



CADERNO TEMÁTICO

ENTRE O CURRÍCULO E A UTOPIA: A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM PORTUGAL (1925-2025)

Helena Cabeleira¹

Resumo

Este artigo examina a relação entre currículo e utopia na história da educação artística em Portugal (1925-2025). Com base em documentos legais, curriculares e práticas pedagógicas, explora como a educação artística tem sido historicamente concebida como um espaço de aprendizagem e transformação social e, paradoxalmente, tem sido marginalizada dentro do currículo e do sistema de ensino formal, mesmo apesar da recorrente retórica político-celebratória que tende a valorizar esta área disciplinar pelas suas supostas prerrogativas morais, civilizacionais, humanas. Nesta análise histórica e crítica, revelam-se alguns ciclos de invisibilização e exaltação do papel das artes na escola pública portuguesa ao longo de cem anos. Conclui-se que as artes e as expressões artísticas devem ser tratadas como partes integrantes da educação democrática, plural e humana, e não como um *gentil ornato* curricular. *

Palavras-chave: *História da Educação Artística; Currículo; Política Educativa; Arte-Educação; Instituições Culturais; Tecnologias Digitais.*

*Agradecimentos / Acknowledgments: Research supported by the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT) under a research contract signed by the Auxiliary Researcher and NOVA University of Lisbon (Portugal). Reference: CEECINST/00042/2021/CP1773/CT0007; DOI: <https://doi.org/10.54499/CEECINST/00042/2021/CP1773/CT0007>.

¹ Investigadora Auxiliar / Universidade NOVA de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (NOVA FCSH). Doutorada em História da Educação (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013), Mestre em Educação Artística (Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 2007), Licenciada em Artes Plásticas - Escultura (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, 2002). E-mail: helenacabeleira@fcsb.unl.pt ORCID: orcid.org/0000-0003-0080-3332

Introdução

A história da educação artística em Portugal apresenta uma paisagem complexa, senão mesmo ambivalente, marcada por tensões e contrastes que são intrínsecos a cada uma destas duas áreas de conhecimento – a arte e a educação –, ambas posicionadas na fronteira entre marginalização e celebração, tradição e inovação. Digamos que a educação artística sofre de uma “dupla menoridade”: é um subproduto institucional e disciplinar, quer da arte, quer da educação. Esta marginalidade é ainda sintomática do abismo que separa entre si as diversas instituições e vertentes de ensino, investigação e produção artística. Separação que encontra parte da sua explicação histórica na distinção entre “artes menores” e “artes maiores”, e na separação entre “educação de artistas” ou ensino especializado, e “educação de todos os outros” ou ensino genérico (Cabeleira, 2013, p.79).

A persistente desvalorização das artes – ou, pelo menos, de algumas delas – no interior do currículo escolar obrigatório e no sistema de ensino dito formal, é apenas uma das faces mais visíveis do problemático binómio arte-educação. Eis o paradoxo: se, por um lado, as artes (em geral) são tantas vezes consideradas *saberes inúteis* (Pascoal, 2021), ou olhadas como se de um mero *gentil ornato* do currículo escolar se tratassem (Garrett, 1829), por outro, esta desvalorização curricular contrasta estrondosamente com a recorrente retórica político-celebratória que insiste em atribuir às artes (e aos artistas) extraordinários poderes emancipadores, regeneradores, salvíficos (Cabeleira, 2024a, 2017a; Martins & Alves, 2021; Abrantes, et al., 2019).

Há depois a dicotomia: aprendizagem de disciplinas artísticas específicas vs aprendizagem genérica (ou transversal) das artes. Dicotomia esta que contribui para alimentar certas perceções e preconceitos que se podem traduzir num anátema popular: *se as artes servem para tudo, então não servem para nada*.

Esta situação pode ser explicada, em parte, pelo facto de durante mais de 150 anos o ensino artístico – tal como era praticado no Conservatório de Música de Lisboa e nas Academias de Belas Artes de Lisboa e Porto desde 1835-36 –, oscilar entre dois polos extremados. Por um lado, este tipo de instituição começou por ser frequentado por uma população “desvalida” em busca de formação técnico-profissional (crianças orfãs, artesãos, operários fabris, etc.) e, por outro, co-existia no imaginário social e político a expectativa que destas instituições pudesse emergir o *crème de la crème*: o artista de *bellas artes*, o *génio* (Cabeleira, 2010; Paz, 2017; Martins, 2019). De um lado, um ensino dirigido a classes trabalhadoras e, do outro, um ensino dirigido a uma classe privilegiada ou elite.

Por intermédio de uma abordagem histórica e crítica, este artigo visa precisamente abordar estas contradições e paradoxos, tendo por referência o currículo, a pedagogia e a política educativa direcionada para as artes. Pretende-se, assim, contribuir para o debate sobre a função social e política das artes na educação, superando idealizações e mistificações sobre uma área de conhecimento tão frequentemente instrumentalizada ou secundarizada no contexto educativo e académico português (Martins & Alves, 2021; Fernandes, Ramos do Ó & Paz, 2014). A tensão entre um currículo escolar carregado de expectativas sociais e políticas exorbitantes (ou utópicas) mas limitado na prática, é o cerne deste estudo.

Com base na análise de documentos curriculares e legislativos, políticas públicas, práticas pedagógicas, textos de autores nacionais e orientações internacionais, argumenta-se que as *linguagens* artísticas

constituem meios de criação, expressão e comunicação especializados ou específicos (Correia, 2023; Gomes, 2002), mas também caminhos para aprendizagens centradas na criatividade, criticidade e cidadania (UNESCO, 2024; Vale, & Brighenti, 2024; Venkatesh, Ruprecht & Ferede, 2023; Eça, 2016). Esta incursão histórica pela educação artística portuguesa ao longo de um século situa, ainda que abreviadamente, as experiências portuguesas nos debates internacionais, especialmente no que se refere aos mais recentes desenvolvimentos e atualizações tecnológicas - nomeadamente, a transição digital e a inteligência artificial (AI) -, destacando alguns pontos acerca do seu papel e impacto no potencial educativo e pedagógico das artes.

1. A educação das/pelas artes: Contributo para uma *história do nosso presente*

Desde 1835-36 até 1970, a oferta de ensino artístico em Portugal foi essencialmente *especializada* numa determinada área artística (a música, a dança, o teatro, a pintura, a escultura, a arquitetura e outras artes menores derivadas). Não existia uma *educação* propriamente *artística* destinada a todos os alunos de todos os níveis de ensino, no sentido em que começou a esboçar-se nas décadas de 1950-60, sob os impactos do movimento internacional *Education Through Art* (Read, 1943), com a introdução de disciplinas como o *desenho livre* nos programas de estudo do ensino liceal (Penim, 2003, pp.90-91). De resto, as únicas disciplinas artísticas que asseguraram o seu lugar nos currículos da escola pública democrática foram as disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Educação Visual e Educação Musical, sendo que a Dança e o Teatro só em 2018-22 passaram a integrar a oferta curricular ao nível do ensino básico, com a introdução dos chamados Cursos Artísticos Especializados (CAE) (Cabeleira, 2017a, 2017b; Correia, 2023)².

O facto é que, sobretudo desde o início do século XX, as artes têm sido tanto um domínio curricular negligenciado, quanto um vetor de afirmação identitária e cultural. Se bem que muitas vezes colocadas na secção estatística dos ensinamentos “especiais” (Cabeleira, 2024a), relegadas para as margens curriculares, ou remetidas para funções decorativas e comemorativas, as artes têm mantido uma presença constante na história da educação portuguesa, assumindo-se umas vezes como lugar de dissidência ou subversão contra regimes políticos e pedagógicos autoritários e, outras vezes, como um catalisador de práticas sociais e comunitárias (Cabeleira, 2013a, 2013b; 2024b; Saldanha & Ornelas, 2014; Martins, 2016).

Este paradoxo persiste, mesmo apesar do crescente lastro de investigações e políticas internacionais que enfatizam as artes como parte integrante da educação integral, do desenvolvimento socio-emocional, criatividade, cidadania e bem-estar de *todo o ser humano* (UNESCO, 2006; Abrantes et al., 2019; OECD, 2024). Ainda que, por contrassenso, alguns estudos internacionais tendam a admitir que as “evidências” quanto ao contributo das artes para a melhoria das competências sócio-emocionais das crianças, são bastante “fracas” (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013).

² Em 2018, legislação veio incidir nas ofertas formativas e nos planos de estudo do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; Portaria n.º 223- A/2018 de 3 de agosto). Foram publicados os regulamentos dos Cursos Artísticos Especializados (CAE) de dança, música e canto (Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto). O curso básico de teatro foi introduzido no elenco da oferta formativa enquadrada pelos CAE (2.º e 3.º ciclos do ensino básico) por Portaria n.º 65/2022 de 1 de fevereiro.

Todas estas discrepâncias acabam por revelar como as artes na educação, e a educação das/pelas artes, se têm mantido numa encruzilhada entre a presença marginal e a aspiração utópica. Com efeito, tanto na História da Arte como na História da Educação ocidental dos últimos dois séculos, sobretudo na Europa, as artes têm sido repetidamente elogiadas pelo seu potencial emancipatório, pela sua capacidade de fomentar o pensamento crítico, moldar identidades e contribuir para a democratização cultural e o exercício da cidadania (Midori et al., 2022; Falcão, Leite & Pereira, 2021; Freitas, Mouraz & Pereira, 2020; Pires, 2017). Porém, paradoxalmente, o seu ensino tem sido frequentemente relegado para a periferia das prioridades da agenda política, encolhido na carga horária ou considerado um *surplus* do currículo formal, diluído nas aprendizagens essenciais da escolaridade obrigatória para todos e, até mesmo, empurrado para fora da escola pública.

