção crítica é importante porque indica que os docentes não atribuem os problemas apenas aos contextos locais das escolas, mas reconhecem a necessidade de liderança e apoio ao nível das políticas nacionais. A expectativa de maior intervenção ministerial sugere que os professores valorizam orientação clara, recursos centralizados e legitimação institucional da educação artística como condições para a sua efetiva implementação.

4.2.7. Educação artística como componente curricular estruturante

Relativamente à questão de se o currículo escolar contempla a educação artística como componente estruturante, as respostas dos professores são apresentadas no Gráfico 22.

O currículo escolar contempla a educação artística como componente estruturante?
10 respostas

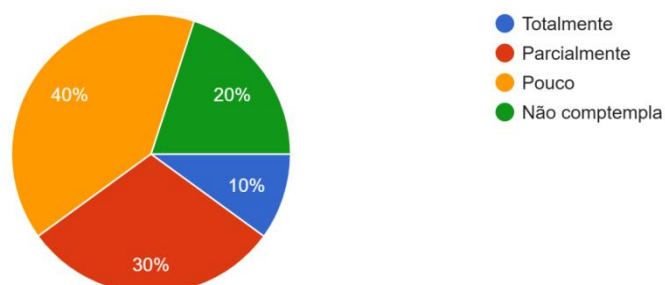


Gráfico 22. Percepção sobre integração estruturante da educação artística no currículo segundo professores (n=10)

Os professores manifestam percepção de que práticas artísticas não está plenamente integrada como componente estruturante do currículo. Esta constatação confirma a marginalização curricular das artes, que são tratadas frequentemente como atividades complementares ou opcionais, e não como áreas de conhecimento essenciais. A não integração estruturante tem consequências práticas: menor carga horária, ausência nas avaliações formais, menor investimento em recursos e menor valorização social. Esta percepção dos professores reforça a necessidade de reformulação curricular que confira às artes o estatuto de componente obrigatória e fundamental da educação básica.

4.2.8. Necessidade de formação específica em educação artística

Uma questão crucial diz respeito à percepção dos professores sobre a necessidade de formação específica e contínua em educação artística (Gráfico 23).

Considera necessária uma formação específica e contínua para professores de educação artística?
10 respostas

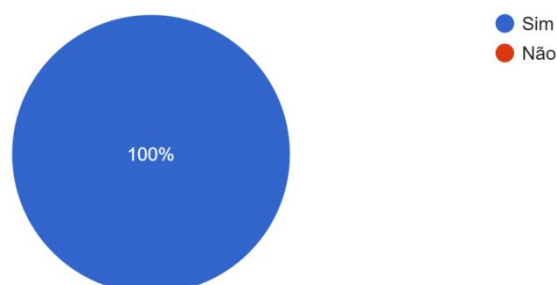


Gráfico 23. Percepção sobre necessidade de formação específica em educação artística segundo professores (n=10)

A unanimidade ou quase unanimidade dos professores em considerar necessária a formação específica em educação artística é reveladora. Esta consciência das próprias limitações formativas é um ponto de partida positivo para intervenções futuras. Os professores reconhecem que a sua formação académica geral (Gráfico 15) não os equipou adequadamente para lecionar artes, e expressam desejo de desenvolvimento profissional nesta área. Esta abertura e consciência das necessidades formativas deve ser aproveitada por decisores políticos e instituições formadoras para desenhar programas de formação contínua contextualizados, práticos e sustentados, que efetivamente capacitem os professores para implementar educação artística de qualidade.

4.2.9. Colaboração com centros artísticos e grupos tradicionais

Os professores foram questionados sobre a existência de centros artísticos ou grupos tradicionais nas suas regiões e sobre a viabilidade de colaboração com as escolas (Gráfico 24).

Existem centros artísticos ou grupos tradicionais na sua região. b) Considera viável a colaboração destes profissionais com as escolas?

10 respostas

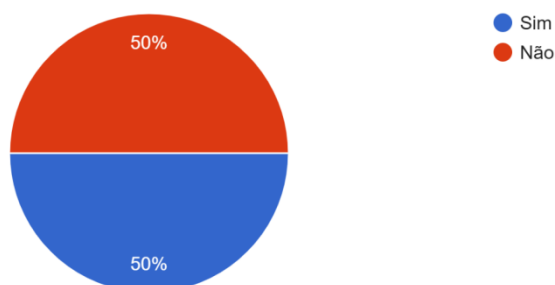


Gráfico 24. Existência de centros artísticos/grupos tradicionais e viabilidade de colaboração segundo professores (n=10)

Os dados revelam uma divisão equilibrada entre os professores inquiridos: metade reconhece a existência de centros artísticos ou grupos tradicionais na sua região e considera viável a colaboração destes agentes com as escolas, enquanto a outra metade não identifica essa possibilidade. Esta distribuição sugere que, embora existam recursos culturais comunitários relevantes, o seu reconhecimento e valorização não são uniformes entre os docentes.

Apesar dessa divisão, os dados permitem inferir que existe um potencial significativo para parcerias escola-comunidade, uma vez que 50% dos professores veem essa colaboração como viável. Esta perceção é particularmente relevante num contexto em que muitas escolas enfrentam escassez de professores especializados em educação artística, tornando a articulação com artistas locais, grupos tradicionais, músicos, artesãos ou dançarinos uma alternativa pertinente.

A leitura destes resultados alinha-se com as perspetivas de Freire (1996), que defende uma educação enraizada na cultura local e promotora de diálogo entre saberes, e com as recomendações da UNESCO (2021), que sublinham a importância de integrar patrimónios culturais e agentes comunitários nos processos educativos. Assim, mesmo perante uma perceção dividida, o gráfico evidencia um campo fértil para o fortalecimento de práticas educativas culturalmente situadas, capazes de enriquecer a formação artística dos alunos e de aproximar a escola da comunidade.

4.2.10. Articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura

Os professores foram questionados sobre se defendem a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para potenciar o ensino artístico (Gráfico 25).

Existem centros artísticos ou grupos tradicionais na sua região. c) Defende a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para potenciar o ensino artístico?

10 respostas

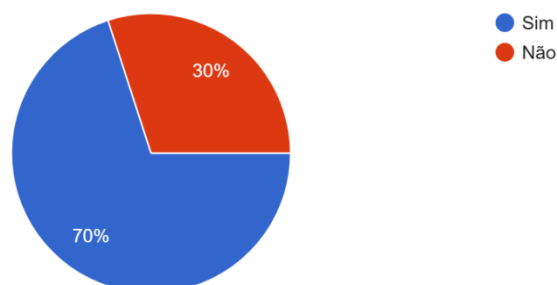


Gráfico 25. Defesa da articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura segundo professores (n=10)

A resposta unânime ou quase unânime em defesa da articulação interministerial é significativa. Os professores reconhecem que a educação artística não pode ser responsabilidade exclusiva do setor educativo, necessitando de articulação com as políticas culturais nacionais. Esta visão sistémica e intersetorial é sofisticada e demonstra que os docentes compreendem a natureza transversal das artes, que se situam na interseção entre educação, cultura, património e desenvolvimento social. A defesa da articulação ministerial aponta para a necessidade de governança coordenada e de políticas públicas integradas que mobilizem recursos e competências de diferentes setores para fortalecer a educação artística.

4.2.11. Percepção sobre impacto das artes na vida dos alunos

Finalmente, os professores foram questionados sobre se as artes visuais e outras práticas artísticas têm impacto relevante na vida dos alunos (Gráfico 26).

As artes visuais e outras práticas artísticas têm impacto relevante na vida dos alunos?
10 respostas

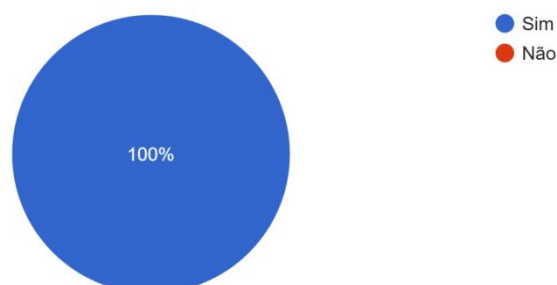


Gráfico 26. Percepção dos professores sobre impacto das artes na vida dos alunos (n=10)

A unanimidade ou quase unanimidade dos professores em reconhecer o impacto relevante das artes na vida dos alunos é notável. Esta percepção positiva e convicta do valor das artes contrasta com a sua marginalização prática no currículo e nas escolas. O hiato entre reconhecimento do valor (Gráfico 26) e integração efetiva (Gráficos 18, 22) sugere que os constrangimentos à educação artística não são de ordem ideológica ou de falta de consciência, mas de ordem estrutural e política. Os professores valorizam as artes, reconhecem os seus impactos e desejam ensiná-las, mas são impedidos por falta de recursos, formação, tempo e apoio institucional.

4.2.12. Síntese: a perspetiva dos professores

Em síntese, os dados recolhidos junto dos 10 professores participantes revelam profissionais conscientes do valor da educação artística, que fazem esforços para a integrar nas suas práticas apesar de múltiplos obstáculos estruturais. Os professores reconhecem unanimemente os benefícios das artes para o desenvolvimento e inclusão dos alunos, defendem maior apoio governamental e articulação interministerial, e manifestam consciência das suas próprias necessidades formativas. Contudo, enfrentam barreiras significativas: falta de materiais, espaços inadequados, turmas numerosas, ausência de orientações curriculares claras e marginalização institucional das artes. A convergência entre as perspetivas dos professores e dos alunos quanto aos obstáculos e ao valor das artes reforça a credibilidade destas constatações e aponta para a necessidade urgente de intervenções políticas estruturais que apoiem efetivamente os docentes na implementação de educação artística de qualidade.

4.3. Políticas institucionais e gestão escolar: perspectivas dos diretores

Os diretores escolares desempenham um papel crucial na definição de prioridades institucionais, na alocação de recursos e na criação de condições para a implementação de políticas educativas. Esta secção analisa as perspectivas de 5 diretores sobre a educação artística, explorando como a percebem, priorizam e operacionalizam nas suas instituições.

4.3.1. Caracterização dos diretores participantes

A amostra de diretores apresenta a seguinte distribuição quanto ao sexo (Gráfico 27):

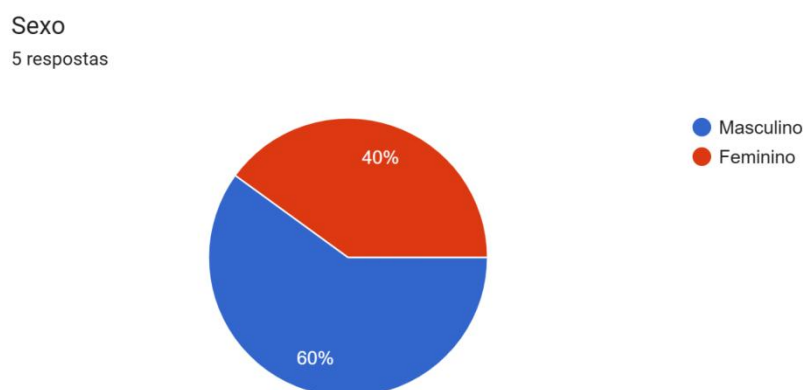


Gráfico 27. Distribuição dos diretores por sexo (n=5)

Quanto à formação académica dos diretores (Gráfico 28), observa-se:

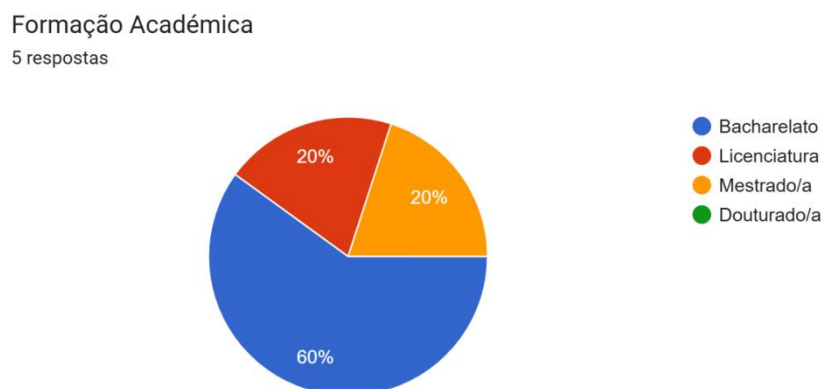


Gráfico 28. Formação académica dos diretores (n=5)

A formação académica dos diretores situa-se predominantemente no ensino superior, o que reflete padrões de qualificação exigidos para cargos de gestão escolar. Esta qualificação académica elevada sugere capacidade para compreender e implementar políticas educativas complexas, incluindo aquelas relacionadas com a educação artística.

Relativamente à natureza das escolas dirigidas pelos participantes (Gráfico 29):

A escola é
5 respostas

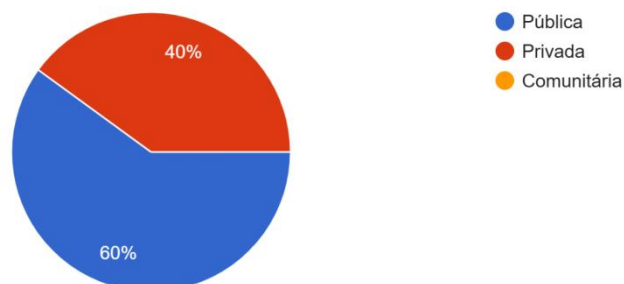


Gráfico 29. Tipo de escola (pública/privada) segundo diretores (n=5)

A amostra inclui tanto escolas públicas como privadas, permitindo captar perspetivas de diferentes contextos institucionais. As escolas privadas frequentemente dispõem de maior autonomia curricular e, por vezes, de mais recursos, enquanto as públicas operam sob constrangimentos orçamentais mais rígidos mas têm responsabilidade de acesso universal. Esta diversidade enriquece a análise.

