



# SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA  
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O poder das expressões artísticas e estéticas em  
processos educativos para a Transformação Social

Fevereiro 2026 N.º 19

# FICHA TÉCNICA

## Nome da Revista

"Sinergias – diálogos educativos para a transformação social".

## Propriedade

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), no âmbito do projeto *Sinergias ED: potenciar a capacidade transformadora das relações e aprendizagens colaborativas entre agentes de ação e investigação em Educação para o Desenvolvimento*, cofinanciado pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua e apoiado pela Reitoria da Universidade do Porto.

## Periodicidade

Semestral.

## Grafismo e Paginação

Megaklique e Cláudia Pereira.

## Edição

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS).

## Conselho Científico

Ana Dubeux (Univ. Federal Rural de Pernambuco. BR); Antónia Barreto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Inst. Politécnico de Leiria. PT); Carmen Rosa García (Univ. de Málaga. ES); Dalila Pinto Coelho (Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Univ. do Porto. PT); Elina Lehtomäki (Univ. of Oulu. FI); Filipe Martins (Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano - Univ. Católica Portuguesa; Rede Inducar. PT); Frances Hunt (Development Education Research Centre - Univ. College London. UK); Karen Pashby (Education and Social Research Institute - Manchester Metropolitan Univ. UK); Karla Del Carpio (Univ. of Northern Colorado. USA); La Salete Coelho (Centro de Estudos Africanos da Univ. do Porto e Escola Superior de Educação do Inst. Politécnico de Viana do Castelo. Portugal); Liam Wegimont (Global Education Network Europe. IE); Maria Helena Salema (Inst. de Educação - Univ. Lisboa. PT); Miguel de Barros (CESA - Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral. GW.); José Nunes da Silva (Univ. Federal Rural de Pernambuco. BR); Oscar Jara (Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. CR); Tania Ramalho (SUNY Oswego. USA; Univ. of Oulu. FI).

## Conselho Editorial

Andreia Reis, Bernardo Providência, Graça Rojão, Joana Costa, Laure De Witte, Mónica Lourenço, Sara Borges, Sara Monteiro e Teresa Martins.

## Revisão por Pares

Amanda Franco (Centro de Estudos Africanos da Univ. do Porto e Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Inst. Politécnico de Viana do Castelo, PT); Ana Bela da Conceição (Plano Nacional das Artes, PT); Ana Leonor Santos (Universidade da Beira Interior e Praxis – Centro de Filosofia, Política e Cultura, PT); Ana Margarida Vicêncio (PT); Ana Poças (Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, PT); Andreia Reis (Instituto de Educação e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação da Univ. de Lisboa, PT); António Ângelo Vasconcelos (Escola Superior de Educação do Inst. Politécnico de Setúbal, PT); Carlota Quintão (Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, PT); Hugo Monteiro (Escola Superior de Educação do Inst. Politécnico do Porto; Instituto de Filosofia da Univ. do Porto, PT); Joana Costa (Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, PT); Laure de Witte (Mandacaru – Cooperativa de Intervenção Social e Cultural, PT); Maria de Fátima Lambert (Escola Superior de Educação do Inst. Politécnico do Porto e iED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, PT); Mónica Lourenço (Faculdade de Letras da Univ. de Coimbra, PT); Patrícia de Oliveira Ribeiro (Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, PT); Rita Mouro (PT); Sandra Fernandes (PT); Sara Borges (Fundação Gonçalo da Silveira, PT); Sara Monteiro (Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul / Insight – Piaget Research Center for Ecological Human Development, PT); Susana Réfega (PT); Teresa Martins (Escola Superior de Educação do Inst. Politécnico Porto, PT) e Thais Marçon (PT).

## Traduções, revisão gráfica e de textos

Andreia Reis, Bernardo Providência, Graça Rojão, Joana Costa, Laure De Witte, Mónica Lourenço, Sara Borges, Sara Monteiro e Teresa Martins.

## ISSN 2183-4687

**Revista com arbitragem científica:** os artigos são da responsabilidade de suas/seus Autoras/es.

# ÍNDICE

<b>Editorial.....</b>	5
-----------------------	---

## Caderno Temático

Helena Cabeleira - <i>Entre o currículo e a utopia: A educação artística como espaço de aprendizagem e transformação social em Portugal (1925-2025)</i> .....	9
---	---

Mónica Lourenço - <i>Pedagogias artísticas multilingues na formação docente para a cidadania global</i> .....	33
---	----

Tiago Manuel da Hora & Nuno Peixoto de Pinho - <i>Raízes – Canções feirenses: um projeto de recuperação cultural a partir do contexto escolar</i> .....	51
---	----

Benedita Loureiro & Pedro Reis - <i>Narrativas visuais como meio de ativismo juvenil</i> .....	67
--	----

Venise Melo - <i>A fruição da obra de arte na era digital</i> .....	83
---	----

## Práticas

Pilar Gomes & Sílvia Marques - <i>Teatro e Perfil dos Alunos numa escola pública</i> .....	97
--	----

Rita Iara Oliveira - <i>Redesenhando percursos: a educação com artes como estratégia para reintegrar jovens em situação de abandono escolar</i> .....	105
---	-----

Manuel Oliveira - <i>Música, comunidade e transformação</i> .....	117
---	-----

Eva Jesus, Filipe Martins, Laure De Witte, Graça Rojão, Hugo Cruz Marques, Jorge Cardoso, Maria Ressano Garcia & Sara Borges - <i>Laboratórios Pedagógicos EDxperimentar – a importância das expressões artísticas e estéticas nas práticas educativas de EDCG em escolas de quatro territórios de Portugal</i> .....	121
---	-----

Cristina Domínguez Iglesias & Hugo Maciel - <i>Metáforas visuais para tempos digitais: a ilustração como prática pedagógica crítica</i> .....	147
---	-----

## Debate

Teresa Veiga Furtado - <i>O digital é coisa para menin@s: arte multimédia, Internet, educação e igualdade de género</i> .....	163
---	-----

## **Documento-chave**

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2025-2030 (ENED 2025-2030) ..... 177

## **Publicações recentes**

*Kit de ferramentas de Improvisaçāo para educadores* ..... 181

*Guia de Boas Práticas e Recursos para a Educação para a Cidadania Global* ..... 183

*doc.ZHA!* ..... 185

*WEZU: sementeiras feministas pela paz em Moçambique* ..... 187

*Percursos didáticos: Desigualdades mundiais | Migrações* ..... 189

*Os restos de ontem – uma proposta pedagógica* ..... 191

*Ciclo de Formação do Programa Ibero-Americano de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável* ..... 193

## **Resumos de Teses**

*O impacto da arte como abordagem de educação para o desenvolvimento e cidadania global.* Beatriz dos Santos Salgueiro ..... 195

*Igualdade de género no 1.º CEB: identificação e exploração de conceções de crianças do 2.º ano de escolaridade.* Camila Sá Rodrigues ..... 197

**Resumos** ..... 199



*La trahison des images* (1929), René Magritte

Deparamo-nos, muitas vezes, com obras de arte que permanecem inscritas na nossa retina muito para além do primeiro encontro. *La trahison des images* (1929), de René Magritte, é uma delas. A célebre afirmação “*Ceci n'est pas une pipe*” confronta-nos, desde logo, com uma rutura entre aquilo que observamos, o que designamos e aquilo que efetivamente será. Ainda que a arte se revista sempre de subjetividade, o quadro não apresenta um cachimbo, mas uma representação deste objeto.

Este desfasamento, instiga-nos, inevitavelmente, a questionar convicções, a dissolver crenças tidas como inabaláveis, a convocar outras perspetivas e a acolher diferentes pontos de vista, num movimento de reflexão, reconstrução e transformação da(s) realidade(s). Não será precisamente neste gesto e posicionamento que a Arte se aproxima do papel da Educação?

Se nos permitimos afirmar inequivocamente que, nos tempos em que vivemos, educar necessita de se afastar de uma abordagem estritamente conteudista e academicista, então educar não é transmitir o mundo tal como parece ou deve ser. Educar não implicará, antes, criar e desbravar caminhos para



# EDITORIAL

que cada um de nós o questione, o interroge e o reconstrua a partir dos seus olhares e experiências, numa aproximação com valores éticos e cívicos, ancorados numa humanidade comum e partilhada?

Tal como Magritte desarticula a ilusão e a “traição” da imagem, a Educação, quando verdadeiramente emancipatória, rompe com leituras e visões simplistas, redutoras e superficiais das múltiplas realidades, desmantela as narrativas dominantes e desafia o *status quo*. Abre e inflama espaços de problematização, investigação e envolvimento ativo de cidadãos: alunos, professores, membros da comunidade educativa e sociedade civil, em diálogos para a transformação social. É nesse horizonte que esta Revista encontra o seu lugar e o seu sentido, assumindo a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (EDCG) como seu âmago.

Neste número, reitera-se “**O poder das expressões artísticas e estéticas em processos educativos para a transformação social**” no contexto da Educação Formal, como palco onde se ensaiam, esboçam, esculpem e projetam outras formas de aprender, expressar, dialogar, cogitar e agir, tendo como matéria-prima uma educação comprometida com a cidadania, o respeito pela diversidade, a justiça, a equidade e os direitos humanos.

De forma a ilustrar esta visão, neste número a secção **Caderno Temático** reúne seis artigos científicos que, a partir de diferentes contextos, tempos e linguagens, interrogam o papel das artes na educação e nas práticas educativas transformadoras.

Abrindo o Caderno Temático, em ***Entre o currículo e a utopia: a educação artística como espaço de aprendizagem e transformação social em Portugal (1925–2025)***, Helena Cabeleira

convida-nos a uma leitura histórica e crítica de um século de educação artística em Portugal, dando a ver os ciclos de invisibilização e exaltação das artes no currículo e defendendo o seu lugar numa educação democrática, humana e plural.

No artigo ***Pedagogias artísticas multilingues na formação docente para a cidadania global***, Mónica Lourenço evidencia, a partir de um estudo de caso na formação inicial de professores/as de inglês, como as pedagogias artísticas promovem reflexão crítica, valorização da diversidade linguística e cultural e práticas educativas mais justas, inclusivas e eticamente comprometidas com a cidadania global.

A partir de um contexto local, ***Raízes – Canções feirenses: um projeto de recuperação cultural a partir do contexto escolar***, de Tiago da Hora e Nuno Pinho, dá a conhecer um projeto que articula investigação, ensino e prática artística, afirmando a escola como espaço privilegiado de preservação da memória coletiva e de transformação social.

Focando a participação juvenil, o artigo ***Narrativas visuais como meio de ativismo juvenil***, de Benedita Loureiro e Pedro Reis, explora as potencialidades educativas das narrativas visuais no desenvolvimento de competências de cidadania ativa, demonstrando como a criação de bandas desenhadas com ferramentas digitais articula educação artística, tecnologias digitais e educação para a cidadania para envolver jovens de forma crítica, criativa e participativa.

A encerrar o Caderno Temático, ***A fruição da obra de arte na era digital***, de Venise Melo, analisa os desafios que as tecnologias digitais colocam ao ensino das artes visuais e defende, a partir de um enquadramento teórico e crítico em Ciência, Tecnologia e Sociedade e Educação para a Transformação Social, a reinvenção de práticas

pedagógicas que entendam a arte como mediação social e oportunidade para repensar o seu lugar na escola contemporânea.

Na secção **Práticas**, cinco textos aproximam-nos de experiências educativas onde as artes se afirmam como dispositivos de inclusão, participação e transformação.

Em **Teatro e Perfil dos Alunos numa escola pública**, Sílvia Marques e Pilar Gomes apresentam um projeto de expressão dramática que, ancorado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, promoveu a criação coletiva de uma peça de teatro e revelou impactos no desenvolvimento académico, socioemocional e na consciência da agência individual e coletiva.

No texto **Redesenhando percursos: a educação com artes como estratégia para reintegrar jovens em situação de abandono escolar**, Rita Oliveira partilha uma prática numa Escola de Segunda Oportunidade, mostrando como o teatro, a dança, o malabarismo e a música podem mediar aprendizagens significativas, ressignificar trajetórias e promover inclusão, participação e transformação social.

Em **Música, comunidade e transformação**, Manuel Oliveira apresenta o projeto “Rock na Escola”, que envolve toda a comunidade escolar na promoção do bem-estar, da inclusão e da participação através da música, evidenciando mudanças nas relações e no clima escolar e reforçando práticas educativas mais humanas, solidárias e participativas.

A Na prática **Laboratórios Pedagógicos EDxperimentar – a importância das expressões artísticas e estéticas nas práticas educativas de EDCG em escolas de quatro territórios de Portugal**, Eva Jesus, Filipe Martins, Laure De Witte,

Graça Rojão, Hugo Cruz Marques, Jorge Cardoso, Maria Ressano Garcia e Sara Borges apresentam o projeto EDxperimentar que evidencia a importância das práticas artísticas enquanto elemento metodológico facilitador de aprendizagens em contexto escolar, destacando o seu contributo para a experimentação pedagógica, a reflexão crítica e a construção coletiva de caminhos orientados para o bem comum e a justiça social.

Em **Metáforas visuais para tempos digitais: a ilustração como prática pedagógica crítica**, Cristina Domínguez-Iglesias e Hugo Maciel apresentam uma prática no ensino superior centrada na criação de metáforas visuais sobre hiperconectividade digital, convidando os estudantes a problematizar vigilância, consumismo e alienação, evidenciando o potencial das artes para literacia digital, pensamento crítico e cidadania global.

Segue-se a secção **Debate**, que acolhe o texto **O digital é coisa para menin@s: arte multimédia, Internet, educação e igualdade de género**, de Teresa Veiga Furtado, que reflete sobre a não neutralidade do digital e as desigualdades de género que nele se reproduzem. A partir do cruzamento entre arte, tecnologia e educação, o texto afirma o potencial das práticas artísticas e educativas como espaços de questionamento, resistência e transformação social.

Na secção **Documento-Chave**, é apresentada a **Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2025-2030** (ENED 2025-2030), recentemente aprovada. Este documento estabelece o quadro estratégico nacional para a Educação para o Desenvolvimento no período de 2025 a 2030, dando continuidade ao compromisso político assumido por Portugal desde 2010 e reforçando a centralidade da educação na construção de sociedades mais justas, inclusivas, solidárias, sustentáveis e pacíficas.

A secção **Publicações Recentes** reúne um conjunto diversificado de cinco recursos que enriquecem o campo da Educação para o Desenvolvimento e da Cidadania Global, incluindo *Kit de ferramentas de Improvisaçāo para educadores; Guia de Boas Práticas e Recursos para a Educação para a Cidadania Global; doc.zha!*; WEZU: sementeiras feministas pela paz em Moçambique; Percursos didáticos: Desigualdades mundiais | Migrações; Os restos de ontem - uma proposta pedagógica e Ciclo de Formação do Programa Ibero-Americano de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável.

Este número encerra com a secção **Resumo Teses**, onde se apresentam duas dissertações de mestrado: *O impacto da arte como abordagem de*

*educação para o desenvolvimento e cidadania global*, de Beatriz dos Santos Salgueiro, e *Igualdade de género no 1.º CEB: identificação e exploração de conceções de crianças do 2.º ano de escolaridade*, de Camila Sá Rodrigues.

Fazemos votos de leituras que, à semelhança da obra de Magritte evocada no início deste editorial, nos desafiem a ver para além do evidente, a questionar o que nos é apresentado como dado e a imaginar, coletivamente, outras formas de educar e de transformar o mundo.

Pelo Conselho Editorial,

**Andreia Reis<sup>1</sup>, Sara Monteiro<sup>2</sup> & Joana Costa<sup>3</sup>**

[Índice](#)

---

<sup>1</sup> Instituto de Educação, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação da Universidade de Lisboa.

<sup>2</sup> Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul / Insight – Piaget Research Center for Ecological Human Development.

<sup>3</sup> Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).



# CADERNO TEMÁTICO

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

Helena Cabeleira<sup>1</sup>

### 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 rétorica 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>.

<sup>1</sup> 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@fcsh.unl.pt](mailto:helenacabeleira@fcsh.unl.pt) ORCID: [orcid.org/0000-0003-0080-3332](https://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 tratasse (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 percepções 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 crême*: 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)<sup>2</sup>.

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 ensinos “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).

---

<sup>2</sup> 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, Linci & 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)<sup>3</sup>. Este artigo

<sup>3</sup> 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 conceção 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 barómetros de aferição e as prerrogativas por excelência da *humanidade* e do próprio *ser humano*<sup>4</sup>. Esse projeto schilleriano de um *Estado Estético* forjado na cumplicidade entre o estético e o político, e na conceção 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 conceção 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).

<sup>4</sup> 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”<sup>5</sup>. 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 encalham, 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 ímpetos 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

<sup>5</sup> 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 ímpetos reformistas ou revolucionários acabam muitas vezes decepcionados, 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 fenômeno 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 *pelas* artes (Leite & Vitorino, 2009; Cruz et al., 2019; Cruz, Bezela & 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 locais<sup>6</sup>. 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,

<sup>6</sup> 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”<sup>7</sup> 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 “teoricamente 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)<sup>8</sup>. 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).

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

<sup>8</sup> 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 tônica 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 conceções 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 chegaram 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 restrinvidas 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 subtils 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 constitui-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<sup>9</sup>. Em 1984, foi criado o Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte (ACARTE), sob direção de Madalena de Azeredo Perdigão<sup>10</sup>. 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)<sup>11</sup>.

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

<sup>9</sup> 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/>.

<sup>10</sup> 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 Baus* (Pina Bausch) entre outros. Veja-se ACARTE – Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte: <https://gulbenkian.pt/historia-das-exposicoes/materiais-de-apoio/historia-dos-organismos/acarte/>.

<sup>11</sup> 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 ensinos vocacionais artísticos (preparatório e secundário) inscreveram-se numa política que visava re-orientar estes ensinos 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”<sup>12</sup>.

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)<sup>13</sup>.

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)<sup>14</sup>.

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

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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](https://portugal.representation.ec.europa.eu/quem-somos/uniao-europeia_pt)

<sup>14</sup> 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)<sup>15</sup>.

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 Portugal<sup>16</sup>.

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 & Fereide, 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

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

<sup>16</sup> 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 ensinos-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 digitais<sup>17</sup>.

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 infinável 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;

<sup>17</sup> “Novo ano letivo: a cultura vai à escola com o Plano Nacional das Artes” (2023-09-12): <https://www.portugal.gov.pt/pt/qc23/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/lokais 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 percecionar, conceber e produzir o saber”, dado que esta área tem “um potencial transformador que enobrece 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 lutando 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 menorizada 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](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://institutodehistoriadaarte.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](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](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. *Interacções*, (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](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/i.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\\_Ata-Expandida-do-8oEPRAE\\_web.pdf](https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2022/10/DESASSOSSEGOS_Ata-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.eapublishing.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 ‘futurable 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* (2<sup>a</sup> 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/menus/fichiers/2024/02/WCCAE\\_UNESCO%20Framework\\_EN\\_0.pdf](https://www.unesco.org/sites/default/files/menus/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](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](#)





# PEDAGOGIAS ARTÍSTICAS MULTILINGUES NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A CIDADANIA GLOBAL

Mónica Lourenço<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso qualitativo que teve como objetivo explorar o impacto de pedagogias artísticas multilingues na formação docente para a cidadania global. O estudo analisa dados empíricos recolhidos junto de futuros/as professores/as de inglês como língua estrangeira, nomeadamente, gravações de áudio de discussões em sala de aula e artefactos visuais produzidos pelas pessoas participantes. Os resultados da análise revelam que as pedagogias artísticas multilingues facilitam uma aprendizagem e reflexão mais aprofundadas, auxiliando futuros/as professores/as a desconstruir noções preconcebidas sobre língua e ensino de línguas, a valorizar os repertórios linguísticos e culturais dos/as alunos/as, bem como a imaginar práticas mais justas e inclusivas. Estes resultados sugerem que integrar pedagogias artísticas multilingues na formação de professores/as de línguas pode contribuir para uma formação mais ética para a cidadania global, enraizada numa criticidade transformadora.

**Palavras-chave:** *Educação para a Cidadania Global; Formação de Professores/as de Línguas; Pedagogias Artísticas; Pedagogias Multilingues; Estudo de Caso.*

## Introdução

Num mundo marcado por profundas desigualdades sociais, por ameaças persistentes à paz e à democracia, pela crescente mobilidade humana e pela diversidade linguística e cultural cada vez mais presente nos contextos educativos, formar professores/as capazes de educar para uma cidadania global assume uma urgência singular. Contudo, a Educação para a Cidadania Global (ECG) continua a ocupar um lugar periférico nos programas de formação inicial e contínua (Schugurensky & Wolhuter, 2020), sobretudo na

<sup>1</sup> Professora Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, investigadora integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) e investigadora colaboradora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). É doutorada em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro e coordena, atualmente, os mestrados em ensino de Inglês na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Investiga nas áreas da educação para a cidadania global, pedagogias plurilingues, formação de professores/as e ensino de línguas.

sua vertente mais crítica, isto é, enquanto perspetiva educativa que desenvolve conhecimentos, capacidades e atitudes necessários para combater desigualdades de poder e desafiar barreiras estruturais que perpetuam injustiças sociais, económicas e ambientais (Andreotti, 2006).

Esta marginalização resulta não apenas do enfoque predominantemente nacional dos programas de formação, mas também, em grande medida, da insegurança sentida pelos/as formadores/as de professores/as quanto às abordagens pedagógicas mais adequadas para educar agentes de mudança e transformação social (Bourn, 2022; Lourenço, 2024). Com frequência, a ECG é tratada de forma superficial ou limitada a iniciativas pontuais, desprovidas de reflexão crítica ou de ligação à prática pedagógica concreta (Franch, 2020; Martinelle et al., 2024). Falta, assim, um investimento consistente em metodologias que favoreçam a consciência crítica e o desenvolvimento de uma agência docente comprometida com a justiça social.

Este artigo defende que as pedagogias artísticas oferecem uma abordagem única para promover estes objetivos. As artes visuais, a música, o teatro e a literatura, entre outras expressões artísticas e estéticas, permitem aos/às futuros/as professores/as pensar, ver, sentir e compreender de forma diferente (Whitelaw, 2019). Enquanto linguagens universais que transcendem barreiras linguísticas, as artes são particularmente úteis para ajudar os/as professores/as a explorar e questionar os seus preconceitos, aspirações e medos, sobretudo quando imaginam as suas práticas docentes futuras e a sua identidade profissional. A literatura sugere ainda que, quando combinadas com abordagens multilingues, as pedagogias artísticas incentivam os/as professores/as, em particular os/as de línguas, a desafiar ideologias monolingues e a promover práticas educativas mais respeitadoras da diversidade linguística e cultural (Aronin & Melo-Pfeifer, 2023; Ibrahim, 2019; Pinho, 2023).

Neste alinhamento, apresenta-se, neste artigo, um estudo de caso qualitativo que teve como objetivo explorar o impacto de pedagogias artísticas multilingues na formação docente para a cidadania global. O estudo analisa dados empíricos recolhidos no âmbito de três cursos de mestrado em ensino de Inglês como Língua Estrangeira numa universidade portuguesa, nomeadamente, gravações de áudio de discussões em aula e artefactos visuais produzidos pelos/as futuros/as professores/as numa unidade curricular semestral de Didática do Inglês. Os dados foram tratados recorrendo a análise de conteúdo (Schreier, 2021), tendo em conta três categorias principais que emergiram dos dados, a saber: “multilinguismo e identidade plurilingue”, “pedagogias multilingues” e “agência docente para a justiça social”.

O artigo inicia com uma apresentação do referencial teórico que sustenta o estudo, e que se centra na literatura sobre formação de professores/as para a cidadania global e no papel das abordagens artísticas e multilingues na promoção de uma formação mais crítica e transformadora. Num segundo momento, descreve-se o contexto do estudo, os/as participantes e a abordagem metodológica adotada. Seguidamente, exploram-se os resultados, organizados em torno das três categorias centrais emergentes dos dados. O artigo conclui com uma discussão sobre as implicações do estudo para a formação de professores/as de línguas, destacando-se o potencial das pedagogias artísticas multilingues para uma formação mais ética, assente numa criticidade transformadora, em linha com o pensamento freiriano (Freire, 1987).