A leitura histórica que aqui se apresenta permite-nos compreender os ciclos de invisibilização e exaltação das artes na educação desde 1925 a 2025, revelando as suas relações tencionadas, mas também os momentos em que a arte como *linguagem e prática*, tem contribuído para a transformação da escola e da sociedade portuguesa (Bolden et al., 2024; Cruz, Bezelga & Aguiar, 2017; Cruz et al., 2019). No essencial, aquilo que se pretende aqui é contribuir para a escrita de uma *história do nosso presente* (Popkewitz, 2008; Fuggle, Lanci & Tazzioli, 2015) que incida sobre a forma como diferentes regimes políticos, pedagógicos e/ou estéticos têm imaginado o lugar e o papel das artes na *escola para todos* a partir de dois argumentos centrais que umas vezes se complementam, e outras vezes se antagonizam: 1) as artes como *linguagens* com especificidades próprias que devem ser aprendidas e/ou experienciadas por si mesmas; 2) as artes como saberes *transversais* a várias outras disciplinas ou conhecimentos que, no seu conjunto, contribuem para a fabricação do trabalhador-cidadão idealizado por esses mesmos regimes políticos, pedagógicos e/ou estéticos.

Em ambos os casos, trata-se aqui de, por um lado, afirmar a importância da história na compreensão e conhecimento dos nossos muitos presentes e situações contemporâneas e, por outro, sublinhar o seu valioso contributo para a (re)invenção das nossas formas de pensar, teorizar ou até mesmo resistir às relações e hierarquias de poder que hoje nos atravessam e/ou operam sobre nós. Nesse sentido, este artigo – bem como todo o trabalho e metodologia de investigação que lhe serve de base – assenta no pressuposto de que qualquer possibilidade de reflexão crítica sobre o *presente* e a *contemporaneidade* não poderá dispensar o imprescindível exercício historiográfico, sob pena de cairmos numa espécie de autofagia redundante ou, pior, na amnésia, esquecimento ou ignorância das camadas de matéria de que somos (e podemos ser) feitos.

1.1. Reclamando a Utopia na Educação Artística?

Numa era dominada por métricas, testes e resultados quantitativos e fins utilitaristas, a palavra utopia pode parecer pitoresca ou, até mesmo, incompreensível. No entanto, em cenários de crise, autoritarismo e conflito, o pensamento utópico torna-se um recurso vital (Duarte, 2017; Levitas, 2010; Stillman, 1991)³. Este artigo

³ Nos últimos dois séculos, a “utopia” foi alvo de variadas definições, existindo hoje diversos entendimentos, interpretações, abordagens e ideologias quanto ao significado desta palavra ou neologismo, e quanto àquilo que se poderia designar “pensamento utópico” – cuja origem os estudiosos desta matéria tendem a remeter para Thomas Morus e o seu livro *Utopia* datado de 1516 (Vieira, 2010; Duarte, 2017; Tunhas, 2018). Desde então, o próprio conceito tem dado azo a ambiguidades e equívocos, sendo que tanto os usos académicos mais especializados como os usos correntes na linguagem quotidiana

postula que os currículos de educação artística são dispositivos utópicos particularmente necessários e urgentes à sobrevivência das *humanidades* nestes tempos que correm: eles incorporam formas de ver, sentir, relacionar e imaginar aquilo que somos e aquilo que devemos/queremos ser. Neste sentido, podemos afirmar que as utopias – tal como a arte e a educação –, possuem uma “dupla função”: elas funcionam simultaneamente como um “reflexo” e uma “crítica” da sociedade e da organização política vigente, e como um “plano” ou “antecipação” de uma sociedade diferente e, idealmente, melhorada (Tunhas, 2018, p.2).

Historicamente, podemos situar a emergência de uma certa concepção utópica quanto ao lugar (e papel) das artes na *educação de todo o ser humano* na transição do século XVIII para o século XIX, na cultura Ocidental, coincidindo com o momento em que a educação estética passou a ser defendida por inúmeros filósofos, pedagogos e *homens de luzes* como um dos requisitos supremos da formação ético-social do cidadão moderno, sendo também imprescindível ao cultivo de valores civilizacionais e ao refinamento da sensibilidade – o chamado *bom gosto* – do indivíduo cosmopolita (Santos, 1996, p.7; Popkewitz, 2008, p.1). Depois de Friedrich Schiller, a arte e a educação passaram a constituir os barômetros de aferição e as prerrogativas por excelência da *humanidade* e do próprio *ser humano*⁴. Esse projeto schilleriano de um *Estado Estético* forjado na cumplicidade entre o *estético* e o *político*, e na *concepção do gosto como um sentido comunitário* que liga os homens por uma espécie de contrato social originário, tem obviamente “uma dimensão de utopia, mas de uma utopia fecunda” na medida em que permite, por um lado, “diagnosticar os males de uma cultura” e, por outro, “inventar novas formas de emancipação humana” (Santos, 1996, pp.7-8).

Esta concepção utópico-romântica sobre a missão social da arte e da educação artística ganharia um novo fôlego no rescaldo da II Guerra Mundial, “sob orientação teórica de Sir Herbert Read que abriu os horizontes para a utopia da educação através da arte” (Eça, 2010, p.2). Este mesmo ideal de democratização da arte como um direito de *todo o homem*, esteve também subjacente à “escultura social” vislumbrada por Joseph Beuys (2010) quando nas décadas de 1960 e 1970 se referia ao poder da arte na transformação social e na geração de uma sociedade alternativa na qual a criatividade e a autodeterminação criativa – e não o consumo, o capital e o lucro – se tornassem na verdadeira moeda de troca das relações humanas.

A noção de educação como “práxis da esperança” (Freire, 1997), o foco na arte como “experiência” (Dewey, 1980), a insistência na arte como “auto-expressão” e na ideia de que a educação estética subjaz à paz e à democracia (Read, 1943), situam as artes como essenciais às pedagogias utópicas de todos os tempos, chamando também a atenção para o facto de que as formas de ensinar “de hoje” são sempre condicionadas pelas crenças e valores daqueles que as advogaram ou imaginaram no “passado” (Efland, 1990, p.1). Nessa mesma senda, a teoria do “currículo itinerante” (Paraskeva, 2022) e a ênfase na “imaginação” como via para

acabam por convergir num entendimento da palavra “utopia” como significando: “uma boa, embora não existente – e, portanto, impossível – sociedade” (Levitas, 2010, p.2). Ou seja, a maioria dos autores e obras tendem a definir a “utopia” em termos da sua “forma”: enquanto sociedade relativamente completa, ficcional e ideal. Na tradição Europeia (designadamente, em autores e correntes de pensamento mais diretamente ligados ao Marxismo), a “utopia” tem sido essencialmente caracterizada em termos da sua “função”: mudança ou transformação social (Stillman, 1991, p.220).

⁴ As *Cartas sobre a Educação Estética do Ser Humano* foram escritas em 1793, por Friedrich Schiller em correspondência com o príncipe Friedrich Christian von Augustenburg (a quem o autor dedicou a obra como agradecimento pelo financiamento). Daí resultou o tratado: *A Educação Estética do Homem*, publicado em três partes na revista mensal *Die Horen*, a partir de janeiro de 1795. O tratado analisa a sociedade moderna e introduz o tema da estética – e a possibilidade de fundação de um *Estado Estético* – em resposta à crise ética e moral decorrente da Revolução Francesa que, segundo Schiller e outros pensadores do seu tempo, não se tinha cumprido conforme as expectativas do Iluminismo.

“reclamar o sentido de possibilidade” de “um mundo radicalmente diferente” (Greene, 1995; Ford & Svensson, 2024), permitem-nos re-pensar e re-desenhar o currículo como um lugar permanentemente contestado, imaginado e direcional – um veículo para projetar futuros.

Tal como a arte não é tanto um resultado ou mercadoria, mas um processo, o currículo escolar não pode nem deve ser entendido como um fim em si mesmo, mas um caminho ou ferramenta para produzir a realidade como possibilidade, ato de imaginação e movimento de *esperançar*. Arte e educação são, assim, concebidas como ato político e de transformação social, agindo em conjunto para, idealmente, construir um mundo mais justo, equitativo, pacífico e não opressivo.

Eis a dimensão verdadeiramente utópica de todo o currículo escolar: *making society by making the child*. Dito de outro modo: a assunção fundacional sobre a qual assenta todo o sistema da escola de massas, tal como foi instituído no Ocidente desde finais do século XIX, consiste na crença da existência de uma homologia entre a sociedade e a escola, de tal modo que a reforma e a transformação de uma está sempre, inevitavelmente, imbricada na outra. Sendo que a principal aspiração de ambas consiste em “assegurar o sucesso da criança enquanto futuro cidadão da república”, e alcançar “formas de viver” que tornem possível a “auto-realização e melhoramento coletivo de todas as pessoas na comunidade”. Em suma: “a criança não nasce mas é feita”, e a escola e o currículo são os lugares privilegiados para essa produção (Popkewitz, 2008, pp.2-3).

Noutra linha de pensamento, em *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*, David Tyack & Larry Cuban (1995) documentam a persistente tensão entre, por um lado, a fé ou a crença inabalável na educação como panaceia para todos os males sociais e, por outro, a lentidão da mudança nas práticas educacionais e a tradicional resistência da instituição escolar às inovações que, ciclicamente, ameaçam desestabilizar a sua “gramática”⁵. Neste livro, as noções de currículo, reforma, inovação e mudança funcionam como uma lente que nos mostra algumas das continuidades e ruturas, tradições e inovações – e até mesmo paradoxos – que marcam a história da educação artística em Portugal nos últimos cem anos (1925-2025):

1) A retórica da reforma é sempre grandiosa, utópica. Todos os reformadores prometem muitas e grandes mudanças: escolarização para todos, soluções para a desigualdade social, etc. Porém, essas elevadas expectativas encaham, muitas vezes, na inércia institucional, em restrições ou faltas de recursos (humanos e infraestruturais), nas práticas rotinizadas dos professores, no emaranhado burocrático. Ou seja, a “gramática” da escola tende a absorver (ou esbater) os ímpetus reformistas mais ambiciosos.