4.3.2. Currículo adotado para educação artística

Os diretores foram questionados sobre se as suas escolas possuem currículo próprio ou seguem o currículo nacional para educação artística (Gráfico 30).

A sua escola possui um currículo próprio ou segue o currículo nacional para a área da Educação Artística?
5 respostas

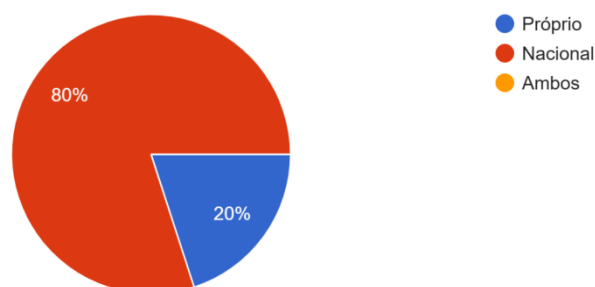


Gráfico 30. Tipo de currículo adotado para educação artística segundo diretores (n=5)

Os resultados revelam que a maioria das escolas segue o currículo nacional, embora algumas possam ter desenvolvido currículos próprios ou adaptações. Esta dependência do currículo nacional significa que a qualidade e abrangência da educação artística nestas escolas depende fortemente das orientações e recursos proporcionados pelo Ministério da Educação. A eventual existência de currículos próprios em algumas escolas (tipicamente privadas) pode indicar iniciativas inovadoras ou compensatórias face a lacunas do currículo nacional.

4.3.3. Cobertura das áreas da educação artística

Relativamente à questão de se o currículo da escola abrange todas as áreas da educação artística (Teatro, Música, Artes Plásticas e Dança), os diretores responderam (Gráfico 31):

O currículo da sua escola abrange todas as áreas da Educação Artística (Teatro, Música, Artes Plásticas e Dança)?

5 respostas

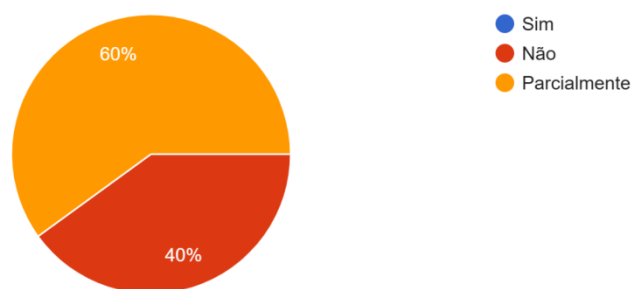


Gráfico 31. Cobertura de todas as áreas da educação artística segundo diretores (n=5)

As respostas dos diretores confirmam as percepções dos professores (Gráfico 18), indicando que as escolas não cobrem de forma equilibrada todas as áreas da educação artística. Esta incompletude curricular limita o potencial formativo das artes, privando os alunos de experiências com certas linguagens artísticas. A convergência entre as perspetivas de professores e diretores neste ponto reforça a credibilidade da constatação e sugere que se trata de uma fragilidade sistémica e não específica de algumas escolas.

4.3.4. Disponibilidade de professores especializados

Uma questão crucial diz respeito à existência de professores especializados em educação artística nas escolas (Gráfico 32).

Existem professores especializados em Educação Artística na sua escola?
5 respostas

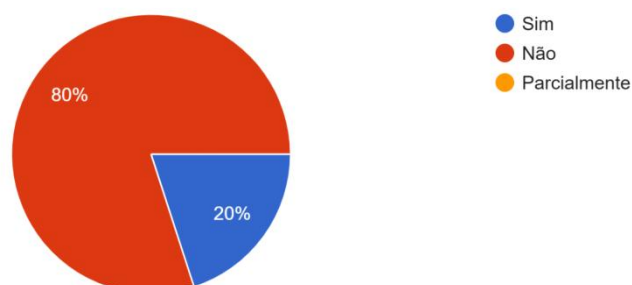


Gráfico 32. Existência de professores especializados em educação artística segundo diretores (n=5)

Os resultados revelam escassez significativa de professores especializados em educação artística. Esta carência é um dos obstáculos estruturais mais graves, pois mesmo quando existe vontade política de implementar educação artística, a falta de profissionais qualificados inviabiliza a sua concretização com qualidade. A formação e recrutamento de professores especializados emerge como prioridade urgente para qualquer política séria de valorização da educação artística.

4.3.5. Obstáculos identificados pelos diretores

Os diretores foram questionados sobre os principais obstáculos para a implementação plena da educação artística nas suas escolas (Gráfico 33).

Quais são os principais obstáculos para a implementação plena da Educação Artística na sua escola?

5 respostas

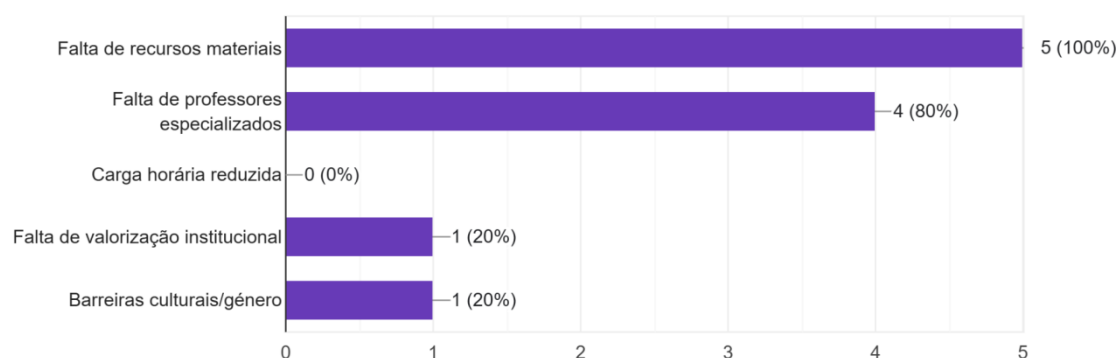


Gráfico 33. Principais obstáculos à educação artística segundo diretores (n=5, resposta múltipla)

Os obstáculos identificados pelos diretores convergem significativamente com os apontados por professores (Gráfico 17) e alunos (Gráfico 10): falta de materiais, ausência de professores especializados, espaços inadequados e recursos financeiros limitados. Esta triangulação de perspectivas dos alunos, professores e diretores identificando os mesmos obstáculos, confere alta credibilidade às constatações e demonstra que não se trata de percepções subjetivas mas de constrangimentos objetivos e transversais. A identificação pelos próprios gestores escolares destas barreiras é particularmente relevante, pois são eles os responsáveis pela gestão de recursos e prioridades institucionais.

4.3.6. Apoios considerados essenciais pelos diretores

Os diretores foram questionados sobre que tipo de apoio consideram essencial para melhorar a qualidade da educação artística nas suas escolas (Gráfico 34).

Que tipo de apoio considera essencial para melhorar a qualidade da Educação Artística na sua escola?

5 respostas

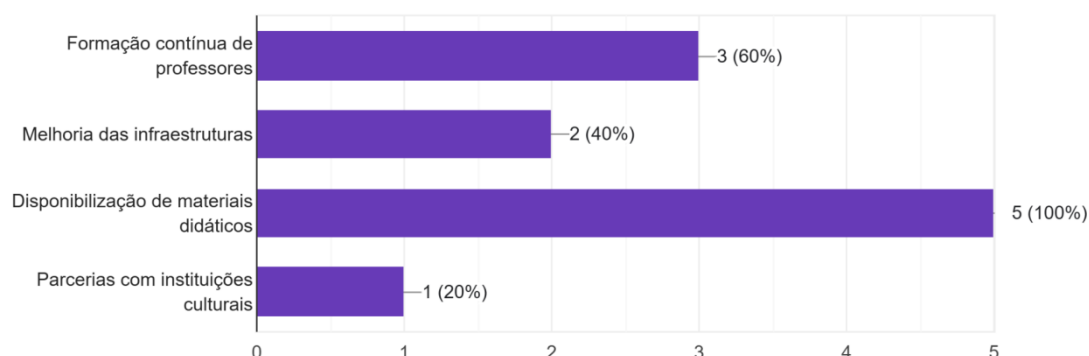


Gráfico 34. Apoios essenciais para melhorar a educação artística segundo diretores (n=5, resposta múltipla)

As respostas revelam que os diretores identificam como prioritários: formação de professores, recursos materiais, orientações curriculares claras e apoio financeiro. Esta priorização é estratégica e abrangente, não se limitando a um único tipo de apoio mas reconhecendo a necessidade de intervenção multidimensional. A ênfase na formação de professores alinha-se com a constatação da sua escassez (Gráfico 32) e com as necessidades formativas expressas pelos próprios docentes (Gráfico 23). A formulação pelos diretores de propostas concretas de apoio constitui um contributo valioso para o desenho de políticas públicas.

4.3.7. Educação artística e inclusão na perspectiva dos diretores

Os diretores foram questionados sobre se consideram que a educação artística favorece a inclusão e o respeito à diversidade cultural (Gráfico 35).

Considera que a Educação Artística favorece a inclusão e o respeito à diversidade cultural?
5 respostas

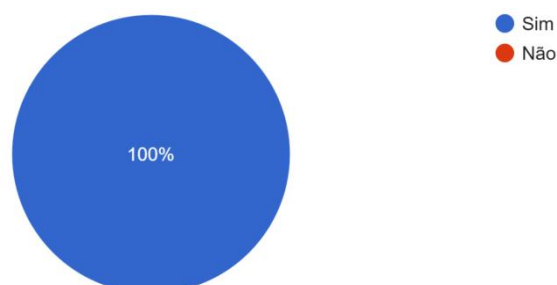


Gráfico 35. Percepção dos diretores sobre contributo da educação artística para inclusão e diversidade (n=5)

A unanimidade ou quase unanimidade dos diretores em reconhecer o potencial inclusivo e de valorização da diversidade cultural da educação artística é significativa. Esta percepção converge com a dos professores (Gráfico 20), criando um consenso entre os educadores sobre este benefício das artes. Num país multicultural e multiétnico como a Guiné-Bissau, onde a coesão social e o respeito pela diversidade são desafios permanentes, esta função inclusiva e de celebração da pluralidade que as artes podem desempenhar constitui argumento forte para a sua valorização curricular.

4.3.8. Avaliação do papel do Ministério da Educação pelos diretores

Semelhante aos professores, os diretores foram questionados sobre como avaliam o papel do Ministério da Educação na adequação curricular das artes (Gráfico 36).

Como avalia o papel do Ministério da Educação na adequação curricular das artes?
5 respostas

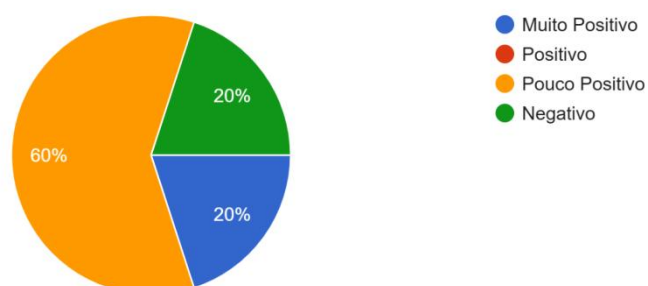


Gráfico 36. Avaliação do papel do Ministério da Educação segundo diretores (n=5)

A avaliação crítica ou pouco satisfatória do papel do Ministério por parte dos diretores converge com a dos professores (Gráfico 21), criando um consenso entre os educadores sobre a insuficiência das políticas e apoios governamentais para a educação artística. Esta convergência é importante porque sugere que a percepção crítica não resulta de idiossincrasias individuais mas de experiências partilhadas com défices sistémicos. Os gestores escolares, enquanto intermediários entre as políticas nacionais e as práticas locais, estão bem posicionados para avaliar a eficácia (ou ineficácia) do apoio ministerial.

4.3.9. Integração estruturante da educação artística no currículo

Os diretores foram questionados sobre em que medida o currículo escolar nacional contempla a educação artística como componente estruturante (Gráfico 37).

Em que medida o currículo escolar nacional contempla a Educação Artística como componente estruturante?

5 respostas

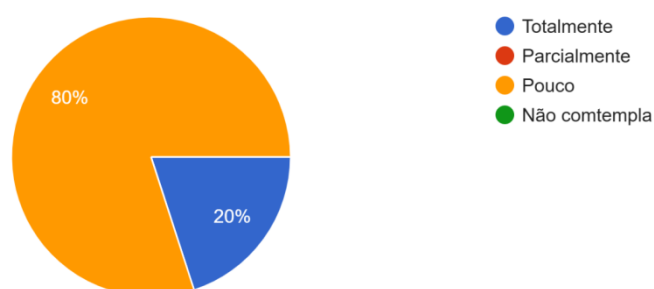


Gráfico 37. Percepção dos diretores sobre integração estruturante da educação artística no currículo (n=5)

As respostas dos diretores confirmam as dos professores (Gráfico 22), indicando que a educação artística não está plenamente integrada como componente estruturante do currículo nacional. Esta triangulação de perspetivas, professores e diretores convergindo na mesma constatação, reforça a credibilidade da análise e aponta para uma fragilidade curricular fundamental que precisa ser corrigida. A não integração estruturante tem consequências práticas: marginalização nas prioridades escolares, menor investimento, ausência nas avaliações formais e desvalorização social.

4.3.10. Articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura

Os diretores foram questionados sobre se acham importante a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para fortalecer a educação artística (Gráfico 38).

Acha importante a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para fortalecer a Educação Artística nas escolas?

