



REDESENHANDO PERCURSOS: A EDUCAÇÃO COM ARTES COMO ESTRATÉGIA PARA REINTEGRAR JOVENS EM SITUAÇÃO DE ABANDONO ESCOLAR

Rita Iara Oliveira ¹

Resumo

Entre 2017 e 2024, acompanhou-se uma prática pedagógica desenvolvida numa Escola de Segunda Oportunidade no Norte de Portugal, com jovens entre os 15 e os 25 anos marcados por trajetórias de abandono escolar precoce. Esta narrativa prática descreve a implementação de práticas de educação com artes — teatro, malabarismo, dança e música — como ferramentas pedagógicas auxiliares no ensino de disciplinas como Língua portuguesa, matemática, história e desenvolvimento pessoal e social. A abordagem adotada compreende a arte como meio para promover aprendizagens significativas e ressignificar percursos de vida, favorecendo o sucesso escolar e pessoal dos jovens envolvidos. Os resultados evidenciam a convergência com os princípios da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG), ao promover inclusão, participação e transformação social. Além do impacto individual, destacam-se os efeitos positivos na comunidade local, com especial relevância para a integração de grupos historicamente excluídos através de práticas educativas formais e não formais.

Palavras-chave: *Educação com Artes; Jovens, Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global.*

Introdução

Ao longo do acompanhamento de experiências pedagógicas desenvolvidas numa Escola de Segunda Oportunidade, situada no Norte de Portugal, entre os anos de 2017 e 2024, com jovens dos 15 aos 25 anos que vivenciaram trajetórias marcadas pelo abandono precoce da educação e formação, esta narrativa prática descritiva propõe-se a relatar as práticas de educação com artes implementadas nesse contexto. O objetivo é

¹ Doutoranda em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (ritaiaoliveira@gmail.com). Mestre em Ciências da Educação, pela mesma instituição do PHD, licenciada em Serviço Social pela Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário do Instituto Superior Politécnico Gaya.

compreender de que forma tais experiências contribuíram para a ressignificação dos percursos de vida desses jovens, permitindo-lhes alcançar o êxito e o sucesso escolar almejados.

A conceção de educação com artes adotada nesta narrativa entende a arte como recurso pedagógico auxiliar, utilizado para apoiar o ensino de disciplinas e conteúdos curriculares diversos. Nesse enquadramento, a arte é compreendida como meio — e não como fim em si mesma — assumindo a função de facilitadora de aprendizagens significativas nas áreas da língua portuguesa, matemática, história e desenvolvimento pessoal e social, por meio de atividades como o teatro, o malabarismo, a dança e a música.

Salienta-se, ainda, que os resultados observados se coadunam com os princípios da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG), evidenciando potenciais contributos para futuros percursos educativos com impacto transformador, a partir da integração das artes nos processos educativos — formais e não formais — desses jovens. Por fim, destaca-se o impacto positivo dessas atividades artísticas na comunidade local, especialmente ao promoverem a inclusão de grupos historicamente excluídos e ao reforçarem sua ligação com a escola, o território e a cidadania.

Metodologia

A narrativa descritiva partiu de um estudo de caso, uma abordagem qualitativa descritiva, baseada na observação participante e no registo sistemático das atividades pedagógicas realizadas. A experiência foi documentada em diários de campo, registos audiovisuais e entrevistas informais com educadores e jovens envolvidos no presente contexto.

Escola de Segunda Oportunidade e as pessoas jovens

A presente narrativa prática foi desenvolvida numa Escola de Segunda Oportunidade (ESO), uma instituição de ensino que se configura como uma iniciativa inovadora, sustentada por uma parceria entre uma associação sem fins lucrativos dedicada à Educação de Segunda Oportunidade, uma autarquia local e o Ministério da Educação. A escola conta, ainda, com o apoio do Instituto de Emprego local, de Centros de Qualificação e de outros parceiros atuantes em diferentes setores da sociedade.