2) A mudança tende a ser incremental (*tinkering*) em vez de abrupta, radical ou revolucionária. Muitas reformas são parciais, localizadas, adaptadas: um remendo ou remédio. Ao invés de uma revisão de grande escala, a mudança acontece ajustando as práticas, imbricando as ideias novas nas antigas, preservando o

⁵ Segundo a definição do Dicionário *Oxford Languages* (online, em inglês) *tinkering* significa: *attempt to repair or improve something in a casual or desultory way*, sendo sinónimo de *try to mend/improve, work amateurishly*. Por sua vez, no *Cambridge Dictionary* (online, em inglês), *tinkering* significa *to make small changes to something, especially in an attempt to repair or improve it*. Na tradução para português, do *Linguee* (online), *tinkering* pode significar *fazer pequenos reparos ou arranjos em algo, geralmente de forma improvisada*. Como substantivo em uso na educação, *tinkering* poder referir-se a “um processo de aprendizagem baseado na exploração, descoberta e teste de ideias, onde se aprende fazendo e se interage com o mundo real”. O termo pode também ser traduzido como “experimentação” ou “exploração”.

que funciona e reparando ou substituindo o que deixou de funcionar num determinado momento, geografia, ou contexto específico.

3) A gramática da escola persiste. As marcas distintivas da instituição escolar (a classe graduada segundo idades, a divisão das disciplinas, os horários diários fixos, a instrução centrada no professor, os testes e as classificações, etc.), são os alicerces persistentes, apesar das reformas. Essas características estruturais são resilientes porque estão ligadas à cultura e às expectativas (individuais e sociais), à alocação de recursos, às normas administrativas e procedimentos burocráticos, etc.

4) O papel da subjetividade, adaptação, resistência. Os professores, administradores, comunidades, às vezes resistem às reformas ou adaptam-nas, na prática, de formas inesperadas ou imprevistas pelos *designers* dessas reformas. Isto nem sempre significa um fracasso: faz parte de como a mudança pode (e deve) ser negociada.

5) Cuidado com os planos utópicos de reforma. As reformas de cima para baixo partem muitas vezes do pressuposto (ou convencimento) de que podem redesenhar, por atacado, a escola e as experiências de escolarização dos indivíduos, ignorando os seus profissionais, o contexto local, a história institucional. Tais ímpetus reformistas ou revolucionários acabam muitas vezes dececionados, ou cooptados.

1.2. Transformação curricular e social nas e através das artes

O embate entre os grandes projetos de reforma curricular e as realidades quotidianas da escolarização é um fenómeno bem documentado na história da educação que estuda as questões da disseminação do modelo da *escola de massas* a uma escala global. A lente analítica de Tyack & Cuban (1995), embora enraizada no contexto americano, oferece-nos uma imagem nítida da trajetória operada no contexto português desde 1925-26, onde as artes e o seu ensino têm sido frequentemente posicionadas na intersecção da aspiração utópica com as realidades institucionais. Desde os ideais pedagógicos da *Escola Nova* e da *Educação pela Arte* (a educação integral, a liberdade auto-expressiva, a psicologia da criança, o desenvolvimento infantil) durante a primeira metade do século XX, até aos projetos mais recentes focados na integração, inclusão, interdisciplinaridade, sustentabilidade e cidadania participativa, sucessivas reformas idealizaram e prometeram um novo lugar para as artes na educação. No entanto, à semelhança das dinâmicas descritas por Tyack & Cuban (1995), essas reformas muitas vezes exigiram ajustes, adaptações incrementais, ao invés de precipitarem uma transformação *tout court* das instituições escolares e da própria sociedade.

O desfasamento (ou incompatibilidade) entre teoria e prática, intenções e execução, encontra um dos seus melhores exemplos, em Portugal, naquilo que se refere ao papel desempenhado pela educação artística na Reforma do Sistema de Ensino – vulgo Reforma Veiga Simão (1971-73) – que estava em planificação no momento em que se deu a Revolução de 25 de Abril de 1974 e que, após essa data, foi enquadrada num projeto utópico de democratização cultural e transformação social que se estenderia ao longo das três décadas seguintes (entre conflitos, avanços e recuos).

À medida que o Estado recém-democrático buscava reorganizar a estrutura curricular e a infraestrutura educacional, a “educação *para e pelas artes*” tornou-se uma espécie de bandeira ou símbolo de renovação

dos valores humanísticos, da abertura da escola à participação da sociedade democrática (Perdigão, 1981; Câmara, 2007), e da inclusão de grupos anteriormente censurados, cancelados, exilados pelo regime ditatorial – entre os quais se contavam artistas e criadores ditos de “vanguarda” nas áreas das artes plásticas e performativas (Cabeleira, 2013a, 2013b; Barreto, 2018; Luz, 2019).

Documentos oficiais como a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) e a organização da educação artística pelo Decreto-Lei 344/90, articularam nítidas ambições de enquadramento político das artes no sistema de ensino público (e instituições culturais afins), colocando a ênfase no dever do Estado em garantir o direito à educação e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e jovens em idade escolar (nessa data, a escolaridade obrigatória era de 9 anos, abrangendo a população entre os 6 e os 14/15 anos). A educação artística era então entendida na LBSE como uma componente essencial da formação genérica dos alunos, abrangendo a promoção da expressão, sensibilidade, criatividade, conhecimento das linguagens artísticas que depois daria acesso à formação vocacional e profissional nessas áreas. Já o DL 344/90 abordava a educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, com o objetivo de incentivar não só a escola, mas toda a comunidade, a desenvolver as *aptidões* e *talentos* dos jovens em áreas artísticas específicas através do ensino artístico genérico e do ensino artístico especializado.

Porém, como se viu até 2018, a gramática estrutural da escola portuguesa restringiu ou defraudou a plena realização destes altos desígnios projetados por sucessivas gerações de legisladores, não indo além da oferta de disciplinas obrigatórias de Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica (no ensino básico) e disciplinas optativas no curso de Artes Visuais (ensino secundário), deixando às escolas públicas (e aos próprios alunos), a opção de frequentar (em regime integrado, articulado ou supletivo), uma escola particular ou cooperativa nas áreas da dança, teatro ou música (Correia, 2023; Brito & Vieira, 2017; Pires, 2017; Ribeiro & Vieira, 2016; Moura & Alves, 2016; Augusto & Falcão, 2016; Fernandes, Ó & Paz, 2014; Eça, 2008; Silva, 2000; Vasques, 1999).

As reformas e revisões curriculares das décadas de 1980 e 1990, criaram uma série de novas instituições (Institutos Politécnicos, Escolas Superiores de Educação, Escolas Secundárias do Ensino Artístico Especializado, etc.), além de uma multiplicidade de cursos e disciplinas nas áreas artísticas (no ensino secundário e profissional). Na prática, muitas destas instituições, cursos e disciplinas lutaram durante décadas com a falta de instalações condignas, recursos técnicos e humanos, especialização docente e formação pedagógica inicial e contínua (Saraiva, 2000; Gigante, 2024). No caso da disciplina de Educação Visual e Tecnológica ou EVT – que surgiu na Reorganização Curricular de 1989 e se generalizou no 2.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 1992/93 (Torres, 2011, p.5) –, não era infrequente os professores adaptarem ou abreviarem os conteúdos letivos, muitas vezes retomando abordagens mais tradicionais herdadas das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais (Penim, 2003), numa disciplina que devia ser de base tecnológica, mas onde os chamados “retroprojetores” de acetatos eram o último grito tecnológico disponível para uso nas salas de aula. O que não impediu que algumas escolas públicas, e outras instituições culturais e artísticas (museus, galerias, associações, etc.), fossem cumprindo com a missão de suprir o que faltava nos currículos escolares, quer na formação de artistas, quer na sensibilização de públicos *para* e *pelos* artes (Leite & Vitorino, 2009; Cruz et al., 2019; Cruz, Bezelga & Aguiar, 2017; Alves, 2020).

Mais recentemente, iniciativas e projetos enquadrados no âmbito do Plano Nacional de Artes (PNA), representam uma nova onda de pensamento utópico na prática, enraizado na possibilidade de estabelecer parcerias entre artistas, escolas e comunidades locais⁶. Este programa concentra toda a sua ação pedagógica e estrutura de missão no envolvimento com a comunidade, no processo artístico e na inclusão social, colocando os artistas em salas de aula, ou deslocando os alunos para fora delas. No entanto, estudos e relatórios preliminares sugerem implantação desigual em distritos e escolas (Bezelga et al., 2024; Abrantes et al., 2019). Enquanto alguns ambientes escolares têm explorado o potencial transformador dessas residências, outros continuam a operar sob restrições impostas pelo formato tradicional de sala de aula, ou lutam pela integração destas práticas no currículo formal.

Estes são apenas alguns exemplos que, à luz dos conceitos operativos de Tyack & Cuban (1995), nos permitem identificar padrões e continuidades que, longe de constituírem fracassos, são eles mesmos constitutivos de processos de aprendizagem e possibilidades de transformação mediadas pelas artes e expressões artísticas. É nesse sentido que podemos dizer que a persistência da *gramática da escola* não é um dado definitivo e irreversível, mas a condição e o campo mediante os quais a negociação acontece. A transformação curricular ou social torna-se, assim, uma questão de imaginação pragmática: o presente e o futuro são construídos não através de uma rutura inaugural, mas através de inovação por camadas, pela prática continuada, sustentada, adaptativa e localmente significada. De qualquer forma, a lição a extrair destes exemplos, é que um currículo baseado em artes (ou atravessado por elas), nunca é meramente um conteúdo a ser aprendido, mas possibilidades de imaginar o que a escola, o ensino, a aprendizagem e a *vida em comum* se podem tornar.