5 respostas

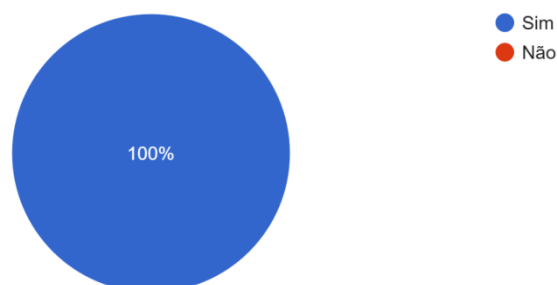


Gráfico 38. Importância da articulação interministerial segundo diretores (n=5)

A unanimidade dos diretores em considerar importante a articulação interministerial converge com a posição dos professores (Gráfico 25), criando um consenso forte entre os educadores sobre esta necessidade. Esta visão sistêmica e intersetorial demonstra maturidade na compreensão de que a educação artística requer abordagem integrada que mobilize recursos e competências de diferentes setores governamentais. A defesa da articulação ministerial pelos próprios gestores escolares constitui recomendação política forte que deveria ser considerada seriamente pelos decisores.

4.3.11. Colaboração com centros artísticos e grupos tradicionais

Os diretores foram questionados sobre a existência de centros artísticos ou grupos tradicionais nas suas regiões (Gráfico 39):

Existem centros artísticos ou grupos tradicionais na sua região?

5 respostas

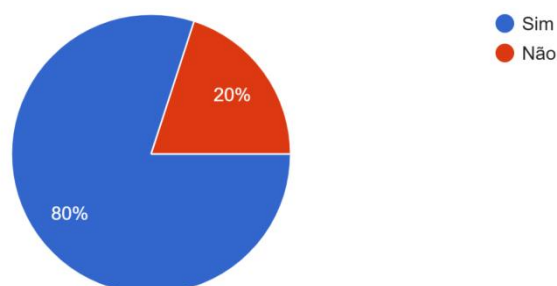


Gráfico 39. Existência de centros artísticos/grupos tradicionais segundo diretores (n=5)

Quanto à colaboração efetiva ou intenção de colaborar com estes centros/grupos (Gráfico 40):

Se "Sim", a sua escola já colaborou ou pretende colaborar com estes centros/grupos?

5 respostas

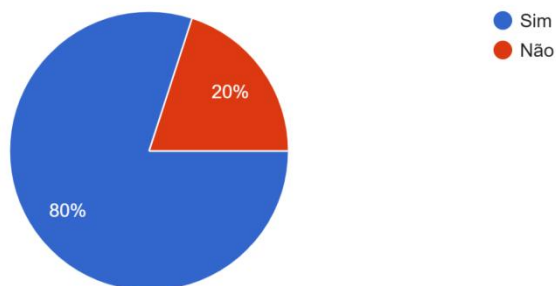


Gráfico 40. Colaboração ou intenção de colaborar com centros artísticos/grupos tradicionais (n=5)

E sobre a viabilidade do recrutamento de profissionais destes centros para lecionar ou apoiar atividades artísticas (Gráfico 41):

Considera viável o recrutamento de profissionais destes centros para lecionar ou apoiar atividades artísticas na escola?

5 respostas

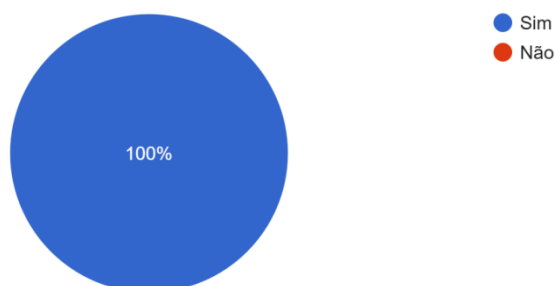


Gráfico 41. Viabilidade de recrutamento de profissionais de centros artísticos segundo diretores (n=5)

Os dados revelam que os diretores reconhecem a existência de recursos artísticos comunitários, têm intenção de colaborar com eles e consideram viável o seu envolvimento nas escolas. Esta abertura institucional é encorajadora e aponta para potenciais parcerias escola-comunidade que poderiam enriquecer a educação artística, valorizar saberes locais e suprir parcialmente a escassez de professores especializados. A convergência entre as perspetivas de professores (Gráfico 24) e diretores neste ponto cria condições favoráveis para a implementação de programas de colaboração escola-comunidade apoiados por políticas públicas adequadas.

4.3.12. Percepção sobre impacto das artes na vida dos alunos

Finalmente, os diretores foram questionados sobre se as artes visuais e outras práticas artísticas têm impacto relevante na vida dos alunos (Gráfico 42).

Na sua opinião, as artes visuais e outras práticas artísticas têm impacto relevante na vida dos alunos?

5 respostas

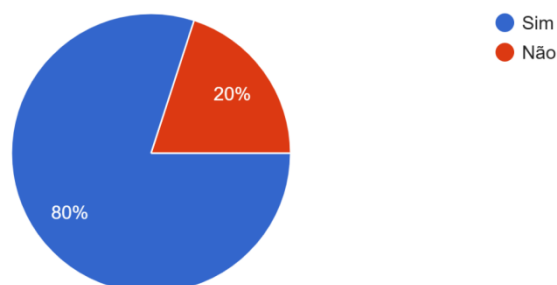


Gráfico 42. Percepção dos diretores sobre impacto das artes na vida dos alunos (n=5)

A forte maioria dos diretores que reconhece o impacto relevante das artes na vida dos alunos, conforme evidenciado no Gráfico 42 (80% respondem “Sim”), converge com a unanimidade expressa pelos professores gráfico 26 e com a percepção dos alunos (Gráfico 9). Este alinhamento cria um consenso robusto entre os diferentes atores educativos sobre o valor formativo das artes. No entanto, esta valorização amplamente partilhada contrasta com a sua persistente marginalização prática no contexto escolar, revelando um hiato significativo entre o reconhecimento discursivo e a priorização efetiva. A superação deste desfasamento exige não apenas maior consciencialização, mas sobretudo mudanças estruturais profundas nas políticas educativas, na alocação de recursos e na definição das prioridades curriculares.

4.4. Políticas nacionais: perspectiva do Ministério da Educação

Esta secção apresenta os dados recolhidos junto de 2 elementos do Ministério da Educação, cujas respostas oferecem uma perspetiva do nível central das políticas educativas. Embora a amostra seja limitada ($n=2$), a perspetiva ministerial é valiosa por representar o nível de decisão política e formulação curricular.

4.4.1. Caracterização do participante

Os elementos do Ministério da Educação participantes possui formação académica de nível superior (Gráficos 43 e 44), o que reflete os padrões de qualificação típicos para funções técnicas ministeriais.

Sexo
2 respostas

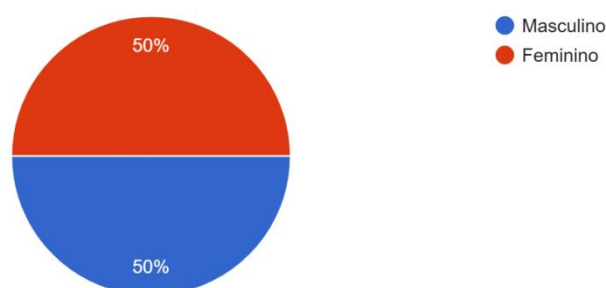


Gráfico 43. Sexo do elemento do Ministério da Educação ($n=2$)

Formação Académica
2 respostas

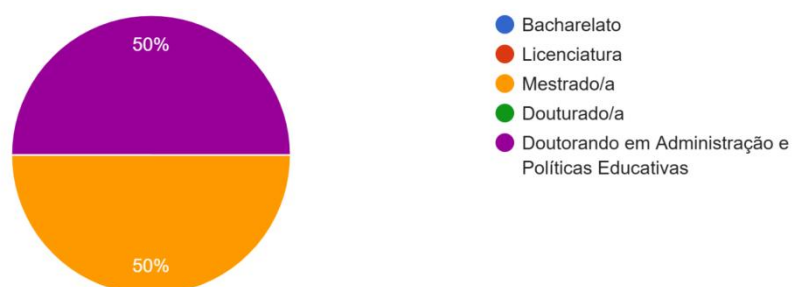


Gráfico 44. Formação académica do elemento do Ministério da Educação ($n=2$)

4.4.2. Obstáculos identificados ao nível ministerial

Os elementos ministeriais foram questionados sobre os principais obstáculos para a concretização da educação artística nas escolas públicas e privadas do país (Gráfico 45).

Quais são, na sua opinião, os principais obstáculos para a concretização da Educação Artística nas escolas públicas e privadas do país? (Assinale as opções relevantes)

2 respostas

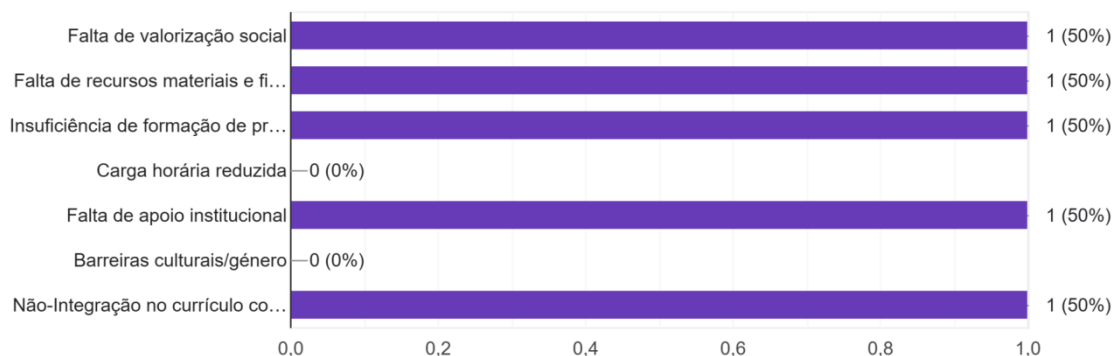


Gráfico 45. Obstáculos à educação artística segundo elemento do Ministério da Educação (n=2, resposta múltipla)

Os obstáculos identificados ao nível ministerial convergem com os apontados por alunos, professores e diretores, confirmando que se trata de constrangimentos reconhecidos transversalmente em todos os níveis do sistema educativo. Esta convergência é importante porque demonstra que o próprio Ministério reconhece as limitações e desafios, o que pode facilitar a formulação de políticas baseadas em diagnósticos realistas. O reconhecimento ministerial das barreiras estruturais, recursos, formação, orientações, constitui passo importante, embora insuficiente sem tradução em medidas concretas de superação.

4.4.3. Cobertura das áreas da educação artística nos programas nacionais

Os elementos ministeriais foram questionados sobre se os programas educativos nacionais abrangem todas as áreas da educação artística (Gráfico 46).

Os programas educativos nacionais abrangem todas as áreas da Educação Artística (Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro)?

2 respostas



Gráfico 46. Cobertura de todas as áreas da educação artística nos programas nacionais (n=2)

As respostas sugerem reconhecimento de que os programas nacionais não cobrem adequadamente todas as áreas da educação artística, confirmando as perceções de professores e diretores. Esta autocrítica ministerial é salutar e abre espaço para reformas curriculares que ampliem e equilibrem a presença das diferentes expressões artísticas no currículo nacional.

4.4.4. Auto-avaliação do papel do Ministério

Os elementos ministeriais foram questionados sobre como avalia o papel do Ministério da Educação na adequação curricular das artes e na formação global dos alunos (Gráfico 47).

Como avalia o papel do Ministério da Educação na adequação curricular das artes e na formação global dos alunos?

2 respostas

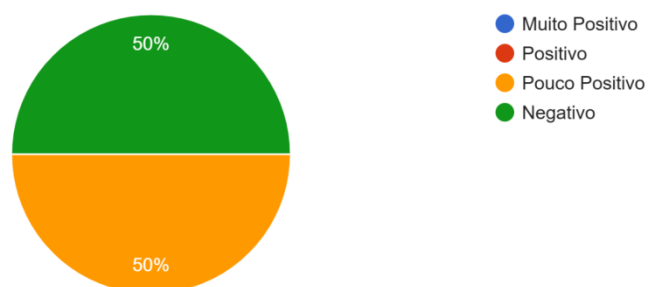


Gráfico 47. Auto-avaliação do papel do Ministério da Educação (n=2)

A auto-avaliação ministerial, seja ela positiva ou crítica, deve ser interpretada com cautela dado o viés potencial. Contudo, se for autocrítica, demonstra humildade e abertura para melhorias; se for positiva, pode indicar desconexão com as percepções dos educadores no terreno. O cruzamento com as avaliações de professores (Gráfico 21) e diretores (Gráfico 36) permite triangulação crítica.

4.4.5. Integração estruturante da educação artística no currículo nacional

Os elementos ministeriais foram questionados sobre em que medida considera que o currículo escolar nacional contempla a educação artística como componente estruturante (Gráfico 48).

Em que medida considera que o currículo escolar nacional contempla a Educação Artística como componente estruturante?

2 respostas

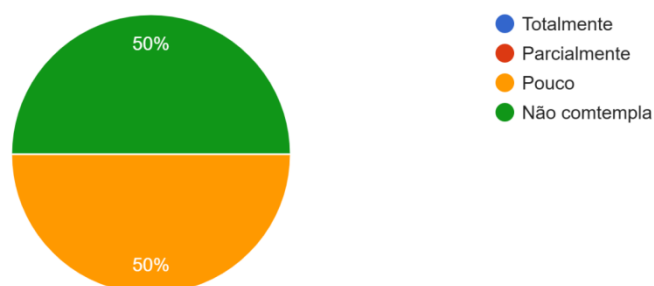


Gráfico 48. Percepção ministerial sobre integração estruturante da educação artística (n=2)

As respostas ministeriais sobre a integração estruturante da educação artística, quando comparada com as percepções de professores (Gráfico 22) e diretores (Gráfico 37), permite identificar eventuais descompassos entre a visão central e as realidades locais. Se houver divergência, sugere necessidade de maior diálogo e ajuste entre formuladores de políticas e implementadores no terreno.