Durante minha permanência na instituição, pude observar que, assim como outras escolas do mesmo modelo, esta representa uma resposta educativa de carácter compensatório, voltada para jovens que interromperam sua trajetória escolar sem concluírem o 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade. Essa proposta busca criar oportunidades reais de reintegração, atuando no combate ao abandono precoce da educação e formação (APEF), sendo reconhecida pelo Ministério da Educação e integrando o sistema público de ensino conforme estabelece o Despacho n.º 6954, de 6 de agosto de 2019 (Ministério da Educação, 2019).

Os jovens com os quais tive contato ao longo da experiência eram, em sua maioria, adolescentes e jovens adultos em situação de abandono escolar e exclusão social. Grande parte reside em bairros sociais marcados por contextos de vulnerabilidade, com altos índices de pobreza, desemprego e, em alguns casos, envolvimento com a criminalidade. O ambiente familiar de muitos desses jovens é instável, com ausência de figuras parentais

ou referências adultas consistentes, o que contribui para quadros de negligência, conflitos emocionais e físicos, além do uso de substâncias psicoativas leves.

Observei, ainda, que esses fatores impactam diretamente a relação desses jovens com a escola. Muitos deles abandonaram os estudos antes de concluir os níveis obrigatórios de escolaridade, motivados por diferentes razões: desmotivação, insucesso escolar repetido, episódios de bullying, dificuldades de adaptação às normas escolares, conflitos com professores, baixa valorização da educação no ambiente familiar, gravidez na adolescência e, em alguns casos, a necessidade de contribuir com a renda familiar. Essas trajetórias são frequentemente atravessadas por sofrimento psicológico, como quadros de ansiedade, depressão, baixa autoestima, medos e traumas, muitas vezes relacionados a experiências adversas vividas em contextos familiares e sociais.

Essa experiência permitiu-me compreender, na prática, a importância de propostas pedagógicas com ênfase nas artes, centradas no jovem como sujeito de direitos e de aprendizagens. A ESO anteriormente referida, atua de forma integrada em quatro dimensões educativas: (1) **Certificação** – de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, por meio de projetos interdisciplinares; (2) **Educação Artística**, com atividades de teatro, dança, música e artes visuais; (3) **Formação Vocacional**, em áreas como culinária, costura criativa, carpintaria, eletricidade e informática; e (4) **Apoio Educativo e Intervenção Psicossocial**, oferecendo um ambiente de escuta, acolhimento e desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais². Tais dimensões têm se mostrado fundamentais para o resgate da autonomia e da autoestima destes jovens. A partir desta vivência, foi possível observar que a intervenção pedagógica em contextos de exclusão social exige sensibilidade, formação especializada e um olhar atento às múltiplas dimensões que atravessam a vida destes sujeitos. A narrativa aqui apresentada evidencia que uma educação com base nas artes, aliada à escuta qualificada e à inclusão da comunidade, pode reconstruir trajetórias educativas e ampliar os horizontes de vida de jovens em situação de vulnerabilidade.

Porquê a Educação com Artes?

Em termos da importância da educação com artes, esta narrativa prática é construída com base no pensamento de John Dewey (1934), que via a arte não como um acessório da educação, mas como parte essencial da formação humana e da experiência educativa. No que diz respeito às aprendizagens, Dewey compreendia-as como um processo incessante de trocas mútuas entre o(a) aluno(a) e o ambiente. Nesse contexto, a arte torna-se uma ferramenta valiosa e poderosa de mediação, pois possibilita ao(à) aluno(a) experienciar a realidade, exprimir emoções e pensamentos e formular sentidos para sua vida pessoal e social.

Freire (1992) reconhecia que a experiência estética proporcionada pela arte estimulava o desenvolvimento ético e político do sujeito. Assim, o(a) estudante que cria e interpreta arte pode desenvolver empatia, ampliar sua sensibilidade, refletir sobre injustiças e imaginar outros mundos e realidades distintas daquelas em que vive.

² Retirado de <http://www.segundaoportunidade.com/organizacao-da-formacao> e do Regulamento Interno 2021 da – Associação para a Educação de Segunda Oportunidade.