## A formação docente à luz da cidadania global crítica

Enquanto figuras centrais no processo educativo, os/as professores/as desempenham um papel determinante na forma como a ECG é (ou não) abordada nas salas de aula (Estellés & Fischman, 2020; Schugurensky & Wolhuter, 2020). Abordar a ECG é mais do que transmitir conhecimentos sobre questões globais; é expor os/as alunos/as a diferentes visões do mundo e a perspetivas alternativas, ajudando-os/as a questionar pontos de vista etnocêntricos e preconceitos enraizados; é fortalecer o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade cívica, capacitando-os/as para se tornarem cidadãos/ãs ativos/as e empenhados/as; é trabalhar em parceria com famílias e organizações da sociedade civil para construir comunidades mais justas e sustentáveis. Como defende Bourn (2021, p. 67), é mostrar que “change and progress are possible through a greater understanding of [global] issues and through developing the skills and belief in taking social action”.

Contudo, muitos/as professores/as não colocam a ECG como uma prioridade da sua ação educativa, o que pode contribuir para perpetuar estereótipos e preconceitos, deixando os/as alunos/as à mercê da propaganda e da desinformação. A investigação revela que tal se deve à fraca ou inadequada preparação dos/as docentes para abordarem o que consideram ser temas complexos e sensíveis na sala de aula. Como evidenciado em vários estudos realizados na última década (cf. Estellés & Fischman, 2020; Lourenço, 2021; Martinelle et al., 2024; Yemini et al., 2019), os/as professores/as reportam a necessidade de uma formação pedagógica mais estruturada e uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos, para se envolverem eficazmente com questões globais. É relevante referir que, em Portugal, a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, um potencial espaço de tratamento da ECG, é, regra geral, lecionada por professores/as sem formação específica nesta área. Do mesmo modo, os/as formadores/as de professores/as carecem de preparação em ECG, o que contribui para que esta perspetiva educativa tenha uma presença esporádica e muito limitada nos currículos de formação e nas práticas educativas.

Estes resultados justificam a necessidade de fortalecer a formação docente, algo que tem vindo a ser evidenciado em vários documentos a nível internacional. Por exemplo, a *Declaração Europeia sobre Educação Global até 2050* (GENE, 2022) reconhece a importância da formação docente na promoção de sociedades sustentáveis, democráticas e justas. Este documento advoga a necessidade de “desenvolver estruturas adequadas de apoio aos educadores de Educação Global, a fim de colmatar gradualmente o desfasamento entre a vontade de integrar a Educação Global na prática educativa e a confiança, capacidades, competências e apoio para o fazer” (GENE, 2022, p. 5). De igual modo, o fortalecimento das capacidades dos/as professores/as constitui uma das cinco áreas prioritárias de ação identificadas no relatório *Education for Sustainable Development: A Roadmap* (UNESCO, 2020). Esta prioridade é reforçada pela Recomendação da UNESCO (2023), que sublinha a necessidade contínua de uma formação centrada na paz e nos direitos humanos, na compreensão internacional, na cooperação, nas liberdades fundamentais, na cidadania global e no desenvolvimento sustentável.

Em resposta a estes retos, muitos países têm vindo a reconhecer a necessidade de adaptar os conteúdos e objetivos dos seus programas de formação para que incluam temas como a sustentabilidade, a cidadania ou a interculturalidade (Schugurensky & Wolhuter 2020). O objetivo é educar professores/as que saibam “ler” o mundo atual e os seus desafios e se comprometam com a construção de alternativas transformadoras ou, como propõe Freire (1992), com a busca de “inéditos-viáveis”, ou seja, futuros possíveis que emergem da conjunção entre consciência crítica, imaginação social e ação coletiva.

A par do desenvolvimento de políticas educativas, a formação docente tem também ganho relevo na investigação, com os estudos a destacarem a necessidade de integrar uma orientação crítica para a cidadania global nos programas de formação inicial e contínua (Andreotti, 2006). Esta perspetiva incentiva os/as professores/as a examinarem criticamente os seus próprios pressupostos e a reconhecerem as estruturas de poder presentes nas práticas educativas, orientando-os/as, em última instância, para uma ação responsável e ética (Bosio, 2020; Franch, 2020; Pashby et al., 2020).

Neste âmbito, Simpson (2020) defende que, na formação de professores/as, é necessário passar do que designa “mentalidade de caridade”, que distorce a percepção de outros países e culturas, oculta questões complexas e preconceitos históricos, para uma “mentalidade de justiça social”. A autora propõe um processo de desconstrução e reconstrução do conhecimento através de uma aprendizagem crítica e reflexiva, a que chama “*active unlearning*” e cujo objetivo é promover mudanças significativas de perspetiva e incentivar uma resposta educativa mais justa e equitativa. De forma semelhante, Pashby e Sund (2020) destacam a relevância de preparar os/as professores/as para um envolvimento ético com questões globais, abordando diretamente as desigualdades sistémicas que lhes estão na base. Através de um estudo participativo com professores/as do ensino secundário, em Inglaterra, na Finlândia e na Suécia, as autoras demonstram como a ferramenta analítica HEADSUP (Andreotti, 2012) pode revelar preconceitos etnocêntricos, dinâmicas de poder e perspetivas contraditórias em sala de aula, aumentando, assim, a consciência dos/as docentes sobre a importância de adotar uma abordagem mais crítica no tratamento de temas globais e encorajando-os/as a refletir sobre as suas escolhas pedagógicas.

Pese embora os caminhos promissores apontados por estes estudos, é essencial continuar a explorar estratégias inovadoras que capacitem os/as professores/as a enfrentar desigualdades sistémicas e a promover ambientes de aprendizagem inclusivos e transformadores. Na secção seguinte, será analisado o potencial de pedagogias artísticas multilingues no aprofundamento destes objetivos.

### **Pedagogias artísticas multilingues e formação de professores/as de línguas**

O termo “artes” designa um vasto conjunto de experiências estéticas que se manifestam através de diversas formas de expressão, incluindo as seis artes tradicionais (artes visuais, teatro, música, dança, cinema e literatura), as artes digitais e uma variedade de formas híbridas de construção de sentido e de expressão (Whitelaw, 2019). Colocar as artes ao serviço da educação não significa ensinar ou aprender arte no sentido tradicional, mas, sim, aprender *com* e através das artes. Este processo envolve tanto a criação como o envolvimento com produções artísticas, proporcionando experiências estéticas que despertam emoções, estimulam a reflexão e favorecem uma compreensão mais profunda. Como sublinha Nussbaum (2010), as

artes têm a capacidade de “cultivar os poderes da imaginação”, um aspeto essencial numa ECG crítica. De facto, ao libertar a mente de padrões convencionais de pensamento, as artes encorajam aprendentes e docentes a ler criticamente o mundo que os/as rodeia e a imaginar futuros alternativos (Freire, 1992; Andreotti, 2015), desenvolvendo uma consciência crítica que lhes permite atuar sobre as injustiças e as desigualdades e tornar-se agentes de mudança nas suas comunidades. Assim, as artes constituem ferramentas poderosas para promover a reflexividade, a criatividade e a participação, influenciando “ways of knowing, relating to, and being in the world” (Whitelaw, 2019, p. 7).

No campo da educação, as artes têm sido utilizadas não apenas como ferramentas pedagógicas, mas também como instrumentos metodológicos capazes de ultrapassar as limitações da comunicação puramente discursiva. Através das artes, torna-se possível expressar significados complexos e subjetivos, dar visibilidade a vozes marginalizadas e representar vivências que não se traduzem facilmente em palavras. Assim, a investigação baseada nas artes amplia o campo do que pode ser conhecido e partilhado, permitindo que participantes e investigadores/as comuniquem de modos mais plurais e afetivos, em que o corpo, a emoção e a imaginação são reconhecidos como formas legítimas de produção de conhecimento (Whitelaw, 2019).

As abordagens metodológicas artísticas integram as artes literárias, visuais e performativas em todas as fases do processo investigativo, incorporando, por exemplo, poesia, narrativas, teatro ou imagens na recolha e análise de dados. Esta perspetiva metodológica inscreve-se numa ética pós-moderna de indagação participativa, situada e orientada para a ação (Tian, 2023), que reconhece o conhecimento como algo contextual e relacional. Ao abrir espaço para formas alternativas de expressão e de construção de sentido, estas abordagens permitem explorar diferentes modos de viver e compreender o mundo, bem como desafiar narrativas e estruturas dominantes que moldam a experiência educativa e social. Assim, o principal propósito da utilização de metodologias artísticas na investigação em educação é precisamente o de perturbar certezas, questionar verdades estabelecidas e estimular processos de reanálise e reinterpretAÇÃO de ideias pré-concebidas, ou seja, promover um processo de “*active unlearning*” (Simpson, 2020) também na investigação.

As artes visuais, em particular, oferecem uma forma alternativa de expressão, permitindo associações e pensamentos que poderiam não emergir sem o processo de criação ou de interação com uma representação visual. Simultaneamente, funcionam como um método de investigação particularmente adequado para auxiliar professores/as em formação inicial a tomarem consciência das suas crenças e representações, as quais se têm revelado determinantes na sua prática futura e agência pedagógica (Pinho, 2023).

Tendo em conta a natureza multilingue das escolas contemporâneas, consciencializar os/as professores/as sobre as suas crenças e atitudes face à diversidade linguística e cultural, ao multilinguismo ou a práticas multilingues, é fundamental, uma vez que esta consciência os/as pode apoiar na promoção de ambientes escolares mais inclusivos (Lau & van Viegen, 2020). Investigações recentes destacam o potencial das abordagens artísticas para reforçar esta consciência. Por exemplo, Ibrahim (2022) e Pinho (2023) exploraram o conceito de “Constelações de Línguas Dominantes” (CLD), ou seja, representações das línguas mais utilizadas por uma pessoa no seu dia a dia e que funcionam como um sistema integrado para responder às

suas necessidades comunicativas. Ao criarem artefactos visuais que materializavam as suas CLD, os/as futuros/as professores/as refletiram sobre as suas identidades plurilingues e reconheceram o potencial pedagógico de práticas que integram de forma ativa diversas línguas no processo de ensino e aprendizagem. No estudo de Pinho (2023), esta abordagem permitiu observar a transição de uma perspetiva inicial monocultural do ensino de inglês para uma compreensão crítica da educação em línguas como ação política em que os/as docentes se reconhecem como agentes de mudança, capazes de contrariar visões monolingues e adotar práticas linguísticas mais equitativas.

Estes exemplos demonstram que as abordagens artísticas, em particular, as artes visuais, são ferramentas eficazes para desenvolver a consciência crítica dos/as professores/as de línguas sobre o multilinguismo, ajudando-os/as a refletir sobre a sua identidade docente e a reimaginar o seu papel como promotores de justiça linguística e social. Neste sentido, revelam um grande potencial para promover uma formação crítica para a cidadania global, na medida em que permitem que os/as futuros/as professores/as compreendam e questionem desigualdades linguísticas e culturais, adotem práticas pedagógicas mais inclusivas e se comprometam com a construção de espaços educativos mais justos. Em consonância com esta perspetiva, as secções seguintes apresentam um estudo de caso realizado com futuros/as professores/as de inglês, em Portugal, que se envolveram em atividades baseadas em pedagogias artísticas multilingues e orientadas por uma ECG crítica.

### **Abordagem metodológica**

Este estudo teve como objetivo central explorar o potencial de pedagogias artísticas multilingues na formação de professores/as de línguas para uma ECG crítica. Em consonância com este objetivo, o estudo procurou responder às seguintes questões de investigação:

- Que áreas do profissionalismo docente são afetadas pela integração de pedagogias artísticas multilingues na formação inicial de professores/as de línguas?
- De que forma as pedagogias artísticas multilingues apoiam uma orientação crítica na formação de professores/as de línguas para a cidadania global?

Para explorar estas questões, realizou-se um estudo de caso qualitativo (Yin, 2018), centrado numa unidade curricular de Didática do Inglês, uma componente obrigatória do plano de estudos de três cursos de mestrado em ensino de Inglês como língua estrangeira numa universidade portuguesa. Esta unidade curricular visa familiarizar os/as estudantes com objetivos, métodos e abordagens atuais no ensino da língua inglesa (nomeadamente, pedagogias multilingues); abordar documentos orientadores e legislação nacional e internacional no âmbito do ensino e aprendizagem da língua; e desenvolver competências de conceção de planos de aula e criação de recursos pedagógicos. Os métodos de ensino incluem leitura de textos, discussões em grupo, criação de recursos pedagógicos, planificação de aulas e palestras conduzidas por especialistas.

O estudo envolveu 15 professores/as em formação inicial (PFI), 12 do sexo feminino e três do sexo masculino, com uma média de idades de 24 anos. Apenas um estudante tinha *background* migratório, sendo os/as restantes portugueses/as e falantes de português como língua materna. Nenhum/a dos/as participantes tinha experiência prévia de ensino ou tinha tido contacto com pedagogias artísticas ou multilingues durante a sua formação académica.

A unidade curricular foi concebida à luz de uma perspetiva crítica de ECG, integrando pedagogias artísticas multilingues para apoiar essa finalidade. No início do semestre, os/as PFI criaram, como atividade introdutória, Constelações de Línguas Dominantes (CLD). A instrução dada foi: “*Crie a sua própria CLD utilizando os materiais, cores, formas e dimensões que desejar*”. Na semana seguinte, os/as PFI apresentaram as suas CLD, justificando as suas escolhas semióticas e metafóricas e refletindo sobre a sua experiência quotidiana com as línguas. Esta atividade deu origem a uma discussão coletiva sobre identidade pessoal e profissional, multilinguismo no ensino do inglês e o valor pedagógico da atividade.

A meio do semestre, os/as PFI criaram narrativas visuais (NV), ou seja, histórias, que podem ser contadas através de imagens, fotografias ou vídeos, e que deveriam ter como tema a educação plurilingue. O trabalho foi realizado em pequenos grupos, no seio dos quais se discutiram os benefícios e desafios da introdução de pedagogias multilingues no ensino da língua inglesa. Os/as PFI expressaram as suas opiniões através de sequências de imagens, que foram apresentadas e discutidas numa sessão posterior.

Os dados para análise incluíram materiais produzidos pelos/as PFI, nomeadamente, 15 CLD e seis NV, e gravações de áudio de três momentos de discussão em aula. Os dados foram tratados recorrendo a análise de conteúdo indutiva (Schreier, 2021), para aceder às vozes dos/as participantes nas discussões, e a análise semiótica (Kress & van Leeuwen, 2020), para examinar os elementos visuais presentes nas CLD e nas NV. Ao longo de todo o processo, foram seguidas recomendações éticas, que passaram pela recolha do consentimento informado dos/as participantes para gravação e disseminação dos resultados da investigação, e pela garantia da anonimização completa dos seus dados pessoais.

## Resultados e discussão

Esta secção encontra-se organizada em torno das categorias principais que emergiram da análise dos dados: “Multilinguismo e identidade multilingue”, “Pedagogias multilingues” e “Agência docente para a justiça social”. Estes temas refletem dimensões centrais do profissionalismo docente que são frequentemente afetadas na formação para a cidadania global (Lourenço, 2024). Para ilustrar os resultados, incluem-se citações dos participantes, que foram traduzidas para português por questões de clareza textual, bem como exemplos dos trabalhos realizados. Para preservar o anonimato, as identidades dos/as participantes foram codificadas como “PFI” (“professor/a em formação inicial”), seguidas de um número (e.g., PFI1, PFI2, ...).

### **Multilinguismo e identidade multilingue**

O multilinguismo é um conceito complexo que abrange dimensões sociais e individuais. O “multilinguismo social” descreve a coexistência de várias línguas dentro de um grupo social ou território, enquanto o “multilinguismo individual” (também designado por “plurilinguismo”) refere-se ao repertório linguístico de uma pessoa, que é dinâmico, desequilibrado e em constante evolução (Council of Europe, 2020).

Apesar de o multilinguismo ser atualmente a norma nas sociedades e nas escolas, muitos/as professores/as, incluindo docentes de línguas, continuam a adotar uma abordagem monolingue, ignorando os recursos linguísticos que os/as alunos/as trazem para a sala de aula. Essa prática pode dificultar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos/as alunos/as, limitar o seu sucesso académico e criar barreiras à inclusão e à afirmação identitária (Lau & van Viegen, 2020). Neste entendimento, educar professores/as de línguas para uma cidadania global crítica implica promover a consciência sobre o uso e o valor do multilinguismo na identidade pessoal, na comunicação, na educação e na sociedade.

Como avançado anteriormente, as Constelações de Línguas Dominantes (CLD) podem ser um recurso artístico pedagógico e metodológico eficaz para alcançar este objetivo. Assim, no início do ano, os/as PFI foram convidados/as a criar a sua CLD, ou seja, a representar visualmente o seu repertório linguístico. No total, foram identificadas 13 línguas como fazendo parte do repertório da turma, sendo o português, o inglês e uma terceira língua (francês, alemão ou espanhol) as mais referidas. As CLD elaboradas pelos/as PFI incluíam línguas aprendidas na escola ou por interesse pessoal, bem como línguas que gostariam de aprender. Por exemplo, na Figura 1, a PFI8 utiliza a metáfora da árvore para representar a sua CLD: no tronco coloca o português, a sua língua materna, e nos ramos inscreve as línguas aprendidas na escola (inglês, alemão e espanhol). Alguns ramos são propositadamente deixados em branco para adicionar “línguas ainda por descobrir”, o que denota uma atitude aberta e positiva face ao multilinguismo, bem como uma visão dinâmica e em crescimento do seu repertório linguístico.

A maioria das representações metafóricas elaboradas pelos/as PFI mostra as línguas como unidades separadas, refletindo uma compreensão do multilinguismo como a soma de várias línguas distintas, e não como um construto integrado e dinâmico que engloba conhecimentos parciais e recursos linguísticos complementares que podem ser mobilizados de forma flexível para uma comunicação mais eficaz. Em muitas CLD, as línguas surgem associadas a países ou culturas específicas, o que evidencia uma visão essencialista da língua como algo intrinsecamente ligado a uma identidade nacional. Essa associação é particularmente visível na escolha das cores usadas para representar cada língua, que frequentemente reproduzem as cores das bandeiras nacionais dos países onde essas línguas são faladas. Por exemplo, na Figura 1, a PFI8 associa o verde ao português, o azul ao inglês, o amarelo ao espanhol, e o vermelho ao alemão, o que demonstra uma relação simbólica entre língua, território e cultura, ancorada em fronteiras linguísticas e geográficas bem definidas.



Figura 1 - CLD “Árvore com línguas ainda por descobrir” (PFI8).

Após a apresentação das suas CLD, os/as PFI refletiram em conjunto sobre o significado da atividade. De forma geral, concluíram que o exercício lhes permitiu reconhecer a diversidade e a riqueza do seu repertório linguístico e compreender que “todas as línguas têm valor, não apenas aquelas nas quais são mais proficientes” (PFI1). Muitos/as participantes afirmaram sentir-se “mais multilingues” do que pensavam, evidenciando uma nova percepção da sua própria identidade linguística após a realização da atividade, o que está em consonância com os resultados de estudos anteriores (Ibrahim, 2022; Kalaja & Melo-Pfeifer, 2024; Melo-Pfeifer & Chick, 2022).

A Figura 2 ilustra este processo de consciencialização. Neste caso, a PFI10 recorre à metáfora da flor para representar o seu repertório linguístico. A flor, de cor roxa, apresenta pétalas que simbolizam as diferentes línguas que fazem parte da sua trajetória. O português surge na única pétala ligada ao caule, ocupando uma posição central, por ser a sua língua materna e a que permanece constante no seu quotidiano. Esvoaçando do lado superior direito, surgem as línguas aprendidas na escola (inglês, espanhol e francês), representadas em pétalas de diferentes dimensões, que indicam distintos níveis de proficiência e frequência de uso. Abaixo, surgem pétalas mais pequenas e próximas do chão, que incluem o coreano, o japonês e o italiano, línguas com as quais a PFI8 tem um contacto ocasional, sobretudo através de músicas e séries televisivas. Curiosamente, estas pétalas foram acrescentadas pela PFI após ter observado as CLD dos/as colegas. Este gesto de revisão evidencia o potencial reflexivo da atividade, que levou a PFI a expandir a percepção das suas experiências linguísticas e culturais e a reconhecer novas dimensões do seu próprio multilinguismo.



Figura 2 - CLD “A flor das línguas” (PFI10).

Estes resultados confirmam o que a literatura tem vindo a sublinhar: as práticas artísticas oferecem formas alternativas de expressão e de análise, permitindo tornar visíveis dimensões do repertório linguístico que permanecem muitas vezes implícitas ou invisibilizadas (Aronin & Melo-Pfeifer, 2023; Kalaja & Melo-Pfeifer, 2024). Ao recorrer a imagens e metáforas, as artes visuais criam um espaço seguro para explorar identidades linguísticas de modo holístico e afetivo, facilitando processos de interpretação crítica e de tomada de consciência sobre os repertórios linguísticos pessoais. Neste sentido, as CLD, em particular, não servem apenas para representar o multilinguismo dos/as participantes, mas também funcionam como dispositivos epistemológicos que os/as ajudam a pensar e a sentir o seu próprio multilinguismo de forma mais ampla e transformadora. Ao promover esta compreensão integrada das línguas, a atividade contribuiu, assim, para que os/as PFI se percepcionassem como professores/as de inglês multilingues, um passo fundamental que, como demonstra a investigação (cf. Pinho, 2023), abre caminho à adoção futura de pedagogias multilingues mais inclusivas e coerentes com a realidade linguística dos/as alunos/as.

### **Pedagogias multilingues**

A educação multilingue (ou plurilingue, na aceção europeia) não tem como objetivo ensinar várias línguas em sala de aula. O foco centra-se, antes, em ensinar sobre línguas e culturas, ao mesmo tempo que se ativam, desenvolvem e valorizam os conhecimentos linguísticos e culturais dos/as alunos/as.

Na discussão em sala de aula, realizada após a apresentação das CLD, os/as PFI refletiram sobre o valor pedagógico desta atividade enquanto recurso para o ensino do inglês. Destacaram o seu potencial como exercício introdutório “para conhecer um pouco melhor os alunos de forma não intrusiva” (PFI1) e “apoiar a

inclusão de alunos que podem não falar inglês ou a(s) língua(s) de escolarização” (PFI11). Todavia, quando questionados/as sobre estratégias e recursos adicionais para integrar a diversidade linguística e cultural na aula de inglês, os/as PFI demonstraram incerteza. Como expressou o PFI11: “Compreendo a relevância de utilizar estas abordagens; contudo, não tenho a certeza de como se encaixariam numa aula de inglês”.

Com o objetivo de ir ao encontro destas incertezas, os/as PFI analisaram textos académicos e documentos de política educativa sobre multilinguismo e assistiram a três palestras proferidas por especialistas em pedagogias multilingues, com os títulos: “Plurilingual pedagogy for critical intercultural learning”, “EFL teaching as a doorway to intercultural and global citizenship projects” e “Critical context-based plurilingual and intercultural skills for inclusive ELT”. Além disso, analisaram diversos exemplos de integração de pedagogias multilingues nas aulas de língua inglesa. Entre esses exemplos, observaram práticas que recorrem a outras abordagens artísticas, como biografias linguísticas que consciencializam os/as alunos/as sobre o valor do seu repertório linguístico, ou poemas plurilingues, nos quais os/as alunos/as combinam inglês e outras línguas para expressarem as suas experiências e identidades. Analisaram ainda atividades que apresentavam textos em várias línguas sobre um mesmo fenómeno (e.g., a migração), permitindo compreender como o conhecimento é veiculado em diferentes línguas, e contactaram com estratégias plurilingues, como a “*writing postponing*”, na qual os/as alunos/as iniciam um texto em inglês e, quando se sentem bloqueados/as, continuam a escrever na sua língua materna ou noutra língua do seu repertório, regressando depois ao inglês para rever, reorganizar e reformular o texto. Foram igualmente apresentados exemplos de projetos destinados a tornar a paisagem linguística escolar mais multilingue, como é o caso da “Língua do mês”, e que visam promover ambientes mais inclusivos e equitativos.