4.4.6. Avaliação da importância da educação artística em múltiplos aspetos

Os elementos ministeriais foram solicitados a avaliar a importância do ensino das artes em diferentes aspetos (Gráfico 49).

Avalie a importância da Educação Artística nos seguintes aspetos (sendo 1 menor valor e 5 maior):

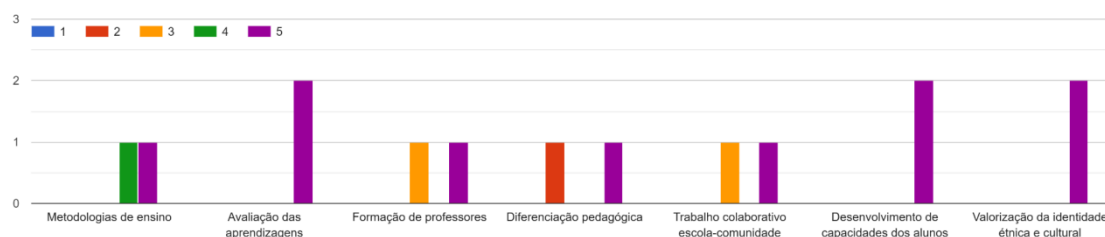


Gráfico 49. Avaliação da importância da educação artística em múltiplos aspetos pelo Ministério (n=2)

Esta avaliação multidimensional da importância das artes pelo elemento ministerial demonstra reconhecimento do valor amplo da educação artística, cognitivo, emocional, social e cultural, e converge com as perspetivas dos outros atores. O reconhecimento ministerial dos múltiplos benefícios das artes constitui uma base favorável para políticas de valorização, devendo ser traduzido em medidas concretas de apoio.

4.4.7. Colaboração com profissionais artísticos comunitários

Os elementos ministeriais foram questionados sobre a viabilidade da colaboração de profissionais de centros artísticos e grupos tradicionais com as escolas (Gráfico 50).

Existem centros artísticos e grupos tradicionais no país. Considera viável a colaboração destes profissionais com as escolas (ex: recrutamento para lecionar ou apoiar atividades artísticas)?

2 respostas

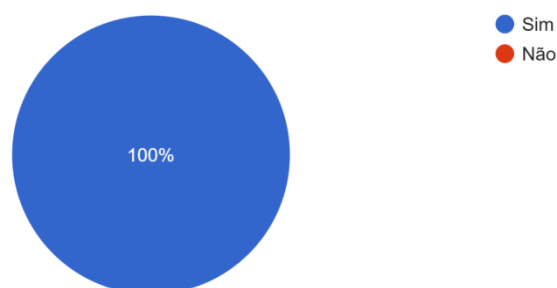


Gráfico 50. Viabilidade de colaboração com profissionais artísticos segundo Ministério (n=2)

E sobre a defesa da articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura (Gráfico 51):

Existem centros artísticos e grupos tradicionais no país. Defende a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para potenciar o ensino artístico?

2 respostas

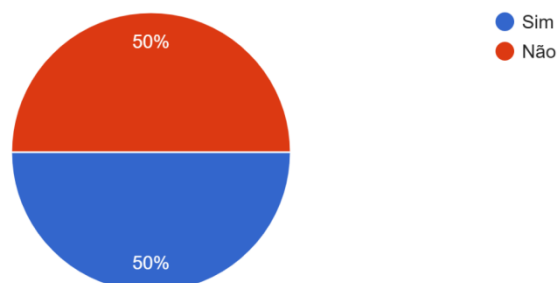


Gráfico 51. Defesa da articulação interministerial segundo elemento do Ministério (n=2)

A perspectiva ministerial favorável à colaboração com profissionais artísticos comunitários e à articulação interministerial converge, em termos gerais, com as posições expressas por professores e diretores, sugerindo um alinhamento potencial entre diferentes níveis do sistema educativo. No entanto, os dados do gráfico mostram uma divisão equilibrada entre respostas afirmativas e negativas relativamente à articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, evidenciando que este consenso não é absoluto.

Esta divisão indica que, embora exista abertura institucional para fortalecer a presença das artes na educação, persistem perceções distintas sobre a forma como essa colaboração deve ser operacionalizada. Assim, a criação de políticas eficazes depende não apenas do alinhamento discursivo entre níveis central e local, mas também da existência de recursos, mecanismos institucionais claros e estratégias de implementação que respondam às expectativas e preocupações dos diferentes atores educativos.

4.4.8. Percepção ministerial sobre impacto das artes

Finalmente, os elementos ministeriais foram questionados sobre se as artes visuais e outras práticas artísticas têm impacto relevante na vida dos alunos (Gráfico 52).

Considera que as artes visuais e outras práticas artísticas têm impacto relevante na vida dos alunos?

2 respostas

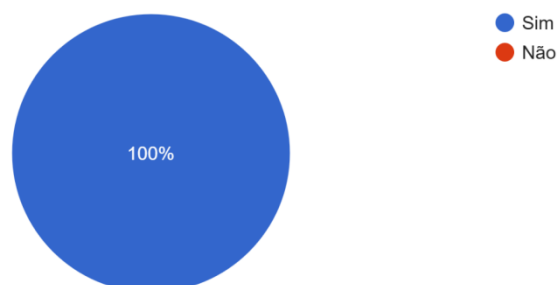


Gráfico 52. Percepção ministerial sobre impacto das artes na vida dos alunos (n=2)

O reconhecimento ministerial do impacto relevante das artes converge com o consenso transversal de alunos, professores e diretores. Esta unanimidade entre todos os níveis e atores do sistema educativo sobre o valor das artes constitui fundamento sólido para políticas de valorização. O desafio reside em traduzir este reconhecimento discursivo em priorização efetiva através de recursos, formação, tempo curricular e legitimação institucional.

4.5. Padrões transversais e propostas de melhoria

A análise integrada dos dados recolhidos junto de alunos (n=60), professores (n=10), diretores (n=5) e elementos do Ministério da Educação (n=2) permite identificar padrões transversais que atravessam as diferentes perspetivas e níveis do sistema educativo. Estes padrões são fundamentais para compreender a realidade sistémica da educação artística na Guiné-Bissau e para formular propostas de melhoria empiricamente fundamentadas.

4.5.1. Padrão 1: Consenso sobre o valor, marginalização na prática

O primeiro e mais marcante padrão transversal é o acordo generalizado sobre o valor e importância da educação artística, contrastando fortemente com a sua marginalização prática no currículo e nas escolas.

Alunos (Gráfico 9), professores (Gráfico 26), diretores (Gráfico 42) e os elementos ministeriais (Gráfico 51) reconhecem unanimemente o impacto relevante das artes. Os alunos identificam múltiplos benefícios (criatividade, expressão emocional, concentração, trabalho em equipa). Os professores destacam o contributo para a inclusão (Gráfico 19). Os diretores valorizam o papel das artes na promoção da diversidade cultural (Gráfico 35). O Ministério reconhece a sua importância multidimensional (Gráfico 49)

Contudo, este reconhecimento discursivo contrasta com: práticas limitadas nas escolas (Gráfico 4), ausência de integração estruturante no currículo (Gráficos 22, 37, 48), cobertura incompleta das áreas artísticas (Gráficos 18, 31, 46), e escassez de professores especializados (Gráfico 32).

Este hiato revela contradição estrutural: as artes são valorizadas em abstrato mas não suficientemente apoiadas em concreto. A marginalização não resulta de falta de consciência do valor mas de constrangimentos sistémicos e escolhas políticas que priorizam outras áreas.

4.5.2. Padrão 2: Convergência na identificação de obstáculos estruturais

O segundo padrão é a convergência notável entre alunos, professores, diretores e Ministério na identificação dos mesmos obstáculos estruturais:

- Falta de materiais artísticos (identificada por alunos - Gráfico 10, professores - Gráfico 17, diretores - Gráfico 33, Ministério - Gráfico 45)
- Ausência de espaços adequados (idem)
- Escassez de professores especializados (professores - Gráfico 16, diretores - Gráficos 31 e 33, Ministério - Gráfico 45)

- Falta de tempo curricular/carga horária (alunos - Gráfico 10, professores - Gráfico 17)
- Ausência de orientações curriculares claras (professores - Gráfico 16, diretores - Gráfico 33)

Esta triangulação de perspectivas, com todos os atores a identificarem os mesmos obstáculos, confere alta credibilidade às constatações e demonstra que não se trata de percepções subjetivas, mas de constrangimentos objetivos e transversais. A identificação destas barreiras pelos próprios gestores e pelo Ministério desmente argumentos de que os problemas seriam apenas locais ou resultado de gestão ineficiente, confirmando fragilidades sistêmicas.

4.5.3. Padrão 3: Desejo de valorização das artes tradicionais guineenses

O terceiro padrão é o forte desejo recorrente de integração e valorização das artes e práticas culturais tradicionais guineenses na educação formal.

Alunos manifestam esmagadora maioria em considerar importante aprender sobre artes tradicionais na escola (Gráfico 12) e muitos participam em atividades artísticas tradicionais comunitárias (Gráfico 11). Professores consideram viável colaboração com centros artísticos e grupos tradicionais (Gráfico 23). Diretores reconhecem existência destes recursos (Gráfico 39), têm intenção de colaborar (Gráfico 40) e consideram viável o recrutamento (Gráfico 41). O Ministério também defende esta colaboração (Gráfico 50).

Esta aproximação de perspectivas sobre a valorização das artes tradicionais contraria narrativas de desinteresse das novas gerações pela cultura local. Aponta para potencial pedagógico não mobilizado: existe capital cultural artístico nas comunidades que poderia enriquecer o currículo, valorizar identidades culturais, promover inclusão e suprir parcialmente a escassez de recursos formais. A articulação escola-comunidade emerge como estratégia viável e desejada por todos os atores.

4.5.4. Padrão 4: Consenso sobre necessidade de formação de professores

O quarto padrão é o consenso sobre a necessidade urgente de formação específica de professores em educação artística.

Professores reconhecem unanimemente esta necessidade (Gráfico 23). Diretores identificam a formação de professores como apoio essencial (Gráfico 34) e constataam escassez de especialistas (Gráfico 32). O Ministério identifica a formação como obstáculo e necessidade (Gráfico 45).

Esta consciência transversal das limitações formativas constitui ponto de partida positivo. Os próprios professores reconhecem suas lacunas e expressam desejo de desenvolvimento

profissional. Os gestores priorizam a formação nas suas propostas de melhoria. O Ministério reconhece o problema. Esta convergência cria condições favoráveis para implementação de programas de formação inicial e contínua, desde que sejam contextualizados, práticos, sustentados e adequadamente financiados.

4.5.5. Padrão 5: Defesa da articulação interministerial e intersectorial

O quinto padrão é a defesa generalizada da articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura, e da colaboração com setores artísticos comunitários.

Professores defendem unanimemente esta articulação (Gráfico 25). Diretores também (Gráfico 38). O Ministério concorda (Gráfico 51). Esta visão sistémica e intersectorial demonstra maturidade na compreensão de que a educação artística requer abordagem integrada mobilizando recursos de diferentes setores.

A unanimidade ou quase unanimidade neste ponto constitui mandato claro para políticas de governança coordenada. A educação artística situa-se na interseção entre educação, cultura, património e desenvolvimento social, necessitando de mecanismos institucionais que articulem estes setores. A defesa transversal desta articulação sugere que os atores educativos reconhecem as limitações de abordagens setoriais isoladas.

4.5.6. Propostas de melhoria fundamentadas nos padrões identificados

Com base nos cinco padrões transversais identificados e nas convergências entre as perspetivas dos múltiplos participantes, formulam-se as seguintes propostas de melhoria, organizadas em cinco eixos estratégicos:

Eixo 1: Institucionalização curricular da educação artística

- Integrar a educação artística como componente curricular obrigatória em todos os níveis do ensino básico, com carga horária definida e presença nas avaliações nacionais.
- Desenvolver diretrizes curriculares claras que orientem professores sobre objetivos, metodologias e critérios de avaliação.
- Garantir cobertura equilibrada das quatro áreas da educação artística (música, artes plásticas, dança, teatro), evitando privilegiar umas em detrimento de outras.
- Incluir a educação artística nos sistemas nacionais de avaliação educativa, desenvolvendo indicadores específicos de qualidade.

Eixo 2: Formação inicial e contínua de professores

- Criar licenciaturas e pós-graduações em educação artística que preparem professores especializados, com enfoque nas especificidades culturais guineenses.
- Implementar programas robustos de formação contínua para professores em exercício, capacitando-os para integrar as artes mesmo sem serem especialistas.
- Incluir componentes de educação artística na formação inicial de todos os professores do ensino básico, não apenas especialistas.
- Desenvolver materiais de apoio pedagógico e recursos didáticos contextualizados que orientem as práticas docentes.
- Criar comunidades de prática que permitam aos professores partilhar experiências e apoiar-se mutuamente.

Eixo 3: Recursos materiais e infraestruturas

- Alocar orçamento específico para educação artística, garantindo investimento em materiais, equipamentos e manutenção de espaços.
- Criar ou adaptar espaços escolares para atividades artísticas: salas de música, ateliers, auditórios, áreas ao ar livre para dança.
- Adotar abordagem mista de recursos: materiais convencionais combinados com materiais locais e recicláveis, promovendo sustentabilidade e valorização cultural.
- Valorizar instrumentos musicais tradicionais guineenses (balafon, djembe, cora) e técnicas artísticas locais (tecelagem, escultura, pintura corporal).
- Estabelecer mecanismos de distribuição equitativa de recursos entre escolas urbanas e rurais, públicas e privadas.