Vários estudos têm demonstrado que as artes visuais, a música e o teatro são recursos valiosos no processo de ensino-aprendizagem. Além de contribuírem com a criatividade, a autoexpressão e os conhecimentos próprios de cada linguagem, essas práticas também ajudam a promover o equilíbrio emocional e o envolvimento dos(as) estudantes, favorecendo uma atitude mais aberta e interessada em aprender (Macedo, Clough & Santos, 2017).

Para descrever as formas pelas quais os(as) alunos(as) que vivenciaram esta narrativa passaram por processos de aprendizagem que os(as) formaram e transformaram por meio das experiências educativas com artes, apresenta-se uma série de atividades artísticas realizadas no contexto de sua permanência numa escola de segunda oportunidade.

Materialização das experiências práticas

Explorando o Potencial Pedagógico das Artes na Escola

Todos os anos, a respetiva Escola de Segunda Oportunidade promove um conjunto de atividades artísticas, tais como dança, percussão musical, canto, malabarismo e artes visuais. Todas essas práticas são voltadas para o desenvolvimento integral das/dos jovens estudantes, bem como para facilitar as aprendizagens nas diferentes disciplinas de conhecimento científico.

Estas atividades ganham ainda mais destaque durante os intercâmbios nacionais e internacionais, assim como em eventos culturais significativos para a comunidade escolar — como, por exemplo, o desfile de Carnaval e a tradicional Queima do Judas, que acontece anualmente entre fevereiro e março.

Durante esse período, num dos anos entre 2017 e 2024, acompanhei e participei ativamente em algumas dessas atividades, especialmente nas oficinas de percussão musical e malabarismo. No contexto da percussão, embora me tenha envolvido apenas na parte final da sessão, participei utilizando um bidão reciclado como instrumento de percussão, juntamente com uma baqueta improvisada, também confeccionada com materiais reutilizados.

A minha integração ao grupo ocorreu de forma fluida, e consegui rapidamente acompanhar o ritmo dos estudantes, que já participavam ativamente, com o apoio da professora de música responsável pela oficina. O ambiente revelou-se acolhedor e seguro, favorecendo a expressão, a criatividade e a colaboração entre os participantes. A familiaridade prévia das/dos estudantes com a minha presença — que já se estabelecia havia alguns meses, assim como a abordagem recetiva, desenvolvida de maneira afetiva e comunicativa, contribuíram significativamente para esse clima de confiança.

Foi notável o interesse dos jovens pela prática da percussão. Demonstraram empenho e dedicação ao tentar acompanhar as batidas e manter o ritmo proposto. A docente incentivava os estudantes a escutar atentamente a batucada e a experimentar sons que julgassem mais apropriados, orientando-os a perceber, de forma intuitiva, o ritmo que melhor se encaixava na composição musical coletiva. Este tipo de prática dialoga com a proposta de Freire (1996), ao considerar os estudantes como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, valorizando o conhecimento prévio e a experimentação como vias legítimas para o

desenvolvimento de saberes. Motivados, os alunos não demonstravam resistência diante das dificuldades iniciais; ao contrário, persistiam até alcançar uma execução rítmica satisfatória. No final da atividade, a professora sinalizou o encerramento da sessão ao erguer os braços — gesto previamente combinado com o grupo para indicar a pausa na execução musical.

As atividades artísticas, nesse contexto, assumem uma função pedagógica essencial. De acordo com Barbosa (2010), o ensino da arte não se restringe ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas deve fomentar a sensibilidade, o pensamento crítico e a capacidade de expressão subjetiva dos alunos. Nesse sentido, a arte torna-se uma linguagem potente para a construção de identidades e para o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais no ambiente escolar.

A participação dos jovens nas oficinas musicais revelou dois perfis distintos: por um lado, alunos que já haviam tido algum contacto prévio com a arte musical, ainda que de forma limitada, durante o 1.º ciclo do ensino básico; de outro, estudantes sem qualquer experiência anterior com instrumentos ou práticas musicais. Independentemente do histórico individual, as experiências proporcionadas pela ESO permitiram que ambos os grupos descobrissem, por meio da vivência artística, as suas capacidades de aprender, criar e se expressar — processo que se revelou não apenas formativo, mas também profundamente significativo para os participantes.