2. Trajetórias históricas e contemporâneas da utopia curricular (1925-2025)

De 1925 a 2025, a história da educação portuguesa foi perpassada pelo conservadorismo autoritário, pela contestação, esperança e euforia (*pré* e *pós*) revolucionária, e pela institucionalização e estabilização gradual dos currículos na escola pública democrática. Os padrões de continuidade e rutura nessa história mostram o currículo como um local onde se foram inscrevendo expectativas utópicas: que a educação e o ensino artísticos produzissem profissionais úteis e de excelência, melhores cidadãos (segundo os ideais do regime político em vigor), sensibilidades estéticas, emocionais e morais, coesão e consenso social, imposição ou afirmação de identidade, conformação a valores nacionalistas ou democráticos, etc. Os próprios diplomas jurídicos e curriculares enunciaram regularmente essas ambições e expectativas (Justino, 2017; Carvalho, 2008; Nóvoa, 1997).

Mais do que técnicas e conteúdos de ensino-aprendizagem, todos esses governos, diplomas e regulamentações incidiram sobre disposições, atitudes, comportamentos. Todos eles, independentemente da ideologia ou dos partidos que os assinavam, legislaram sobre elevação moral e cultural. Todos eles, sem exceção, intentaram fabricar/modelar “um determinado modelo de cidadão” (Ferreira, 2015, p.2).

No ano de 1925, a falência do projeto republicano tinha-se tornado um facto social. Entre as várias revoltas e tentativas de golpes militares verificadas nesse ano, em abril foi declarado o “estado de sítio em todo o país,

⁶ Veja-se a rede de escolas envolvidas no PNA: <https://www.pna.gov.pt/rede-escolas-pna/>.

com suspensão de todas as garantias constitucionais”, e imposição de censura à imprensa. Notava-se a crescente simpatia por soluções autoritárias da “extrema-direita” (Vitorino, 1994, p.302). No meio de convulsões político-sociais, nesse ano José Pacheco (“empresário” de artistas) recomendou à *Brasileira do Chiado* a aquisição de quadros para exibir nas suas paredes. Foi assim que “os novos”⁷ passaram a estar “permanentemente expostos para as classes educadas de Lisboa”, como se “o traço modernista” fosse sinónimo de “sofisticação” e “cosmopolitismo” (Ramos, 2001, p.583). Em dezembro de 1925, circulavam pelo país cerca de 9535 automóveis e, poucos meses antes, as primeiras emissões regulares de rádio tinham sido levadas a cabo por Abílio Nunes dos Santos Júnior, em Lisboa (Vitorino, 1994, pp.302-03). O cinema era então considerado “a mais moderna” e “tecnicamente inovadora” das artes, impondo-se como “a mais prometedora de todas as artes para grandes audiências” (em detrimento do teatro). Por todo o país abriam salas de cinema: em 1929-30 existiam no país cerca de 400 recintos onde regularmente se passavam filmes (Ramos, 2001, pp.584-85; Cabeleira, 2024a, p.108).

“Que o mundo mudava, parecia óbvio a toda a gente” (Ramos, 2001, p.583). Porém, muitas coisas nesse mundo permaneciam na mesma. No ensino propriamente artístico, 1925 foi um ano marcado pela produção massiva de diplomas legais que restabeleciam ou convertiam em escolas industriais e comerciais as mesmas escolas suspensas no ano anterior (Decreto n.º 10.361, de 29 de novembro). Até 1930-31, o foco do governo no campo educativo concentrou-se na organização do ensino técnico-profissional (Fernandes, 2007, pp.367-70)⁸. Dentro deste subsistema de ensino, reforçaram-se algumas disciplinas e modalidades de ensino ancoradas no desenho e nas artes aplicadas. Deu-se prioridade às artes ditas *menores*.

O ano de 1925 assinala ainda a criação do Instituto de Orientação Profissional de Lisboa, por Faria de Vasconcelos, pioneiro da *Escola Nova* em Portugal e acérrimo defensor da psico-pedagogia moderna na “escolha da profissão” e na orientação das carreiras com base no diagnóstico das “aptidões e inaptidões do indivíduo”. A ele se devem as primeiras experimentações em Portugal dedicadas ao estudo das “aptidões especiais” – entre as quais, as “capacidades para o desenho” –, reflexões acerca do “self-government” nas escolas, e apologia quanto aos méritos pedagógicos, profissionais, morais e estéticos dos “trabalhos manuais” nas escolas primárias e complementares (Vasconcelos, 2009, pp.217-30; 357-379).

Neste período, a comparatividade internacional estava na moda. As estatísticas nacionais davam conta do mais premente problema educativo de todos: o estado lastimável da nossa “instrução pública”, pelo elevadíssimo índice de analfabetismo da população portuguesa, face a outros países do mundo (Cabeleira, 2024a, p.107). Porém, no próprio país, nem todos concordavam que esse fosse um problema de Estado. Antes bem pelo contrário. Na óptica de muitos defensores do Estado autoritário, “seria preferível manter o povo na ignorância”, pois dela decorria a sua “docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação”. Em 1927, a escritora Virgínia de Castro e Almeida dizia, num artigo publicado no jornal *O Século*, que “a parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa” residia, precisamente, “nesses 75% de analfabetos” que então existiam em Portugal (Carvalho, 2008, p.726).

⁷ Eduardo Viana, Almada Negreiros, Jorge Barradas, António Soares, José Pacheco, Stuart Carvalhais, Bernardo Marques.

⁸ O Decreto n.º 20.420, de 20 de outubro de 1931, *Diário do Governo* n.º 243, de 21 de outubro (2.º suplemento), aprova a organização do ensino técnico profissional.

2.1. O Ensino das Artes sob o Estado Novo (1933-1974): entre a elevação moral e a marginalização curricular

Sob o Estado Novo, o ensino de algumas artes foi expandido, e mais fortemente controlado. Os trabalhos manuais, o desenho e as artes aplicadas foram integradas nos currículos do ensino técnico e primário, como parte de uma preparação profissional, mas também como componentes de formação ideológica (Ferreira, 2015, p. 10). Embora marginais em *status* curricular, as artes – na sua aceção mais técnica e feição artesanal – eram centrais no discurso nacionalista que colocava toda a tónica na divisão das classes sociais, na fixação de identidades profissionais e na formação católica e moral do cidadão-trabalhador. Não espanta, portanto, que o currículo oficial do regime Salazarista exaltasse valores associados a uma estética nacionalista, tradicionalista, moralista, naturalista. Todos os atos legislativos e curriculares continham expectativas utópicas: as artes deveriam servir para elevar, sensibilizar, unificar, pacificar.

Desde o início do século XX, foram-se instituindo no ensino artístico os princípios e fundamentos de “sensibilidade” e “identidade” que viriam a constituir as marcas de uma educação propriamente *moderna* (Carneiro, 2023; Cabeleira, 2010, 2013a; 2024a; Penim, 2003). Porém, o ensino das chamadas *bellas artes* (música, pintura, escultura, arquitetura) continuou a centrar-se na imitação e na técnica, privilegiando a preparação de profissionais, e com pouca abertura para a introdução de pedagogias experimentais ou expressivas. Recorde-se que desde meados do século XIX, as concepções de ensino artístico em Portugal foram fortemente influenciadas pelas tradições académicas europeias, que legitimavam os cânones artísticos e formais. Documentos legais e curriculares desse período revelam uma clara hierarquia que relegava as artes – sobretudo as chamadas *artes do desenho* – para um papel utilitário ou subserviente a várias profissões e indústrias, ou as remetia para patamares elevados só acessíveis às classes privilegiadas e apreciadoras de temas clássicos afins à literatura e, portanto, pouco ou nada predispostas a acolher inovações estéticas ou pedagógicas (Vasconcelos, 2011; Lisboa, 2007; Calado & Ferrão, 2007).

Entretanto, nos círculos mais especializados, alguns educadores começaram a introduzir ideias centradas na psico-pedagogia infantil (Cabeleira, 2010, 2017b). Nas décadas de 1940 e 1950, quando chegam a Portugal os ecos do movimento *Education Through Art*, alguns artistas-professores como Alfredo Betâmio de Almeida, integraram nos seus programas e currículos os elementos daquilo que, décadas mais tarde, viria a ser reconhecido como a base de uma *tradição da inovação expressiva* nas didáticas específicas da educação artística portuguesa: desenho livre, sensibilidade estética, expressão pessoal, formação integral (Penim, 2003, pp. 89-130).

Muitas destas iniciativas pioneiras que procuraram introduzir as artes nas escolas primárias e no ensino liceal, permaneceram à margem dos currículos ditos oficiais, ou funcionaram pontualmente, de forma desigual e, muitas vezes, com recursos limitados e reduzida expressão geográfica (tendencialmente concentrada em Lisboa e nas maiores cidades do país).

O Estado Novo entrincheirava toda a transgressão (ou inovação) numa ideologia educacional conservadora que instrumentalizava a educação e as artes como meios de preservação moral e cultural nacionalista. Os próprios currículos escolares deviam expressar uma idealidade próxima daquela que era esperada da arte

pública, comissariada pelo Estado. Ou seja, deveria conter-se ao desenvolvimento de competências técnicas restringidas por uma certa expressividade naturalista-decorativa, reflexo da solenidade e serenidade sólida do autoritarismo – que era, aliás, a imagem de marca do próprio ditador – visando, essencialmente, manter a ordem social e suprimir a dissidência.

Paradoxalmente, as artes proporcionaram neste período um espaço alternativo para a expressão e contestação cultural. Grupos de teatro, músicos e artistas plásticos, estiveram envolvidos em formas subtis ou declaradas de resistência e afrontamento a um regime que reprimia ou abafava a diferença. Também os estudantes universitários mobilizaram as artes como formas de dissensão e luta criativa (Cabeleira, 2024b; 2013b; Vasques, 1999). Destas iniciativas, emergiu uma espécie de *currículo paralelo* ao currículo oficial da escola pública. Isto porque, nas margens do ensino artístico institucionalizado (público ou particular), nas décadas de 1950 e 1960 constituiu-se em Portugal toda uma cultura (e identidade) estudantil que ficaria associada à criação dos primeiros grupos e companhias independentes de teatro e de dança. Foi a partir dessas iniciativas de ensino-aprendizagem *informal* nascidas em contramão (ou apesar), das iniciativas governamentais, que se constituiu uma autêntica escola experimental (e pioneira) de onde saiu toda uma geração de artistas e profissionais em tantos campos da criação e da educação artística (Cabeleira, 2024a, p.117).