Eixo 4: Articulação escola-comunidade e valorização de artes tradicionais

- Estabelecer parcerias formais entre escolas e artistas locais, músicos tradicionais, dançarinos e contadores de histórias.
- Desenvolver programas de residência artística em escolas, trazendo artistas comunitários para trabalhar com alunos e professores.
- Organizar festivais escolares, mostras de arte e celebrações de datas culturais que valorizem a diversidade étnica e cultural guineense.

- Documentar práticas artísticas tradicionais das diferentes etnias para uso pedagógico, criando acervos visuais, sonoros e textuais.
- Reconhecer e valorizar as aprendizagens artísticas que os alunos trazem das suas comunidades, integrando-as no currículo formal.
- Facilitar recrutamento ou colaboração de profissionais de centros artísticos e grupos tradicionais para lecionar ou apoiar atividades nas escolas.

Eixo 5: Governança coordenada e articulação interministerial

- Criar mecanismos institucionais de articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura para coordenar políticas, recursos e iniciativas.
- Estabelecer comissão interministerial permanente para educação artística, com representação de educadores, artistas, gestores culturais e sociedade civil.
- Mobilizar parcerias internacionais com UNESCO, UNICEF e cooperação bilateral para apoio técnico e financeiro.
- Diversificar fontes de financiamento envolvendo ONGs, fundações e setor privado em projetos específicos de educação artística.
- Desenvolver estratégia nacional de longo prazo para educação artística com metas, indicadores e mecanismos de monitorização.
- Promover sensibilização pública sobre o valor da educação artística, combatendo narrativas que a desvalorizam face a disciplinas "fundamentais".

4.5.7. Síntese do Capítulo 4

Este capítulo apresentou análise abrangente dos dados recolhidos junto de 60 alunos, 10 professores, 5 diretores e 2 elementos do Ministério da Educação. A triangulação destas múltiplas perspetivas revelou padrões transversais robustos: consenso sobre o valor da educação artística contrastando com marginalização prática; convergência na identificação de obstáculos estruturais; desejo generalizado de valorização das artes tradicionais guineenses; consciência da necessidade de formação de professores; e defesa da articulação interministerial e intersectorial.

Os dados demonstram que a educação artística enfrenta desafios estruturais profundos na Guiné-Bissau, mas também revelam potenciais significativos: interesse robusto dos alunos, vontade dos professores, abertura dos gestores, recursos culturais comunitários não mobilizados e reconhecimento generalizado dos benefícios. As propostas de melhoria formuladas com base nos padrões identificados oferecem direções concretas para políticas públicas. O próximo capítulo discutirá estes resultados à luz da literatura teórica, explorará as suas implicações mais amplas e formulará recomendações detalhadas para a valorização da educação artística na Guiné-Bissau.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procede-se à discussão dos resultados apresentados no Capítulo 4, confrontando-os com a literatura teórica revista nos capítulos anteriores e explorando as suas implicações para as políticas públicas e práticas educativas na Guiné-Bissau. A discussão está organizada em duas secções principais: (5.1) comparação com a literatura teórica, estabelecendo diálogos entre os dados empíricos e os contributos de autores como Read, Eisner, Vygotsky, Gardner, Freire e Barbosa, bem como as orientações da UNESCO e da UNICEF; e (5.2) implicações para as políticas públicas e práticas educativas, identificando caminhos concretos para a valorização da educação artística.

5.1. Comparação com a literatura teórica

Os dados recolhidos revelam múltiplos pontos de convergência e alguns de tensão com a literatura teórica sobre educação artística. Esta secção organiza a discussão em torno de cinco eixos teóricos principais.

5.1.1. Educação artística e desenvolvimento integral

O elevado interesse dos alunos pelas atividades artísticas (Gráficos 2 e 3) e o seu reconhecimento de múltiplos benefícios (Gráfico 9) corroboram as teses de Read (1943/2003) sobre o papel central da arte no desenvolvimento integral da criança. Read argumentava que a expressão artística constitui dimensão natural e essencial da experiência humana, necessária para o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades. Os dados confirmam esta perspetiva: os alunos não apenas gostam de artes, mas reconhecem conscientemente que elas desenvolvem criatividade, expressão emocional, concentração e trabalho em equipa.

A perspetiva de Eisner (2002), que defende a educação artística não como complemento mas como componente essencial do currículo, encontra eco nos dados. O autor argumenta que as artes desenvolvem formas únicas de pensamento e perceção impossíveis de cultivar através de outras disciplinas. Os benefícios multidimensionais identificados pelos alunos (Gráfico 9), professores (Gráficos 20 e 26), diretores (Gráficos 35 e 42) e Ministério (Gráficos 49 e 52) confirmam esta tese. Contudo, a marginalização prática das artes (Padrão 1, secção 4.5.1) contradiz frontalmente as recomendações de Eisner, revelando hiato entre reconhecimento teórico do valor e implementação efetiva.

5.1.2. Inteligências múltiplas e diversidade de expressões artísticas

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983/2011) oferece quadro interpretativo poderoso para os dados. A diversidade de interesses artísticos manifestada pelos alunos

(Gráfico 2) música, artes plásticas, dança, teatro reflete a pluralidade de formas de inteligência defendida por Gardner. Diferentes alunos identificam-se com diferentes linguagens artísticas, sugerindo que um currículo que integre múltiplas expressões teria maior potencial inclusivo, permitindo que cada estudante desenvolva as suas capacidades específicas.

Contudo, a incompletude curricular identificada, programas que não cobrem equilibradamente todas as áreas artísticas (Gráficos 18, 31, 46), limita este potencial. Se apenas algumas expressões artísticas estão disponíveis, apenas alguns tipos de inteligência são cultivados, excluindo alunos cujas capacidades se manifestariam melhor através de outras linguagens. Esta constatação empírica reforça o argumento teórico de Gardner pela necessidade de currículos que reconheçam e desenvolvam múltiplas formas de inteligência.

5.1.3. Mediação cultural e contexto sociocultural

A perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978, 2001) é particularmente relevante para interpretar os dados sobre artes tradicionais. Vygotsky argumentava que a arte é fenómeno social e historicamente situado, mediando a relação entre indivíduo e comunidade cultural. Os dados confirmam plenamente esta tese: os alunos que participam em atividades artísticas tradicionais das suas comunidades (Gráfico 11) demonstram valorização da sua identidade cultural e desejam ardentemente que essas expressões sejam reconhecidas na escola (Gráfico 12).

A convergência entre professores (Gráfico 24), diretores (Gráficos 39-41) e Ministério (Gráfico 50) em defender a colaboração com artistas e grupos tradicionais alinha-se com a ênfase vygotskiana na importância da mediação cultural. As práticas culturais comunitárias constituem zona de desenvolvimento proximal potencial: são familiares aos alunos mas podem ser sistematizadas e aprofundadas através da mediação pedagógica, criando pontes entre saberes cotidianos e escolares (Vygotsky, 1978).

Contudo, a desarticulação entre escola e comunidade identificada (Padrão 3, secção 4.5.3) contradiz as recomendações vygotskianas. Ao ignorar o capital cultural artístico que os alunos trazem das suas comunidades, a escola perde oportunidades de mediação significativa e transmite implicitamente mensagem de desvalorização das culturas locais.

5.1.4. Educação artística e pedagogia crítica

A pedagogia de Freire (1996) e a abordagem triangular de Barbosa (2010) oferecem lentes críticas para interpretar os dados. Freire defendia educação enraizada na cultura dos educandos, que valorizasse seus saberes e promovesse consciência crítica. Barbosa propõe

abordagem triangular que articula fazer artístico, leitura de obra e contextualização, integrando produção, apreciação e reflexão crítica.

Os dados revelam potencial para implementação destas abordagens. Os alunos expressam interesse não apenas em praticar artes mas também em compreender tradições culturais (Gráfico 12), sugerindo abertura para metodologias que integrem os três vértices da abordagem triangular. Os professores demonstram vontade de integrar artes tradicionais (Gráfico 24), alinhando-se com princípios freireanos de valorização cultural.

Contudo, os obstáculos estruturais identificados (Padrão 2, secção 4.5.2) falta de recursos, formação, orientações dificultam a implementação destas pedagogias progressistas. Sem formação adequada, os professores podem não dominar metodologias como a abordagem triangular. Sem materiais, a experimentação artística é limitada. Sem tempo curricular, a contextualização cultural é sacrificada. A marginalização das artes impossibilita a concretização dos ideais pedagógicos críticos.

5.1.5. Recomendações internacionais e realidades locais

As orientações da UNESCO (2006, 2010, 2021, 2023) enfatizam a necessidade de abordagens contextualizadas e culturalmente relevantes, defendendo a integração de expressões culturais próprias de cada contexto, com vista à preservação patrimonial, à construção de identidades e ao fortalecimento da coesão social. No documento de 2021, a UNESCO acrescenta que a educação artística constitui um pilar essencial para sociedades resilientes, inclusivas e culturalmente ricas, desempenhando um papel estratégico no desenvolvimento humano. A UNICEF (2021), por sua vez, ressalta o potencial das artes para a inclusão, a criatividade e o desenvolvimento de competências do século XXI.

Os dados revelam alinhamento significativo entre aspirações locais e recomendações internacionais. O desejo transversal de valorização das artes tradicionais guineenses (Padrão 3) corresponde exatamente às orientações da UNESCO de contextualização cultural. O reconhecimento generalizado do potencial inclusivo das artes (Gráficos 20 e 35) alinha-se com as ênfases da UNICEF. A identificação pelos alunos de benefícios como criatividade, expressão emocional e trabalho em equipa (Gráfico 9) converge com competências do século XXI defendidas por organismos internacionais.

Contudo, a implementação efetiva destas recomendações esbarra em constrangimentos estruturais (Padrão 2). As orientações internacionais, embora valiosas, pressupõem recursos mínimos, formação de professores e apoio institucional que simplesmente não existem em muitos contextos africanos. Esta tensão entre recomendações globais e realidades locais exige

adaptações criativas e políticas públicas que efetivamente criem as condições materiais necessárias para a sua implementação.

5.1.6. Síntese da comparação teórica

Em síntese, os dados empíricos convergem fortemente com os principais marcos teóricos da educação artística: confirmam teses sobre desenvolvimento integral (Read, Eisner), validam teorias de inteligências múltiplas (Gardner), reforçam perspectivas socioculturais (Vygotsky), alinham-se com pedagogias críticas (Freire, Barbosa) e correspondem a recomendações internacionais (UNESCO, UNICEF). Contudo, revelam também tensão fundamental: o reconhecimento discursivo generalizado do valor das artes contrasta drasticamente com a marginalização prática. Esta contradição sugere que os problemas não são de ordem teórica ou de consciência, mas de ordem política e estrutural falta de vontade política, recursos inadequados e prioridades sistêmicas que marginalizam as artes.

5.2. Implicações para as políticas públicas e práticas educativas

Os resultados desta investigação apontam para implicações concretas para políticas públicas e práticas educativas na Guiné-Bissau. Esta secção organiza as implicações em seis áreas prioritárias de intervenção.

5.2.1. Reformulação curricular e institucionalização

Primeira implicação: é imperativo institucionalizar efetivamente a educação artística no currículo nacional. Os dados demonstram consenso transversal sobre o valor das artes (Padrão 1) e percepção generalizada de que não estão adequadamente integradas como componente estruturante (Gráficos 22, 37, 48). Esta constatação empírica fundamenta a recomendação de que a educação artística seja reconhecida como área curricular obrigatória, com carga horária definida, presença em todos os níveis de ensino e inclusão nas avaliações nacionais.

A institucionalização deve ir além da retórica. Deve traduzir-se em: (1) alocação orçamental específica para educação artística; (2) produção de materiais didáticos contextualizados; (3) criação de condições concretas nas escolas; (4) desenvolvimento de diretrizes curriculares claras que orientem professores sobre objetivos, metodologias e avaliação; e (5) garantia de cobertura equilibrada das quatro áreas artísticas (música, artes plásticas, dança, teatro), respondendo à diversidade de interesses dos alunos (Gráfico 2) e aos princípios de inteligências múltiplas (Gardner, 2011).

5.2.2. Formação inicial e contínua de professores

Segunda implicação: investimento robusto na formação de professores é prioritário urgente. O consenso transversal sobre esta necessidade (Padrão 4 e Gráficos 23, 32, 34, 45) e a consciência dos próprios docentes das suas limitações formativas fundamentam esta recomendação.

As políticas devem contemplar: (1) criação de licenciaturas e pós-graduações em educação artística que preparem professores especializados, com enfoque nas especificidades culturais guineenses; (2) implementação de programas robustos de formação contínua para professores em exercício, capacitando-os para integrar artes mesmo sem serem especialistas; (3) inclusão de componentes de educação artística na formação inicial de todos os professores do ensino básico; (4) formação que contemple dimensões teóricas (fundamentos da educação artística), metodológicas (abordagens como a triangular de Barbosa) e práticas (oficinas artísticas); e (5) sensibilização para o valor das artes tradicionais guineenses e estratégias de ensino com recursos limitados.

5.2.3. Investimento em infraestruturas e recursos materiais

Terceira implicação: investimento em infraestruturas e recursos materiais é condição sine qua non para implementação efetiva. A identificação transversal da falta de materiais e espaços como obstáculo principal (Padrão 2 e Gráficos 10, 17, 33, 45) fundamenta empiricamente esta prioridade.

As políticas devem prever: (1) criação ou adaptação de espaços escolares para atividades artísticas: salas de música, ateliers, auditórios, áreas ao ar livre para dança, mesmo que simples e funcionais; (2) abordagem mista de recursos que combine materiais convencionais (instrumentos musicais, tintas, pincéis) com materiais locais e recicláveis, promovendo sustentabilidade e valorização cultural; (3) priorização de instrumentos e técnicas tradicionais guineenses (balafon, djembe, cora, tecelagem, escultura em madeira), reduzindo custos e reforçando identidade cultural; e (4) mecanismos de distribuição equitativa de recursos entre escolas urbanas e rurais, públicas e privadas.