Conforme defende Hernández (2000), o trabalho com projetos artístico-pedagógicos favorece a aprendizagem significativa, pois articula conteúdos escolares com os interesses, experiências e contextos socioculturais dos estudantes. Assim, atividades como as promovidas pela ESO contribuem para uma educação mais inclusiva, criativa e transformadora.

Dança Contemporânea: uns passos de Pop e Hip Hop

Ao som de músicas eletrônicas com batidas rápidas e marcantes, iniciou-se a aula de dança contemporânea. O professor, já conhecido na escola, demonstrava preocupação em interagir com os participantes — jovens alunos e alunas, funcionários e estagiários. Um passo à frente, outro para trás, deslizando para a direita, depois para a esquerda... aos poucos, todos foram apanhando o ritmo, repetindo os movimentos até aprimorá-los cada vez mais.

A dança possibilitou que os jovens mais tímidos e inseguros se sentissem encorajados a soltar o corpo e melhorar a postura, superando o receio de experimentar algo novo, até então desconhecido para alguns. Durante a aula, aprenderam a diferenciar a postura do ballet da postura do hip hop, bem como o nome de alguns passos de ambos os estilos. Essas aprendizagens contribuíram também para o enriquecimento da sua cultura geral e da experiência formativa.

Tais progressos tornaram-se possíveis por duas razões principais: a primeira foi a construção de um ambiente seguro, livre de críticas e cobranças, promovido tanto pelo professor quanto pelos próprios participantes, de forma cooperativa e interativa. A segunda razão foi o alinhamento da atividade com os interesses dos jovens. Muitos deles demonstraram familiaridade e gosto pelos estilos musicais abordados — pop, rock e hip hop — e pela dança contemporânea.

Durante as duas horas de aula, os participantes esforçaram-se visivelmente para aprender os passos. Tiveram apenas um pequeno intervalo no meio da sessão. Foi possível notar melhorias na autoestima de alguns jovens, que se foram sentindo cada vez mais à vontade para dançar, perdendo o medo e a inibição. Isso era evidente em comportamentos anteriormente associados à timidez, como o receio de olhar nos olhos, errar os passos, soltar o corpo ou superar a vergonha.

É provável que essa experiência formativa em dança tenha proporcionado ganhos significativamente positivos nas dimensões socioemocional e comportamental. No aspeto socioemocional, observou-se o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo e à comunidade escolar, num ambiente onde valores como empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade cultural foram cultivados (UNESCO, 2016). No aspeto comportamental, destacou-se o envolvimento contínuo dos participantes na repetição dos novos movimentos, com dedicação e esforço para aperfeiçoá-los. Além disso, foi possível perceber uma superação parcial da timidez, bem como melhorias nas interações sociais e no convívio saudável entre os pares.

A Música e Teatro: como ferramentas pedagógicas na ESO

A arte musical utilizada na ESO não se restringe à percussão, à dança, ao teatro e o malabarismo. Ela expande-se para a composição rítmica, poética e crítica do rap. Em geral, os jovens que se identificam com esse estilo musical são, em sua maioria, rapazes. A motivação para tal interesse advém de diversas influências: desde práticas de composição iniciadas na infância, passando pela percepção de que possuem talento para criar rimas, até o desejo intenso de expressar sentimentos relacionados às suas vivências — tristezas, injustiças e problemas sociais enfrentados nos bairros e comunidades em que estão inseridos —, além de questões políticas e conflitos internos que fazem parte do seu mundo interior.

A composição de músicas de rap, além de estimular a criatividade por meio da poesia e do ritmo, também provoca um efeito de catarse nos jovens. Esse efeito manifesta-se como um processo de libertação emocional, permitindo que sentimentos reprimidos ou experiências traumáticas encontrem um canal de expressão. O resultado disso é, frequentemente, um alívio e uma sensação de paz interior. Pode dizer-se, portanto, que a arte, neste contexto, cumpre um papel essencial na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Ademais, observou-se que, por meio da composição musical, os jovens desenvolvem um processo de aprendizagem informal da língua portuguesa — e, por vezes, também da língua inglesa. À medida que criavam suas letras, a docente orientava e introduzia conceitos da gramática e da literatura, explicando, por exemplo, que cada linha da música correspondia a um verso, e que o conjunto de versos formava uma estrofe. Também apresentava noções de métrica, especialmente quando surgiam sílabas poéticas, explicando como estas contribuem para a criação do ritmo e da estrutura na composição musical. Essas aprendizagens estavam diretamente relacionadas às experiências práticas dos jovens, o que facilitava a assimilação dos conteúdos.