No seguimento destas atividades, os/as PFI criaram, em grupo, uma NV que ilustrasse o conceito de educação plurilingue, incluindo os benefícios e os potenciais desafios da sua integração curricular. A Figura 3 apresenta um exemplo de uma imagem da NV criada por duas PFI. Neste exemplo, as PFI imaginam a sua futura sala de aula de inglês como um ambiente em que os repertórios linguísticos dos/as alunos/as são reconhecidos e integrados no processo de aprendizagem. Como esclarecem:

*Decidimos representar uma sala de aula em Portugal. Há alunos portugueses, mas também espanhóis e italianos. Eles comprehendem-se um pouco porque as suas línguas derivam do latim. Depois há o aluno russo, que tem uma barreira à frente porque não entende português nem inglês. Ao usar pedagogias multilingues e acrescentar “olá” em russo às outras línguas no quadro, a professora está a mostrar que todas as línguas têm valor. (...) Isto mostra que o repertório multilingue dos alunos não deve ser esquecido, só porque estão numa aula de inglês. (PFI13)*

Uma perspetiva semelhante foi apresentada por outro grupo, que sublinhou a importância de integrar as outras línguas dos/as aprendentes na aula de inglês para apoiar o processo de aprendizagem:

*Os professores podem usar atividades que incluem recursos multilingues e permitam aos alunos recorrer ao seu repertório multilingue. Não há necessidade de fingir que eles não conhecem outras línguas quando aprendem uma língua nova. (PFI10)*

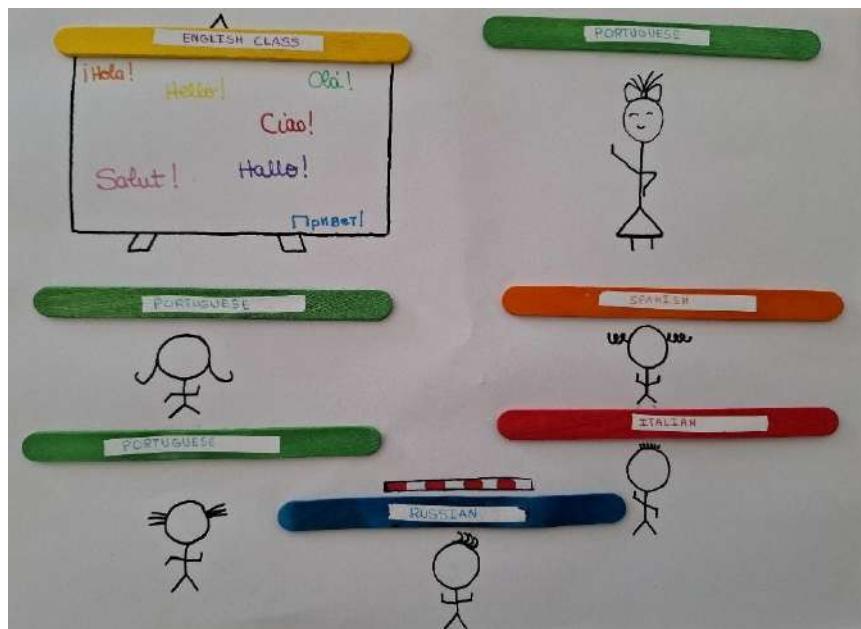


Figura 3 - NV “Aula de inglês em contexto multilingue” (PFI13 e PFI15).

Esta declaração reforça a ideia de que desconsiderar os antecedentes linguísticos dos/as alunos/as limita o seu potencial e cria barreiras desnecessárias à aprendizagem. Em contraste, reconhecer e aproveitar os seus recursos linguísticos funciona como uma ferramenta poderosa tanto para a aprendizagem como para a autoexpressão.

Estes exemplos evidenciam a crescente compreensão dos/as PFI sobre as pedagogias de ensino multilingues e a sua capacidade de identificar oportunidades para integrar estas pedagogias na aula de inglês. A produção de NV, enquanto processo artístico-reflexivo, permitiu que os/as PFI analisassem o multilinguismo não apenas como um construto teórico, mas também como uma prática pedagógica possível e desejável, tornando visíveis tanto os desafios quanto os caminhos de ação transformadora. Assim, os dados revelam uma maior consciência do impacto positivo das abordagens multilingues na aprendizagem dos/as alunos/as e uma predisposição crescente para integrar práticas mais inclusivas e justas nas suas futuras aulas de inglês (cf. Ibrahim, 2022; Pinho, 2023).

### **Agência docente para a justiça social**

A justiça social consiste num esforço contínuo para assegurar a participação equitativa em diferentes áreas da sociedade, incluindo os domínios cultural, económico, político e educativo. Segundo Piller (2016), a justiça social oferece um enquadramento para repensar a desvantagem e a discriminação, não apenas em termos de género, raça, etnia, orientação sexual, religião e idade, mas também em relação à língua. No contexto do ensino de línguas, promover a justiça social exige o reconhecimento pleno da singularidade e da diversidade das competências linguísticas e dos contextos culturais dos/as alunos/as, bem como a integração de práticas pedagógicas que respondam a essa diversidade e que valorizem as competências e experiências diversas dos/as aprendentes.

Promover a justiça social na aula de línguas implica ainda desafiar as hierarquias linguísticas tradicionais e as dinâmicas de poder associadas à língua (inglesa), que contribuem para perpetuar desigualdades educativas. Por conseguinte, os programas de formação docente focados numa ECG crítica devem cultivar nos/as PFI a compreensão do seu papel como agentes de mudança num mundo multilingue e multicultural, incentivando-os a moldar as suas práticas pedagógicas segundo princípios democráticos e transformadores (Bourn, 2021, 2022; Freire, 1992).

A Figura 4 apresenta outro exemplo de uma NV criada por duas PFI para representar metaforicamente o conceito, os benefícios e os desafios da educação plurilingue. Nesta representação, as PFI usam um arco-íris como metáfora, em que cada arco simboliza benefícios específicos e as nuvens de chuva representam os desafios que os/as professores/as enfrentam ao implementar pedagogias multilingues (e.g., falta de tempo, constrangimentos curriculares, desconhecimento de outras línguas). Apesar destes obstáculos, os/as PFI sublinham que os/as professores/as desempenham um papel crucial neste tipo de educação:

*Os professores são o sol, os raios do sol que atravessam as nuvens para superar os desafios. Mesmo nos dias de chuva, podemos ser o sol para os nossos alunos e usar todas as ferramentas que trazem para a sala de aula para os ajudar a relacionar-se e a compreender melhor. (PFI14)*



Figura 4 - NV “O arco-íris” (PFI2 e PFI14).

Esta metáfora sugere que as PFI reconhecem o seu papel como agentes de justiça social, responsáveis por promover a diversidade e garantir equidade na sala de aula, apesar dos desafios que percecionam na implementação de uma educação plurilingue. Este sentimento é reforçado pela declaração do PFI12 ao apresentar a NV do grupo:

*Na educação plurilingue, o objetivo não é ensinar línguas, mas reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural. (...) O objetivo é ajudar cada aluno a comunicar eficazmente na escola, ter sucesso académico e desenvolver competências sociais sólidas, independentemente da sua origem linguística ou cultural. (...) Ao adotar esta abordagem, podemos criar um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, especialmente para alunos cuja primeira língua não é o inglês nem o português. (PFI12)*

Esta citação demonstra um compromisso com um ensino inclusivo e socialmente justo, mesmo quando isso implica desafiar o *status quo* e as ideologias linguísticas estabelecidas (por exemplo, a expectativa de que os/as alunos/as só falam inglês). Esta postura está alinhada com a tradição crítica inaugurada por Freire (1979), para quem o ato educativo deve promover a “conscientização”, isto é, a capacidade de questionar estruturas opressivas, abrindo espaço para a construção coletiva de alternativas mais humanas e justas que desafiem lógicas hegemónicas.

Em síntese, através das artes visuais e da reflexão crítica, os/as PFI tornaram-se mais conscientes do seu papel enquanto agentes educativos/as capazes de promover ambientes de aprendizagem que valorizam cada repertório linguístico, ampliam possibilidades de participação e contribuem, simultaneamente, para o sucesso de cada aluno/a e para a construção de comunidades mais equitativas.

### Considerações finais

O estudo de caso apresentado neste artigo explorou o potencial das pedagogias artísticas multilingues na formação de docentes de línguas para uma ECG crítica. Especificamente, o estudo procurou responder às seguintes questões de investigação: “Que áreas do profissionalismo docente são afetadas pela integração de pedagogias artísticas multilingues na formação inicial de professores/as de línguas?” e “De que forma as pedagogias artísticas multilingues apoiam uma orientação crítica na formação de professores/as de línguas para a cidadania global?”. Para responder a estas questões utilizaram-se CLD e NV como ferramentas pedagógicas e metodológicas para consciencializar os/as PFI do (seu) multilinguismo, ajudá-los/as a (re)pensar as suas práticas e (re)imaginar a sua identidade docente em contextos escolares multilingues. Ao longo de um semestre, a recolha de dados incluiu materiais produzidos pelos/as PFI e gravações de áudio de discussões em grupo.

A análise semiótica e de conteúdo revelou que as atividades tiveram um impacto positivo em múltiplos aspetos do profissionalismo docente, incluindo conceções, atitudes, identidade e práticas de ensino. Em particular, as atividades permitiram que os/as PFI se consciencializassem da natureza diversa dos seus repertórios linguísticos e desafiassem ideias pré-concebidas sobre multilinguismo. O programa de formação encorajou, igualmente, os/as PFI a conceber práticas pedagógicas mais inclusivas e a valorizar os repertórios linguísticos dos/as alunos/as. Finalmente, as atividades apoiaram os/as PFI na construção de uma identidade de “ativistas linguísticos/as”, capazes de questionar ideologias monolingues e criar espaço para línguas diversas na sala de aula, promovendo, assim, comunidades escolares mais justas e inclusivas.

As potencialidades das pedagogias artísticas são evidentes nos resultados. Através destes recursos, os/as PFI exploraram modos criativos de expressão, diálogo e participação no mundo. Ao deslocarem o foco da expressão puramente linguística, as CLD e as NV fomentaram uma reflexão mais profunda sobre as identidades pessoais e profissionais dos/as PFI, ajudando-os/as a integrar diferentes dimensões da sua experiência e a repensar o papel das línguas na formação da identidade e na ação educativa.

Todavia, apesar destes resultados positivos, o estudo apresenta limitações. Embora os resultados demonstrem o impacto a curto prazo destas atividades na predisposição dos/as PFI para adotar pedagogias multilingues, não foi avaliado o efeito desta intervenção a longo prazo. Um estudo longitudinal acompanhando

os PFI no 2º ano do Mestrado, o ano do estágio pedagógico, poderia oferecer uma compreensão mais aprofundada do impacto destas atividades, bem como dos desafios enfrentados e das estratégias desenvolvidas pelos/as PFI para os ultrapassar.

Ainda assim, os resultados sugerem que integrar pedagogias artísticas multilingues na formação de professores/as pode fortalecer uma formação mais ética e crítica para a cidadania global (Franch, 2020; Pashby et al., 2020). Este tipo de formação exige mais do que desenvolver conhecimento sobre questões globais e desigualdades existentes; requer, sobretudo, um compromisso ético e pedagógico com uma educação que reconhece o ensino de línguas como um ato de justiça social. Promover uma formação crítica e ética implica, assim, cultivar simultaneamente a consciência crítica e a agência criativa dos/as futuros/as professores/as, capacitando-os/as a transformar o ensino de línguas num espaço de inclusão e emancipação, onde aprender e ensinar línguas se torna um ato profundamente humano e transformador.

## Referências

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice - A Development Education Review*, 3, 40–51. [https://doi.org/10.1057/9781137324665\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137324665_2).
- Andreotti, V. (2012). Editor's preface "HEADS UP". *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 1–3.
- Andreotti, V. (2015). Global citizenship education otherwise. In A.A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Eds.), *Decolonizing global citizenship education* (pp. 221-228). Sense Publishers.
- Aronin, L., & Melo-Pfeifer, S. (2023). *Language awareness and identity: Insights via dominant language constellation approach*. Springer.
- Bosio, E. (2020). Towards an ethical global citizenship education curriculum framework in the modern university. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 187–206). Bloomsbury.
- Bourn, D. (2021). Pedagogy of hope: Global learning and the future of education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2), 65–78. <https://doi.org/10.14324/ijdegl.13.2.01>.
- Bourn, D. (2022). *Education for social change: Perspectives on Global Learning*. Bloomsbury.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Estellés, M., & Fischman, G. E. (2020). Who needs global citizenship education? A review of the literature on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>.
- Franch, S. (2020). Reconceptualising citizenship education towards the global, the political and the critical: Challenges and perspectives in a province in Northern Italy. In P. Bamber (Ed.), *Teacher education for sustainable development and global citizenship* (pp. 144–155). Routledge.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Morais.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17<sup>a</sup> edição). Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.
- GENE. (2022). *The European declaration on global education to 2050. The Dublin Declaration*. GENE.
- Ibrahim, N. C. (2022). Visual and artefactual approaches in engaging teachers with multilingualism: Creating DLCs in pre-service teacher education. *Languages*, 7(2). <https://doi.org/10.3390/languages7020152>.
- Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. (2024). *Visualising language students and teachers as multilinguals*. Multilingual Matters.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design* (3rd ed.). Routledge.
- Lau, S. M. C., & van Viegen, S. (2020). *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavours for equitable language in education*. Springer.
- Lourenço, M. (2021). From caterpillars to butterflies: Exploring pre-service teachers' transformations while navigating global citizenship education. *Frontiers in Education*, 6(651250), 1–17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.651250>.
- Lourenço, M. (2024). "Brave" teacher education for global citizenship. *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1–19. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.742>.
- Martinelle, R., Martell, C.C., Chalmers-Curren, J.P. (2024). Teaching for transformative citizenship: A study of preservice social studies teachers' developing beliefs and practices. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(1), 77–94.

- Melo-Pfeifer, S., & Chik, A. (2022). Multimodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: Reconstructing beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education. *International Journal of Multilingualism*, 19(4), 499–522. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748>.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Pashby, K., da Costa, M., Sund, L., & Corcoran, S. L. (2020). Resourcing an ethical global issues pedagogy with secondary teachers in Northern Europe. In S. Saúde, M. A. Raposo, N. Pereira, & A. I. Rodrigues (Eds.), *Teaching and learning practices that promote sustainable development and active citizenship* (pp. 47–66). IGI Global.
- Pashby, K., & Sund, L. (2020). Critical global citizenship education in the era of SDG 4.7: Discussing HEADSUP with secondary teachers in England, Finland and Sweden. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 314–326). Bloomsbury.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Pinho, A. S. (2023). Pre-service teachers' professional identity and representations of English as a foreign language: Toward a dominant language (teaching) constellation? In L. Aronin & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Language awareness and identity: Insights via dominant language constellation approach* (pp. 219–246). Springer.
- Schreier, M. (2021). *Qualitative content analysis* (2nd ed.). London: Sage.
- Schugurensky, D., & Wolhuter, C. (2020). *Global citizenship education and teacher education: Theoretical and practical issues*. Routledge.
- Simpson, J. (2020). Learning to unlearn: Moving educators from a charity mentality towards a social justice mentality. In P. Bamber (Ed.), *Teacher education for sustainable development and global citizenship* (pp. 40–52). Routledge.
- Tian, M. (2023). *Arts-based research methods for educational researchers*. Routledge.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>.
- UNESCO. (2023). Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391686\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391686_eng).
- Whitelaw, J. (2019). *Arts-based teaching and learning in the literacy classroom: Cultivating a critical aesthetic practice*. Routledge.
- Yemini, M., Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

[Índice](#)





# RAÍZES – CANÇÕES FEIRENSES: UM PROJETO DE RECUPERAÇÃO CULTURAL A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR

Tiago Manuel da Hora<sup>1</sup> & Nuno Peixoto de Pinho<sup>2</sup>

## Resumo

*Raízes – Canções Feirenses*, projeto criado em 2016 na Academia de Música de Santa Maria da Feira, exemplifica o potencial transformador da convergência de investigação, ensino e prática artística. Partindo da ausência de repertório publicado alusivo ao património feirense, este projeto centrou-se na investigação, recuperação, revisitação e criação de obras musicais, integrando-as no ensino especializado da música. Através de metodologias interdisciplinares que combinaram a etnomusicologia, pesquisa arquivística, musicologia histórica, criação e interpretação, o projeto envolveu ativamente alunos, professores, comunidade e investigadores. Os resultados incluíram a catalogação e edição digital do repertório, a promoção de apresentações públicas de parte desse património cultural requalificado e a composição de novas obras a partir de textos literários, enriquecendo o espólio musical feirense. O presente artigo descreve as práticas e o impacto pedagógico e cultural do projeto *Raízes*, um modelo exemplar de integração das artes na educação e como veículo de transformação social.

**Palavras-chave:** Património Musical; Requalificação; Prática Pedagógica; Ensino Artístico; Interdisciplinaridade.

Nas últimas duas décadas, a música tem ocupado um papel cada vez mais abrangente e versátil como veículo de transformação social. Essa função manifesta-se em múltiplos domínios: no ensino formal e informal da música e suas variantes e aplicações;<sup>3</sup> na articulação com valências terapêuticas; como elemento conexo a ações cívicas e sociais; como ingrediente eficaz de associativismo comunitário e inclusão social (Mota e Lopes, 2017; Odena, 2024); como ferramenta essencial para muitos movimentos sociais (Rosenthal e Flacks, 2012).

<sup>1</sup> INET-md, NOVA FCSH.

<sup>2</sup> INET-md/CIPEM, ESE, Politécnico do Porto.

<sup>3</sup> Para uma consulta sobre os conceitos de ensino formal e ensino informal, ou não formal, aplicados ao ensino da música, bem como das dinâmicas de aprendizagem formal e/ou informal em contexto de pedagogia musical, sugerimos a consulta de: Cain, 2013; Ferreira & Vieira, 2013; Folkestad, 2005, 2006; Gordon, 2005; Green, 2008; Storsve 2024.

Além de ter estabelecido um papel fundamental nas dinâmicas da vivência quotidiana dos indivíduos e sociedades (DeNora, 2000), a música é, de facto, uma área de aprendizagem e expressão artística que assume um carácter privilegiado para a formação de sinergias entre diferentes agentes, com valências e funções distintas, integrados num mesmo contexto. A prática e fruição musical em situações de aprendizagem formal e não formal potenciam formas de interação que favorecem o sentimento de compromisso e proporcionam uma “forma mais profunda de conhecimento” (Dillon, 2007, pp. 166–167)<sup>4</sup>. Isso é evidente no contexto escolar, como destaca Dillon, salientando a percepção dos próprios alunos, em que a prática de música em conjunto em contexto de aprendizagem assume um papel relevante para a sua formação social, sob diferentes perspetivas:

*a forma como se associam a outros músicos enquanto “forma mais profunda de conhecimento”, o prazer da criação colaborativa, o sentimento de unidade gerado pelos encontros e um conjunto de significados sociais que podem ser transferidos para competências sociais em geral. Segundo o autor, estas ideias não são novas — as comunidades têm, desde há muito, utilizado a música para unificar, criar laços e ensinar competências de colaboração —, mas importa examinar o contexto em que estas experiências ocorrem em educação musical e as interações que nelas se estabelecem, de modo a perceber como poderão ser transferidas para um quadro educativo mais alargado (Dillon, 2007, p. 167)*<sup>5</sup>.

Além do contexto escolar, e como o caso aqui em apreço pode comprovar, o caráter transformador de projetos de música coletivos, torna-se ainda mais visível quando aquilo que é produzido nesse ambiente se transfere também para a esfera pública e para a produção e fruição cultural local. Um caso paradigmático no contexto português, e digno de nota, é o reconhecido projeto Orquestra Geração, criado em 2007 e que, tendo como ponto de referência inicial a plataforma “El Sistema” (Venezuela)<sup>6</sup>, tornou-se um caso de inquestionável sucesso como veículo de transformação social inclusiva preponderante para a formação e no percurso pessoal de largas dezenas de crianças e jovens através do ensino, da prática e da experiência musical articulada com o contexto escolar, designadamente como uma orquestra que, na verdade, atua como “agente de sociabilização, mecanismo de inclusão e mobilidade social, comunidade de prática territorialmente enraizada” (Mota e Lopes, 2017, p. 255).

<sup>4</sup> “a deeper way of knowing” (Dillon, 2007, p. 165).

<sup>5</sup> The way they associate with other musicians as a “deeper way of knowing” [...] the breadth of social the pleasure of collaborative making, [...] a sense of unity gained from the encounters. All of these themes are social meaning outcomes, which may be independent of musical experience and transferable to social skills in general. Certainly, they are not new ideas and communities have always used music with these purposes in mind to unify, bond and teach collaborative skills. What is important here is that we are able to examine the context in which these are seen and the interactions that occur within a music education setting and discern how these might be transferable to a broader educational environment (Dillon, 2007, p. 167).

<sup>6</sup> El Sistema, ou Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, foi criado em 1975, pelo maestro José Antonio Abreu, visando a inclusão social através da implementação de núcleos de orquestras e coros em bairros venezuelanos. Destacam-se efetivos de grande qualidade artística à escala internacional resultantes deste projeto, como é o caso da Orquestra Sinfônica Simón Bolívar, ao mesmo tempo que este projeto tem impulsionado diversas carreiras de músicos profissionais – é exemplo Gustavo Dudamel, atualmente maestro titular da Orquestra Filarmónica de Los Angeles. Apesar das críticas recentes quanto ao seu funcionamento no contexto político e à retórica da sua promoção, El Sistema mantém-se como uma referência mundial, servindo de modelo a iniciativas semelhantes em diversos países (Baker, 2014).

O projeto em análise neste artigo resultou também de uma prática comunitária num contexto territorial concreto, em ambiente escolar. O seu carácter diferenciador e transformador não se centra na inclusão social, mas na recuperação e requalificação da cultura musical local, vista simultaneamente como objeto de prática educativa e de produção artística. Também ao contrário da Orquestra Geração e de outros projetos frequentemente citados na literatura como exemplos de educação musical e transformação social, este projeto não partiu, na sua conceção, de um modelo externo explícito, mas foi sendo delineado a partir de necessidades e condicionantes que emergiram do trabalho de investigação em torno de fontes musicais.

Neste artigo, pretendemos dar a conhecer este projeto *Raízes – Canções Feirenses*, que apresenta contornos singulares no contexto do ensino especializado da música em Portugal. Para tal, apresentamos o contexto em que se desenvolveu, as metodologias e áreas do conhecimento científico e artístico implementadas, bem como alguns resultados obtidos. Por forma a corresponder a esses objetivos, pretende-se levantar um conjunto de questões: Como se desenvolveram e articularam as diferentes variantes disciplinares que coexistiram neste projeto? Quais os benefícios que a multidisciplinaridade patente trouxe? Quais os desafios dessa mesma variedade de abordagens e componentes disciplinares? De que modo os alunos estiveram expostos a todas elas e quais as repercussões para a sua aprendizagem? Quais as metodologias aplicadas? Quais os pressupostos de transformação social percecionados com a realização deste projeto? Quais os contributos para a recuperação e difusão do património cultural trabalhado?

Criado em 2016, o projeto *Raízes – Canções Feirenses* pode ser visto como um exemplo singular da convergência de diferentes ramos da investigação, conhecimento, ensino e prática artística como meios capazes de gerar dinâmicas de produção artística, conhecimento histórico, criação contemporânea, recursos pedagógicos e a respectiva difusão para a sociedade civil. Um dos aspetos que confere um grau de singularidade inequívoca a este projeto é o facto de se terem aplicado num contexto escolar pré-universitário (e não académico) valências de investigação científica e de criação artística. Estes domínios raramente são introduzidos no ensino preparatório ou secundário. Os alunos habitualmente não têm contato com essas áreas na sua formação antes de enveredarem pelo ensino superior.