5.2.4. Articulação escola-comunidade e valorização de artes tradicionais

Quarta implicação: articulação sistemática entre escola e comunidade deve ser estratégia central. O desejo transversal de valorização das artes tradicionais (Padrão 3 e Gráficos 11, 12,

24, 39-41, 50) e a identificação pelos alunos de participação em atividades culturais comunitárias não reconhecidas pela escola fundamentam esta recomendação.

As políticas devem promover: (1) parcerias formais entre escolas e artistas locais, músicos tradicionais, dançarinos e contadores de histórias; (2) programas de residência artística em escolas, trazendo artistas comunitários para trabalhar com alunos e professores; (3) festivais escolares, mostras de arte e celebrações de datas culturais que valorizem diversidade étnica guineense; (4) documentação sistemática de práticas artísticas tradicionais das diferentes etnias para uso pedagógico; (5) reconhecimento e valorização das aprendizagens artísticas que alunos trazem das comunidades; e (6) facilitação do recrutamento ou colaboração de profissionais de centros artísticos para lecionar ou apoiar atividades.

5.2.5. Governança coordenada e articulação interministerial

Quinta implicação: governança coordenada e articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura é necessária. A defesa unânime desta articulação (Padrão 5 e Gráficos 25, 38, 51) fundamenta esta recomendação.

As políticas devem contemplar: (1) criação de mecanismos institucionais permanentes de articulação interministerial; (2) estabelecimento de comissão interministerial para educação artística, com representação de educadores, artistas, gestores culturais e sociedade civil; (3) desenvolvimento de estratégia nacional de longo prazo para educação artística com metas, indicadores e mecanismos de monitorização; (4) mobilização de parcerias internacionais com UNESCO, UNICEF e cooperação bilateral para apoio técnico e financeiro; (5) diversificação de fontes de financiamento envolvendo ONGs, fundações e setor privado; e (6) sensibilização pública sobre o valor da educação artística, combatendo narrativas que a desvalorizam.

5.2.6. Avaliação, monitorização e investigação contínua

Sexta implicação: sistemas de avaliação, monitorização e investigação contínua são necessários para aferir progressos e orientar ajustes. A atual invisibilidade da educação artística nos sistemas de avaliação nacional perpetua a sua marginalização.

As políticas devem prever: (1) criação de indicadores específicos para educação artística, integrados nos sistemas nacionais de avaliação; (2) indicadores que contemplem não apenas existência de aulas mas também qualidade de aprendizagens, diversidade de linguagens, participação de alunos, adequação de recursos e integração de artes tradicionais; (3) avaliação com carácter formativo que oriente ajustes, não punitivo; (4) investigação sistemática sobre

educação artística na Guiné-Bissau, produzindo evidências para políticas informadas; e (5) disseminação de boas práticas identificadas, criando cultura de partilha e aprendizagem mútua entre escolas.

5.3 Síntese do Capítulo 5

Este capítulo discutiu os resultados à luz da literatura teórica e identificou implicações práticas para o contexto guineense. A análise revelou uma forte convergência entre os dados empíricos e os marcos teóricos da educação artística, embora persista uma tensão entre o reconhecimento discursivo do valor das artes e a sua marginalização na prática, evidenciando fragilidades de natureza política e estrutural. As implicações identificadas organizam-se em seis áreas prioritárias de intervenção: institucionalização curricular, formação de professores, investimento em recursos, articulação escola-comunidade, governança coordenada e avaliação contínua. A discussão realizada contribui para uma compreensão mais aprofundada do lugar da educação artística no sistema educativo guineense e sustenta as conclusões gerais que serão apresentadas no capítulo seguinte, no qual serão respondidas as questões de investigação e formuladas recomendações finais para a valorização da educação artística na Guiné-Bissau.

CONCLUSÕES

As conclusões deste estudo procuraram sintetizar o papel da educação artística no sistema educativo da Guiné-Bissau, articulando a análise de documentos oficiais, as percepções de alunos, professores, diretores e representantes do Ministério da Educação, bem como a relação entre escola e cultura local. A partir dos dados recolhidos junto de 60 alunos, 10 professores, 5 diretores e responsáveis institucionais, emergiu um retrato complexo e paradoxal: todos os atores reconhecem o valor da educação artística para o desenvolvimento criativo, expressivo e cultural dos estudantes, mas esse reconhecimento não se traduz numa integração efetiva e estruturante das artes no currículo nacional. Este paradoxo entre consenso discursivo e marginalização prática constitui o eixo central das conclusões.

O primeiro grande resultado pode ser formulado como um contraste entre consenso e marginalização. Alunos, professores, diretores e Ministério convergem na ideia de que a educação artística contribui para o desenvolvimento holístico dos estudantes, promovendo criatividade, expressão pessoal, sensibilidade estética, valorização cultural e competências socioemocionais. Esta visão está alinhada com orientações internacionais, que salientam o papel das artes na formação integral e na construção de sociedades mais inclusivas, criativas e culturalmente diversas. No entanto, na realidade escolar, a educação artística permanece periférica: não assume um lugar estruturante nos planos curriculares, é frequentemente reduzida a atividades pontuais ou extracurriculares e sofre com a escassez crónica de professores especializados, de materiais adequados e de tempo letivo específico. A educação artística é, assim, reconhecida como importante, mas tratada como acessória.

Este quadro remete para um segundo eixo conclusivo: a existência de obstáculos estruturalmente enraizados. Todos os níveis do sistema identificam problemas semelhantes: falta de materiais artísticos básicos, inexistência ou precariedade de espaços apropriados (salas de artes, auditórios, equipamentos), escassez de professores com formação específica, reduzida carga horária destinada às artes e ausência de orientações pedagógicas claras que orientem o trabalho em sala de aula. Estes fatores, amplamente documentados em estudos sobre políticas educativas na Guiné-Bissau e noutras realidades africanas de baixos recursos, evidenciam fragilidades sistémicas e não meras falhas individuais. A marginalização da educação artística revela, neste sentido, opções políticas e prioridades curriculares que relegam as artes para a periferia do sistema.

Um terceiro resultado fundamental diz respeito à valorização das artes tradicionais e ao capital cultural existente nas comunidades. A esmagadora maioria dos alunos manifestam interesse em aprender sobre danças, músicas, narrativas orais e outras expressões artísticas tradicionais

guineenses, e muitos já participam ativamente em práticas culturais nas suas comunidades. Este capital cultural extracurricular permanece, porém, largamente não reconhecido e não mobilizado pela escola, que tende a reproduzir um currículo pouco dialogante com as culturas locais. Professores, diretores e representantes do Ministério convergem na defesa de uma maior articulação entre escola e comunidade, reconhecendo o potencial pedagógico das artes tradicionais para a construção de identidades, a valorização do património imaterial e a contextualização da aprendizagem. A educação artística é, assim, vista como ponte possível entre saberes escolares e saberes comunitários.

As percepções recolhidas evidenciam igualmente a consciência aguda da necessidade de formação específica em educação artística. Professores admitem sentir-se pouco preparados para trabalhar as artes de forma sistemática e contextualizada; diretores identificam a formação como condição indispensável para qualquer mudança duradoura; e o próprio Ministério da Educação reconhece a formação docente como prioridade estratégica, ainda que nem sempre traduzida em programas concretos e continuados. Esta convergência abre uma janela de oportunidade importante: existe um terreno favorável para a conceção de programas de formação inicial e contínua em educação artística, que articulem fundamentos teóricos, práticas artísticas locais e metodologias ativas adequadas às condições reais das escolas.

Tomados em conjunto, estes resultados permitem afirmar que a educação artística está parcialmente presente nos documentos oficiais, mas continua marginalizada na prática curricular. A análise das percepções de alunos, professores, gestores e responsáveis do Ministério revela um duplo movimento: por um lado, um forte reconhecimento do valor formativo das artes e um desejo claro de ver as artes tradicionais integradas na educação formal; por outro, a identificação de obstáculos estruturais e de uma governança fragmentada, marcada pela fraca articulação entre Ministérios da Educação e da Cultura e pela ausência de políticas sólidas, consistentes e monitorizadas para a área da educação artística. Esta situação contrasta com as recomendações internacionais, que defendem a integração da educação artística como componente central das políticas educativas, dos currículos e das estratégias de desenvolvimento cultural.

Neste contexto, o estudo apresenta um conjunto de recomendações que se distribuem por três níveis: políticas educativas, práticas escolares e formação de professores. Ao nível das políticas educativas, recomenda-se, em primeiro lugar, a integração explícita da educação artística como componente curricular obrigatória, com carga horária garantida e metas de aprendizagem claramente definidas para diferentes níveis de ensino. Esta integração deve ser feita em consonância com o quadro internacional para a educação em artes e cultura, que sublinha a necessidade de colocar as artes no centro das políticas e não na periferia. Em segundo lugar,

propõe-se a criação de um programa nacional de formação inicial e contínua de professores em educação artística, contemplando tanto docentes generalistas que lecionam múltiplas disciplinas, como professores especializados e artistas locais chamados a colaborar como coformadores. Em terceiro lugar, recomenda-se a formalização de um protocolo de cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura (ou estruturas equivalentes), para assegurar uma governança integrada, alinhada com políticas culturais e educativas. Finalmente, sugere-se a alocação de um orçamento específico para materiais, infraestruturas e recursos pedagógicos de educação artística, garantindo que as escolas dispõem de condições mínimas para desenvolver projetos sustentáveis, com especial atenção às zonas rurais e mais desfavorecidas.

Ao nível das práticas escolares, as conclusões apontam para a necessidade de um maior enraizamento da educação artística nas realidades locais. Recomenda-se que as escolas estabeleçam parcerias sistemáticas com centros culturais, grupos de dança e música tradicionais, associações comunitárias e artistas locais, de modo a co-construir atividades curriculares e extracurriculares que valorizem o património cultural guineense. Sugere-se, igualmente, o desenvolvimento de bancos de recursos pedagógicos adaptados ao contexto, incluindo guiões de aulas, manuais, materiais audiovisuais e coleções de músicas, histórias e danças tradicionais, que possam apoiar professores na planificação e na implementação de aulas de educação artística. Dado o contexto de recursos limitados, são ainda recomendadas abordagens pedagógicas criativas que façam uso do património imaterial: contos, canções, jogos, teatro, rituais assim como matéria-prima para a aprendizagem, reduzindo a dependência de materiais caros e difíceis de obter.

No campo da formação de professores, torna-se crucial conceber programas que articulem três dimensões: conhecimento teórico sobre educação artística e desenvolvimento integral; conhecimento das práticas artísticas e culturais locais; e domínio de metodologias participativas e criativas (projetos interdisciplinares, oficinas, investigação-ação, trabalho de campo com comunidades). Sugere-se a criação de redes de aprendizagem entre docentes, que permitam partilhar experiências, recursos e estratégias, bem como a valorização, na carreira docente, dos professores que investem na educação artística, de modo a contrariar a tendência de desvalorização desta área face a disciplinas tradicionalmente consideradas “centrais”.

Para além das contribuições práticas, o estudo oferece um conjunto de contributos para o conhecimento. Em primeiro lugar, constitui um dos primeiros diagnósticos sistemáticos da educação artística na Guiné-Bissau, documentando de forma empiricamente sustentada as ausências, fragilidades e potencialidades desta área no sistema educativo. Em segundo lugar, aplica criticamente teorias maioritariamente produzidas em contextos ocidentais a uma

realidade africana lusófona, questionando a universalidade de determinados modelos e contribuindo para a descolonização do conhecimento em educação artística. Em terceiro lugar, propõe um modelo metodológico ajustado a contextos de recursos limitados, que combina diferentes técnicas de recolha de dados e uma abordagem sensível às condições materiais e institucionais da investigação em países como a Guiné-Bissau. Em quarto lugar, oferece orientações práticas empiricamente fundamentadas para políticas públicas, práticas escolares e programas de formação, constituindo um instrumento útil para decisores e profissionais do campo educativo e cultural. Em quinto lugar, fornece evidências que podem ser mobilizadas em processos de advocacy junto de autoridades políticas e parceiros internacionais, contribuindo para deslocar o foco da responsabilidade da esfera individual (professor/aluno) para a esfera sistémica (políticas, orçamento, estrutura curricular, governança).

Não obstante as suas contribuições, o estudo apresenta limitações que abrem espaço a investigações futuras. A amostra de escolas e de participantes, embora significativa, não cobre toda a diversidade geográfica, étnica e sociocultural da Guiné-Bissau, o que sugere a necessidade de estudos mais amplos e comparativos. A natureza predominantemente transversal do desenho de investigação não permite acompanhar, em profundidade, os impactos de programas de educação artística ao longo do tempo. Acresce que determinadas dimensões, como a análise detalhada de políticas públicas ou o uso de tecnologias digitais em educação artística, foram apenas tangencialmente tratadas.

Estas limitações e lacunas apontam múltiplas direções para futuras investigações. Uma primeira linha consiste em estudos comparativos regionais e internacionais, que situem a Guiné-Bissau em diálogo com outros países africanos lusófonos (Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe) e com experiências de referência noutras regiões de África (como Senegal, Gana ou África do Sul), permitindo identificar boas práticas transferíveis, fatores contextuais facilitadores ou inibidores e adaptações necessárias de modelos internacionais. Uma segunda linha passa por projetos de investigação-ação participativa envolvendo professores, alunos, artistas, gestores escolares e decisores políticos, inspirados em abordagens freireanas de educação popular. Estes projetos podem simultaneamente investigar e transformar a realidade, testando propostas curriculares, metodologias pedagógicas e modelos de formação em escolas-piloto e avaliando impactos em desempenho académico, desenvolvimento socioemocional e construção de identidade cultural.