2.2. Os anos da experimentação artística, pedagógica e social (1960-1980): a utopia como currículo

A história das artes performativas, em especial o teatro, mostraram neste período que as artes podem interromper, e não só servir, programas político-sociais. A partir de 1960, projetos pedagógicos alternativos, instituições culturais e artistas de resistência começaram a desafiar os currículos oficiais. O aparecimento da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) em 1956 representou, mais do que um ponto de viragem na história cultural do país, um balão de oxigénio para muitos artistas e alunos de artes. Estávamos perante uma instituição particular que, em prossecução de fins de utilidade pública geral, vinha preencher “os espaços vazios” que, até então, “as políticas públicas não tiveram capacidade para ocupar” (Nóvoa & Ó, 2007, p.10).

A ação da FCG em prol da educação e das artes traduziu-se no apoio direto a estudantes universitários e criadores artísticos, através de bolsas, prémios e subsídios, mas também através do lançamento de programas de formação específicos e unidades orgânicas destinadas a estreitar as relações entre arte e educação, entre artistas e públicos, entre as instituições culturais e as instituições educativas. Nos seus *Relatórios do Presidente*, o próprio José de Azeredo Perdigão assumia que a principal missão da Fundação seria desenvolvida numa “perspetiva essencialmente educativa”. Isto porque, numa “época saturada de ciência e técnica, em que a verdadeira dimensão e o sentido das coisas humanas se estariam a perder”, tornava-se premente “responder às necessidades de socialização plena dos jovens”. Acreditava-se, assim, que “a prática continuada de atividades em domínios tão distintos como o teatro, a música, as artes plásticas, o bailado, o cinema” contribuiriam decisivamente para cimentar “uma visão totalizante do ser humano e do mundo” (Nóvoa & Ó, 2007, pp.40-41).

Neste período, além do Conservatório de Música e respetivas escolas de Dança e Teatro (Lisboa), as artes performativas não tinham qualquer representação nos currículos das escolas oficiais. Foi a FCG que começou por suprir esta lacuna em Portugal, contribuindo para o desenvolvimento destas duas áreas mais desprotegidas, sobretudo nas suas variantes e modalidades *contemporâneas*⁹. Em 1984, foi criado o Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte (ACARTE), sob direção de Madalena de Azeredo Perdigão¹⁰. Paralelamente, desde 1965 a Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA) expandiu as ofertas educacionais através de cursos inovadores de formação artística, combinando experimentação artística com abertura pedagógica (SNBA, 2020). Essas iniciativas desafiavam os modelos académicos e as fronteiras disciplinares rígidas, procurando integrar os processos artísticos em preocupações sociais mais amplas.

De 1960 a 1980, estas bolhas de oxigénio proliferaram à margem daquilo que se passava nas escolas oficiais do ensino artístico. No ensino básico e secundário, a dança, a música e o teatro permaneceram residuais. Em 1983, em pleno regime democrático, a prioridade no ensino e educação artística continuava a ser o ensino técnico-profissional. No Decreto-Lei n.º 310/83 (de 1 de julho) generalizou-se a designação “ensino vocacional” para classificar os cursos de música e dança do “ensino artístico” nos níveis de Ensino Preparatório e Secundário Unificado (do 5.º ao 9.º ano de escolaridade)¹¹.

Porém, na prática, muitas disciplinas artísticas permaneceram fora dos currículos escolares. As artes especializadas continuaram a ser optativas (e socialmente seletivas), com acesso limitado a determinados tipos de populações e geografias, contando com uma rede de escolas (públicas, privadas e cooperativas) que diferiam muito entre si em recursos humanos e financeiros (Fernandes, 2007; Fernandes, Ó & Paz, 2014). As novas artes visuais – tecnologias *audiovisuais* e *design* – começavam a ganhar algum protagonismo no ensino superior e secundário. Chegados ao final dos anos 80, percebe-se que não há qualquer estratégia política para o ensino artístico que medeia a educação básica (obrigatória para todos) e o ensino superior (destinado apenas aos profissionais). O mesmo sucedia com a formação inicial e contínua de professores de artes que, nesta altura, era o parente pobre e o calcanhar de Aquiles do sistema de ensino (Saraiva, 2000).

2.3. As artes-educação para a cidadania na transição para o século XXI

Em 1990, o célebre *Decreto-Lei n.º 344/90* (02 de Novembro), viria finalmente estabelecer as bases gerais da organização da “educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar”, procurando colmatar algumas indefinições conceptuais e curriculares que assombravam a educação artística há décadas. A introdução ao

⁹ Em 1965, o Grupo Experimental de Bailado foi integrado no Serviço de Música como Grupo Gulbenkian de Bailado (o embrião do *Ballet Gulbenkian* 1975-2005). Entre 1980 e 1988, foram criados e/ou organizados: as Jornadas de Música Antiga, o Festival Internacional de Música de Lisboa, *Jazz em Agosto* e o Ciclo Grandes Orquestras Mundiais. Veja-se a *Cronologia Fundação Calouste Gulbenkian (1956 – 2022)*: <https://gulbenkian.pt/chronology/fundacao-calouste-gulbenkian/>.

¹⁰ Em 1987, os Encontros ACARTE trouxeram a Lisboa grandes criadores do espetáculo contemporâneo: o grupo *Rosas Danst Rosas* (coreógrafa Anne Teresa de Keersmaeker), *La Fura dels Bau* (Pina Bausch) entre outros. Veja-se *ACARTE – Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte*: <https://gulbenkian.pt/historia-das-exposicoes/materiais-de-apoi/historia-dos-organismos/acarte/>.

¹¹ A dança e a música passaram a constituir “opções vocacionais” nos níveis de ensino “preparatório” e “secundário”, e uma “área de estudos autónoma” nos “cursos complementares” que visavam a formação profissional de bailarinos e músicos. Estas alterações introduzidas nos ensinamentos vocacionais artísticos (preparatório e secundário) inscreveram-se numa política que visava re-orientar estes ensinamentos para a formação profissional de artistas e outros técnicos intermédios nestas áreas, quer à saída da escolaridade obrigatória (o ensino básico, 9.º ano), quer nos três anos subsequentes (10.º, 11.º e 12.º anos) que davam acesso ao prosseguimento de estudos nas escolas superiores dos Institutos Politécnicos.

diploma é digna de nota, porque nela se resume todo o *estado das coisas* que se vinham historicamente acumulando até à data, as quais tinham inviabilizado, até aí, a democratização das artes no sistema de ensino público (mas também no campo cultural mais alargado). O Governo era perentório: “a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais” (p.4522).

Pela primeira vez desde o 25 de abril, um documento legal entendia o significado da *educação artística genérica*: aquela que se destina “a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área.” Pela primeira vez, o ensino das artes era oficialmente reconhecido como parte “integrante” e “indispensável” da “educação geral” de todos os portugueses, sem exceção (p.4523). Porém, na prática, a oferta de disciplinas e currículos do ensino artístico continuava “muito escassa” e as escolas públicas mantinham-se em “número bastante reduzido”¹².

O início do século XXI vê a educação artística reformulada em termos de uma maior proximidade com as instituições culturais e as chamadas “indústrias criativas”. Os discursos no campo artístico aproximam-se, cada vez mais, das agendas políticas internacionais que centralizam a sua ação conjunta e mecanismos de financiamento no desenvolvimento de projetos inter-comunitários representativos de valores *comuns* aos países envolvidos no projeto europeu: cidadania, inclusão, cultura, criatividade (Ward, Nunes & Balcázar, 2021; Eça & Saldanha, 2016; Eça, 2016b; Saldanha & Ornelas, 2014; Cabeleira, 2013a)¹³.

Ao lado do ensino formal, os programas e iniciativas no âmbito da educação artística *extra-escolar* avolumavam-se: a febre dos serviços educativos em museus propaga-se, nesta viragem do milénio, a uma velocidade sem precedente. As instituições culturais aproximam-se cada vez mais das escolas, oferecendo oficinas, residências e programas visando a co-criação artística e pedagógica. A FCG continuou a ser o epicentro da inovação em matéria de serviços educativos-artísticos, financiando ininterruptamente exposições e programas destinados à investigação e formação de professores em várias modalidades artísticas (Gonçalves, Fróis & Marques, 2011; Ferreira, 2019)¹⁴.

Na cidade do Porto, a Fundação de Serralves (criada em 1989), seguia o exemplo da sua congénere da capital, e reforçava o seu compromisso de parceria com a sociedade civil e as comunidades locais através de serviços e programas específicos destinados a projetar a arte contemporânea e divulgar o património cultural da cidade invicta. Desde 2001, o Serviço Educativo desta instituição consolidou a sua ação com projetos anuais dirigidos a diferentes públicos e, sobretudo, escolas (Leite & Vitorino, 2009).

A ascensão da educação não formal e a mediação cultural preencheram lacunas institucionais, e semearam as bases para iniciativas e programas que viriam a ser implementados, posteriormente, pelo Ministério da

¹² CNE, Parecer 1/2003, Reforma do Ensino Secundário Linhas Orientadoras da Revisão Curricular, *Diário da República*, n.º 62, II Série, 14-03-2003, pp.4098-4102; CNE, Parecer 6/2003, Documentos orientadores da ‘Revisão curricular do ensino profissional’ e da ‘Reforma do ensino artístico especializado’, *Diário da República*, n.º179, II Série, 05-08-2003, pp.11801-11803.

¹³ Em 1993, a Comunidade Económica Europeia (CEE) passou a designar-se União Europeia. *A União Europeia: Representação em Portugal*. https://portugal.representation.ec.europa.eu/quem-somos/uniao-europeia_pt.

¹⁴ Por exemplo, o “Primeiro Olhar”, um programa integrado de artes visuais criado em 1997 pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), destinado a crianças e, desde 1999, também a “adultos iletrados”, com o objetivo de “fazer chegar as artes visuais a todos os públicos.” O projeto foi experimentado num jardim de infância e nove escolas de 1º ciclo. Até 2000, cerca de meio milhar de crianças tinha já participado neste programa (Wong, 2000).