O projeto surgiu no seio da Academia de Música de Santa Maria da Feira (AMSMF), uma instituição dedicada ao ensino especializado da música (Reis e Costa, 2005)<sup>7</sup>. A coordenação esteve a cargo de dois professores da Academia, António F. Silva (investigação e arranjos) e Nuno Peixoto de Pinho (INET-md/CIPEM, ESE-IPP) – investigação, edição, adaptação e transcrição de fontes musicais –, com consultoria científica do musicólogo Tiago Manuel da Hora (INET-md, NOVA-FCSH).

<sup>7</sup> Criada em 1955 por Gilberta Paiva (1915-2013), foi a primeira escola portuguesa de ensino artístico particular equiparada (na oferta pedagógica e em equiparação de exames) ao Conservatório Nacional, fora dos centros urbanos, numa descentralização do ensino da música necessária e fulcral, com o intuito de “divulgar, pela população, o ensino musical, educar-lhe o gosto pela música elevada, aproveitar vocações artísticas que existiam em todo o país e que não têm oportunidade de se manifestarem, contribuindo, igualmente, para a formação do verdadeiro profissionalismo entre os músicos portugueses” (Paiva, 1959). Ao exemplo da AMSMF, viriam a suceder outros, fazendo chegar o ensino da música a um número mais alargado e descentralizado de pessoas.

Originalmente, o objetivo consistia na compilação de repertório musical das Terras de Santa Maria, um património secular que permanece patente na cultura local, mesmo que muitas dessas “terras” já não pertençam ao concelho em questão.

*As terras de Santa Maria, designação tradicional da região feirense, estiveram no senhorio do Condado da Feira, e, depois da Casa do Infantado, entre o reinado de D. Fernando (se recuarmos às primeiras doações régias) e o advento da monarquia constitucional. O seu primeiro foral foi outorgado por D. Manuel I, em Fevereiro de 1514, confundindo-se, por vezes, com um presumido foral inicial, as Inquirições de D. Afonso III, de 1251. Das antigas Terras da Santa Maria foram sendo desanexadas, ao longo do volver dos séculos, dezenas de freguesias, para incorporar concelhos vizinhos, como Vila Nova de Gaia, Oliveira de Azeméis, Vale de Cambra, Estarreja, Ovar, Arouca, Espinho, São João da Madeira e Murtosa. Ainda assim, o município feirense possui actualmente 31 freguesias, sendo a este respeito o maior do distrito<sup>8</sup>.*

O ponto de partida de *Raízes*, aquando da sua criação, foi o repertório de canções sobre o imaginário histórico feirense, com o objetivo da criação de um concerto alusivo a esse património. No entanto, após as primeiras incursões de investigação na tentativa de levantamento desse hipotético repertório de evocação das Terras de Santa Maria, a equipa deparou-se com o seguinte problema: a ausência de música publicada e um escasso repertório em fontes manuscritas. Face a essas circunstâncias, e havendo a sinalização prévia, transmitida oralmente, de uma prolífica atividade cultural feirense ao longo dos últimos 150 anos, o projeto *Raízes* reconfigurou-se, transformando-se numa iniciativa que, tanto quanto conseguimos apurar, apresenta contornos originais no contexto do ensino especializado da música em Portugal, pelo modo como articulou investigação em fontes musicais, criação artística e prática performativa em contexto pré-universitário, sem recorrer a modelos previamente assumidos como referência (ao contrário do caso acima enunciado da Orquestra Geração).

O projeto *Raízes* centrou-se, por conseguinte, na recuperação de repertório local, com origem nas Terras de Santa Maria (mesmo que não evocando ou fazendo referências diretas a esse património), e na sua posterior revisitação artística e performativa. Além disso, houve o intuito de que o repertório fosse alvo de uma reconstrução e/ou recriação musical e execução moderna em contexto escolar – mais concretamente, através do repertório trabalhado com a comunidade educativa da AMSMF, especificamente no quadro do Ensino Básico e Complementar/Secundário (alunos entre os 14 e os 18 anos)<sup>9</sup>. No entanto, não se restringiu ao domínio do contexto escolar, antes trazendo, isso sim, a escola para fora de portas, designadamente através da produção de alguns concertos que permitiram à comunidade local conhecer a produção artística que daí adveio (Figura 1). Para tal, além dos alunos das classes de conjunto (coro e orquestra) da AMSMF e do envolvimento de alguns dos professores da AMSMF (quer na orquestra, quer como solistas cantores), juntaram-se também outros artistas profissionais (como o barítono Jorge Corvelo ou o Coro Musicam Sacram e Rui Soares) e amadores (Coro Polifônico da Cruz), alargando o espectro de sinergias que esta iniciativa

<sup>8</sup> Sem autor. (1997). Recenseamento dos Arquivos Locais: Câmaras Municipais e Misericórdias. Lisboa: Ministério da Cultura; Arquivos Nacionais/Torre do Tombo. Vol. 9 – Distrito de Aveiro, p. 287.

<sup>9</sup> O universo etário de alunos da AMSMF, à imagem da esmagadora maioria das instituições de ensino artístico especializado de música é compreendido entre os 3 e os 18 anos, podendo ser extravasado por raríssimos casos de alunos com mais de 18 anos, sobretudo frequentadores de cursos livres.

suscitou. Em síntese, entre 2016 e 2019 foram recuperadas e editadas 38 obras, incluindo arranjos, recriações e novas composições, das quais 35 foram efetivamente apresentadas em concerto. No total, participaram diretamente cerca de 60 alunos do Ensino Básico e Secundário, acompanhados por cerca de uma dezena de professores e por aproximadamente 50 músicos convidados (amadores e profissionais). A difusão deste repertório concretizou-se em oito apresentações públicas, que incluíram concertos, concertos-palestra e ações de mediação, designadamente duas sessões de entrega de partituras na Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira, acompanhadas de momentos de apresentação musical desse algum repertório. Estes indicadores quantitativos evidenciam a amplitude do envolvimento educativo, artístico e comunitário gerado pelo projeto e mostram como a recuperação e difusão deste repertório contribuíram para reforçar o movimento cultural no concelho, em diálogo estreito com a comunidade.



Figura 1 - Concerto do Projeto Raízes – Canções Feirenses no Cineteatro António Lamoso (2017), com a Orquestra e Coro da Academia de Música de Santa Maria da Feira, sob direção de António Fernando Silva.

Para concretizar um projeto desta envergadura foi fundamental levar a cabo a preparação de uma candidatura ao Plano de Apoio ao Património Cultural da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira. Através desse apoio de financiamento crucial, e da estreita articulação com algumas coletividades locais que se mostraram abertas à colaboração (ex.: Confraria da Fogaça da Feira, Museu Convento dos Loios), foi possível desenvolver um trabalho que revigorou o património e memória musical no presente, a partir do passado, para o futuro, através da ligação entre a música erudita e o património de tradição popular.

O processo de pesquisa e recolha decorreu entre 2016 e 2018, tendo a equipa identificado uma grande quantidade de fontes, bem como compositores, escritores e autores de obras eruditas feirenses do século XX. Este trabalho fundiu e fez convergir um alargado leque de metodologias de investigação e produção em diferentes domínios: etnologia, etnomusicologia, pesquisa arquivística e documental, musicologia histórica, criação musical contemporânea e execução musical. Também no domínio do trabalho em contexto escolar, tratou-se de um caso raro, mesmo no contexto do ensino da música, caracterizado por uma clara

interdisciplinaridade, em que foi possível interligar a utilidade de diferentes disciplinas em torno deste projeto: história da música e história social e cultural em torno de Santa Maria da Feira, classes de conjunto (coro e orquestra), análise musical e técnicas de composição. Isso permitiu trazer, consequentemente, para a comunidade um novo núcleo de conhecimento histórico e um novo espólio de produção cultural, acarretando também um forte cariz formativo na comunidade (educativa e local), conferindo também, por essa via, um claro papel de transformação social resultante deste tipo de ações.

*Raízes* assumiu dois eixos fundamentais:

1. identificação, inventariação e recuperação de fontes históricas que são as bases da formação da cultura local de uma determinada época e do legado histórico que deixaram para o presente;
2. produção artística, do presente para o futuro, através da revisitação e recuperação levada a cabo em torno desse repertório antigo. Pesquisaram-se fontes históricas para a criação de novas obras contemporâneas.

Assiste-se, assim, a uma recuperação e requalificação criativa da cultura que, como diria Raymond Williams,

*é ao mesmo tempo tradicional e criativa, isto é, é ao mesmo tempo os mais ordinários sentidos partilhados e os melhores sentidos individuais. Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para significar todo um modo de vida — os sentidos comuns; para significar as artes e o conhecimento — os processos especiais de descoberta e esforço criativo (1958, p. 93).*

Uma pesquisa e realização desta natureza consistem num trabalho com uma grande abrangência e complexidade de tipologias de fontes, que obriga à aplicação de uma grande variedade de metodologias: é necessário estudar a fundo a música impressa ou originais e cópias manuscritas; confrontar a informação histórica a partir da consulta de periódicos e bibliografia com referência ao contexto social, práticas culturais e outras manifestações que permitam um melhor enquadramento de figuras, situações e eventos que identificam o património musical em estudo; há ainda um importante trabalho de campo, no contacto com a memória oral de quem se disponibiliza a colaborar, quer na cedência de fontes particulares, quer na partilha, através de entrevistas, de conhecimento e memória por diferentes pessoas que através da sua colaboração desinteressada acrescentaram a este projeto um valor e profundidade de conhecimento histórico que seria impossível garantir de outra forma; e, por fim, o tratamento criativo (arranjos, orquestrações, novas criações) a partir das fontes identificadas. É disso exemplo a *Canção das Fogaceiras*, de meados de 1942, com música de Paulo de Sá e letra de Carlos Morais, agora revisitada, por via deste projeto, através de um arranjo de António Fernando Silva e orquestração de Nuno Peixoto de Pinho. Outro caso paradigmático encontramos na canção *Assubí ao alto*, que é a única peça do *Cancioneiro de Arouca* que evoca a Vila da Feira e serviu de mote para uma nova composição de Nuno Peixoto de Pinho, que traduz um trabalho artístico e o tratamento criativo das fontes, ou, em alguns casos, de partes delas. Esta nova versão, editada no âmbito do *Raízes*, partiu de um trecho melódico, a que se juntou uma adaptação literária do texto original.

Verificou-se ainda a criação musical original inspirada neste património histórico, com duas obras compostas de raiz por Nuno Peixoto de Pinho. Uma delas, *O Romper das Grilhetas*, com texto de Judite Lopes, foi estreada no Convento dos Lóios, em 2017, pelo coro e orquestra da AMSMF, precisamente numa das primeiras apresentações públicas do projeto *Raízes - Canções Feirenses* (Figura 2). Por sua vez, *Flores de Santa Maria* (2018) foi inspirada em três obras para piano que integram o *Álbum para a Juventude Portuguesa*, composto em 1933 por Ruy Coelho (1893-1986). A escolha deste material relacionou-se com o facto de ter sido estudado e trabalhado na disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC), no âmbito do conteúdo programático dedicado ao Nacionalismo Português. Durante as atividades criativas desta disciplina, o professor utilizou essas peças como método pedagógico, dando origem a recriações realizadas pelos alunos — experiências que estiveram na base da conceção desta obra. O texto de *Flores de Santa Maria* foi adaptado por António F. Silva, a partir de frases presentes nos textos de Carlos Peixoto (Santa Maria de Lamas), nomeadamente a marcha “As Flores da Nossa Terra” e a valsa “Canção do Emigrante”<sup>10</sup>. Foram igualmente relevantes: a articulação pedagógica com o trabalho curricular, que permitiu integrar a recriação musical em disciplinas como ATC; o recurso a processos participativos, em que os alunos contribuíram ativamente na criação de repertório; a valorização das parcerias institucionais com coletividades e arquivos locais, essenciais para o acesso a fontes; e, ainda, o recurso a tecnologias digitais. É o caso da obra *Quem é?*, escrita para coro a oito vozes, que utiliza um texto extraído de uma gravação realizada no âmbito do projeto feirense *140 Mil Memórias*<sup>11</sup>. A gravação corresponde ao depoimento da Dona Preciosa Martins, que afirma: “E hoje quem cultiva as terras? Os velhinhos não podem, os novos não querem, os novos só querem bailes, comes e bebes. Quem é que leva o estrume e a enxada para o campo? Quem é?”. A partir desta matriz oral, a melodia foi criada pelo aluno José Barbosa e posteriormente harmonizada por Nuno Peixoto de Pinho. A obra foi depois selecionada para integrar a exposição promovida pelo projeto *140 Mil Memórias*, realizada em 2019 no Museu Convento dos Lóios, onde o público podia ouvir a gravação do testemunho original, seguida da sua recriação coral. Importa ainda referir que os próprios alunos assumiram a responsabilidade pela edição digital do manuscrito, experiência esta que lhes permitiu consolidar competências técnicas de notação e edição musical.

<sup>10</sup> A valsa “Canção do Emigrante” integrou a revista *Aqui é Lamas* (1952), enquanto “As Flores da Nossa Terra” e “Canção do Emigrante” foram apresentadas em simultâneo nas revistas *Lamas à Vista* (1967), *Abelhinhas ao Cortiço* (1973) e *Revista das Revistas* (1982). Todas estas revistas foram escritas e dirigidas por Carlos Peixoto e levadas à cena pelo Grupo Cénico e Beneficente de Santa Maria de Lamas (ativo entre 8 de dezembro de 1946 e 1984).

<sup>11</sup> O projeto *140 Mil Memórias* foi o projeto-âncora do Imaginarius Centro de Criação (2018–2019), e constituiu-se como um “museu participativo” construído a partir de histórias, objetos, imagens e sons recolhidos em todas as freguesias de Santa Maria da Feira.



Figura 2 - Concerto do Projeto Raízes – Canções Feirenses com a Orquestra da Academia de Música de Santa Maria da Feira e o Coro Polifônico da Cruz. Em primeiro plano, da esquerda para a direita: Judite Lopes, Mafalda Campos Leite, David Lopes, António Fernando Silva, Nuno Peixoto de Pinho e Tiago Hora.

Para além desta experiência coral, foram realizadas outras ações com repertório orquestral, em que os alunos tiveram a responsabilidade de proceder à extração das partes orquestrais a partir da partitura geral, utilizadas depois por eles próprios nas aulas de Classes de Conjunto (Orquestra). Esta prática revelou grande valor formativo, por expô-los a aspectos concretos da execução coletiva: prever locais estratégicos de viragem de páginas, ajustar o tamanho da fonte para garantir legibilidade, introduzir alterações em dinâmicas, ligaduras de expressão ou arcadas. Estas intervenções foram incorporadas diretamente nas respetivas partes, permitindo aos alunos compreender na prática a estreita relação entre o trabalho de edição musical e as exigências da interpretação performativa. Os alunos foram, ainda, responsáveis pela definição das marcas de ensaio, tarefa diretamente relacionada com a organização formal da obra e as suas subdivisões internas em secções/partes, o que reforçou a dimensão analítica da aprendizagem e a consciência da arquitetura musical das peças.

Figura 3 - Manuscrito (para coro a 4 vozes) e edição digital (adaptação para coro e orquestra) de *Vila da Feira, Oh Terra Querida*.

Este trabalho resultou, então, de um grande espectro de metodologias, por forma a se poder alimentar o retrato da vida cultural, social e artística local de décadas passadas, mas também do presente. Outro enfoque foi o de criar várias versões de uma mesma obra, em diferentes formatos, para que se possam adequar aos mais diversos espaços educativos e performativos, possibilitando uma maior e mais diversificada divulgação desse repertório pelo facto de essas diferentes versões poderem fazer circular uma mesma obra mediante diferentes efetivos musicais (i. e., voz e piano, voz e orquestra, entre outras possibilidades). Inicialmente, optou-se por dar prioridade a fontes musicais que chegaram ao nosso conhecimento por via da comunidade escolar, designadamente por alguns professores da AMSMF que, tendo a sua atividade artística alicerçada em Santa Maria da Feira, partilharam algum do repertório que se enquadrhou neste projeto. Assim, as primeiras obras foram essencialmente de repertório para coro ou para voz e piano, sobretudo centrado em música de teatro de revista e repertório coral na tradição orfeónica da viragem para o século XX.

A relação, já atrás referida, entre a música erudita e o repertório de tradição popular constituiu um dos tópicos dominantes deste projeto; não se trata, de todo, de uma novidade. Mesmo se circunscrevermos ao panorama português, a partir das últimas décadas do século XIX, o interesse pela inspiração no património musical popular deu-se muitas vezes demarcado de correntes político-sociais e, sobretudo, impulsionado por um interesse pelo conhecimento histórico, cultural e etnológico, frequentemente refletido, por exemplo, nos cancioneiros que se foram compilando desde a viragem para o século XX<sup>12</sup>. Outra vertente reside na inspiração na música tradicional como recurso fundamental da criação erudita – encontramos exemplos paradigmáticos na obra de José Vianna da Motta (1868-1948), de Luís de Freitas Branco (1890-1955) ou de Lopes-Graça (1906-1994), entre outros. Simultaneamente, a partir de meados da década de 1930, assistiu-se

<sup>12</sup> São exemplos mais conhecidos o *Cancioneiro de músicas populares* compilado por César das Neves, entre 1893 e 1898, ou o *Cancioneiro Popular Português* elaborado por Michel Giacometti e F. Lopes-Graça (publicado em 1981), ao mesmo tempo que se desenvolveram cancioneiros de carácter local, como o *Cancioneiro de Arouca*, o qual encontra eco em algum repertório trabalhado no âmbito do projeto *Raízes*.

a um processo de fusão entre a criação e prática popular e formas que eram historicamente do domínio erudito. É o caso do teatro de revista, da opereta e do teatro musicado. Estes e outros novos modelos de manifestações de prática musical e artística locais, como também o canto coral marcado pelo movimento orfeônico, têm como denominador comum a fusão entre a prática amadora e a experiência profissional – o próprio Orfeão Feirense surge nesse contexto, tornando-se na viragem de século, um elemento central da vida musical local (Carlos, 2011). Estes modelos proliferaram desde o início do século XX, tanto nos grandes centros urbanos, como também nas periferias, onde a revista, o teatro e a prática de concertos, com um carácter de associativismo muito marcado, foram os principais elementos dinamizadores da vida social e cultural desses locais, como foi precisamente o caso da Vila da Feira. Um exemplo de uma canção que foi resgatada por este projeto e que se insere nesse domínio é “Aqui nasceu Portugal”, pertencente à revista *Salada Russa* (1941), com o propósito de angariação de fundos para a construção de um novo quartel para os Bombeiros da Vila da Feira. Outro exemplo deste tipo é a canção “As Fogaceiras”, que integrou a revista *O Preço da Alegria*, estreada em 1978 no Cineteatro de Santa Maria de Lamas.

A circulação destas revistas por diferentes locais de apresentação pública (salas de concerto ou teatros) e a reconstituição dessa orgânica obriga, muitas vezes, a alargar a pesquisa além das canções específicas, por forma a poder-se conhecer melhor o contexto em que estas foram sendo apresentadas ao público. Nestes dois casos concretos há ainda a possibilidade de tentar chegar mais perto desses acontecimentos históricos através do contacto com pessoas que participaram ou familiares desses mesmos intervenientes.

Os resultados alcançados foram francamente positivos e permitiram concretizar um conjunto assinalável de objetivos: a recolha de repertório até então não catalogado e/ou não arquivado, muitas vezes existente em formatos que dificultavam a sua interpretação; o enriquecimento do escasso repertório erudito identificado, atualizado criticamente para o panorama musical dos dias de hoje através de revisão e edição digital, permitindo múltiplas interpretações; a valorização de fontes primárias na composição ou arranjo de novas obras, integrando traços originais mas respeitando temas e textos autênticos; a criação de novos trabalhos a partir de textos literários relacionados com Santa Maria da Feira; o alargamento do espólio musical feirense; e, finalmente, a sua disponibilização e divulgação pública.

O âmbito cronológico revelou-se particularmente amplo, desde a viragem para o século XX até ao final da década de setenta, só considerando as fontes originais, dado que, como referido anteriormente, a isso podemos juntar o trabalho criativo desenvolvido no âmbito do projeto, alargando esse âmbito cronológico até 2018 – mais de um século em espólio.

Do ponto de vista da identificação e atribuição da autoria das obras, apesar de termos uma informação consistente que foi sendo reunida, nem sempre foi possível determinar com absoluta certeza o enquadramento histórico de determinadas obras – nem a sua cronologia exata ou autoria. Mesmo assim, foi possível identificar diversas personalidades que assumiram uma atividade importante dentro da criação deste repertório revitalizado.

Entre estas destacam-se, por exemplo, António Aguiar Cardoso – caso em que foi, inclusivamente, possível aprofundar mais a investigação de carácter biográfico (Hora et al., 2019) – e outras figuras associadas a

diferentes aspectos deste repertório: Vaz Ferreira, político e autor do texto *Aqui nasceu Portugal*; António Martins, compositor e arranjador de peças de teatro escritas por Domingos Trincão; Carlos Peixoto e Onofre Melo, ligados à criação musical e à prática artística local; Paulo de Sá, guitarrista de fado e autor da *Canção das Fogaceiras*, com letra de Carlos Moraes; Horácio Alvim, guitarrista e autor de alguns temas musicais; e José Arroja, cuja intervenção se encontra documentada, mas sobre o qual não existe total certeza quanto ao papel específico que desempenhou neste repertório. A existência de um número considerável de músicos amadores feirenses que conciliaram as suas profissões com a prática artística, contribuindo decisivamente para a vida cultural no concelho, é um importante campo que ficou sinalizado com este projeto, sendo-lhes devido agora um justo estudo e divulgação. Nesse sentido, este projeto contribuiu para expandir não apenas o conhecimento musical, mas também o histórico-cultural das dinâmicas que, em diferentes períodos, marcaram a vida cultural feirense e, igualmente, de localidades vizinhas, como Mozelos, Espinho, São Paio de Oleiros, São João da Madeira, Argoncilhe ou Santa Maria de Lamas.

Deste quadro tão amplo emergiu igualmente uma gama alargada de informação relacionada não apenas com o conteúdo musical e literário das obras, mas também com os diferentes contextos em que estas foram concebidas, apresentadas e transmitidas.

Mesmo assim, um aspecto a salientar é o vasto repertório de música para teatro, música erudita ou música sacra, que se encontra incógnito ou disperso, ainda a necessitar de ser resgatado e catalogado; um espólio que importa atualizar, de modo a possibilitar a sua divulgação em múltiplas formas, para o (re)conhecimento público das novas gerações.

Importa ainda referir que as dinâmicas promovidas pelo projeto fomentaram importantes contributos da própria comunidade. Exemplo disso foi o concerto-palestra *Canções Feirenses*, em janeiro de 2019, que, além de dar a conhecer os primeiros resultados à população, originou a oferta ao projeto de um conjunto de manuscritos (ver Figura 4) do compositor António Aguiar Cardoso (1862–1937). Este gesto, recebido com sentido de responsabilidade, possibilitou a catalogação de uma parte substancial do seu espólio (ver Quadro 1), constituindo um contributo inestimável para o enriquecimento do património musical feirense.



Figura 4 - Manuscritos de António Aguiar Cardoso (1862-1937), espólio cedido ao projeto Raízes.

Ainda que circunscrito a episódios pontuais, o impacto do projeto ultrapassou as fronteiras locais. Destaca-se, a título ilustrativo, a interpretação da “Canção da Tristeza”, de Aguiar Cardoso, pela Orquestra Xiquitsi, em Moçambique, sob a direção do Maestro José Eduardo Gomes. Casos como este sublinham que o repertório desperta interesse para além da comunidade local de origem, confirmando a pertinência da sua valorização e difusão em contextos artísticos diversificados.