Uma terceira linha diz respeito a estudos longitudinais que acompanhem alunos expostos a programas de educação artística durante vários anos, avaliando impactos a médio e longo prazo em termos de aprendizagem noutras disciplinas, competências socioemocionais, pensamento crítico e criativo, valorização cultural e participação cívica. Uma quarta linha

aponta para investigações específicas sobre formação de professores de artes, analisando modelos de formação inicial, estratégias de formação contínua para docentes generalistas e o papel de artistas locais como coformadores, incluindo experiências comparativas entre diferentes formatos de formação. Uma quinta linha de pesquisa, urgente, refere-se à documentação sistemática das artes tradicionais guineenses: danças, músicas, teatro, artes visuais, narrativas orais com forte componente etnográfica, investigando significados culturais, processos de transmissão intergeracional e potencial educativo, e produzindo materiais pedagógicos (manuais, vídeos, registos sonoros e visuais) que possam ser usados nas escolas. Uma sexta linha centra-se na análise aprofundada das políticas públicas de educação artística, estudando processos de formulação, implementação (ou não implementação), atores envolvidos, relações de poder, discursos e ideologias que moldam decisões sobre as artes, bem como a articulação entre políticas educativas e políticas culturais. Finalmente, uma sétima linha propõe investigar o potencial das tecnologias digitais na educação artística, explorando como dispositivos móveis, plataformas digitais e recursos online podem apoiar criação, partilha, fruição e preservação de práticas artísticas, especialmente em contextos rurais ou com recursos escassos.

À luz destes resultados, torna-se evidente que a educação artística, na Guiné-Bissau, não pode ser entendida como luxo nem como complemento dispensável. As evidências recolhidas mostram que os alunos desejam aprender artes, os professores valorizam o seu potencial formativo, os gestores reconhecem a sua relevância e as comunidades dispõem de um rico património cultural que poderia ser mobilizado pedagogicamente. O que falta não é consciência do valor nem vontade individual, mas sim decisão política de priorizar efetivamente a educação artística, por meio de reformas curriculares consistentes, investimentos em formação docente, alocação de recursos materiais e financeiros e construção de uma governança coordenada entre educação e cultura. Em consonância com os princípios internacionais que consagram o direito à educação e à participação na vida cultural, as artes devem ser reconhecidas como direito, não privilégio; como necessidade, não luxo; como componente essencial de uma educação integral, e não mero entretenimento. É tempo, portanto, de traduzir o reconhecimento discursivo em priorização efetiva, para que todas as crianças e jovens da Guiné-Bissau possam usufruir do poder transformador da educação artística e contribuir, através dela, para a construção de uma sociedade mais justa, criativa e culturalmente enraizada

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEB – Programa de Educação Estética e Artística. (s.d.). *Projeto de Educação Estética e Artística*. <https://aeb.pt>

Alves, A. T., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., ... Silva, P. C. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (Vol. 2). UA Aveiro.

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ayisi, R. (2024, 10 de agosto). *Guiné-Bissau: A educação inclusiva cria uma experiência mais rica para todos*. UNICEF Guiné-Bissau. <https://www.unicef.org/guineabissau/pt/historias/guin%C3%A9-bissau-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-cria-uma-experi%C3%Aancia-mais-rica-para-todos>

Banco Mundial. (2020). *Relatório sobre o setor da educação na Guiné-Bissau*. World Bank Group.

Banco Mundial. (2022). *Guiné-Bissau education sector analysis*. <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/procurement-detail/OP00191596>

Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 119–130.

Bamford, A. (2009). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.

Barbosa, A. M. (1984). *Arte-educação: Conflitos/acertos*. Max Limonad.

Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos: Educação, arte e cultura*. Cortez.

Barbosa, A. M. (2005). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.

Barbosa, A. M. (2019). *Arte-educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras*. Perspectiva.

Barbosa, A. M. (2020). *A imagem no ensino da arte* (Ed. revisada). Perspectiva.

Cabral Coelho, T. P. (2017). *O desenvolvimento da criatividade em Piaget e Vigotski* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista.

Cardano, M. (2017). *Manual de pesquisa qualitativa: A contribuição da teoria da argumentação* (E. R. Conill, Trad.). Vozes.

Carreira, A. (1982). *O sistema educativo na Guiné-Bissau durante o colonialismo português*. Edições 70.

Carreira, M. (1982). *As escolas missionárias católicas e o modelo educativo português*. Edições 70.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Programa de Educação Estética e Artística*. Ministério da Educação. <https://educacaoartistica.dge.mec.pt> (educacaoartistica.dge.mec.pt in Bing)

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Educação Artística: Documentos curriculares de referência*. <https://dge.mec.pt/educacao-artistica-0> (dge.mec.pt in Bing)

Educação Pública. (2021). Tendências contemporâneas: Perspectivas e práticas sobre o ensino de Arte na educação escolar. *Revista Educação Pública*.

- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2005). Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner. *Educational Leadership*, 62(5), 10–15.
- White, E. G. (2008). *Educação*. Casa Publicadora Brasileira.
- Ferreira, A. N. V. L. (2015). *Análise do desenvolvimento do sistema educativo na Guiné-Bissau*. Universidade de Lisboa.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815–828). Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2021). *Paulo Freire: Uma biografia*. Cortez.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the twenty-first century*. Basic Books.
- Gomes, B. (2016). *Uma análise crítica da educação e do sistema educacional em Guiné-Bissau*.
- Gomes, P. (2010). *Tradição oral e educação na África pré-colonial*. INEP.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. Teachers College Press.
- Lanier, V. (1984). Devolvendo arte à arte-educação. *Arte 10*, 3, 4–8. Max Limonad.
- Leite, F. T., Silva, J. A., & Martins, C. (2018). *Metodologia científica: Princípios, técnicas e métodos*. Appris.
- Lima, M. J. (2020). Educação artística em contextos africanos: Desafios e possibilidades. *Revista Educação & Sociedade*, 41(1), 1–19. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302020199862>
- Lynton, N. (1991). Expressionismo. In N. Stangos (Org.), *Conceitos da arte moderna* (p. 24). Jorge Zahar.
- Machado, C. A., & Araújo, N. C. (2019). *Arte e criatividade no desenvolvimento de múltiplas inteligências*. Vozes.
- Major, M. J., & Ribeiro, J. (2008). A teoria institucional na investigação em contabilidade. In M. J. Major & R. Vieira (Orgs.), *Contabilidade e controlo de gestão: Teoria, metodologia e prática*. Escolar Editora.
- Major, M. J., & Vieira, R. (Orgs.). (2009). *Contabilidade e controlo de gestão: Teoria, metodologia e prática*. Escolar Editora.
- Malaguzzi, L. (1996). *As cem linguagens da criança*. Reggio Children.
- Marins de Figueiredo da Conceição, A., et al. (2025). *Na cena das inteligências múltiplas: Uma perspectiva do ensino de teatro*. Editora Universitária.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: Revista de Educação*, 2, 49–65. <http://www.eduser.ipb.pt>
- Mendy, P. K. (2003). *Colonialismo português em África: A tradição de resistência na Guiné-Bissau*. Vega.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1983, 25 avril). *Protocole d'accord du 25 avril 1983 entre le Ministère de l'Éducation nationale et le Ministère délégué à la Culture*.
- Ministério da Educação da Guiné-Bissau. (2015). *Plano de desenvolvimento educativo nacional 2015–2025*. Bissau.
- Ministério da Educação da Guiné-Bissau. (2020). *Relatório nacional sobre qualidade de ensino básico*. Direção Geral do Ensino.
- Nunes, G. C., Nascimento, M. C. D., & Alencar, M. A. C. (2016). Pesquisa científica: Conceitos básicos. *Id on Line Revista de Psicologia*, 10(29), 144–151. <https://doi.org/10.14295/online.v10i1.390>
- PASEC. (2019). *Performance dos sistemas educativos em África francófona: Relatório nacional da Guiné-Bissau*. CONFEMEN.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento*. Zahar.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico* (2ª ed.). Feevale.
- Read, H. (1943). *Education through art*. Faber and Faber.
- Read, H. (2003). *Education through art*. Routledge. (Obra original publicada em 1943)
- Rizzi, M. C. de S., & Silva, M. da. (2017). A abordagem triangular no ensino das artes: Teoria e prática. *GEARTE*, mai–ago, 1–10.
- Rudebeck, L. (1974). *Guinea-Bissau: A study of political mobilization*. Scandinavian Institute of African Studies.
- Sané, S. (2019). *Os desafios da educação na Guiné-Bissau*. INEP.
- Sousa, A. B. (2023). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget.
- Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Streck, D. R., & Redin, E. (2018). *Educação popular e Paulo Freire: 50 anos de Pedagogia do Oprimido*. EDIPUCRS.
- Sucuma, A. (2014, 4 de dezembro). Estado actual das artes e da liberdade artística na Guiné-Bissau. *Observatório da Imprensa*. <https://observatoriodaimprensa.net/estado-actual-das-artes-e-da-liberdade-artistica-na-guine-bissau/>
- Thomé, J. C. (1992). *Éducation artistique et organisation du savoir: Une approche anthropologique*. L'Harmattan.
- UNESCO. (2006). *Conferência mundial de educação artística*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Education and cultural identity in Guinea-Bissau*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000053817>
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report: Inclusion and education*. UNESCO Publishing.

- UNESCO. (2023). *Le cadre mondial de l'éducation artistique et culturelle en Afrique*. <https://www.unesco.org/fr/frameworkcultureartseducation>
- UNESCO. (2023). *Repenser politiques pour la créativité: Placer la culture au centre du développement durable*. UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Road map for arts education*. UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Reorienting arts education towards inclusion and equity: Global recommendations*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *International Arts Education Week: Creativity for Resilience*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Consultation régionale sur l'éducation artistique en Afrique*. <https://www.unesco.org/fr/articles/30-pays-africains-mobilises-pour-le-futur-cadre-mondial-de-lunesco-sur-leducation-culturelle-et>
- UNESCO. (2010). *World data on education: Algeria and Tunisia* (7th ed.). UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Celebrar o poder da arte e da educação em todo o mundo*. UNESCO.
- UNICEF. (2019). *Education in Guinea-Bissau: Country profile*. UNICEF.
- UNICEF. (2021). *Education in Guinea-Bissau: Fact sheet*. <https://www.unicef.org>
- UNICEF. (2021). *Creative learning and child development: Supporting inclusive education through arts*. UNICEF.
- UNICEF. (2021). *Relatório sobre educação na Guiné-Bissau*. UNICEF.
- Vilela, A. (2017). Educação na Guiné-Bissau: O desafio do ensino formal nas zonas rurais. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 45–62.
- Vieira, A. M., Silva, J. F., & Santos, M. R. (2022). Práticas educativas e saberes cotidianos na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27(1), 1–15.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. Martins Fontes.
- Wilson, M., & Wilson, B. (1982). Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças (1ª parte). *Ar'te*, 1(1), 14–16.

ANEXO I – CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES

Consentimento do representante do participante

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as possíveis informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Compreendi que me está garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceito que o meu educando participe neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando que serão utilizados apenas para fins científicos e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

NOME DA CRIANÇA: _____

NOME DO REPRESENTANTE: _____

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____

ASSINATURA _____

Nota: este documento é elaborado em duplicado, ficando uma cópia para o investigador e outra cópia para o representante do participante no estudo

ANEXO II – CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES

Termo de Consentimento do Participante

Declaro que li e compreendi este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa responsável pela investigação. Estou ciente de que posso, a qualquer momento, recusar ou interromper minha participação neste estudo, sem qualquer tipo de consequência.

Desta forma, aceito participar voluntariamente neste estudo e autorizo a utilização dos dados que fornecerei, confiando que serão utilizados exclusivamente para fins científicos, respeitando as garantias de confidencialidade e anonimato que me foram asseguradas pelo investigador.

NOME DO PARTICIPANTE: _____

FUNÇÃO NA ESCOLA: _____

ASSINATURA _____

Nota: este documento é elaborado em duplicado, ficando uma cópia para o investigador e outra cópia para o representante do participante no estudo.

QUESTIONÁRIOS PARA RECOLHA DE DADOS

ANEXO III – QUESTIONÁRIOS PARA ALUNOS

Questionário para Alunos: Educação Artística na Guiné-Bissau

Instruções:

Este questionário é anónimo e tem como objetivo recolher as tuas opiniões e experiências sobre a Educação Artística na tua escola. Responde com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas.

Parte I — Dados Pessoais

- Idade: _____ anos
- Sexo: Masculino () Feminino () Outro ()
- Ano de escolaridade: _____.
- Escola: _____.
- Áreas de interesse (podes assinalar mais do que uma):
- () Teatro
- () Música
- () Dança
- () Artes Plásticas

Parte II — Vivências e Percepções sobre a Educação Artística

1. Gostas de ver ou participar em atividades como cantar, dançar, fazer teatro ou pintar?
() Sim
() Não
() Nunca participei, mas gostaria
2. Na tua escola, costumavas praticar estas atividades artísticas?
() Sim, nas aulas com o professor
() Sim, nos intervalos com colegas
() Sim, em casa ou na comunidade
() Não costumo praticar
() Outro: _____.
3. Sabias que Música, Artes Plásticas, Dança e Teatro fazem parte da Educação Artística?
() Sim
() Não
4. Como gostarias que o teu professor ensinasse estas atividades?
5. Tens amigos ou colegas que participam em atividades artísticas?
() Sim
() Não
Se sim, onde e com quem?
_____.
6. Como te sentes quando participas ou assistes a atividades artísticas na escola?
() Muito feliz
() Feliz
() Indiferente
() Não gosto
Explica porquê:
_____.