O processo de composição começava, geralmente, com um exercício de aquecimento criativo, que os jovens chamavam de “deitar rimas” ou “botar rimas”, conhecido popularmente como *freestyle* — um modo de improvisar músicas. Nesse exercício, dois ou mais participantes iniciavam com uma frase, e os demais

deveriam continuar com outra que rimasse com a anterior. Essas sessões eram gravadas em áudio e, posteriormente, as letras criadas eram transcritas em papel.

A reescrita dessas músicas era essencial para o ensino do uso adequado da língua portuguesa. A docente sugeria aos jovens o refinamento das suas composições, orientando-os, por exemplo, para evitar o uso de expressões pejorativas e a procura por palavras mais ricas em significado, incentivando a exploração dos múltiplos sentidos e o uso de metáforas. Por meio das metáforas, os jovens conseguiam expressar sentimentos profundos, criando personagens que representavam a si mesmos de maneira simbólica, as quais ganhavam vida nos espetáculos teatrais promovidos pela escola.

Quando necessário, a professora auxiliava na identificação e correção de erros gramaticais e semânticos, adotando uma metodologia em que a prática servia como ponto de partida para a teoria — e nunca o contrário. Observava-se, assim, que boa parte da aprendizagem literária e poética ocorria por meio de um processo inverso ao tradicional: os alunos escreviam, brincavam com as palavras, criavam — e só depois passavam a refletir sobre os elementos da poesia, da gramática e da literatura presentes naquilo que haviam produzido.

Quanto à literatura, as obras sugeridas para leitura seguiam as diretrizes do Programa Nacional de Leitura (PNL). Os textos literários eram explorados em paralelo à escrita de temas desenvolvidos para os espetáculos teatrais. Em uma dinâmica de coautoria, docentes e alunos construíam narrativas inspiradas tanto nas obras estudadas quanto nas próprias vivências dos jovens, que frequentemente se transformavam em personagens das histórias apresentadas, ainda que sob pseudônimos. No contexto dessas peças teatrais, também havia espaço para o trabalho de conteúdos alusivos à disciplina de História, visto que, no âmbito dos espetáculos, foram retratados dramas relacionados a guerras — como, por exemplo, na peça *O Menino da Sua Mãe*, na qual se apresentava um panorama da Segunda Guerra Mundial e do sofrimento do povo judeu, por meio do *Diário de Anne Frank* — além de temas como problemas sociais e diversidade cultural.

Embora algumas sugestões de enredos partissem dos professores, havia grande interesse em incluir as ideias dos(as) alunos(as). As suas propostas, escritas e narrativas eram consideradas e respeitadas, promovendo um espaço de criação coletiva, escuta ativa e valorização de sua identidade artística e social.

Malabarismo no ensino da Matemática: uma prática educativa de coordenação, concentração e superação

Durante uma das sessões artísticas de malabarismo realizada com os jovens, entrei na sala de maneira discreta, procurando não interromper o foco dos participantes. Apesar disso, fui percebida por um dos alunos, Chico (pseudônimo), que, ao deixar uma das três bolas cair durante a execução da técnica, reagiu com bom humor: “Chegaste e me desconcentraste!”, e em seguida sorriu.

Outro participante, Lucas (pseudônimo), demonstrando progresso na atividade, aproximou-se e disse com entusiasmo: “Olha! Olha! Tás a ver? Já consigo!”. Ao elogiar o seu desempenho, ofereci-me para gravar a sua apresentação, ao que ele respondeu positivamente. Logo depois, Zé (pseudônimo) — com quem já estabeleci certa proximidade — juntou-se ao grupo. Entre sorrisos e conversas espontâneas, discutimos as dificuldades

associadas à prática do malabarismo, especialmente a necessidade de manter as bolas em movimento sem deixá-las cair.