Os resultados obtidos constituem, por fim, um legado que transcende o âmbito imediato do projeto, ao disponibilizar um acervo atualizado e acessível, oferecido em versão digital e gratuita a todas as escolas de música do concelho de Santa Maria da Feira, bem como publicamente acessível através do website da escola<sup>13</sup>. Este acervo representa um recurso que poderá potenciar novas investigações, recriações e práticas performativas no futuro. Nesse sentido, apresenta-se no Quadro 1 uma listagem das obras editadas no âmbito do projeto.

Código	Título	Compositor	Instrumentação	Observação
PR.001	<i>O Romper das Grilhetas</i>	Nuno Peixoto de Pinho	Coro e Orquestra	Texto de Judite Lopes
PR.002	<i>As Fogaceiras</i> <sup>(1)</sup>	Onofre Melo	Voz e orquestra	Baseada na obra "As Fogaceiras" da Revista "O Preço da Alegria" (1978).
PR.003	<i>Assubi ao Alto</i>	Nuno Peixoto de Pinho	Voz e orquestra de cordas	Baseado no tema popular "Assubi ao Alto" com texto adaptado por A. Fernando Silva
PR.004	<i>Flores de Santa Maria</i>	Nuno Peixoto de Pinho	Coro e Orquestra de Cordas	Textos de Carlos Peixoto com adaptação A. F. Silva
PR.005	<i>Quem é?</i>	Nuno Peixoto de Pinho	Coro a 8 partes	Melodia de José Barbosa
PR.006	<i>Queijo, Manteiga, Fogaça e Caladinhos</i> <sup>(2)</sup>	António Martins	Voz, contrabaixo e multipercussão I e II.	
PR.007	<i>Aqui Nasceu Portugal</i>	António Martins	Voz, guitarra e instrumento melódico	Letra de Henrique Vaz Ferreira (1941). Adaptação pelos alunos da disciplina de ATC 3 (2017-2018)
PR.008	<i>Aqui Nasceu Portugal</i>	António Martins	Voz e orquestra de cordas	Texto de H. Vaz Ferreira (1941).
PR.009	<i>As Fogaceiras</i> <sup>(3)</sup>	Onofre de Melo	Voz e orquestra de cordas	
PR.010	<i>Canção da Tristeza</i> <sup>(4)</sup>	Aguiar Cardoso	Voz e guitarra	Texto de Ermígio Moniz (pseudónimo de Aguiar Cardoso).

<sup>13</sup> O acervo digital do projeto pode ser consultado em: <https://www.academiamusicasmf.com/projeto-raizes.html>.

<b>PR.011</b>	<i>Canção da Tristeza</i> <sup>(4)</sup>	Aguiar Cardoso	Voz e orquestra de cordas	Texto de Ermígio Moniz (pseudónimo de Aguiar Cardoso). Adaptação pelos alunos da disciplina de ATC 2 (2017-2018).
<b>PR.012</b>	<i>Canção da Fogaceira</i> <sup>(3)</sup>	Paulo de Sá	Voz e orquestra de cordas	Texto de Carlos Moraes.
<b>PR.013</b>	<i>Quem é?</i>	Nuno Peixoto de Pinho	Coro e piano	Melodia de J. Barbosa (aluno de ATC 2 (2017-2018)
<b>PR.014</b>	<i>O Romper das Grilhetas</i>	Nuno Peixoto de Pinho	Coro, oboé, piano e orquestra de cordas	Texto de Judite Lopes
<b>PR.015</b>	<i>O Romper das Grilhetas</i>	Nuno Peixoto de Pinho	Coro e piano	Texto de Judite Lopes
<b>PR.016</b>	<i>Trova da Vila da Feira</i>	António Toscano	Voz e orquestra de cordas	Texto de Leonel Neves Arranjo de A. F. Silva
<b>PR.017</b>	<i>Tantum Ergo [1 e 2]</i> <sup>(5)</sup>	Aguiar Cardoso	[1] Solista e coro a duas vozes e piano/órgão  [2] coro a duas vozes e piano/órgão	
<b>PR.018</b>	<i>Ave Maria [1 e 2]</i> <sup>(5)</sup>	Aguiar Cardoso	Voz e piano	
<b>PR.019</b>	<i>Cântico a Maria Santíssima</i> <sup>(5)</sup>	Aguiar Cardoso	Coro orfeônico (2T, Bar, B)	Dedicado ao Orfeão Feirense.
<b>PR.020</b>	<i>Missa</i> <sup>(5)</sup>	Aguiar Cardoso	Coro a 2 vozes e órgão/piano	
<b>PR.021</b>	<i>Te Deum</i> <sup>(5)</sup>	Aguiar Cardoso	Coro alternado a 2 vozes e órgão/piano	
<b>PR.022</b>	<i>Cântico ao Sagrado Coração de Jesus</i> <sup>(5) (6)</sup>	Aguiar Cardoso	Coro a duas vozes e piano/órgão	
<b>PR.023</b>	<i>Salutaris</i> <sup>(5)</sup>	Aguiar Cardoso	Coro a 3 vozes (2T e B) e órgão	
<b>PR.024</b>	<i>Cântico ao Sagrado Coração de Jesus</i> <sup>(5) (7)</sup>	Aguiar Cardoso	Solista, coro a 2 vozes e pequeno grupo instrumental [fl., 3 cl. 2 sax. e contrabaixo]	
<b>PR.025</b>	<i>Missa [brevis]</i> <sup>(1) (6)</sup> ( <i>Kyrie e Gloria</i> )	Aguiar Cardoso	Coro e Orquestra	
<b>PR.026</b>	<i>Te Deum</i> <sup>(1)</sup>	Aguiar Cardoso	Coro a 4 vozes [alternado] e orquestra	
<b>PR.027</b>	<i>Cancão da Tristeza</i> (solista e orquestra) <sup>(1)</sup>	Aguiar Cardoso	Clarinete solo e orquestra de cordas	
<b>PR.028</b>	<i>Ave Maria 2</i> <sup>(1)</sup>	Aguiar Cardoso	Solista, coro e orquestra	
<b>PR.029</b>	<i>Cântico a Maria Santíssima</i> <sup>(1) (6)</sup>	Aguiar Cardoso	Coro a 4 vozes e Orquestra de Câmara	
<b>PR.030</b>	<i>Te Deum</i> <sup>(2) (6)</sup>	Aguiar Cardoso	Coro misto e piano/ou/órgão	

<b>PR.031</b>	<i>Cântico a Maria Santíssima</i> <sup>(2)</sup> <sup>(6)</sup>	Aguiar Cardoso	Coro misto	
<b>PR.032</b>	<i>Missa [brevis]</i> <sup>(2)</sup> <i>(Kyrie e Gloria)</i>	Aguiar Cardoso	Coro a duas vozes e piano/órgão	
<b>PR.033</b>	<i>Vila da Feira, oh terra querida</i> <sup>(2)</sup>	Alfredo Maya	Voz solista, coro e orquestra sinfónica	Harmonização de Gabriel Portela, J. Barbosa, Manuel Guerra e Rodrigo da Silva (alunos de ATC 2 (2016-2017)
<b>PR.034</b>	<i>Queijo, Manteiga, Fogaça e Caladinhos</i> <sup>(5)</sup>	António Martins	Voz e Piano	
<b>PR.035</b>	<i>A Rainha do Castelo</i> <sup>(1)</sup>	Edwiges Helena Pacheco	Coro e orquestra	
<b>PR.036</b>	<i>As Aventuras de Um Trovador</i>	Nuno Peixoto de Pinho	Orquestra Sinfónica	
<b>PR.037</b>	<i>Canção da Fogaceira</i> <sup>(7)</sup>	Paulo de Sá	Coro e orquestra	Texto de Carlos Moraes.
<b>PR.038</b>	<i>Trova da Vila da Feira</i> <sup>(8)</sup>	António Toscano	Coro e orquestra	Texto de Leonel Neves.

Quadro 1 – Obras editadas pelo projeto Raízes - Canções Feirenses.

<sup>1</sup>Orquestração e adaptação de N. Peixoto de Pinho.

<sup>2</sup>Adaptação de Nuno Peixoto de Pinho

<sup>3</sup>Orquestração de António Fernando Silva

<sup>4</sup>Partitura editada pela Casa Eduardo da Fonseca (Porto).

<sup>5</sup>Edição fiel ao manuscrito, com correções pontuais de erros evidentes.

<sup>6</sup>Contém uma orquestração para Coro a duas vozes e Orquestra de António Martins.

<sup>7</sup>Orquestração de A. Martins

<sup>8</sup>Arranjo de António F. Silva e orquestração de N. Peixoto de Pinho

Este projeto poderá, idealmente, servir como modelo para futuras ações similares em outros centros de ensino pré-universitário, permitindo a recuperação e revisitação contemporânea do respetivo património musical e cultural local, aplicado também como ferramenta pedagógica que permite também aos alunos contactarem com novos domínios científicos e artísticos, alargando sobremaneira a sua experiência e potencial de valências acumulados nessa fase de estudos. Trata-se, assim, de um caso claro da integração das artes em processos educativos, através de uma prática pedagógica híbrida que conjuga o ensino formal e não-formal, enquadrada numa iniciativa que permite dar uma resposta a lacunas e desafios no quadro do conhecimento histórico e cultural do território em que se insere.

Mais do que recuperar repertório e memórias locais, *Raízes* reforçou o diálogo entre a escola, a comunidade e o território, criando um legado acessível que alimenta tanto a identidade cultural local e investigação futura, repercutindo-se também num lastro de transformação social. O facto de parte deste repertório já ter sido interpretado em contextos académicos (ao nível do Ensino Básico e Secundário de Música) confirma o seu potencial de difusão interpretativa, sendo que as revisões formais e técnicas foram realizadas de modo a corrigir eventuais questões de ordem editorial e interpretativa. Com a disponibilização

em formato digital e de acesso público, abre-se igualmente a possibilidade de novas recriações artísticas e estudos musicológicos, conferindo sustentabilidade e continuidade a uma ação que, nascida localmente, adquiriu um alcance pedagógico, cultural e patrimonial de grande amplitude.

Para trabalhos futuros, seria de grande pertinência aprofundar a medição do impacto comunitário e social destas ações. Tal investigação permitiria compreender de que forma o projeto reforçou a identidade cultural local e como aproximou a comunidade, a escola, os arquivos e as coletividades, quantificando e qualificando os seus efeitos a longo prazo.

Na atualidade, o projeto prossegue o seu caminho com novos contributos para a valorização do património musical feirense. Encontra-se em curso a edição integral da obra de António Martins (1889–1968), compositor que deixou um contributo expressivo com fortes ligações ao contexto local.

Do ponto de vista das implicações para outros contextos educativos, os indicadores aqui apresentados — número de obras recuperadas e editadas, participantes envolvidos e ações públicas realizadas — demonstram que projetos desta natureza podem articular, de forma realista, objetivos artísticos, patrimoniais e pedagógicos em escolas de ensino especializado ou em contextos pré-universitários. A experiência de *Raízes – Canções Feirenses* sugere que a integração de repertório local, pesquisa histórica e práticas colaborativas em articulação com a comunidade constitui um modelo com potencial de replicação noutros territórios e de adaptação a diferentes escalas e realidades institucionais.

O projeto *Raízes – Canções Feirenses* evidencia que a preservação e a prática do património musical local não são apenas um exercício de memória, mas uma forma de educação e de transformação cultural. Este projeto encontra eco na afirmação de H. Arendt de que “a ação, ao contrário da fabricação, nunca é possível em isolamento” (1958, p. 201). Ao integrar repertórios esquecidos no espaço escolar e ao envolver a comunidade nesse processo, construiu-se um caminho em que arte e educação dialogam continuamente, fortalecendo identidades e abrindo horizontes de futuro. Mais do que resgatar o passado, trata-se de o reinscrever no presente, de modo a garantir que a memória coletiva se mantenha viva, partilhada e enraizada.

## Referências

- Arendt, H. (2001). *A condição humana* (R. Raposo, Trad.). Forense Universitária. (Obra original publicada em 1958).
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's youth*. Oxford University Press.
- Cain, T. (2013). 'Passing it on': beyond formal or informal pedagogies. *Music Education Research*, 15(1), 74–91.
- Carlos, R. (2011). *Orfeão da Feira: 100 anos de história em imagens, 1911–2011*. Centro de Cultura e Recreio do Orfeão da Feira.
- Castelo-Branco, S. (Ed.). (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no século XX*. Temas e Debates; Círculo de Leitores.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Dillon, S. (2007). *Music, meaning and transformation: Meaningful music making for life*. Cambridge Scholars Publishing.
- Ferreira, S., & Vieira, M. H. (2013). Práticas formais e informais no ensino da música: Questionando a dicotomia. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 85–95.
- Folkestad, G. (2005). The local and the global in musical learning: Considering the interaction between formal and informal settings. In P. Campbell (Ed.), *Cultural diversity in music education* (pp. 23-27). Australian Academic Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and Informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Gordon, E. (2005). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Hora, T. M., Peixoto de Pinho, N., & Silva, A. (2019). Um compositor a descobrir: António Aguiar Cardoso – Uma redescoberta em Terras de Santa Maria, *Glosas*, 20, 140-144.
- Kertz-Welzel, A. (2021). *Rethinking music education and social change*. Oxford University Press.
- Mota, G., & Lopes, J. T. (2017). *Crescer a tocar na Orquestra Geração*. Verso da História.
- Odena, O. (ed.) (2024). *Music and social inclusion. International research and practice in complex settings*. Routledge.
- Paiva, G. (1959, 31 de março). Em cada distrito do país devia existir uma academia de música. *Diário Ilustrado*.
- Reis, T., & Costa, L. (2005). *A escola que mudou o ensino da música em Portugal*. Academia de Música de Santa Maria da Feira.
- Rosenthal, R., & Flacks, R. (2012). *Playing for change: Music and musicians in the service of social movements*. Routledge.
- Storsve, G. (2024). Formal, informal, and non-formal learning as analytic categories for research in music education. *International Journal of Music Education*, 1-19.
- Williams, R. (1958). *Culture and society*. Chatto and Wintus.

[Índice](#)



# NARRATIVAS VISUAIS COMO MEIO DE ATIVISMO JUVENIL

Benedita Loureiro<sup>1</sup> & Pedro Reis<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta um estudo realizado em quatro turmas de 8.º ano, numa escola do concelho de Sintra, que investigou as potencialidades educativas das narrativas visuais no desenvolvimento de competências de ativismo juvenil. Através da disciplina de Educação Visual e do uso do software *Canva for Education*, os alunos construíram 25 bandas desenhadas sobre temas sociais relevantes (racismo, uso excessivo de dispositivos móveis, poluição dos oceanos e direitos dos animais). A metodologia mista integrou questionários, observação participante e auto/heteroavaliação. Os resultados revelam um aumento significativo do envolvimento crítico e criativo dos alunos, confirmando que a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação em contextos artísticos potencia aprendizagens e práticas de cidadania ativa. Conclui-se que as narrativas visuais constituem uma ferramenta eficaz para articular ensino artístico, educação para a cidadania e ativismo juvenil.

**Palavras-chave:** *Educação Visual; Tecnologias Digitais; Ativismo Juvenil; Narrativas Visuais; Banda Desenhada.*

## Introdução

A ubiquidade da imagem e das plataformas digitais redefine práticas de comunicação e participação cívica entre jovens. Em contexto escolar, importa identificar abordagens pedagógicas que integrem literacia visual, tecnologias digitais e educação para a cidadania, criando condições para que os alunos passem de uma posição de aprendizagem para uma posição de envolvimento ativo em questões sociais e ambientais. Neste estudo, partimos do projeto Narrativas Visuais, implementado numa escola pública do concelho de Sintra

<sup>1</sup> Professora de Educação Visual e Tecnológica no Agrupamento de Escolas Alto dos Moinhos. Mestre em Educação, na Área de Especialização em Educação e Tecnologias Digitais Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: [benedita.loureiro@aealtodosmoinhos.pt](mailto:benedita.loureiro@aealtodosmoinhos.pt).

<sup>2</sup> Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

com 101 alunos do 8.º ano, organizado em pequenos grupos que produziram 25 bandas desenhadas (BD) sobre quatro temas selecionados pelos próprios: racismo, uso excessivo de dispositivos móveis, poluição dos oceanos e direitos dos animais.

Reconhecendo que a escola é o local onde os jovens estão grande parte do seu dia, esta não pode ignorar a realidade do que os envolve assim como as questões que mais os preocupam. Como tal, ela deve proporcionar-lhes momentos para que essas questões sejam debatidas e aprofundadas. Este projeto foi um desses momentos, uma oportunidade para que estes jovens alunos pudessem dar largas à sua criatividade através da 9.ª Arte. Construíram BD, com auxílio de computadores e através de uma plataforma gratuita, sobre temas que acharam que lhes eram próximos e socialmente relevantes e, posteriormente, para além de debaterem estas questões dentro do contexto escolar, puderam divulgar estas BD para fora da escola, de forma a alcançarem uma maior projeção social.

O problema de investigação foi: quais as potencialidades educativas da utilização de narrativas visuais na promoção de competências de ativismo juvenil na disciplina de Educação Visual (EV). De forma a responder a este problema foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- Como utilizar a construção de narrativas visuais nas aulas de Educação Visual como atividade capacitadora dos alunos do 8.º ano para o ativismo sobre problemas sociais?
- Que competências de ativismo são desenvolvidas pelos alunos através da construção e comunicação de narrativas visuais?
- Que potencialidades e limitações educativas são identificadas na construção e comunicação de narrativas visuais sobre problemas sociais?

## Enquadramento teórico

### Educação Visual e tecnologias digitais

A integração pedagógica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em EV tem sido associada a ganhos de motivação, criatividade e diversidade de produtos expressivos (Sousa, 2010; Teixeira, 2012). Em ambientes *web 2.0*, as ferramentas ampliam possibilidades de pesquisa, autoria multimodal e circulação pública das produções. Ainda assim, a adoção exige critérios didático-metodológicos: nem tudo o que é tecnicamente viável é pertinente em todos os contextos (Coll & Monereo, 2008); o acesso a equipamentos e a formação docente são condicionantes recorrentes (Rodrigues, 2015; Silva, 2018). Paralelamente, uma perspetiva crítica da arte na escola (Walling, 2000) sublinha a necessidade de projetos que combinem a dimensão estética com problemas “do mundo real”, aproximando o currículo da vida dos alunos. No presente estudo, a utilização do *Canva for Education* procura concretizar essa convergência, articulando exploração técnica com finalidades comunicativas e cívicas.

## **Narrativas visuais, banda desenhada e aprendizagem**

As narrativas visuais constituem linguagem eminentemente multimodal: combinam sequências de imagens, texto (balões, legendas, cartuchos) e convenções gráficas (onomatopeias, linhas de ação, metáforas visuais) para produzir sentido (elementos de BD previamente explicitados e operacionalizados com os alunos).

A literatura documenta benefícios em motivação, compreensão de conceitos complexos e inclusão (Farinella, 2018; Hosler & Boomer, 2011; Soletti et al., 2022). Em termos educativos, a BD funciona como forma de representação externa do pensamento: a exigência de planificação narrativa, de desenho de personagens e cenários e de síntese visual, requer análise, seleção e hierarquização de informação, favorecendo o pensamento crítico e a comunicação clara.

As narrativas visuais funcionam como um dispositivo pedagógico privilegiado para promover competências de ativismo juvenil. Ao planificarem e comunicarem visualmente mensagens sobre problemas sociais, os alunos desenvolvem competências essenciais definidas por Reis e Tinoca (2018) e pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: identificar injustiças, formular mensagens de sensibilização, trabalhar colaborativamente, tomar decisões fundamentadas e agir com responsabilidade perante uma audiência real. A estrutura multimodal da BD — combinando texto, imagem, metáforas visuais e personagens com agência — favorece a expressão de preocupações, a construção de argumentos e a mobilização de emoções, três elementos fulcrais na comunicação ativista. Assim, a narrativa visual não é apenas um suporte artístico, mas um meio de participação cívica, através do qual os alunos exercitam a sua voz e capacidade de intervenção.

## **Ativismo juvenil, agência e cidadania**

O ativismo juvenil, entendido como participação informada e transformadora em questões sociais/ambientais, tem sido proposto como horizonte formativo para a educação em ciências e para a educação artística (Hodson, 2011, 2014). Ao desenvolver agência, autoeficácia cívica e colaboração, os jovens passam a ver-se como atores sociais de pleno direito, e não apenas receptores de conteúdos (Reis, 2013, 2021). Projetos interdisciplinares com foco em problemas autênticos permitem ligar emoção, razão e ação, condição para deslocar a aprendizagem do plano meramente cognitivo para práticas de intervenção (Reis, et al., 2018, 2022). Este conceito de ativismo juvenil ultrapassa a ideia restrita de participação ocasional ou simbólica em atividades cívicas. Refere-se a um processo educativo e social em que os jovens são encorajados a identificar problemas reais, compreender as suas causas e implicações, e agir de forma informada e colaborativa para promover a sua resolução através da realização de ações no seu contexto próximo.

Redes sociais e plataformas de partilha ampliam o alcance das mensagens, possibilitando mobilização e sensibilização em torno de causas (Reis, 2025). Ao mesmo tempo, exigem responsabilidade na curadoria da informação e competências de literacia digital crítica. No projeto, a divulgação online (equipas *Teams*, site e redes do agrupamento; YouTube e Calaméo) foi estruturada como parte da experiência de cidadania, ligando autoria, audiência e *feedback* público. A combinação de ativismo online com ações concretas “no terreno” pode ser uma abordagem mais eficaz, podendo levar a mudanças mais significativas. Neste meio, altamente visual, as narrativas visuais (imagens e vídeos) podem ter um impacto poderoso, tornando-se mesmo “virais”.

A integração deste projeto no âmbito da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento (ECD) reforça o seu alinhamento com as orientações curriculares nacionais, que defendem uma cidadania informada, crítica e atuante. A ECD procura desenvolver competências como pensamento crítico, responsabilidade social, participação democrática, respeito pelos direitos humanos e sustentabilidade ambiental — todas elas diretamente mobilizadas durante o processo de criação das narrativas visuais. Através da investigação dos temas, do debate, da construção das BD e da sua comunicação pública, os alunos passaram por experiências que se enquadram nos princípios estruturantes da ECD: *agir de forma ética, participar na vida da comunidade, resolver problemas coletivos e comunicar para influenciar positivamente o meio onde vivem*. Assim, este projeto demonstra que a ECD não se limita a momentos formais na disciplina, mas pode ser transversalizada de modo autêntico em disciplinas como EV.

O projeto inscreve-se claramente na lógica da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENE), que recomenda práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos alunos e a abordagem integrada de temas sociais relevantes. Ao permitir que os estudantes selecionassem os problemas a explorar — racismo, poluição dos oceanos, uso excessivo de dispositivos móveis, direitos dos animais — o projeto concretiza o princípio do *currículo vivido*, sustentado na experiência e nas preocupações dos jovens. Simultaneamente, a articulação com os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) potenciou uma abordagem interdisciplinar, cruzando EV, línguas, cidadania e tecnologias. Esta integração curricular permitiu que os alunos desenvolvessem aprendizagens significativas em simultâneo com competências de cidadania, construindo produtos comunicativos com impacto real dentro e fora da escola.

Neste enquadramento, o estudo aqui apresentado posiciona-se no cruzamento entre arte, tecnologia e cidadania, procurando compreender de que modo as narrativas visuais podem ser mobilizadas como instrumentos de intervenção social e de empoderamento juvenil.

## Metodologia

O estudo assumiu uma abordagem mista com desenho pré-pós-intervenção sem grupo de comparação, integrando recolha quantitativa (questionário) e qualitativa (observação participante, auto/heteroavaliação e análise dos produtos). Foi desenvolvido em 2022/2023 numa Escola Básica e Secundária do concelho de Sintra, em quatro turmas de 8.º ano de escolaridade, totalizando 101 alunos (12–14 anos). A intervenção decorreu nas aulas de EV, foi ancorada no Projeto Educativo do Agrupamento (“Educar para o sucesso e para uma cidadania ativa e responsável”) e articulou conteúdos da disciplina (linguagem da BD; elementos de composição; técnica e narrativa) com problemáticas sociais selecionadas pelos alunos. A primeira autora deste artigo acumulou as funções de professora e investigadora.