Educação, a Direção-Geral de Educação e/ou o Ministério da Cultura (Silva, 2000). Entre estes, salientam-se os mais carismáticos: Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) criado em 2010, e o Plano Nacional das Artes (PNA) desde 2019 (Ferreira, 2019; Bezelga et al., 2024)¹⁵.

A partir de 2000, a pressão internacional e a política interna convergiram para o reconhecimento da educação artística como essencial para a inovação, a criatividade, inclusão, bem-estar e cidadania democrática (Freitas, Mouraz & Pereira, 2020; Abrantes et al., 2019; Eça, 2016a; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). A Conferência Mundial sobre Educação Artística em Lisboa (UNESCO, 2006) foi um evento de referência, posicionando a educação artística como um direito humano fundamental, e uma presença insubstituível nos sistemas de educação pública, multicultural e inclusiva em todo o mundo. Desde então multiplicaram-se os programas dedicados a fomentar parcerias institucionais e internacionais para o desenvolvimento, intervenção e/ou participação comunitária e a transformação social através da arte-educação.

Exemplos dessa viragem social e abertura às comunidades, são os projetos e programas desenvolvidos pela FCG no período 2005-2017: a Orquestra Geração, projeto inovador que promove a inserção social de crianças e jovens provenientes de meios sociais desfavorecidos; a *Academia Ubuntu*, projeto para o desenvolvimento de lideranças jovens de base comunitária; *Opus Tutti: Práticas Artísticas na Criação de Raízes Sociais e Educativas*, dirigido à primeira infância (0-3 anos); o Projeto 10×10 que procura formas dinâmicas de cruzamento entre arte e ensino, nas áreas das ciências e humanidades; A iniciativa *Hack For Good*, encontro internacional de jovens para promoção de soluções tecnológicas para problemas sociais; a iniciativa *Partis* (agora denominada *Partis & Art for Change* em resultado da parceria com a Fundação *la Caixa*), que se afirmou como a maior iniciativa de promoção da inclusão através das práticas artísticas em Portugal¹⁶.

Nas primeiras duas décadas do século XXI, a educação artística em Portugal passou por várias reformas curriculares destinadas a elevar o seu perfil e a integrá-la no sistema de ensino segundo as últimas tendências e diretrizes internacionais que colocavam a tónica nas ligações das disciplinas artísticas com a cultura, a criatividade, o pensamento crítico, e as aprendizagens de “qualidade” através de abordagens interdisciplinares e transversais (UNESCO, 2024; Vale & Brighenti, 2024; Venkatesh, Ruprecht & Ferede, 2023; Brighenti, 2023; Falcão, Leite & Pereira, 2021; Ferro et al., 2019; Abrantes et al., 2019; Cruz, Bezelga & Aguiar, 2017; Pires, 2017).

Apesar desses avanços práticos e políticos, a implementação permaneceu desigual. As disciplinas de artes continuaram a lutar pela sua integração e/ou manutenção nos currículos escolares do ensino básico e secundário, sendo frequentes alvos de marginalização devido ao peso curricular e social de outras disciplinas consideradas mais “essenciais” (língua e matemática), e recorrendo a manobras porventura imaginativas para superar restrições de toda ordem: falta de espaços, materiais, recursos humanos e formação insuficiente dos professores nessas áreas (Gigante, 2024; Correia, 2023; Ferreira, 2019; Augusto & Falcão, 2016; Moura & Alves, 2016; Torres, 2011). De resto, os principais diplomas legais do ensino-educação *artísticos* (datados de

¹⁵ Websites do PEEA: <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/> e PNA: <https://www.pna.gov.pt/quem-somos/>.

¹⁶ *Cronologia Fundação Calouste Gulbenkian (1956-22)*: <https://gulbenkian.pt/chronology/fundacao-calouste-gulbenkian/>.

1983 e 1990, aos quais se seguiram, até 1998, quatro ou cinco diplomas avulsos e sectoriais), vigoraram como único enquadramento legal destes ensinamentos-aprendizagens, sem qualquer atualização até 2002-04.

A revisão dos programas artísticos especializados para os níveis básico e secundário chegaria apenas em 2017-18, e representou um compromisso renovado com a estruturação da educação artística com objetivos de equilíbrio entre as aprendizagens especificamente técnico-artísticas e as competências transversais ou sociais das artes. Essa ênfase nas artes não só como técnica especializada, mas como prática cultural e cidadã, pode ser encontrada no *Decreto-Lei 55/2018* (de 6 de julho), que definiu as aprendizagens essenciais no ensino básico e secundário, considerando as disciplinas de artes visuais, dança, música, teatro como elementos necessários (embora não mandatórios) para todos os alunos em todos os níveis de ensino.

Desde então, a oferta de Cursos Artísticos Especializados (CAE) tornou-se mais claramente regulamentada, com garantias de acesso equitativo, alta qualidade, resultados transformativos na identidade, participação cívica, bem-estar psicológico e emocional de todos os envolvidos (Correia, 2023). Por sua vez, o mais recente quadro estratégico nesta área – o PNA (2024-2029) –, ilustra um esforço sistemático para incorporar a educação artística em contextos formais de educação na comunidade, promovendo a participação cultural, coesão social e aprendizagem ao longo da vida (Vale & Brighenti, 2024). Em 2023, o PNA terá envolvido cerca de 125.000 alunos, 20.000 professores, em 430 agrupamentos escolares de 136 municípios, 197 artistas residentes em escolas e 350 recursos educacionais digitais¹⁷.

Todos estes programas incorporam uma função curricular utópica: as artes não são marginais, mas estruturais, territoriais e participativas. Na própria linguagem e vocabulário mobilizado no PNA – “transformação social”, “inclusão”, “diversidade cultural”, “sensibilidade estética” – ecoam os registos utópicos de muita teoria curricular que hoje se vincula às práticas e discursos da arte contemporânea (Bolden et al., 2024; Paraskeva, 2022; Martins & Alves, 2021; Abrantes et al., 2019; Cruz et al., 2019).

3. Do exercício poético à inovação tecno-social: Que futuros para a arte-educação?

As revisões curriculares contemporâneas posicionam a educação artística como um campo de conhecimento especializado (composto por linguagens e técnicas artísticas), e um domínio generalista onde se cultivam competências transversais como a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e a consciência cultural. As artes digitais e a literacia mediática estão incluídas nesse infindável repertório de aprendizagens e responsabilidades que competem às artes desenvolver em todo o ser humano, reconhecendo-se ainda nas artes a capacidade (e obrigatoriedade) de se manterem permanentemente atualizadas face às constantes mutações que se verificam nas formas e nos meios de expressão-comunicação artística na era das tecnologias digitais e da inteligência artificial. As artes são hoje convocadas a ampliar a sensibilidade, a percepção, a participação e a reflexão crítica quanto ao impacto social da tecnologia na aprendizagem e na transformação social (OECD, 2025a, 2025b, 2025c, 2024; Carceller, 2024; Mayo, 2024;

¹⁷ “Novo ano letivo: a cultura vai à escola com o Plano Nacional das Artes” (2023-09-12): <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=novo-ano-letivo-a-cultura-vai-a-escola-com-o-plano-nacional-das-artes>.

Gigante, 2024; Venkatesh, Ruprecht & Ferede, 2023; Ward, Nunes & Balcázar, 2021; Freitas, Mouraz & Pereira, 2020).

A investigação atual em Portugal (e, mais amplamente, na Europa) enquadra cada vez mais os currículos da educação artística como lugares privilegiados não apenas para a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos em disciplinas específicas, mas para enfrentar as principais questões e desafios que hoje se colocam à sociedade: mudança climática, transformação digital, desigualdades sociais, multiculturalismo, etc.

A dimensão utópica está hoje menos centrada sobre formas estéticas, ideais desenraizados e conhecimentos abstratos, e mais sobre resolução de problemas práticos e imediatos da cidadania, ativismo e pensamento orientado para o futuro e para a sobrevivência da própria espécie humana (no curto, médio e longo prazo). Poderíamos mesmo dizer que a utopia da/na educação artística está hoje menos alicerçada na *experimentação* e na *poética*, e mais ligada a questões emocionais e psicológicas decorrentes do confronto permanente com cenários de instabilidade e incerteza, agravados por crises globais/locais urgentes: guerras, catástrofes ambientais, etc. Assim, os currículos utópicos integram cada vez mais os temas da literacia mediática, comportamentos éticos e saudáveis, sustentabilidade sanitária, alimentar, energética e ecológica.

Com o rápido avanço das tecnologias digitais e da IA (que está a redefinir as possibilidades e os desafios da educação artística globalmente), essa dimensão utópica traduz-se, também, na proliferação de teses e discursos que reclamam o “legado histórico” da arte-educação como “garante de novas formas de se perceber, conceber e produzir o saber”, dado que esta área tem “um potencial transformador que enobrecer a condição humana, o comportamento, a esperança, o compromisso e a liberdade democrática” (Oliveira & Sousa, 2022, p.1).

Projetos contemporâneos exploram cada vez mais os processos de cocriação envolvendo IA e tecnologias digitais como novas linguagens artísticas e pedagógicas. Essas inovações suscitam questões críticas sobre autoria, criatividade e o papel do artista-educador nesses processos de transformação ético-sociais, apontando para a necessidade de uma educação artística que se afirme como um espaço de colaboração homem-máquina e uma reflexão crítica acerca dos riscos e oportunidades contidos nesse tipo de relação (Carceller, 2024; Mayo, 2024).

Por outro lado, esta viragem digital paraleliza outros ciclos históricos de marginalização e reavaliação do papel das artes na educação, sugerindo que o potencial utópico da educação artística – como espaço de aprendizagem e transformação social – depende de um paradoxo: a sua capacidade de adaptação e desafio (ou resistência) aos paradigmas educacionais vigentes. Finalmente, as perspetivas *decoloniais* e multiculturais fazem parte, cada vez mais, da imaginação utópica no currículo das artes, desafiando as normas estéticas eurocêntricas, e labutando pelo reconhecimento curricular de culturas indígenas ou locais, pela igualdade de oportunidades, e pela inclusão multicultural nas agendas políticas artístico-educativas.