No âmbito do malabarismo, o ensino da matemática estava presente de forma descontraída e subtil, conforme foi abordado, pois os jovens aprenderam, de maneira inconsciente, o que é e como funciona a *trajetória parabólica*, à medida que aprendiam a movimentar três bolas no ar, de modo coordenado e alternado. Eles precisaram de calcular — ainda que intuitivamente — o tempo que as bolas permaneciam no ar até retornarem às suas mãos. Apesar de não terem feito cálculos formais, os seus cérebros realizaram esse processo de forma intuitiva: quanto tempo as bolas demoravam a subir e descer, o momento certo de lançar a próxima, a altura ideal e o tempo exato para manter o ritmo. Para além da matemática, também desenvolveram noções fundamentais de física, como: tempo, espaço, velocidade, gravidade e coordenadas.

A compreensão intuitiva de padrões (números pares e ímpares, simetria, tempo e ritmo), demonstraram o carácter interdisciplinar do malabarismo, que serviu inconscientemente para ensinar a disciplina de matemática às e aos jovens de forma lúdica e divertida. Piaget (1975) já argumentava que o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático está intrinsecamente ligado à ação concreta sobre os objetos e ao domínio progressivo das noções de espaço, tempo e número.

Deste modo, cabe ressaltar que o malabarismo é uma habilidade física caracterizada pela manipulação coordenada de objetos — tradicionalmente bolas, claves ou aros — com finalidades que vão desde o entretenimento à expressão artística. Assim, o que à primeira vista pode parecer apenas uma prática recreativa, revela-se uma atividade educativa rica em possibilidades de aprendizagem, integração e desenvolvimento humano.

A conduta do formador também foi importante, pois este aproximou-se dos jovens para orientá-los de maneira mais sistemática, explicando os princípios da técnica e reforçando a importância da concentração. Repetiu os movimentos diversas vezes com os participantes, procurando garantir que todos assimilavam gradualmente os gestos, promovendo um processo de aprendizagem baseado na repetição e na superação de desafios. A atitude motivadora do formador revelou-se essencial para manter o envolvimento dos alunos, mesmo diante das dificuldades.

Do ponto de vista pedagógico, esta vivência dialoga com as concepções de aprendizagem defendidas por Vygotsky (1991), que destaca a importância da mediação e da interação social no processo de internalização do conhecimento. A presença ativa do formador como mediador permitiu que os jovens operassem dentro da zona de desenvolvimento proximal, sendo encorajados a realizar tarefas que, sozinhos, talvez não conseguissem completar.

Além disso, a prática do malabarismo envolve a integração de múltiplos saberes simultaneamente — tanto corporais quanto cognitivos — como a coordenação motora fina e ampla, atenção, raciocínio lógico e espacial, além de promover o fortalecimento da autoestima. De acordo com Le Boulch (1987), atividades que integram movimento e consciência corporal são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, pois favorecem a organização neuromotora e o domínio do corpo como instrumento de expressão e ação.

A dimensão lúdica da atividade, por sua vez, reforça o papel do prazer na aprendizagem. Como enfatiza Freire (1996), o aprender deve ser uma experiência significativa e motivadora, na qual o sujeito reconhece-se como capaz de aprender e transformar sua realidade. Nesse contexto, mesmo uma atividade aparentemente simples como o malabarismo assume um papel formativo importante, ao proporcionar aos jovens a vivência de desafios que exigem disciplina, paciência e persistência.

Pintura de muro da antiga estação de comboios

O projeto de pintura em estilo cubista na antiga estação de comboios de S. Mamede de Infesta resultou do cumprimento de dois objetivos principais. O primeiro foi trabalhar, com as/os jovens alunos, a obra do Plano Nacional de Leitura *O Gato que Ensinou a Gaivota a Voar*, de Luís Sepúlveda — tema do ano letivo de 2015-2016, mas concretizado em 2017. O segundo consistiu em participar na atividade de pintura do programa “Bairros Saudáveis”, promovido pela AE2O – Associação para a Educação de Segunda Oportunidade, com o objetivo de utilizar as artes para estreitar os laços entre a escola e a comunidade.