7. Gostarias que a tua escola tivesse mais eventos ou espaços para atividades artísticas (ex: carnaval, grupos de dança, oficinas de pintura)?
() Sim
() Não
() Não sei
Se sim, quais gostarias de ter? _____.
8. Achas que aprender artes na escola te ajuda a: (podes assinalar mais do que uma opção)
() Ser mais criativo
() Fazer amigos
() Conhecer melhor a cultura do país
() Sentir-te mais confiante
() Melhorar noutras disciplinas
- () Outro: _____.

Parte III — Obstáculos e Oportunidades

9. Quais são as maiores dificuldades para participar em atividades artísticas na tua escola?
() Falta de materiais
() Falta de professores
() Falta de tempo
() Falta de espaço
() Não há interesse dos colegas
() Outro: _____.
10. O que achas que poderia ser feito para melhorar as aulas e atividades de Educação Artística na tua escola?

Parte IV — Cultura e Identidade

11. Participas em atividades artísticas tradicionais do teu grupo étnico ou comunidade?
() Sim
() Não
Se sim, quais? _____.
12. Achas importante aprender sobre as danças, músicas, festas e artes tradicionais da Guiné-Bissau na escola?
() Sim
() Não
Porquê? _____.

Parte V — Comentários Finais

13. Gostarias de acrescentar alguma sugestão ou comentário sobre a Educação Artística na tua escola?
- Obrigado pela tua colaboração!

ANEXO IV– QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES

Questionário para Professores: Educação Artística na Guiné-Bissau — Desafios, Oportunidades e Práticas Inclusivas

Instruções:

Este questionário destina-se exclusivamente a professores do ensino básico e secundário da Guiné-Bissau, visando recolher opiniões e experiências sobre a educação artística no contexto escolar. As respostas são confidenciais e servirão apenas para fins de investigação académica.

I. Dados de Caracterização Profissional

- Idade: _____
 - Sexo: Masculino () Feminino () Outro ()
 - Formação de base: Bachelato () Licenciatura () Mestrado/a () Doutorado/a () Outra: _____
 - Anos de carreira docente: _____
 - Nível(s) de ensino que leciona: _____
 - Escola/Instituição: _____
 - Áreas de interesse/projetos desenvolvidos/Outras funções: _____
- Leciona atualmente? () Sim () Não

II. Contributo e Desafios da Educação Artística

1. Como avalia a importância da educação artística para o desenvolvimento holístico dos estudantes na Guiné-Bissau?

2. Quais os principais obstáculos à concretização da educação artística nas escolas públicas e privadas? (Assinale as opções relevantes)
() Falta de valorização social
() Recursos materiais e financeiros insuficientes
() Formação inadequada de professores
() Carga horária reduzida
() Falta de apoio institucional
() Barreiras culturais/género
() Dificuldades de inclusão de alunos com necessidades especiais
() Outros: _____
3. Os programas educativos da sua escola abrangem todas as áreas da educação artística (Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro)?
() Sim
() Não
() Parcialmente
Justifique: _____
4. Se respondeu "Não" ou "Parcialmente", o que considera essencial para melhorar esta situação?

5. Já integrou Teatro, Música, Artes Plásticas e Dança nas suas aulas?
() Sim
() Não
Se sim, descreva a experiência: _____

6. Que avanços recentes reconhece na promoção da educação artística no país (ex: novos manuais, formação, projetos)?

III. Inclusão, Metodologias e Avaliação

7. Acredita que a educação artística contribui para uma escola mais inclusiva?
() Sim
() Não
Explique:

8. Indique, com exemplos, como a educação artística pode contribuir para:

- Metodologias de ensino diferenciadas: _____
- Avaliação das aprendizagens: _____
- Formação de professores: _____
- Diferenciação pedagógica: _____
- Trabalho colaborativo escola-comunidade: _____
- Desenvolvimento de capacidades dos alunos: _____
- Valorização da identidade étnica e cultural: _____

IV. Currículo, Políticas e Práticas

9. Como avalia o papel do Ministério da Educação na adequação curricular das artes?
() Muito positivo
() Positivo
() Pouco positivo
() Negativo
Justifique: _____

10. O currículo escolar contempla a educação artística como componente estruturante?
() Totalmente
() Parcialmente
() Pouco
() Não contempla
Quais os principais desafios e oportunidades associados à sua implementação?

11. Considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo e as recomendações de organismos internacionais (UNICEF, UNESCO), como explica a fraca participação do ensino artístico no currículo escolar?

12. Considera necessária uma formação específica e contínua para professores de educação artística?
() Sim
() Não
Explique: _____

V. Práticas Culturais e Artísticas Tradicionais

13. Como podem as práticas culturais e artísticas tradicionais da Guiné-Bissau ser integradas na educação formal, respeitando e valorizando a identidade do país?

R:

14. Existem centros artísticos ou grupos tradicionais na sua região.
a) Como avalia a relevância destes para a educação guineense?

R:

b) Considera viável a colaboração destes profissionais com as escolas?

() Sim

() Não

Justifique: _____

c) Defende a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para potenciar o ensino artístico?

() Sim

() Não

Explique: _____

15. Quais as principais dificuldades sentidas pelos professores ao planear atividades artísticas para todos os alunos?

R:

VI. Impacto e Comentários Finais

16. As artes visuais e outras práticas artísticas têm impacto relevante na vida dos alunos?

() Sim

() Não

Explique: _____

17. Gostaria de acrescentar algum comentário sobre o papel das práticas artísticas no

desenvolvimento dos alunos ou sugerir melhorias para o ensino artístico?

R:

Agradecemos a sua colaboração!

ANEXO V– QUESTIONÁRIOS PARA DIRETORES DE ESCOLAS

Questionário para Diretores de Escolas: Educação Artística na Guiné-Bissau

Instruções:

Este questionário destina-se a diretores de escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau. As respostas são confidenciais e servirão exclusivamente para fins de investigação académica sobre o papel, os desafios e as oportunidades da Educação Artística no contexto escolar.

Parte I — Dados de Caracterização

- Idade: _____.
- Sexo: Masculino () Feminino () Outro ()
- Formação académica: Bacherlato () Licenciatura () Mestrado/a () Doutorado/a Outra: _____.
- Anos de experiência na direção escolar: _____.
- Escola/Instituição: _____.
- Níveis de ensino abrangidos pela escola: _____.
- A escola é: Pública () Privada () Comunitária () Outra: _____.

Parte II — Organização e Práticas de Educação Artística

1. A sua escola possui um currículo próprio ou segue o currículo nacional para a área da Educação Artística?
() Próprio
() Nacional
() Ambos
Explique: _____.
2. O currículo da sua escola abrange todas as áreas da Educação Artística (Teatro, Música, Artes Plásticas e Dança)?
() Sim
() Não
() Parcialmente
Se não ou parcialmente, justifique: _____.
3. Existem professores especializados em Educação Artística na sua escola?
() Sim
() Não
() Parcialmente
Se sim, em que áreas? _____.
4. Quais são os principais obstáculos para a implementação plena da Educação Artística na sua escola?
() Falta de recursos materiais
() Falta de professores especializados
() Carga horária reduzida
() Falta de valorização institucional
() Barreiras culturais/género
() Outros: _____.
5. Que tipo de apoio considera essencial para melhorar a qualidade da Educação Artística na sua escola?

- () Formação contínua de professores
- () Melhoria das infraestruturas
- () Disponibilização de materiais didáticos
- () Parcerias com instituições culturais
- () Outros: _____.

6. Que iniciativas/projetos a sua escola já desenvolveu ou pretende desenvolver para promover a Educação Artística?

Parte III — Contributo e Inclusão

7. De que forma a Educação Artística contribui (ou pode contribuir) para o desenvolvimento holístico dos estudantes da sua escola?

8. Considera que a Educação Artística favorece a inclusão e o respeito à diversidade cultural?

() Sim

() Não

Explique: _____.

9. Que estratégias a sua escola adota para garantir a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais, nas atividades artísticas?

Parte IV — Políticas, Currículo e Parcerias

10. Como avalia o papel do Ministério da Educação na adequação curricular das artes?

() Muito positivo

() Positivo

() Pouco positivo

() Negativo

Justifique: _____.

11. Em que medida o currículo escolar nacional contempla a Educação Artística como componente estruturante?

() Totalmente

() Parcialmente

() Pouco

() Não contempla

Quais os principais desafios e oportunidades?

12. Considerando as recomendações de organismos internacionais (UNICEF, UNESCO), como explica a fraca participação do ensino artístico no currículo escolar?

13. Acha importante a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para fortalecer a Educação Artística nas escolas?

() Sim

() Não

Explique: _____.

Parte V — Práticas Culturais e Artísticas Tradicionais

14. Como as práticas culturais e artísticas tradicionais da Guiné-Bissau podem ser integradas na educação formal, valorizando a identidade do país?

15. Existem centros artísticos ou grupos tradicionais na sua região?

() Sim

() Não

Se sim, a sua escola já colaborou ou pretende colaborar com estes centros/grupos?

() Sim

() Não

Explique: _____.

16. Considera viável o recrutamento de profissionais destes centros para lecionar ou apoiar atividades artísticas na escola?

() Sim

() Não

Justifique: _____.

Parte VI — Impacto e Perspetivas

17. Na sua opinião, as artes visuais e outras práticas artísticas têm impacto relevante na vida dos alunos?

() Sim

() Não

Explique: _____.

18. Que avanços recentes destaca na promoção da Educação Artística no país ou na sua escola?

19. Que sugestões gostaria de apresentar para valorizar e fortalecer a Educação Artística no sistema educativo guineense?

20. Deseja acrescentar algum comentário ou aspeto relevante sobre o papel das práticas artísticas no desenvolvimento dos alunos?

Agradecemos a sua colaboração!

ANEXO VI – QUESTIONÁRIOS PARA ELEMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA ELEMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU

Instruções:

Este questionário destina-se a recolher opiniões e experiências de técnicos, gestores e responsáveis do Ministério da Educação sobre o papel, os desafios e as oportunidades da Educação Artística no sistema educativo da Guiné-Bissau. As respostas são confidenciais e servirão exclusivamente para fins de investigação académica.

Parte I — Dados de Caracterização Profissional

- Idade: _____
- Sexo: Masculino () Feminino () Outro ()
- Formação de base: Bachelato () Licenciatura () Mestrado/a () Doutorado/a ()
Outra: _____
- Cargo/função no Ministério: _____
- Anos de experiência no setor educativo: _____
- Principais áreas de atuação/projetos desenvolvidos: _____

Parte II — O Contributo da Educação Artística

1. De que maneiras acredita que a Educação Artística influencia o desenvolvimento integral dos estudantes na Guiné-Bissau, considerando aspetos cognitivos, emocionais, sociais e culturais?

2. Quais são, na sua opinião, os principais obstáculos para a concretização da Educação Artística nas escolas públicas e privadas do país? (Assinale as opções relevantes)

- () Falta de valorização social
- () Falta de recursos materiais e financeiros
- () Insuficiência de formação de professores
- () Carga horária reduzida
- () Falta de apoio institucional
- () Barreiras culturais/género
- () Outros: _____

3. Os programas educativos nacionais abrangem todas as áreas da Educação Artística (Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro)?

- () Sim
- () Não
- () Parcialmente

Justifique: _____

4. Se respondeu "Não" ou "Parcialmente", o que considera essencial para garantir a abrangência de todas as áreas artísticas?

5. Quais os avanços mais significativos que reconhece na promoção da Educação Artística nos últimos anos?

6. Gostaria de acrescentar algum comentário sobre o papel da Educação Artística para uma escola inclusiva?

Parte III — Políticas, Currículo e Formação

7. Como avalia o papel do Ministério da Educação na adequação curricular das artes e na formação global dos alunos?

- () Muito positivo
() Positivo
() Pouco positivo
() Negativo

Justifique: _____

8. Em que medida considera que o currículo escolar nacional contempla a Educação Artística como componente estruturante?

- () Totalmente
() Parcialmente
() Pouco
() Não contempla

Quais os principais desafios e oportunidades associados à sua implementação?

9. Considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo e as recomendações de organismos internacionais (UNICEF, UNESCO), como explica a fraca participação do ensino artístico no currículo escolar?

10. Considera que a Educação Artística (Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro) tem um contributo específico para uma educação inclusiva?

- () Sim
() Não

Explique de que forma:

11. Avalie a importância da Educação Artística nos seguintes aspetos:

- Metodologias de ensino: _____
- Avaliação das aprendizagens: _____
- Formação de professores: _____
- Diferenciação pedagógica: _____
- Trabalho colaborativo escola-comunidade: _____
- Desenvolvimento de capacidades dos alunos: _____
- Valorização da identidade étnica e cultural: _____

Parte IV — Práticas Culturais e Artísticas Tradicionais

12. Como podem as práticas culturais e artísticas tradicionais da Guiné-Bissau ser integradas na educação formal, respeitando e valorizando a identidade antropológica e cultural do país?

13. Existem centros artísticos e grupos tradicionais no país.

a) Como avalia esta realidade para a educação guineense?

b) Considera viável a colaboração destes profissionais com as escolas (ex: recrutamento para lecionar ou apoiar atividades artísticas)?

- () Sim
() Não

Justifique: _____

c) Defende a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura para potenciar o ensino artístico?

() Sim

() Não

Explique: _____

14. Quais são, na sua opinião, os principais constrangimentos e dificuldades que os professores sentem ao planear atividades artísticas para todos os alunos?

Parte V — Impacto e Perspetivas

15. Considera que as artes visuais e outras práticas artísticas têm impacto relevante na vida dos alunos?

() Sim

() Não

Explique: _____

16. Que sugestões gostaria de apresentar para valorizar e fortalecer a Educação Artística no sistema educativo guineense?

17. Deseja acrescentar algum comentário ou aspeto relevante sobre o papel das práticas artísticas no desenvolvimento dos alunos?

Agradecemos a sua colaboração!