## Procedimentos

Numa fase inicial, os alunos exploraram o *Canva for Education*, com modelação docente e tarefas de familiarização. Em seguida, constituíram pequenos grupos (2–6), planificaram histórias (criando guiões) e BD digitais sobre um dos quatro temas selecionados. Partindo destes, pretendeu-se desenvolver competências e

conhecimentos da disciplina de EV, através da criação das BD, criando valores e promovendo atitudes de ativismo juvenil nos alunos.

Foi dada aos alunos autonomia para selecionarem os colegas de grupo, os temas/questões sociais a abordar, o rumo e as mensagens das suas narrativas, com o objetivo de reforçar a sua autonomia na tomada de decisões. Ao mesmo tempo, tornaram-se responsáveis por essas mesmas escolhas e respeitaram as escolhas dos outros.

No decorrer do processo verificou-se que os alunos, ao criarem as suas BD, deram asas à imaginação e estas refletiram as suas preocupações e vivências.

O projeto foi composto por uma fase preparatória onde foi necessário dar a conhecer aos alunos o software de design com que iriam trabalhar: o Canva. A opção pelo uso deste software foi devido à sua disponibilidade online, de forma gratuita e pela sua acessibilidade, uma vez que tem uma versão portuguesa. A sua extensão, chamada “*Canva for Education*” possibilita que qualquer professor possa criar uma conta e com ela trabalhar com todos os seus alunos, de forma ilimitada, com todas as suas funcionalidades e sem restrições no número de downloads e bases de dados.

### O projeto

A criação das narrativas visuais sob forma de BD, como meio de ativismo, propriamente dito, começou a ser desenvolvido a partir da segunda semana de fevereiro de 2023. Depois de debates promovidos em sala de aula e, com a colaboração dos respetivos Diretores de Turma (DT), selecionaram os temas de acordo com os DAC da turma.

As figuras seguintes são exemplos de capas dos trabalhos para cada um dos 4 temas selecionados.



Figura 1 – Exemplo de capas das Bandas desenhadas.

Tendo em conta a necessidade de registo e acompanhamento do processo de aprendizagem, registo diário, bem como de recolha de dados qualitativos, foram criadas ferramentas destinadas ao registo das atividades e à avaliação dos grupos de alunos.

No final de cada aula de EV, as BD eram partilhadas com a docente (como forma de segurança), que procedia à avaliação do respetivo desenvolvimento, fornecendo feedback contínuo, reforço positivo e, sempre que necessário, orientações de correção.

A tabela seguinte constitui um exemplo da ferramenta utilizada para a avaliação final, construída a partir dos critérios de avaliação definidos pelo Agrupamento para a disciplina de EV. Apresenta uma amostra das

classificações atribuídas aos grupos das diferentes turmas. Os dados mostram a distribuição da avaliação pelos domínios “Valores e Atitudes” (30%) e “Avaliação dos Trabalhos” (70%), permitindo observar a diversidade de desempenhos nos vários parâmetros analisados. Embora a tabela represente apenas parte do universo total, a análise global dos resultados revelou que mais de um terço dos grupos obteve a menção de Muito Bom, destacando a qualidade do trabalho desenvolvido e o significativo envolvimento dos alunos ao longo do projeto.

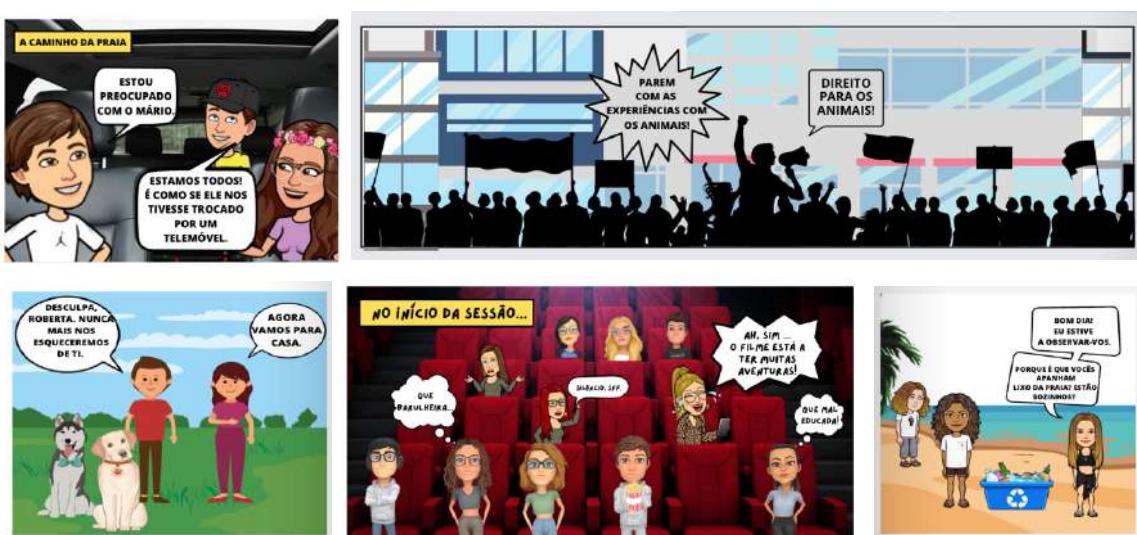
Avaliação turma/grupo																					
		Valores e atitudes 30%						Avaliação dos trabalhos 70%													
Turma/grupo		Assiduidade	Pontualidade	Comportamento	Colaboração	Empreito	Iniciativa	Autonomia	Pertinência do tema	Org. dos elem. da BD	Criatividade da BD	Diversidade da BD	Aplic. da ling. da BD	Domínio tecnológico	Aspeto final	Moral da história	Capa	Ficha técnica	Tradução	Extra	Nota Final
Turma 1	Grupo A	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Turma 2	Grupo B	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Turma 3	Grupo G	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Turma 4	Grupo E	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	

Legenda:

- Não Satisfaz
- Satisfaz
- Bom
- Muito Bom
- Não Observado e/ou sem avaliação

**Tabela 1 – Grelha final de avaliação (extraído apenas um grupo de cada turma).**

Dado o número de grupos (25), as BD criadas deram origem a uma diversidade de subtemas dentro dos 4 temas gerais, tais como “O abandono animal”, “O uso de animais em laboratório”, “A falta de civismo em espaços públicos”, como pode ser observado nas vinhetas apresentadas na figura seguinte.



**Figura 2 – Exemplos de vinhetas (retiradas) das BD.**

Ao longo da criação das BD, os alunos colaboraram não só entre si, mas como um todo, entreajudando-se, dando ideias e produzindo algo que os unisse. Um excelente exemplo foi uma das capas produzidas da BD “Diferentes, porém iguais”, (Figura 3) em que cada aluno (e a professora) criou o seu avatar, como se pode observar na figura seguinte.



**Figura 3** - Exemplo de um trabalho (capa da BD) realizado com a colaboração de todos os alunos da turma.

Diversos grupos de alunos, em particular numa turma, terminaram a construção das suas BD, incluindo as respetivas traduções (Inglês ou Francês) antes das restantes turmas. Foi também nesta turma que um grupo de alunos, querendo ir mais longe, propôs a criação da sua BD em Mandarim (Figura 4). A proposta foi aceite e concretizada, tendo convidado um aluno de origem chinesa para os ajudar.

A fase final do projeto, como anteriormente referido, não se verificou em simultâneo em relação a todas as turmas. Estando o final de ano letivo próximo, optou-se por iniciar as apresentações e respetivas avaliações à medida que os grupos iam terminando as suas BD.



**Figura 4** - Capas da BD: “Upss.... Sozinha em casa!”, em Português e Mandarim.

Este processo decorreu ao longo de várias aulas e os alunos participaram com muito interesse, manifestando entusiasmo em relação aos trabalhos dos colegas (aplaudindo-os). Em cada apresentação, os alunos respondiam a um questionário de heteroavaliação composto por perguntas de resposta única, dicotómica e de escala Likert. Os resultados permitiram identificar as BD que seriam impressas e expostas na escola e, posteriormente, publicadas na Internet.

Em simultâneo, este processo envolveu e responsabilizou os alunos na autoavaliação e heteroavaliação, culminando na seleção de 11<sup>3</sup> das 25 BD criadas. Estas foram impressas e expostas no recinto escolar (Figura 5), contando com o envolvimento dos alunos na montagem e divulgação.



Figura 5 - Aspeto da exposição final.

<sup>3</sup> <https://www.calameo.com/read/0071350530e0225fa334f>.  
<https://www.calameo.com/read/00713505359b8eba1f92c>.  
<https://www.calameo.com/read/007135053908310fb82ef>.  
<https://www.calameo.com/read/00713505327b77baea59f>.  
<https://www.calameo.com/read/007135053e5f66107a58d>.  
<https://www.calameo.com/read/007135053afcd765a0bc>.  
<https://www.calameo.com/read/007135053b7a482ca49aa>.  
<https://www.calameo.com/read/007135053009f2af8a950>.  
<https://www.calameo.com/read/00713505364f83090afa9>.  
<https://www.calameo.com/read/0071350533e3af7be702d>.  
<https://www.calameo.com/read/007135053b6420cc2505c>.

Para reforçar a visibilidade da exposição, foi produzido um breve vídeo com as capas das BD, divulgado na página do Agrupamento<sup>4</sup> e na rede social Facebook<sup>5</sup>.

A autoavaliação dos alunos e dos respetivos grupos, bem como a avaliação do projeto, foi realizada através do preenchimento de questionários (autoavaliação, heteroavaliação interpares e avaliação da BD final) nas últimas aulas de EV.

Em duas turmas, houve tempo para os alunos se expressarem sobre o projeto, criando frases sob a forma de “balões de fala e pensamento”, que utilizaram para decorar a exposição como se pode observar na figura seguinte.



**Figura 6 - Exemplos de Balões realizados pelos alunos sobre o final do projeto.**

O projeto em contexto de sala de aula terminou com a aplicação do questionário utilizado no início do projeto e cujo objetivo era detetar diferenças entre as percepções dos alunos antes e após a realização do projeto (Pós). Foi preenchido pela totalidade dos alunos.

### Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos de investigação: (i) Questionário pré e pós-intervenção adaptado de Reis e Tinoca (2018), com dez itens (escala Likert) para avaliação das percepções dos alunos sobre o impacto das atividades realizadas na promoção de competências de ativismo. Foi aplicado a todo o universo participante, antes do arranque e após a conclusão dos trabalhos em cada turma; (ii) Grelhas de registo de observação e progresso. Que tinham por objetivo quantificar e qualificar as observações diárias. Serviram também para divulgar e partilhar com os grupos os critérios, os respetivos níveis de desempenho nas diversas atividades e facilitar a compreensão das aprendizagens a desenvolver;

<sup>4</sup> <https://aealtodosmoinhos.pt/projeto-2/>.

<sup>5</sup> <https://www.facebook.com/watch/?v=218382977711632>.

(iii) Autoavaliação e heteroavaliação (Likert e respostas abertas) de processos e produtos; (iv) Rubrica de avaliação da BD (critérios: narrativa, composição, elementos formais, expressividade, capa, ficha técnica, comunicação da mensagem), explicitada aos alunos.

### Análise de dados

Os dados do questionário foram tratados descritivamente (proporções por categoria de resposta, comparação pré-pós por item; leitura global). Os dados qualitativos (notas de campo, respostas abertas, registos de avaliação, produtos) foram submetidos a análise temática orientada por categorias apriorísticas (engajamento, colaboração, agência, qualidade comunicativa da BD) e emergentes. A triangulação cruzou tendências do questionário com traços observáveis nas produções e nas avaliações por pares.

### Ética

O estudo seguiu a Carta de Ética do IE-ULisboa; obteve parecer favorável da Comissão de Ética (entrada n.º 4682/25-10-2022), da Direção do Agrupamento e o consentimento dos encarregados de educação, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos alunos.

### Apresentação e análise de resultados

#### Participação, envolvimento e dinâmicas de trabalho

O projeto mobilizou 25 grupos e culminou na produção de 25 BD digitais. Desde as primeiras sessões, verificou-se um crescente envolvimento dos alunos, que se refletiu no aumento da pontualidade e assiduidade, na procura de referências e no empenho em refazer vinhetas e pranchas até atingirem maior clareza na mensagem.

As notas de campo registam que, em várias ocasiões, os grupos debateram intensamente a melhor forma de representar visualmente as suas ideias. Por exemplo: “*O grupo discutiu se devia representar o lixo no fundo do mar ou dentro do estômago dos peixes; decidiram pela segunda opção, por considerarem que a mensagem ficava mais forte*”. Outro registo anotava: “*Os alunos ficaram animados quando souberam que as BD iam ser publicadas no YouTube; imediatamente quiseram rever os detalhes gráficos e melhorar as legendas*”.

As apresentações em turma foram momentos de grande mobilização. Alguns alunos, habitualmente mais reservados, assumiram papéis de destaque. Uma observação refere: “*Aluno normalmente pouco participativo liderou a explicação da mensagem do grupo sobre racismo; os colegas ouviram com atenção e aplaudiram no final*”.

Os testemunhos dos estudantes reforçam a importância do processo: “*Gostei de trabalhar em grupo porque conseguimos passar uma mensagem importante*” (Aluno A). “*Nunca pensei que desenhar uma BD pudesse servir para alertar as pessoas*” (Aluno B). “*Percebi que quando mostramos o nosso trabalho aos outros, sentimos mais responsabilidade*” (Aluna C).

O sistema de votação e heteroavaliação online, em que os alunos sabiam que apenas as narrativas mais bem avaliadas seriam selecionadas, fomentou uma cultura de rigor e de responsabilização coletiva. Como explicou um aluno: “*Não era só para a professora, era também para os colegas, e isso fez-me dar mais de mim*” (Aluno D).

Das 11 BD expostas, destacam-se *Remy o ratinho de laboratório*, sobre ética na experimentação animal; *Apuros nas profundezas do mar*, sobre poluição oceânica; e *Racismo na escola*, que retratava situações de exclusão e discriminação.

A etapa de publicação no canal de YouTube da escola reforçou a percepção de audiência e de impacto social. Um aluno relatou: “*Quando vi a nossa BD no YouTube e mostrei aos meus pais, senti que o nosso trabalho tinha valor*”.

### **Autoavaliação e avaliação por pares: aprendizagens e processos**

Os dados da autoavaliação foram consistentes com o entusiasmo observado. A maioria dos alunos avaliou-se entre os níveis 4 (“Bom”) e 5 (“Muito Bom”) em dimensões como Empenho, Responsabilidade, Criatividade e Colaboração. Pontualidade e Assiduidade obtiveram, na sua maioria, avaliações de nível 5.

Um dado particularmente expressivo foi a valorização global do trabalho: 62,3% escolheram nível 4 e 34,3% nível 5, revelando elevada satisfação. Quando questionados sobre se tinham gostado do produto final, 96,6% responderam afirmativamente.

As respostas abertas confirmam este envolvimento: “*Aprendi que posso influenciar os outros com desenhos*” (Aluno E). “*Nunca pensei que os meus colegas pudessem mudar de opinião por causa de uma BD*” (Aluna F). “*Agora quero continuar a desenhar histórias sobre problemas da nossa sociedade*” (Aluno G).

A heteroavaliação acrescentou dados técnicos sobre a qualidade dos produtos. Os colegas atribuíram classificações detalhadas a critérios como legibilidade da sequência narrativa, pertinência do uso de balões e legendas, eficácia das metáforas visuais e clareza da mensagem. Um aluno destacou na avaliação de outro grupo: “*Gostei da forma como mostraram o telemóvel preso a correntes, foi uma metáfora muito forte*”.

As notas de observação revelam que o processo de avaliação entre pares reforçou a consciência crítica: “*Após a devolução das pranchas, um grupo decidiu redesenhar duas delas, ajustando os balões para que a mensagem ficasse mais clara*”.

### **Qualidade dos produtos: linguagem visual ao serviço da causa**

As BD apresentaram mensagens claras e socialmente relevantes. A narrativa sobre racismo foi particularmente comentada pelos pares: representava um aluno discriminado na escola, mas que conseguia ultrapassar a situação com o apoio de colegas solidários. Uma aluna explicou: “*Queríamos mostrar que o racismo existe, mas também que podemos combatê-lo juntos*”.

Outro grupo, ao abordar a dependência dos telemóveis, utilizou uma metáfora visual expressiva: jovens acorrentados aos seus dispositivos, enquanto o mundo à volta passava despercebido. O comentário de um colega sintetizou o impacto: “*A imagem do telemóvel com correntes fez-me pensar no tempo que passo no meu*”.

As narrativas sobre direitos dos animais também suscitaram reações: “*Vidas em sofrimento*” mostrava cães e gatos abandonados em situações de maus-tratos, encerrando com o apelo “*Adota, não compres*”. Os colegas comentaram que esta BD os tinha feito refletir sobre a responsabilidade individual em relação aos animais.

Em termos técnicos, a maioria dos grupos respeitou as convenções gráficas da BD, articulando-as com a mensagem social. As capas, por sua vez, incluíam títulos apelativos e imagens atrativas.

### Efeitos na agência cívica: resultados do questionário pré-pós

Os dez itens do questionário mostraram deslocação positiva no pós-teste.

Em termos globais, as percentagens de concordância aumentaram em todas as questões, com patamares  $\geq 90\%$  em Q1, Q2, Q5 e Q10 no pós-teste, evidenciando reforço de envolvimento pessoal, percepção de envolvimento dos pares, eficácia coletiva (“se me associar aos meus colegas...”) e dever de participação em iniciativas locais.

Os resultados do questionário confirmam um aumento de percepções de eficácia e responsabilidade social.

- Q1 (Envolvo-me em ações que contribuem para a resolução de problemas sociais): respostas “Concordo” e “Concordo totalmente” passaram de 77% para 94%.
- Q5 (Se me associar aos meus colegas, consigo resolver melhor os problemas): subiu de 71% para 92%.
- Q10 (Tenho o dever de participar em iniciativas da comunidade local): passou de 63% para 91%.

Um aluno comentou: “*Antes achava que ninguém da nossa idade podia mudar nada, agora percebo que temos força se estivermos juntos*”. Outra aluna acrescentou: “*Se calhar não vamos acabar com o racismo, mas podemos fazer os outros pensar*”.

Estes padrões sugerem ganhos de autoeficácia cívica (capacidade percebida de mobilizar colegas e de influenciar decisões) e normas pró-participação (dever de contribuir para a comunidade), coerentes com a natureza colaborativa e pública do projeto.

## **Impacto na avaliação disciplinar**

A análise das classificações em EV mostra que o projeto teve efeitos formativos. Entre o 1.º e o 2.º semestre verificou-se uma taxa de sucesso de 100% e uma melhoria significativa na distribuição de níveis: redução do nível 3 de 60% para 39%, aumento de +17 % no nível 4 e, +11% no nível 5.

Casos individuais ilustram estas tendências. Um aluno que estava em risco de retenção no 1.º semestre conseguiu recuperar para nível 3 com este projeto; outro passou de nível 2 para 4, graças ao empenho demonstrado na narrativa sobre poluição. As observações de sala confirmam: “*O aluno que raramente entregava trabalhos mostrou entusiasmo ao desenhar animais marinhos, assumindo a liderança do grupo*”.

Estes dados sugerem que atividades criativas, socialmente relevantes e com audiência real não só desenvolvem competências cívicas, como também melhoram aprendizagens disciplinares e autoestima académica.

## **Limitações e constrangimentos**

Apesar dos resultados positivos, registaram-se limitações.

Os principais constrangimentos foram logísticos (escassez de computadores, necessidade de transporte de equipamentos e reconfiguração de salas) e organizacionais (redução do número de aulas lecionadas e entrada tardia de alguns alunos). Tais fatores exigiram uma gestão adaptativa sem comprometer a execução do plano e a participação estudantil.

A escassez de computadores obrigou a um sistema rotativo entre grupos, contudo, essa limitação acabou por estimular colaboração: “*Enquanto dois colegas desenhavam, os outros pesquisavam imagens no telemóvel ou ajudavam na revisão dos diálogos*”.

Ainda assim, a flexibilidade da professora e a cooperação dos estudantes permitiram manter o ritmo do projeto.

## **Considerações finais**

Os resultados obtidos neste estudo permitem concluir que as narrativas visuais, quando integradas em projetos pedagógicos de Educação Visual, constituem um recurso educativo poderoso para a promoção da cidadania ativa e do ativismo juvenil. Ao longo do processo, observou-se uma conjugação de dimensões criativas, cognitivas, sociais e cívicas que, em conjunto, revelam o potencial transformador da metodologia.

Em primeiro lugar, ficou evidente que a combinação de linguagem visual e problemáticas sociais autênticas motivou os alunos a mobilizar esforços significativos. A participação ativa em todas as fases do projeto — desde a planificação, ao desenho, à publicação — potenciou aprendizagens duradouras e significativas. Em consonância com Hodson (2003, 2014), que defende o papel da educação científica e artística como promotora de ação social, este estudo mostra que os jovens não apenas compreendem os problemas, mas também desejam intervir e comunicar sobre eles.

Em segundo lugar, os dados do questionário e as autoavaliações revelam que o projeto fortaleceu a autoeficácia cívica (a crença de que as próprias ações podem ter impacto) e consolidou normas pró-participação (a percepção de dever de contribuir para a comunidade). Estas dimensões da cidadania crítica, apontadas por Reis (2012, 2013, 2025), estiveram presentes nas reflexões dos alunos e nas mudanças estatisticamente significativas nas respostas pré e pós intervenção.

Em terceiro lugar, verificou-se que a metodologia teve efeitos positivos não apenas no campo da cidadania, mas também na aprendizagem disciplinar. A melhoria das classificações em EV sugere que atividades com pertinência social, criativas e com audiência real podem reforçar competências técnicas, gráficas e comunicacionais. Confirma-se, assim, que a ligação entre arte, tecnologia e cidadania gera um efeito multiplicador na qualidade das aprendizagens.

Em quarto lugar, as observações qualitativas revelaram transformações em termos de dinâmicas de grupo e de participação estudantil. Alunos tradicionalmente mais passivos emergiram como líderes em determinadas fases do projeto, assumindo responsabilidades e contribuindo para a coesão do grupo. Este fenómeno confirma que a atribuição de papéis autênticos e a valorização da produção coletiva favorecem a inclusão e a agência de diferentes perfis de estudantes.

As limitações encontradas não comprometeram o impacto global do projeto, mas evidenciam a necessidade de maior investimento em infraestruturas tecnológicas e em políticas de apoio à inovação pedagógica. Uma escola que se pretenda promotora de cidadania ativa precisa de garantir condições equitativas de acesso às TIC e apoiar práticas docentes criativas.

Do ponto de vista prático e pedagógico, este estudo oferece pistas para professores:

- O recurso a narrativas visuais pode ser replicado noutras disciplinas além de EV, como Ciências, História ou Cidadania, explorando a transversalidade da linguagem multimodal.
- A ligação entre produção escolar e audiências reais (publicação em redes, exposições, mostras públicas) reforça a motivação e a responsabilidade dos alunos.
- A avaliação formativa (auto e heteroavaliação) mostrou-se fundamental para desenvolver pensamento crítico, reforçando a percepção de autoria e a capacidade de analisar e melhorar o trabalho próprio e alheio.

Do ponto de vista institucional, a experiência sugere que as escolas podem desempenhar um papel de incubadoras de cidadania ativa, promovendo projetos de intervenção em que os jovens se sintam capazes de agir e influenciar. Esta centralidade da "voz do aluno", amplamente defendida por Reis (2021; 2025), foi evidente nas escolhas temáticas, nas decisões narrativas e na exposição pública das BD. O facto de os produtos finais terem sido divulgados na escola e nas plataformas digitais reforçou a percepção de que "a nossa opinião conta" e "podemos fazer os outros pensar", como apontado nos testemunhos recolhidos. Esta experiência de protagonismo constitui um passo essencial para consolidar agentes sociais capazes de participar de forma crítica, criativa e responsável na construção do bem comum.