Pelo que se observou, esta iniciativa gerou um efeito positivo e de satisfação na maioria dos moradores da comunidade local. Durante as atividades de pintura do muro, muitos se aproximavam da equipa e das/dos jovens para perguntar o que estávamos a fazer e porquê. Quando informados sobre as motivações do projeto, demonstravam contentamento e incentivavam a continuação do nosso trabalho, por verem que o património público — o muro — estava a contribuir para a revitalização e harmonização do espaço da antiga estação. Alguns moradores chegaram, inclusive, a convidar os jovens para pintarem compartimentos das suas casas, através de contratação comercial privada. Esse tipo de reconhecimento gerou, nas/nos jovens participantes da iniciativa artística, um forte sentimento de valorização, pertencimento à comunidade e elevação da autoestima.

Não à Exclusão: Vozes que Unem

Uma curta-metragem foi criada por jovens estudantes no contexto de uma semana de intercâmbio cultural promovida pela Escola de Segunda Oportunidade. O tema escolhido foi a exclusão social e racial, uma realidade vivida ou observada por muitos/as deles/as.

Para abordar esse tema sensível, os próprios jovens optaram por utilizar fotografias autorais — imagens deles/as mesmos/as — como recurso principal. Nessas fotos, deram destaque a elementos visuais que evidenciavam os seus diferentes tons de pele e características físicas, mas também enfatizavam a união e a integração do grupo. Algumas imagens, por exemplo, mostravam mãos unidas, rostos encostados e expressões que transmitiam empatia e solidariedade.

A trilha sonora combinou música instrumental de piano com depoimentos dos/as próprios/as estudantes, que falaram sobre o que entendem por exclusão. Cada jovem expressou-se na sua língua materna — incluindo o português, o francês e o árabe — valorizando assim a diversidade linguística do grupo e reforçando a mensagem de inclusão.

Durante os relatos, os/as jovens denunciaram as injustiças sociais e raciais que ainda persistem e fizeram apelos sinceros para que ninguém seja excluído pela sua origem, cor ou condição. A produção do vídeo foi

pensada como uma obra artística com forte potencial de alcance, com o objetivo de sensibilizar o maior número possível de pessoas.

Nas suas mensagens, deixaram claro que a exclusão não tem lugar numa sociedade verdadeiramente humana. Reforçaram que, apesar das nossas diferenças, todos/as somos iguais — seres humanos feitos da mesma matéria, que compartilham emoções, desafios e esperanças. Podemos ter experiências e histórias diferentes, mas temos o mesmo sangue a correr pelas veias — sangue que, no fim das contas, só muda na tonalidade de vermelho.

A Consonância da Educação com Arte com os Objetivos da EDCG

As atividades de educação com artes desenvolvidas na ESO têm contribuído de forma significativa para a promoção de valores fundamentais da Educação para a Cidadania Global. Elas favorecem a partilha de saberes e o respeito mútuo entre as/os jovens da escola e também com estudantes de outras Escolas de Segunda Oportunidade da Europa, especialmente durante os intercâmbios interculturais.

Nesses encontros, jovens de diferentes nacionalidades participam conjuntamente em criações artísticas como peças de teatro, apresentações de música e dança, atividades de pintura e produções audiovisuais com temáticas escolhidas por eles/as mesmos/as. Os temas abordados costumam girar em torno do combate à exclusão social, da valorização das múltiplas identidades e do reconhecimento da diversidade cultural presente entre os/as jovens europeus/as — e também de outros países — que integram as Escolas de Segunda Oportunidade.

Nota-se também um forte interesse em aprender novos idiomas, motivado pelo desejo de se comunicar com colegas estrangeiros/as, trocar ideias e conhecer outras culturas. O retorno dessas experiências tem sido amplamente positivo, uma vez que permitem o intercâmbio de saberes e valores culturais diversos, resultando num sentimento coletivo de pertença a uma humanidade comum.