Conclusão

Desde 1925 a 2025, o ensino e a educação artística em Portugal têm sido ora marginalizados ora sobrevalorizados, muitas vezes lançados em domínios de expectativa social e política que se poderiam considerar irrealistas ou, até mesmo, utópicos. Os currículos e a legislação nestas duas áreas (arte e educação) têm frequentemente naturalizado entendimentos enviesados e visões idealizadas sobre o papel das artes na escola e na sociedade. No entanto, a sua implementação no terreno tem tropeçado nos limites impostos pela recorrente falta de recursos (humanos, técnicos, infraestruturais, etc.), e também tem colidido com diversas agendas e prioridades (políticas e institucionais) que tendem a secundarizar e a instrumentalizar as artes em benefício de outros fins que pouco ou nada têm a ver com as suas *linguagens* e *especificidades*. Persistem ainda muitos desconhecimentos, contradições e mal-entendidos acerca da história da educação artística em Portugal, bem como sobre as desigualdades estruturais e sociais que têm atravessado o seu currículo (e a sua prática) ao longo de séculos.

O currículo das artes nas escolas públicas tem sido repetidamente imaginado como utópico: como um domínio específico de aprendizagem que, ao mesmo tempo, promete transformação social, formação de personalidade, identidade e cidadania. Todos os atos jurídicos, documentos curriculares, práticas pedagógicas e movimentos artísticos contribuíram para esse imaginário. Ao mesmo tempo, a educação artística tem sido frequentemente marginalizada, sub-financiada, reduzida em carga horária e minorizada em estatuto académico ou até mesmo intelectual. Para além disso, a oferta escolar de disciplinas artísticas não tem abrangido todas as artes de forma igual ao longo do tempo, tal como é desigual a população que tem acesso ao ensino-aprendizagem de umas artes ou outras. Tudo dependente, quase sempre, da disponibilidade económica e vocação de cada um, ficando o cumprimento dessa vocação ou talento dependente da existência de condições e iniciativas (individuais ou comunitárias) que possam dar-lhe seguimento.

A investigação histórica pode e deve contribuir para iluminar estes ciclos de invisibilização e exaltação, ao mesmo tempo que nos ajuda a entender onde, como e porquê a implementação de boas intenções e boas práticas ficou aquém do inicialmente previsto, e onde os momentos transformativos cumpriram efetivamente esse desígnio, oferecendo mais do que simples fórmulas e lições que possam ser extraídas para aproveitamento político (i)mediático, ou possam ser instrumentalizadas no *show-off* protagonizado pelas indústrias da cultura-espetáculo contemporâneas.

A paisagem contemporânea, enriquecida por quadros políticos internacionais e inovação tecnológica, oferece oportunidades sem precedentes para reimaginar a educação artística como elemento integral e estrutural da escolarização democrática – mas as suas tradicionais virtudes e prerrogativas humanistas estão a ser alvo de reconceptualizações inéditas. Perceber esse potencial requer enfrentar legados históricos e fomentar modelos curriculares e pedagógicos que enfatizam as funções críticas, criativas e sociais das artes. Para ir além da utopia como retórica, a educação nas/pelas artes precisa de ser estruturalmente integrada: na lei, no currículo, na formação de professores, na alocação de recursos, na prática letiva, na avaliação. Ela deve ser tratada não como um *gentil ornato* ou *surplus* curricular, mas como uma peça essencial ao justo e saudável funcionamento de uma educação democrática, plural... humana.

Referências

- Abrantes, P., Ferro, L., Lopes, J., Veloso, L., & Swinnerton, M. (2019). Arts education in Portugal: National curricula and emancipatory projects. In Ferro, L., Wagner, E., Veloso, L., IJdens, T., Lopes, J. (Eds), *Arts and cultural education in a world of diversity. Yearbook of the European Network of Observatories in the field of arts and cultural education* (pp.141-154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-06007-7_10.
- Augusto, A. I., & Falcão, M. (2016). *Políticas para a educação artística em Portugal (2006-2016): Um olhar a partir das estruturas curriculares e do sistema de apoios*. IPL.
- Alves, M. (Coord). (2020). *Arte, educação e experimentação: Os cursos de formação artística da SNBA entre 1965 e 1990*. IHA / NOVA FCSH. <https://institutedehistoriadaarte.com/arte-educacao-e-experimentacao-os-cursos-de-formacao-artistica-da-snba-entre-1965-e-1990/>.
- Barreto, V. (2018). *ACARTE: Serviço de animação, criação artística e educação pela arte*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/historia-das-exposicoes/materiais-de-apoio/historia-dos-organismos/acarte/>.
- Beuys, J. (2010). *Cada homem um artista*. 7nós.
- Bezelga, I., Coelho, H., Santos, H., Bastos, P. & Diogo, P. (2024). *Relatório de avaliação do Plano Nacional das Artes (1º quinquénio, avaliação intermédia, 2019-24)*. FCT.
- Bolden, B., Corcoran, S., Kukkonen, T., Newberry, J., & Rickey, N., (2024). *Arts for transformative education: A guide for teachers from the UNESCO Associated Schools Network*. UNESCO.
- Brighenti, S. (Coord.) (2023). *Culture and arts education expanding cooperation: Cultural institutions and other stakeholders, knowledge and resource networks - Thematic white paper towards the UNESCO Framework on Culture and Arts Education*. LiDA.
- Brito, H., & Vieira, M. H. (2017). Era uma vez um gato maltês, tocava piano e falava francês: Um olhar sobre o acesso à rede pública de ensino artístico especializado da música. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr.(4)*, 134-139.
- Cabeleira, H. (2010). A invenção do artista nos jornais manuscritos da Casa Pia de Lisboa (1893-1929). *Educação, Sociedade & Culturas*, 30, 113-129.
- Cabeleira, H. (2024a). Cem anos de ensino artístico nos anuários estatísticos da educação em Portugal (1875-1975). In D. Justino (Coord.), *O Ensino em Portugal, antes e depois do 25 de Abril* (Vol.3, pp. 93-120). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Cabeleira, H. (2024b). Publicar é lutar: A imprensa estudantil, pedra angular do movimento associativo na Universidade Portuguesa (1956-1969). In F. Subtil, J. N. Matos & C. Baptista (Coord.), *Um outro jornalismo é possível: Media alternativos em Portugal* (pp.97-127). Outro Modo Cooperativa Cultural.
- Cabeleira, H. (2013a). *O artista enquanto aluno: Ensino artístico, práticas culturais e concepções de si na Imprensa Académica de Lisboa (1878-2007)*. IEUL. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/908dfd3d-0693-4b04-b5f8-f24a72d4270c>.
- Cabeleira, H. (2013b). Estudantes: Práticas e enfrentamentos. In A. Nóvoa (Coord.), *A Universidade de Lisboa nos séculos XIX e XX* (pp.447-525). Tinta da China.
- Cabeleira, H. (2017a). A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente. *Matéria-prima*, 5 (3), 132-141. <http://hdl.handle.net/10451/30613>.
- Cabeleira, H. (2017b). Educação artística em Portugal: Um olhar sobre o estado do campo (1970-2017). In *Atas do Congresso de Investigação em Educação Artística (CIEA)*, Viseu (pp.238-260). IPV/ ESE. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/5328>.
- Calado, M., & Ferrão, H. (2007). *Da academia à faculdade de belas artes*. Colibri.

- Câmara, M. M. G. (2007). *Contributos da experiência da educação pela arte (1971–1982) para a educação artística em Portugal*. UAlgarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/455>.
- Carceller, A. (2024). The ARTificial revolution: Challenges for redefining art education in the paradigm of generative artificial intelligence. *Digital Education Review*, 45, 84-90. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.84-90>.
- Carneiro, H. (2023). O ensino artístico e especializado da música em Portugal no século XX e a evolução histórica da disciplina de formação musical. *Diacrítica*, 37(1), 177-196.
- Carvalho, R. (2008). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (4a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho Nacional de Educação (2013). Recomendação n.º 1/2013, de 28 de janeiro. *Diário da República* n.º 19/2013, Série II de 2013-01-28, 4270-4273.
- Correia, A. (2023). Ensino artístico especializado: Identidades em construção. In D. Fernandes (Dir.), *Estado da Educação 2022* (pp.190-205). CNE. https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-versaointegral.pdf.
- Cruz, H., Bezelga, I., & Aguiar, R. (Coords.). (2017). *Práticas artísticas: Participação e comunidade*. CHAIA/Universidade de Évora.
- Cruz, H., Seabra, H., Costa, N., & Vilar, C. (Coords.). (2019). *Arte e esperança: Percursos da iniciativa PARTIS 2014–2018*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee Books. (Original work published 1934).
- Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro, *Diário da República*, n.º 253/1990, Série I, 4522-4528.
- Duarte, P. (2017). *A utopia do pensamento*. Artepensamento. <https://artepensamento.ims.com.br/item/a-utopia-do-pensamento/>.
- Eça, T. (2008). Educação artística em Portugal: Entre a tradição e a ruptura. *Pós: Belo Horizonte*, 1(1), 26-36.
- Eça, T. T. (2010). Para acabar de vez com a Educação Artística. *Revista Digital Do LAV*, 1(1), 1-11. <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2155>.
- Eça, T. (2016a). Arte educação para a cidadania: Emergência de um discurso político para a arte educação no ensino formal em Portugal e na Europa. *Informática na educação: teoria & prática*, 19(1), 49-60. <https://doi.org/10.22456%2F1982-1654.50388>.
- Eça, T. (2016b). Educação Artística socialmente comprometida: Ativismo na Educação Artística. *Invisibilidades: Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 9 (agosto). APECV.
- Eça, T. & Saldanha, Â., (2016). *Artes visuais na educação*. APECV.
- Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. Teachers College, Columbia University.
- Falcão, M., Leite, T. S., & Pereira, T. M. (Coords.). (2021). *Educação artística 2010-2020*. CIIED/ ESE Lisboa. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/2021-04/ebook_EA_FINALISSIMO_compressed.pdf.
- Fernandes, J. A. (2021). O lugar das artes no currículo: Entre a promessa e a marginalização. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 11(2), 45–61.
- Fernandes, D. (Coord.). (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação / FPCEUL.
- Fernandes, D., Ó, J. & Paz, A. (2014). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: A situação do ensino artístico especializado. In M. L., Rodrigues Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (Vol. 2., pp. 149-198). Almedina, [versão disponível no Repositório da Universidade de Lisboa (pp.1-44). <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/42969fb3-cea7-4b22-8286-1b42d1341416>.
- Ferreira, H. (2015). *História do currículo de trabalhos manuais no Estado Novo (1936-1948)*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias FCSEA, Instituto de Educação.