A estratégia pedagógica aqui apresentada evidencia que a convergência entre expressão artística, tecnologia digital e educação para a cidadania constitui um terreno particularmente fértil para o desenvolvimento integral dos jovens. Esta articulação permite operacionalizar os princípios da ECD, do ENEC e do Perfil dos Alunos, através de tarefas que envolvem resolução de problemas, pensamento crítico, cooperação, criatividade e comunicação multimodal. Ao trabalhar temas socialmente relevantes através da BD digital, os alunos vivenciam um processo formativo que reforça simultaneamente competências disciplinares, digitais e cívicas. Desta forma, o projeto constitui um exemplo de como as escolas podem concretizar práticas coerentes com uma pedagogia orientada para a ação, para a justiça social e para o exercício informado da cidadania.

Em termos organizacionais, recomenda-se o planeamento de condições materiais e formação docente para desenho e avaliação de tarefas multimodais.

Em síntese, este estudo confirma que as narrativas visuais não são apenas uma ferramenta didática inovadora, mas também um veículo de empoderamento juvenil. Através delas, os alunos experimentaram a possibilidade de transformar preocupações em mensagens, mensagens em produtos e produtos em impacto social. Esta experiência mostrou-lhes que a escola pode ser mais do que um espaço de aprendizagem académica: pode ser também um espaço de voz, ação e mudança social. O projeto demonstra que o ativismo juvenil pode ser compreendido como eixo transversal do currículo, e não apenas como tópico pontual. Através da construção de narrativas visuais, os alunos envolveram-se num ciclo completo de investigação, criação e comunicação, ancorado em valores democráticos e participativos.

Finalmente, a abordagem sublinha que educação artística não é antítese, mas via privilegiada para educação para a cidadania: quando a imagem ganha voz, a escola aproxima-se do mundo e os alunos ganham mundo.

**Nota:** Este trabalho foi apoiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito da UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>

**Agradecimentos:** A todos os alunos que, com empenho, entusiasmo e espírito de resiliência — apesar dos obstáculos enfrentados ao longo desse ano letivo — e, claro, muita criatividade, participaram neste projeto.

## Referências

- Coll, C., & Monereo, C. (2010). Educação e Aprendizagem no Século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. Ediciones Morata.
- Farinella, M. (2018). The potential of comics in science communication. *Journal of science communication*, 17(1), Y01.
- Hodson, D. (2011). *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. Sense Publishers.
- Hodson, D. (2014). Becoming part of the solution: Learning about activism, learning through activism, learning from activism. In L. Bencze & S. Alsop (Eds.), *Activist science and technology education* (pp. 67–98). Springer.
- Hosler, J., & Boomer, K. B. (2011). Are comic books an effective way to engage nonmajors in learning and appreciating science?. *CBE—Life Sciences Education*, 10(3), 309-317. Morais, 2006.
- Reis, P. (2013). *Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sociocientíficas: uma questão de cidadania*. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, 3(1), 1- 10.
- Reis, P. (2021). Cidadania ambiental e ativismo juvenil. *Ensino de Ciências e Tecnologia Em Revista – ENCITEC*, 11 (2), 05 -24. <https://doi.org/10.31512/encitec.v11i2.433>.
- Reis, P. (2025). The Project We Act: Informed Collective Activism Regarding Real-Life Problems as Part of an Ecojustice Network. In L. Bencze (Ed.), *Building Networks for Critical and Altruistic Science Education* (pp. 547-574). Contemporary Trends and Issues in Science Education, vol 63. London: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-83837-8\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-031-83837-8_23).
- Reis, P., Baptista, M., Tinoca, L., & Linhares, E. (2022). A construção de exposições sobre controvérsias sociocientíficas: potencialidades educativas identificadas por alunos. *Impacto: Revista de Pesquisa em Ensino de Ciências*, 1, 1-22. DOI: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/impacto/article/view/68624>.
- Reis, P., & Tinoca, L. (2018). A avaliação do impacto do projeto “We Act” nas percepções dos alunos acerca das suas competências de ação sociopolítica. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 11(2), 214-231. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8435>.
- Rodrigues, J. A. B. (2015). *Ferramentas Web, Web 2.0 e software livre em EVT: estudo sobre a integração de ferramentas digitais no currículo da disciplina de educação visual e tecnológica*. [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/15865>.
- Silva, J. J. S. L. (2018). *Desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem para ensinar a disciplina de Educação visual e tecnológica: efeitos na aprendizagem, competências TIC e atitudes dos alunos*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/37284>.
- Soletti, A. L. C., Carvalho, S. H. V. de, & Uchôa, S. B. B. (2022). Narrativas Visuais para Educação e Aprendizagem: estudo de prospecção científica e tecnológica. *Cadernos De Prospecção*, 15(1), 144–160. <https://doi.org/10.9771/cp.v15i1.46180>.
- Sousa, R. I. F. de. (2010). *O papel das TIC no desenvolvimento da criatividade: percepções dos professores de EVT e EV e construção de critérios de avaliação*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2624>.
- Teixeira, A. I. P. (2012). *Instalação digital: um projeto de intervenção na comunidade escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/23711>.
- Walling, D. R. (2000). *Rethinking How Art Is Taught - A Critical Convergence*. Corwin Press.

[Índice](#)



# A FRUIÇÃO DA OBRA DE ARTE NA ERA DIGITAL

Venise Paschoal de Melo<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo investiga os desafios contemporâneos do ensino brasileiro de artes visuais na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, com ênfase nos impactos das tecnologias digitais nos processos de fruição e produção artística. O estudo parte do reconhecimento da problemática inserida nas transformações de percepção e do comportamento dos jovens na era digital, desenvolvendo-se a partir de um referencial teórico que articula os estudos críticos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e Educação para a Transformação Social (ETS) com as teorias da arte contemporânea. Os resultados evidenciam a necessidade de reinventar as práticas de ensino de artes visuais, transformando os desafios impostos pelas tecnologias digitais em oportunidades pedagógicas, e apontam para a urgência de repensar o lugar da arte na escola contemporânea. Sugere-se que o entendimento da arte como mediação social pode abrir possíveis caminhos para colaborar com mudanças em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Tecnologias Digitais; Fruição Estética; Educação; Transformação Social.

## Introdução

Ao refletirmos sobre como as obras de arte são fruídas dentro e fora da escola, em especial ao observarmos a realidade das escolas públicas brasileiras no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), percebemos que estamos diante dos desafios gerados por um mundo cada vez mais dominado pelas tecnologias. É evidente que a grande parte dos jovens vive situações complexas: imersos em algoritmos e redes sociais, presentes por meio de telas e experiências virtualizadas, seus modos de vivenciar o mundo estão passando por profundas transformações.

Do ponto de vista do conhecimento, o grande problema observado é a dificuldade em se estabelecer critérios confiáveis para interpretar a realidade, que se apresenta de forma caótica e contraditória no contexto

<sup>1</sup> Doutora em Tecnologia e Sociedade (UTFPR), docente da Faculdade de Artes Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Arte, Tecnologia e Sociedade (CNPq/UFMS).

das instituições, das atividades educacionais e nos processos de aprendizagem, especialmente para alunos, professores e suas famílias. Essa desorientação revela um cenário que expõe a fragilidade das instituições em conter o uso excessivo e não mediado das tecnologias, a disseminação de conteúdos sem base factual e os discursos que levam ao engano.

Já no campo do comportamento e das dinâmicas socioterritoriais dos sentimentos, essa confusão está ligada a um ambiente hostil, marcado por estresse, *burnout*, perda de memória, agitação mental e a sensação de falta de rumo existencial.

É neste panorama educacional, marcado pela cultura digital, que o ensino de artes visuais enfrenta o imperativo de se reinventar. Este artigo investiga os desafios contemporâneos vivenciados nas escolas públicas brasileiras, em Mato Grosso do Sul (MS), com ênfase para as reflexões a respeito dos impactos das tecnologias digitais nos processos de fruição e produção artística dos estudantes. Para tanto, o estudo desenvolve-se a partir de referencial teórico que articula os estudos críticos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), Educação para a Transformação Social (ETS) e as teorias da arte contemporânea. Ancorando essa discussão na realidade local, a metodologia incorpora a observação de produções artísticas realizadas por artistas atuantes no MS, analisando como suas obras sugerem e convidam às formas particulares de produção, recepção e participação, oferecendo assim um contraponto para pensar a fruição neste momento contemporâneo.

Neste, busca-se evidenciar a necessidade de transformar os obstáculos impostos pelas tecnologias digitais em oportunidades pedagógicas possíveis, apontando para a urgência de se repensar o lugar da arte e das tecnologias na escola contemporânea. Por fim, sugere-se que a compreensão da arte como mediação social pode abrir caminhos decisivos para uma prática educativa mais relevante e capaz de colaborar com as mudanças em nossa sociedade.

### **Breves reflexões sobre as relações dos jovens com o mundo e as tecnologias**

A sociedade de hoje, distribuída nas redes, utiliza os *smartphones* como espelho, preocupa-se com a presença por meio da hiperexposição de si e é impelida por um impulso narcisístico à individualização. Para analisar essas dinâmicas, este estudo dialoga com as reflexões da pesquisadora brasileira Sandra Rey (2019) e do filósofo Byung-Chul Han (2018), cujos trabalhos colaboraram na compreensão sobre como as mídias digitais vêm, gradativamente, transformando a subjetividade, afetando o comportamento, a percepção e a vida em coletividade, frequentemente gerando novas e paradoxais formas de alienação.

Para Sandra Rey (2019), os dispositivos tecnológicos atuais representam uma mudança profunda na maneira como vivemos e nos comunicamos. Os aparelhos móveis, ao permitirem o acesso instantâneo a qualquer lugar, dissolvem as fronteiras entre o íntimo, o privado e o público, fazendo com que as vivências pessoais sejam continuamente compartilhadas em tempo real. Logo, deixamo-nos conduzir passivamente por um fluxo contínuo de imagens e situações que invadem nosso cotidiano. A superfície reduzida da tela do *smartphone* torna-se um portal tanto para a evasão quanto para deambulações, acentuando o caráter imersivo e, por vezes, fragmentário dessas experiências. A autora nos explica que é preciso admitir que:

[...] não somente somos capturados pelo fluxo mas também o fomentamos, fascinados que estamos em coabitar em mundos paralelos à realidade em três dimensões, e a entrar cada vez mais fundo na superfície de uma profusão de acontecimentos eventuais que distraem, provocam alheamento do que se passa à volta, deslocando e descentrando os nossos interesses (Rey, 2019, p.04).

Para Rey (2019) vivemos, portanto, uma experiência dupla: de um lado, a materialidade do corpo e das relações presenciais; de outro, a imersão em identidades virtuais fluidas e calculadas, que nos mantêm na superfície de conexões efêmeras. Ainda para a autora, diretamente entrelaçado nas relações sociais, políticas, econômicas e subjetivas, que a própria noção de sujeito se encontra em suspensão. Desafiados pelas novas condições de existência, em uma sociedade mediada por sistemas técnicos que ocultam seus mecanismos de funcionamento, perdemo-nos facilmente nas redes, sem compreender plenamente as operações computacionais que moldam nossas interações.

Contribuindo com este pensamento, Byung-Chul Han (2018) acredita que, nas telas interativas dos dispositivos contemporâneos, as imagens são domesticadas, quase sempre retiradas de sua referencialidade do real, para serem consumidas em volatilidade e efemeridade. Para os sujeitos, agir é deslizar os dedos sobre a tela, e a permanência nessa ação é uma forma de fuga da vida real. A vida nas telas, nos espaços das redes, é encenada, produz fadiga devido à quantidade de informações consumidas em exagero e em alta velocidade, ocasionando um empobrecimento e cansaço do olhar, da percepção e das relações, seguindo a lógica do “vejo tudo, mas não enxergo nada”.

O autor nos aponta ainda que, o excesso de informação dificulta o desenvolvimento de pensamento analítico e crítico, resultando em um déficit de atenção e em inquietação generalizada: "Quanto mais informação é liberada, mais o mundo se torna não abrangível, fantasmagórico. A partir de um determinado ponto, a informação não é mais informativa, mas sim deformadora, e a comunicação não é mais comunicativa, mas sim cumulativa." (Han, 2018, p. 106).

Tais apontamentos se alinham com a dimensão da realidade brasileira, ao observarmos a inserção de jovens e adolescentes na cultura das tecnologias dos dispositivos móveis conectados às redes de internet. Segundo pesquisa realizada pela TIC Kids Online Brasil (CGI, 2025), que tem como objetivo gerar evidências sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no país, constata que: 92% da população de 9 a 17 anos é usuária de internet no país, correspondendo a cerca de 24,5 milhões de crianças e adolescentes. Para 96% destes usuários o aparelho de celular é o principal dispositivo de acesso à internet e para 77% desta mesma população, o telefone celular é o único dispositivo de acesso à rede, e ainda, 85% destes usuários reportaram possuir perfil em redes sociais. Realizada no período de março a setembro de 2025, o estudo contou com a participação de 2.370 crianças e jovens, entrevistados a respeito das seguintes temáticas: Conectividade e dinâmicas; Oportunidades e práticas; Riscos e danos; Habilidades para o uso da Internet e Mediação parental (CGI, 2025, s.p.).

Em virtude deste cenário apresentado, observamos como os jovens, hiperestimulados, estão cada dia mais imersos em um tipo de esgotamento, quase incapazes de estarem fora dos espaços virtualizados, sendo cada

vez mais afastados da realidade. Esvaziados de sentido, isolados do outro, apáticos, solitários, segundo Han (2017, p. 91), sendo levados a um comportamento tal qual "uma roda de hamster que gira cada vez mais rápido ao redor de si mesma".

Tais observações comportamentais podem ser identificadas na situação em que se encontram os jovens das escolas das Redes Estaduais de MS, que segundo a Secretaria de Educação do Estado de MS (SED MS, 2025) em 2025, somente na cidade de Campo Grande há cerca de 1.065 crianças e adolescentes na fila de espera do Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), serviço público de saúde que oferece atendimento gratuito às crianças e adolescentes de até 17 anos, com transtornos mentais e sofrimento psíquico.

Na complexidade deste cenário, busca-se relacionar tais problemáticas à experiência escolar local, em especial com as aulas de artes visuais, considerando a vivência dos jovens nesse contexto. Para tanto, levantamos as seguintes questões: Como estimular a fruição das artes visuais em tempos marcados pela volatilidade, pela efemeridade e pela supervalorização da exposição, do consumo e da autorrepresentação como mercadoria? Qual a bagagem cultural e social que esses jovens trazem para a interpretação da obra artística? Tais indagações conduzem, por fim, a uma interpelação mais ampla: como repensar o ensino e a aprendizagem da fruição artística em um mundo pautado por experiências frágeis e mediadas sobre a realidade?

### A fruição da arte contemporânea para Eco, Bourriaud e Danto

As questões acerca da fruição artística por jovens imersos em universos virtuais, desprovidos de bases relacionais sólidas sobre a realidade social, levam a uma reflexão aprofundada sobre o próprio conceito de fruição. Para além de sua origem etimológica - presente no ato de desfrutar a obra, na arte contemporânea a fruição se estabelece por meio da complexa relação dialética entre obra e espectador. A inquietação central reside no fato de que o ambiente digital, ao oferecer experiências sociais mediadas, descontextualizadas e frequentemente distorcidas, pode comprometer a formação de um repertório experencial rico e contextualizado, condição fundamental para a interpretação das produções artísticas.

Para isso, tomamos como ponto de partida o pensamento do crítico de arte Nicolas Bourriaud (1998) de que toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional, como um lugar de negociação, ou ainda, como produção de relações entre indivíduos ou grupos, entre o artista e o mundo e o espectador e o mundo. Neste sentido, podemos entender que a arte contemporânea, em seus aspectos de fruição, é uma atividade de múltiplas trocas entre artista, espectadores, obras e o mundo.

A partir deste recorte, propomos um olhar para a compreensão dos modos de fruição no contexto histórico e estético da Arte Contemporânea, seguindo o pensamento do semiólogo Umberto Eco (1971, 1979), do crítico de arte Nicolas Bourriaud (1998) e do filósofo da arte Arthur Danto (2010).

O conceito de *Obra Aberta* proposto por Eco (1971) relaciona a definição de fruição como "relações", compreendendo a obra de arte não como um produto final acabado, mas como estado de processo e de probabilidades. Ou seja: a obra não apresenta limites ou regras para sua interpretação. Segundo o autor, "a abertura é a condição para toda fruição estética e toda forma fruível como dotada de valor estético é aberta"

(Eco, 1971, p. 89). E complementa: "a obra aberta é um campo de possibilidades interpretativas" (Eco, 1971, p. 45), onde o espectador assume um papel ativo na construção de sentido.

Essa perspectiva é aprofundada em sua obra denominada *Lector in Fabula: a cooperação interpretativa no texto narrativo*, na qual Eco (1979) demonstra que o texto (ou obra de arte) só se completa na interação com um "leitor modelo" capaz de atualizar suas potencialidades semânticas. Toda fruição é ativa, e só é possível porque parte de complexas redes culturais, sociais e históricas dos espectadores. A implicação dessa teoria para a fruição artística é clara: a arte não é um objeto estático, mas um processo que se realiza na negociação entre obra, artista e público. Neste sentido, a obra é apresentada em uma estrutura de conexões em uma rede que nunca se esgota, e que estabelece vínculos com os modos de ver e experienciar o mundo, tanto do artista quanto do espectador. Como Eco (1979, p. 62) afirma, "o fruidor não é um consumidor passivo, mas um coautor do sentido".

Atualizando as teorias de Eco (1971, 1979) supracitadas, retomamos o pensamento de Bourriaud (1998) que define a arte como um estado de encontro. Neste, o autor acredita que a fruição da obra de arte contemporânea não se reduz à contemplação, mas se efetiva como uma relação entre corpo, comportamento e história. Para Bourriaud, quando distanciada da mera observação passiva, a arte contemporânea é um lugar de produção de socialidade, pois se insere na prática social que produz modos de vivências, convivências, experiências coletivas e compartilhadas.

Bourriaud, em *Estética Relacional* (1998), avança além da questão interpretativa ao propor que a arte contemporânea se constitui como um "espaço de relações humanas" (BOURRIAUD, 1998, p. 22). O autor enfatiza a dimensão social da fruição, onde o espectador não apenas interpreta, mas participa da obra em um aspecto coletivo.

Em sua obra denominada *Pós-Produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo* (2002), Bourriaud amplia essa discussão ao analisar como os artistas contemporâneos trabalham com apropriação e reconfiguração de materiais culturais pré-existentes. A fruição, nesse contexto, torna-se um ato de negociação em que significados são constantemente reescritos: "O espectador não é mais um observador, mas um usuário da obra" (Bourriaud, 2002, p. 57).

Para ambos os autores, Eco e Bourriaud, a fruição da obra é sempre ativa e sempre está vinculada às relações sociais. Neste sentido, acreditamos ser importante expandir tais reflexões para o pensamento do filósofo e crítico de arte Arthur Danto (2010) no que diz respeito aos vínculos das produções artísticas imbricadas nos acontecimentos da vida cotidiana e na importância do entendimento da fruição da obra de arte relacionada à percepção de realidade.

Arthur Danto (2010) reflete sobre como a arte contemporânea se estabelece por meio da aproximação do artista e da obra com o cotidiano, vinculando a ideia de arte-vida. Na transfiguração do lugar-comum, o autor problematiza a distinção entre objeto comum e obra de arte, argumentando que o que define a arte não são suas propriedades materiais, mas o contexto teórico que a sustenta. A transmutação do objeto cotidiano em arte, não apenas retira os elementos que compõem o mundo, mas os coloca, de forma estética, na centralidade da discussão das questões da realidade de nosso tempo, do aqui-e-agora, o que exige do

espectador a elaboração dessa relação presente em seu espaço social. Em outras palavras, para o autor, a fruição exige que o espectador reconheça a obra como um "estado de coisas" que transcende o meramente sensível.

Danto enfatiza a necessidade de um enquadramento conceitual para que a fruição ocorra, desta forma, a experiência estética não se limita à percepção, mas envolve um ato de interpretação crítica. Neste pensamento, a transfiguração do lugar-comum se efetiva quando a experiência estética do mundo e da realidade se transforma em obra de arte. O espectador é sensibilizado pela obra ao realizar sua fruição, seja na forma de contemplação, participação ou interação, porque se sente afetado pela intencionalidade do artista.

A articulação teórica proposta estabelece um diálogo fundamental entre os conceitos de fruição artística desenvolvidos por Eco (1971, 1979), Bourriaud (1998) e Danto (2010), que estabelecem bases para a compreensão da fruição no momento presente, onde o espectador, por meio de seu repertório cultural e social, coopera na construção de sentidos. A obra de arte contemporânea se define como um estado de relações, gerando socialidade e demandando do espectador uma percepção mais apurada sobre o mundo real. Neste cenário, a fruição consolida-se não como mera contemplação ou desfrute, mas como uma prática social complexa que interroga, negocia e ressignifica a própria tessitura da realidade compartilhada. Logo, a experiência estética contemporânea se constitui na intersecção entre pensamento, interpretação, conceituação e interação, processos dinâmicos que exigem espectadores ativos e críticos.

### **Um breve olhar sobre proposições artísticas no estado de Mato Grosso do Sul**

Para nos auxiliar a observar com mais proximidade as explanações apontadas até o momento, a respeito da produção, fruição da obra de arte e suas relações com a realidade, a fim de observar o contexto local, apresentamos proposições artísticas produzidas no estado de MS, pela artista-pesquisadora Kelle Almeida<sup>2</sup> e pelo artista-pesquisador Julian Vargas<sup>3</sup>, professor de artes visuais da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, cujas obras transfiguradas se colocam em um lugar de proposição, abertura ao espectador, para sua fruição em diferentes níveis.

A obra de Kelle Almeida denominada "Marias" (2023) foi produzida coletivamente com um grupo de mulheres, que colaboraram diretamente na construção de uma instalação artística, com a intencionalidade de produzir narrativas por meio de interferências sobre bonecas de pano (Figura 01). A obra pretende, como ato de estímulo à fruição, provocar o deslocamento físico do público a um caminhar atento ao redor de diversas bonecas de pano, retiradas do contexto da produção manual do artesanato ou do lugar da brincadeira infantil. Suspensas e fixadas ao teto, a instalação provoca importantes reflexões sobre a violência exercida contra os corpos das mulheres em nossa sociedade patriarcal. A transmutação das bonecas em arte, neste contexto, assume um papel de ativismo e resistência, utilizando a linguagem visual como poder simbólico.

<sup>2</sup> Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A obra apresentada integra sua pesquisa acadêmica, sendo requisito obrigatório para a conclusão do referido curso.

<sup>3</sup> Artista-pesquisador-professor, atuante no cenário das artes visuais no estado de Mato Grosso do Sul.



Figura 1 - MARIAS, 2023. *Instalação Artística Coletiva*.

Já para o artista e pesquisador Julian Vargas, em sua obra "Produção educativa em série" (2024), a fruição ocorre em um nível mais elevado de participação. Nesta, por meio da apropriação de mapas arquitetônicos do espaço em que o mesmo artista atua como professor, é questionada a superlotação das escolas públicas (Figura 02). O público é convidado a interferir diretamente sobre a proposição artística e, em co-autoria, colabora na sua construção. Para isso, diversos carimbos com gravação em relevo de desenhos com formato de pessoas são disponibilizados, para que os participantes façam livremente a impressão sobre o papel, criando vários aglomerados de pessoas nas demarcações dos espaços, tais como: sala de aula, pátios, corredores, banheiros etc. O público deixa seu rastro nestas marcações, e quando não há mais espaço suficiente para tal ação, as imagens são sobrepostas, gerando a ideia de "superlotação". Na obra, a fruição é ativa, lúdica e participativa.