A imersão nas atividades artísticas toca aspetos emocionais, afetivos e cognitivos dos/as jovens, contribuindo para o fortalecimento de comportamentos pautados na empatia, no respeito e no interesse genuíno pelos/as colegas — tanto nacionais quanto estrangeiros/as — e também pelos moradores da comunidade local que compõem a vizinhança da escola.

Resultados e considerações finais

Entre as práticas, destacam-se o uso do teatro como estratégia para o ensino de História; o uso da música, da dança e do desenho para a aprendizagem e a promoção da expressão individual e coletiva dos jovens; além da assimilação de conceitos matemáticos e de física — como trajetória parabólica, tempo, espaço, velocidade, gravidade e coordenadas — no âmbito do malabarismo. As atividades artísticas mostraram-se eficazes na criação de vínculos, no aumento da autoestima e na revalorização do espaço escolar, contribuindo para o envolvimento e a permanência dos(as) estudantes.

As experiências relatadas ao longo deste trabalho evidenciam o potencial transformador da educação com artes para jovens com trajetórias marcadas pelo abandono escolar e formativo. Ao promover aprendizagens significativas em diferentes áreas do saber e ao impulsionar o desenvolvimento pessoal, essas práticas contribuem para a reconstrução dos projetos de vida dos(as) jovens, revelando-se estratégias pedagógicas particularmente potentes e relevantes para escolas de segunda oportunidade — sejam elas emergentes ou em fase de consolidação.

Conforme defende Dewey (1979), a educação é uma estratégia científica que o sujeito utiliza para investigar o mundo e adquirir conhecimento, atribuindo significados e valores à sua experiência, os quais, por sua vez, orientam sua vida de maneira consciente e inteligente. A educação com artes, como referido no início desta narrativa, parte do princípio de que a arte pode e deve ser utilizada como uma ferramenta pedagógica, capaz de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de forma sensível, profunda e crítica.

O poder transformador da arte reside na sua capacidade de permitir que o/a indivíduo/a expresse sentimentos, pensamentos e vivências por meio do teatro, da música, da dança, da pintura e de outras linguagens. A arte, assim, torna-se um canal de construção de conhecimento e uma ponte entre o saber e o ser, contribuindo para a formação de um mundo mais equilibrado, solidário e pacífico.

Esta abordagem converge diretamente com os objetivos da Educação para a Cidadania Global, que visa formar cidadãos e cidadãs conscientes de que pertencem a uma coletividade planetária. Nesse sentido, o que se busca é a construção de uma sociedade em que haja liberdade de escolha, respeito pelas diversidades e responsabilidade consigo mesmo/a, com o outro e com o planeta.

As práticas pedagógicas com artes, portanto, não apenas ampliam os horizontes educativos, mas também fortalecem valores essenciais para uma convivência democrática e inclusiva, apontando caminhos promissores para o futuro das Escolas de Segunda Oportunidade e para uma educação verdadeiramente transformadora.

Referências

- Associação para a Educação de Segunda Oportunidade. (2021). *Regulamento interno*. [Documento Institucional não Publicado].
- Barbosa, A. M. (2010). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. Perspectiva. Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação* (Trad. de Anísio Teixeira). Nacional.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin Group. (Obra original publicada em 1934).
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Artmed.
- Leite, Á. P. (2021). *Paulo Freire e arte educação: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação*. Educação, Sociedade & Culturas, 54, 85–103. <https://doi.org/10.34626/esc.vi54.51>.
- Le Boulch, J. (1987). *O desenvolvimento da motricidade e a educação psicomotora*. Vozes.
- Macedo, E. M., Clough, N., & Santos, S. A. (2017). *Engaging vulnerable young people in education through the arts: Challenges and opportunities*. Educação, Sociedade & Culturas, 50, 7-14. <https://doi.org/10.34626/esc.vi50.131>.
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento*. Zahar.
- Portugal. Ministério da Educação. (2019). *Despacho n.º 6954/2019, de 6 de agosto*. Diário da República, 2.ª série, n.º 149. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6954-2019-123352144>.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.). Martins Fontes.

[Índice](#)