- Ferreira, T. (2019). *Programa de Educação Estética e Artística - PEEA (2010-2017): O lugar da expressão plástica no currículo do 1.º ciclo do ensino básico*. FBAUL.
- Ferro, L., Wagner, E., Veloso, L., IJdens, T., & Lopes, J. (Eds.). (2019). *Arts and cultural education in a world of diversity: Yearbook of the European Network of Observatories in the field of arts and cultural education*. Springer Nature.
- Ford, D. R., & Svensson, M. (2024). Still-existing utopian pedagogy: Architecture, curriculum, and the revolutionary imaginary. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 46(4), 561–577. <https://doi.org/10.1080/10714413.2024.2336816>.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, A., Mouraz, A. & Pereira, F. (2020). Controversies of expressive Arts Education in Portugal: Insights from policies and practices. *Knowledge Cultures*, 8(1), 77-93.
- Fuggle, S., Lanci, Y., & Tazzioli, M. (Eds.).(2015). *Foucault and the history of our present*. Palgrave Macmillan London. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137385925#affiliations>.
- Garrett, A. (1829). *Da educação*. [1ª ed.]. Sustenance e Stretch.
- Gigante, C. (2024). Novas perspetivas do currículo da formação de professores de Artes Visuais. *Interações*, (67), 1-25. <https://doi.org/10.25755/int.35339>.
- Gomes, C. (2002). *Discursos sobre a especificidade do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. https://ia803407.us.archive.org/1/items/DiscoursesOnTheSpecificityOfArtEducationItsHistoricalRepresentation/ISBN_978-989-20-3627-4.pdf.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P., & Marques, E. (2011). *Primeiro olhar: Programa integrado de artes visuais: Caderno do professor* (2a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greene, M. (1995). Art and imagination: Reclaiming the sense of possibility. *Phi Delta Kappan* (january), 378-382.
- Justino, D. (Ed.). (2017). *Reformas e bases da educação: Legado e renovação (1835- 2009)*. CNE.
- Leite, E. & Vitorino, S. (2009). *Serralves: Projectos com escolas 2002-07*. Fundação de Serralves.
- Levitas, R. (2010). *The concept of utopia*. Peter Lang.
- Lisboa, H. (2007). *As academias e escolas de Belas Artes e o ensino artístico (1836-1910)*. Colibri.
- Luz, A. (2019). *VI Aniversário do ACARTE, 1984-1990*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/historia-das-exposicoes/exhibitions/1198/>.
- Martins, C. S., & Alves, P. (2021). Critical approaches towards (a new) arts education. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 13(2), 8-14. <https://doi.org/10.34632/jsta.2021.10105>.
- Martins, C. S. (2016). Práticas artísticas e educação: Um lugar para a dissidência? In M. C. Ribeiro et al. (Eds.), *Educação artística e mudança social* (pp. 21–34). Universidade do Porto.
- Martins, C. (2019). Arts Education in Portugal in the eighteenth and nineteenth centuries: Drawing and the governing of student. In J. Baldacchino, K. Freedman, E Hall & N. Meager (Eds), *The International Encyclopedia of Art and Design Education*. John Wiley & Sons.
- Mayo, S. (2024). Co-creating with AI in art education: On the precipice of the next terrain. *Education Journal*, 13(3), 124-132. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20241303.15>.
- Midori, A., Pereira, A., Nascimento, J., Gomes, M. L., & Barreira, M. I. (Eds.). (2022). *Desassossegos: Ata Expandida do 8º EPRAE*. i2ADS / FBAUP. https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2022/10/DESASSOSSEGOS_At-Expandida-do-8oEPRAE_web.pdf.
- Moura, M., & Alves, M. J. (2016). O lugar da dança no sistema educativo português. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 6(1), 7-24.

- Nóvoa, A. (1997). A educação nacional 1930-1974: Análise histórica e historiográfica. In A. Escolano & R. Fernandes (Eds), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal 1800–1975* (pp.175-203). Fundación Rei Afonso Henriques.
- OECD (2025a). *Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education (Review draft)*. OECD Publishing. <https://ailiteracyframework.org>.
- OECD. (2025b). *Trends shaping education 2025*. OECD Publishing.
- OECD. (2025c). *Preparing teachers for digital education*. OECD Publishing.
- OECD (2024), *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*. OECD Publishing.
- Oliveira, M. & Sousa, A. (2022). O Papel da Educação Artística na atualidade: Das distopias contemporâneas às sociedades sustentáveis. *Revista Internacional de Humanidades*, 11, 1-10. <https://journals.eaapublishing.org/journal/humanrev/article/951>.
- Paiva, J. C. (2001). *Escola António Arroio (1919-1969): Uma escola artística entre escolas técnicas*. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/32348>.
- Paraskeva, J. M. (2022). The generation of the utopia: Itinerant curriculum theory towards a 'furable future.' *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(3), 347–366. <https://doi.org/10.1080/01596306.2022.2030594>.
- Pascoal, M. (2021). *A utilidade e inutilidade do saber e da arte na educação artística: a ação e intervenção artística na instituição escolar*. FPCEUP/FBAUP.
- Paz, A. (2017). Can genius be taught? Debates in Portuguese music education (1868-1930). *European Educational Research Journal*, 16(4), 504-516.
- Penim, L. (2003). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*. Livros Horizonte.
- Perdigão, M. (1981). Educação artística. In M. Silva & M. I. Tamen (Coords.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 285-305). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. (2017). *A educação artística em Portugal (2006-2016): Estruturas curriculares e sistemas de apoios como espelhos das políticas educativas*. ESE-IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/8432>.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. Routledge.
- Ramos, R. (Coord.). (2001). A segunda fundação (1890-1926). J. Mattoso (Dir.), *História de Portugal*, (Vol.6). Editorial Estampa.
- Ribeiro, A., & Vieira, M. H. (2016). A articulação entre o ensino especializado da música e o sistema geral de ensino em Portugal: Impacto atual da reestruturação de 2009. *Opus*, 22(1), 237-254.
- Saldanha, Â., & Ornelas, M. (Eds.). (2014). *Atas do 2.º Congresso da Rede Ibero-Americana de Educação Artística / 26.º Encontro Nacional da APECV: Artes, comunidade e educação*. APECV. <https://www.apecv.pt/pubs/atasapecv26.pdf>.
- Santos, L. (Coord.). (1996). *Educação estética e utopia política: Colóquio comemorativo dos 200 anos da publicação de Para a Paz Perpétua, de I. Kant, e de Cartas sobre a Educação Estética do Ser Humano, de F. Schiller (1795-1995)*. Edições Colibri.
- Saraiva, J. A. (2000). A formação dos professores de artes plásticas em Portugal. In J. A. Saraiva (Org.), *Artes plásticas: âmbito e formação: Actas do Colóquio 29-30 de maio 1998* (pp. 27-48). Escola Superior de Educação de Santarém.
- Silva, A. S. (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspetiva das políticas públicas*. Ministério da Educação.
- Stillman, P. (1991). The concept of utopia by Ruth Levitas. *Utopian Studies*, 2(1/2), 220-222.
- Torres, M. J. (2011). A disciplina de EVT no currículo do 2.º CEB. *Imaginar: Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual* (Out.), 5-12.

- Tunhas, P. (2018). Utopia. In *Dicionário de Filosofia Moral e Política* (2ª série). FLUP. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/118255>.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995), *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- UNESCO (2024). *UNESCO Framework for culture and arts education. UNESCO conference on culture & arts education (Abu Dhabi)*. WCCAE/UNESCO. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. UNESCO.
- Vale, P., & Brighenti, S. (2024). *Plano Nacional das Artes: Um manifesto, uma estratégia (2024–2029)*. Plano Nacional das Artes. https://www.pna.gov.pt/wp-content/uploads/2024/10/Manifesto_Estrategia_PNA_2024_2029.pdf.
- Vasconcelos, F. (2009). *Obras Completas, IV (1925-1933)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. Â. (2011). *Educação artístico-musical: Cenas, actores e políticas* [Tese de Doutoramento, IEUL].
- Vasques, E. (1999). *O teatro português e o 25 de abril: uma história ainda por contar*. Instituto Camões. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3378>.
- Venkatesh, V., Ruprecht, L., & Ferede, M. K. (2023). *Arts education: An investment in quality learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386034>.
- Vieira, F. (2010). The concept of utopia. In G. Claeys (Ed.), *The Cambridge companion to utopian literature* (pp.3-27). Cambridge University Press.
- Vitorino, F.M. (1994). 1890-1926. In A. S. Rodrigues (Coord.), *História de Portugal em datas* (pp.233-303). Círculo de Leitores.
- Ward, J., Nunes, M.J. & Balcázar, Ú. (Eds.). (2021). *Porto Santo charter: Culture and the promotion of democracy, towards a European cultural citizenship*. PNA/LIDA/UNESCO/OEI.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: The impact of arts education, educational research and innovation*. OECD Publishing.
- Wong, B. (2000, 05 de agosto). *Aprender com arte*. Público. <https://www.publico.pt/2000/08/05/jornal/aprender-com-arte-147226>.

[Índice](#)