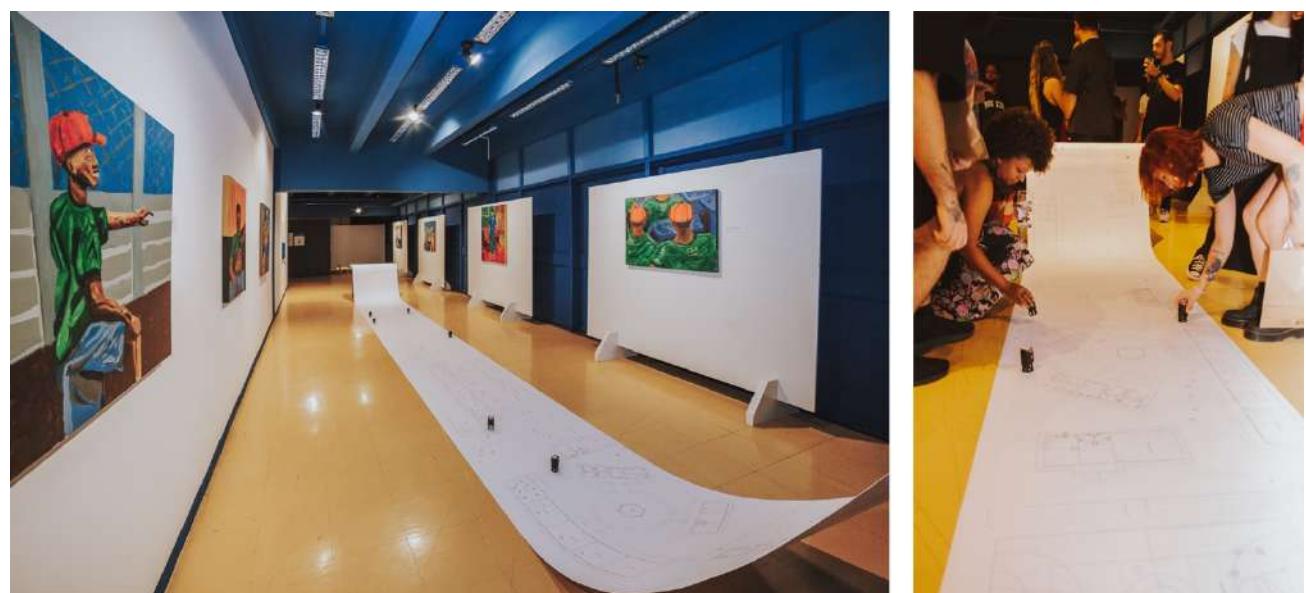


Figura 2 – *Produção Educativa em série*, 2024.

As obras apresentadas demonstram como se materializam as relações entre a fruição e a necessidade do público produzir conexões com a realidade social. Por meio deste breve recorte apresentado, é possível demonstrar como a arte contemporânea produz atravessamentos e entrelaçamentos com o mundo, seja por meio da produção, quando o artista se apropria das questões sociais que lhe atravessam, ou nos modos de recepção, que exigem do espectador a realização de associações a respeito do seu conhecimento e percepção de realidade. Ao articular esse panorama com as contribuições teóricas de Eco (1971, 1979), Bourriaud (1998) e Danto (2010), constata-se, que é por meio do entendimento dessas interações estabelecidas, de modo aberto, relacional e transfigurado, que se torna possível a fruição da complexidade das obras.

### **CTS e ETS: possíveis pistas para ocupar novos lugares na fruição e na produção de arte**

Compreendo as relações apontadas até o momento, no que diz respeito à fruição da obra de arte e a complexidade das vivências de muitos jovens brasileiros quando inseridos nas questões das tecnologias, ao observarmos o cenário da experiência escolar no MS, retomamos a indagação: como estimular a fruição da arte dentro da escola?

No Brasil, como resposta ao cenário apresentado anteriormente nesta pesquisa, houve a suspensão temporária dos aparelhos eletrônicos dentro das escolas, sendo permitidos apenas para fins pedagógicos. A medida foi adotada em todas as etapas da educação básica (pré-escola, ensino fundamental e médio) segundo a Lei nº 15.100/2025 do Governo Federal, sendo um caminho possível e importante para repensar as relações sociais. Esta importante medida governamental foi um modo de refrear o uso das tecnologias no ambiente escolar, com o objetivo de auxiliar a produzir reconexões com o mundo, como um instante *offline* necessário para outros estímulos pedagógicos e sociais possíveis, a fim de reafirmar e valorizar os alunos e alunas como sujeitos agentes diante do mundo.

Contudo, o pesquisador dos Estudos Culturais na América Latina Jesús Martín-Barbero (2006) nos propõe uma reflexão invertida sobre a noção de "avanço e progresso" diante da quantidade de novas tecnologias produzidas na contemporaneidade, sugerindo o deslocamento do olhar para a transformação da produção de bens simbólicos e dos modos de comportamento. O autor nos adverte para que façamos uma observação com mais cautela para aquilo que vem transformando o conhecimento em força produtiva direta, que constitui o cultural e as novas formas de se comunicar. Neste aspecto, é preciso considerar que o lugar da cultura está em pleno processo de transformação, uma vez que a comunicação tecnológica deixa de ser instrumental e converte-se em estrutural.

Indo nesta mesma trajetória, o pensamento da autora Donna Haraway (2009) colabora ao afirmar que é preciso darmos conta que já nos tornamos ciborgues. Uma vez que as tecnologias já estão há muito tempo sobre nossos corpos, nos amplificando, e os dispositivos que nos envolvem são muitos: os óculos, os remédios que controlam nosso humor, os aparelhos auditivos, o coração artificial, os fones de ouvido e o aparelho de celular. Para isso, a autora em seu Manifesto Ciborgue (2009), propõe a figura do ciborgue como metáfora

política para pensar nossa condição contemporânea, argumentando que somos híbridos de máquinas e organismo, e não apenas pela dependência de tecnologias, mas principalmente por termos dissolvido as fronteiras tradicionais entre aquilo que é natural ou artificial, físico ou digital.

Para Haraway, essa condição ciborgue desestabiliza identidades fixas e hierarquias opressivas, tais como gênero, raça e classe, abrindo possibilidades para novas formas de subjetividade e resistência política, e neste aspecto, o ciborgue simboliza a capacidade de criar coalizões transgressoras e reinventar o mundo a partir de conexões parciais e contaminadas, onde a tecnologia não é um perigo, mas um campo de luta e reexistência.

Para ir além na caracterização do problema e estendê-lo para o campo da teoria da comunicação, o filósofo Vilém Flusser (2008) também nos ajuda a refletir sobre a padronização de comportamento das pessoas diante das tecnologias e nos reforça a necessidade da crítica dos aparelhos. Nesta, os sujeitos não podem aceitar o papel de jogadores automatizados, encarando as tecnologias como "brinquedos" ou como meras formas vazias e cotidianas de entretenimento. A proposta do autor é a evidenciação do uso consciente das tecnologias, com uma postura crítica, autônoma e social, e para isso é preciso questionar, desvendar e conhecer o funcionamento e propósito das mesmas.

Dante do exposto, entendendo nosso contexto social mediado pelas tecnologias e suas problemáticas, a partir da observação do pensamento dos autores Martín-Barbero (2006), Haraway (2009) e Flusser (2008), podemos entender que a suspensão dos aparelhos em sala de aula se configura apenas uma medida paliativa e temporária, porém, para uma ação mais efetiva seria necessário a promoção de espaços pedagógicos de educação para as tecnologias. Neste aspecto, acreditamos ser necessário superar a mera interdição tecnológica para assumir uma perspectiva crítica e integradora, e isso implica em pensar as tecnologias como mediação para a ressignificação estética e política, capazes de converter a experiência educativa em espaço de reflexão sobre identidades, corpos e realidades sociais. Além disso, é preciso valorizar a produção e fruição da obra de arte a partir de proposições que efetivam a formação de pensamento crítico, estimulando outras formas de uso e apropriação das tecnologias nas escolas.

Com uma perspectiva inserida no contexto das tecnologias e embasada no pensamento da teoria crítica em Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS e também na Educação para a Transformação Social - ETS, propomos algumas reflexões para localizar possibilidades, a fim de provocar transformações no cenário apresentado, em especial no que diz respeito à fruição (e produção) da arte nos dias de hoje, dentro e fora das escolas. Para isso, nos direcionamos para a relevância da educação para as tecnologias inseridas em um discurso consciente.

Considerando o pensamento CTS como uma abordagem crítica das tecnologias, entendendo a não-neutralidade das mesmas e contrapondo o pensamento determinista que visa o seu uso ingênuo, com o objetivo de moldar, manipular e alienar o comportamento dos sujeitos diante do mundo, o pesquisador brasileiro Irlan von Linsingen (2007) nos aponta alternativas para o pensamento crítico para as tecnologias, baseado nas relações sociais-culturais e políticas. Considerando que às tecnologias é atribuído um entendimento orientado para o desenvolvimento e a garantia de um futuro sempre promissor, os indivíduos são progressivamente lançados em direção a uma instrumentalização tecnológica crescente. Para o autor,

nesse processo, a vida humana torna-se dependente do aparato técnico, transformando os sujeitos em meros funcionários do próprio sistema. Na perspectiva CTS, a tecnologia é compreendida como um elemento integrante da organização social, fomentando a reflexão crítica sobre os efeitos socioambientais decorrentes dos avanços tecnológicos, visando a sua transformação.

Esta pesquisa também se aproxima do pensamento proposto pela abordagem da Educação para a Transformação Social (ETS), aqui representada pelo educador Paulo Freire (2017), cujo pensamento se insere na educação crítica para a produção de mudanças efetivas no campo social. Para o educador, é no ato de aprender que se torna possível construir e reconstruir a si e o mundo, e somente por meio da constatação da realidade que a transformação se faz possível. Ou conforme nos explica: “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (Freire, 2017, p. 75).

Freire também considera o pensamento crítico das tecnologias, de forma humanizada e socialmente inclusiva:

*O pensar crítico é fundamental também como um modo de enfrentar a potencialidade mitificante da tecnologia, que se faz necessária à recriação da sociedade [...] O desenvolvimento tecnológico deve ser uma das preocupações do projeto revolucionário. Seria uma outra espécie de irracionalismo, o de conceber a tecnologia como uma entidade demoníaca, acima dos seres humanos. Vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento e forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo. (Freire, 1982, p. 82).*

Desse modo, para Freire (1982), somos seres da práxis: agimos e refletimos. A transformação do mundo exige compreender as relações dialéticas de nossa presença no mundo em sua dimensão histórico-cultural, bem como analisar criticamente as implicações da ação humana na realidade. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que “a tecnologia não é apenas necessária, mas parte do natural desenvolvimento dos seres humanos” (p. 83).

É por meio de tais apontamentos, pautados no entendimento de nossas complexas relações com as tecnologias contemporâneas e na compreensão do pensamento crítico presente nas abordagens CTS e ETS, que propomos um aceno para um caminho inserido na necessidade da elaboração de novas perspectivas, que possam colaborar para repensar outros modelos pedagógicos e educativos para as artes visuais, a fim de produzir incentivos para novas compreensões na arte e da tecnologia, com o objetivo de formar sujeitos conscientes capazes de pensar criticamente sobre a realidade.

### **O que fazer? Inverter!**

Pensando na arte como mediação social, como lugar possível para promover a educação para as tecnologias visando a transformação social, levamos em conta a criação de novas formas de fruição e produção em artes visuais, a partir (e com) as tecnologias, aproximando-os da realidade cotidiana e promovendo outros modos de reflexões. Neste cenário, o aparelho é transfigurado em suporte criativo,

potencializador de novas vivências e experiências, colaborando com a ressignificação do olhar, estimulando o desenvolvimento de pensamento crítico e oportunizando, para estes sujeitos, uma outra perspectiva para a fruição da arte e de mundo.

Como uma pista possível, direcionamo-nos para breves reflexões sobre a fundamentação metodológica proposta nos Cadernos do Inventar (Migliorin et al., 2016), material educativo que sugere abordagens lúdicas e inventivas para o uso de tecnologias em processos criativos, transformando dispositivos cotidianos em meios de expressão. Essa metodologia abre espaço para a expressividade e subjetivação, incentivando novas experiências com aparatos tecnológicos e fomentando reflexões críticas. Em síntese, o material articula produção filmica, educação e direitos humanos, convertendo ferramentas comuns, tais como aparelhos de celular, em meios de criação artística.

Essa abordagem pedagógica estimula a produção audiovisual experimental, privilegiando narrativas inventivas a partir de vivências locais e ressignificando a percepção da realidade. Assim, promove-se não apenas a escrita reflexiva e a documentação autoral do processo criativo, mas também a relação entre audiovisual experimental e arte, permitindo que jovens registrem suas buscas, experiências e descobertas. Dessa forma, surgem pensamento crítico, ressignificação identitária e ações inovadoras marcadas pela alteridade.

Nos Cadernos do Inventar (2016), o uso do celular é ressignificado como ferramenta criativa, organizada em "disparadores de experiências" que estimulam a observação do cotidiano, visando a constatação da realidade para a produção de narrativas para compartilhar memórias, vivências e percepções locais.

Nessa perspectiva, tendo em vista o pensamento crítico presente nas abordagens CTS e ETS, apresentaremos estudos de caso que demonstram a apropriação de tecnologias para criação e fruição artística em um sentido pedagógico e social. Tais iniciativas evidenciam modos possíveis de inserção dos jovens em espaços sociais, buscando a constatação da realidade para a reeducação do olhar e da percepção do mundo, valorizando o sensível e a subjetivação, elementos fundamentais para despertar novos modos de experientiar e fruir a arte. Para observar as ressignificações do aparelho de celular, como lentes de observação e novas percepções da vida cotidiana, apresentamos proposições que se inserem no contexto das artes visuais no estado de Mato Grosso do Sul, que estabelecem pedagogicamente diálogos com a comunidade em seus processos de criação ao utilizar as tecnologias como meio.

A artista-pesquisadora Agatha Scaff, em sua obra *Identidades* (2023), se apropria de *selfies* e fotografias de outras mulheres, realizadas com o aparelho de celular em suas fotoperformances (Figura 03). As proposições têm como objetivo, por meio de reflexões sobre o corpo, na escrita de si e das narrativas pessoais, elaborar trajetórias de entendimento sobre a identidade das mulheres pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+. Além das fotografias, são adicionadas camadas de imagem em movimento por meio de Realidade Aumentada com o uso de aplicativos, convidando os espectadores a utilizarem seus aparelhos de celular para interagir e entrar em diálogo com as realidades mistas.



Figura 3 - *IDENTIDADES*, 2023. Fotoperformance e Realidade Aumentada.

Também para produzir reflexões sobre os corpos, a artista-pesquisadora Rafaela Lazzari, realiza estudos sobre a produção de *Glitch Arte* por meio de aplicativos de celular. Em sua obra denominada *S.L.G* (2024) visa apropriar-se da estética do erro e da falha das imagens digitais (Figura 04) ao realizar interferências e manipulações sobre imagens produzidas com convite feito para outras mulheres a participarem da obra de forma anônima. Para a proposição, reflete sobre a importância da desconstrução das regras presentes na sociedade patriarcal, que impõe sobre os corpos de mulheres uma infinidade de regras e padrões de beleza impossíveis de serem alcançadas. O objetivo das obras, quanto à sua fruição, é provocar os espectadores, gerando incômodos diante das imagens fragmentadas e da sobreposição das máquinas sobre nossos corpos.



Figura 4 - *S.L.G*, 2024. Glitch Arte.

As obras de Scaff e Lazzari evidenciam o potencial transformador das artes visuais ao se apropriarem das tecnologias, relacionando a produção de arte como ação educativa ao pensarem sobre a realidade social. Ao ressignificar o aparelho celular como meio estético e pedagógico, suas proposições transcendem a mera instrumentalidade para se tornarem dispositivos de questionamento e denúncia das estruturas socioculturais,

seja ao desvelar, através de selfies e realidade aumentada, as complexas camadas das identidades LGBTQIAPN+, ou ao desconstruir, por meio da glitch art, os padrões opressivos impostos sobre os corpos de mulheres. Nesse processo, a educação para as tecnologias revela-se fundamental, não como fim instrumental, mas como meio de emancipação em duas dimensões: 1) ao convidar pessoas da comunidade a serem co-autoras, na produção de imagens por meio de dispositivos móveis; 2) ao permitir os espectadores a interagir com as obras por meio de seus próprios dispositivos. Desta forma, as artistas promovem um modo complexo de fruição que estimula a constatação, a reinterpretação do cotidiano e a ressignificação das tecnologias. A experiência estética converte-se em ato político, um lugar de resistência, que ao reconfigurar o olhar coletivo sobre a realidade estimula o pensamento crítico visando a transformação social pela conscientização, emancipação e reivindicação de outras narrativas possíveis.

Como bem destacou Paulo Freire (1982), "importante não é apenas aprender a ler, mas também interpretar o mundo para atuar nele a partir de uma conscientização que leve à emancipação". Nesse sentido, ao entendermos "leitura" em um sentido ampliado e metafórico, passando a significar a interpretação que cada indivíduo faz de suas observações, vivências e contextos, ou o modo como decifra o que vê, os processos ao seu redor e suas próprias experiências, a leitura do mundo pode ser tratada como equivalente a uma interpretação aberta, plural e sempre legítima da realidade.

O autor rejeita a educação instrumental, denunciando a dominação e a alienação, vinculando os processos de aprendizagem à capacidade de cada sujeito, em coletividade, de compreender e expressar seu mundo e sua vida. Trata-se, assim, de uma prática que não apenas decodifica, mas que intervémativamente no tecido social, transformando-o. Nessa perspectiva, a leitura do mundo corresponde à própria percepção da vida em sua totalidade, abrangendo tanto as dimensões subjetivas quanto as relações histórico-sociais mais complexas. Neste lugar, se faz possível pensar sobre a arte como mediação social, e em sua potencialidade para reconectar os jovens à experiência de mundo por meio do uso das lentes do aparelho de celular, visando a promoção de outros modos de ver, perceber e sentir a realidade. O estímulo para a ampliação das experiências sociais e culturais da juventude por meio da arte leva não somente às novas produções, mas sobretudo à construção de repertório para novas fruições em arte e leituras de mundo.

## Considerações

Diante do exposto, considerando todo o aporte teórico e as observações das obras artísticas apresentadas, podemos pensar que a experiência da arte, em sua produção e fruição, pode ocupar um importante lugar de mediação e transformação social. Por meio das abordagens críticas em CTS e ETS, constatou-se que é de fundamental relevância a observação da condição dos jovens diante da realidade tecnológica para que, em nossa função como educadores em arte, possamos produzir outros lugares possíveis para outras experiências dentro e fora da sala de aula. Neste viés, a arte pode ser entendida como um lugar de resistência e de transformação social, ao potencializar vivências que podem, ao mesmo tempo, estimular os aspectos relacionais, gerar outras formas de produção artística, transfigurando os dispositivos tecnológicos, exercitando novos olhares, percepções e interpretações, permitindo que os jovens possam fruir a arte com mais profundidade ao se reconectarem com o mundo.

## Referências

- Bourriaud, N. (2002) Pós-Produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. Martins Fontes.
- CGI. (2025). TIC Kids online Brasil 2025: Principais resultados. Comitê Gestor de Internet no Brasil. [https://cetic.br/media/analises/tic\\_kids\\_online\\_brasil\\_2025\\_principais\\_resultados.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2025_principais_resultados.pdf).
- Decreto Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. (2025). Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: nº 13, p. 3.
- Danto, A. (2010). A transfiguração do lugar-comum. Cosac Naify.
- Eco, U. (1971). Obra Aberta. Perspectiva.
- Eco, U. (1979). Lector in Fábula: a cooperação interpretativa no texto narrativo. Perspectiva.
- Flusser, V. (2008). O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade. Annablume.
- Freire, P. (1982). Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. Paz e Terra.
- Freire, P. (2017) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.
- Han, B. (2017). Sociedade do cansaço. Vozes.
- Han, B. (2018). No enxame: Perspectivas do digital. Vozes.
- Haraway, D. (2009). Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. Autêntica.
- Linsingen, I. v. (2007). Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. Ciência & Ensino, v 1.
- Martín-Barbero, J. (2008). Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Ed. UFRJ.
- Migliorin, C., Pipiano, I., Garcia, L., Martins, I. M., Guerreiro, A., Nanchery, C. & Benevides, F. (2016). Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos. EDG.
- Rey, Sandra (2019). A notável distopia do sujeito nos mundos virtuais. Revista de Artes Visuais, v. 24, n. 40, 1 - 13.

[Índice](#)



# PRÁTICAS

## TEATRO E PERFIL DOS ALUNOS NUMA ESCOLA PÚBLICA

Pilar Gomes<sup>1</sup> & Sílvia Marques<sup>2</sup>

### Resumo

Para responder à diversidade de desafios numa escola pública – tais como baixo envolvimento dos alunos, diversidade funcional, problemas de gestão emocional, entre outros fatores de risco educativo – foi implementado um projeto de Expressão Dramática. A prática, sustentada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e na relação pedagógica, promoveu a criação coletiva de uma peça de teatro, envolvendo diferentes grupos de alunos em tarefas como escrita, dramatização e construção de cenários. Estratégias como as práticas cooperativas entre docentes e entre alunos, o diálogo, a mentoria entre pares e a valorização do potencial de cada aluno foram basilares para o desenvolvimento individual e social. Como resultado, para além do espetáculo teatral, produziu-se uma prática que permitiu ganhos ao nível das competências académicas e socioemocionais dos alunos, e da consciencialização de todos os participantes para a capacidade de agência pessoal e coletiva, através de uma cidadania ativa.

**Palavras-chave:** Expressão dramática; PASEO; Educação Inclusiva; Escola Pública; Coesão Social.

### Introdução

Antes da pandemia da covid-19, o sistema educativo português apresentava necessidades importantes no fomento da equidade e qualidade da educação, nomeadamente, na melhoria do desempenho dos alunos, na redução do abandono e repetência, na inovação pedagógica, na formação e motivação dos profissionais de educação, bem como na promoção de uma avaliação mais eficaz e em apoiar a inclusão de todos os estudantes, sobretudo os mais vulneráveis (OCDE, 2020). Para dar resposta a estas fragilidades, o sistema educativo em Portugal tem vindo a ser alvo de diversas mudanças, incluindo nas políticas públicas, salientando-

<sup>1</sup> Professora de Educação Musical e Educadora Ubuntu, no Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner.

<sup>2</sup> Psicóloga especialista em Educação, no Agrupamento de Escolas Júlio Dinis - Grjó, e formadora no Centro de Formação de Agrupamentos de Escolas Aurélio da Paz dos Reis.

se por exemplo a formação contínua de docentes (e.g., [educacao.inclusiva.dge.mec.pt/capacitacao](http://educacao.inclusiva.dge.mec.pt/capacitacao)) e os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho.

De facto, 2018 pode considerar-se como um ano de transição na Educação em Portugal, pois para além dos referidos decretos-lei, foi também elaborada uma nova Estratégia Nacional para o Desenvolvimento 2018-2022 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018), alicerçada em três outros documentos de referência: o “Referencial de Educação para o Desenvolvimento — Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário” (ME, 2016), ainda em vigor, a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (ME, 2017a) e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO, ME, 2017b).

Todos os documentos mencionados têm um fio condutor comum: “a preocupação de promover uma cidadania ativa e comprometida com princípios de justiça, igualdade, não discriminação, não violência e solidariedade, entre outros, através da educação” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018).

Neste sentido, torna-se particularmente relevante o desenvolvimento de Práticas Interdisciplinares, salientado no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018). Este incentiva os docentes a utilizar abordagens colaborativas, permite aos alunos melhor conectar conhecimentos de diferentes áreas e a refletir sobre as suas aprendizagens e competências (DGE, 2018). Igualmente de referir, a definição de Aprendizagens Essenciais, isto é, de documentos que apresentam o racional específico de cada disciplina bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o desenvolvimento das áreas de competências ([Despacho n.º 6944-A/2018](#)). No caso da Expressão Dramática/Teatro, são identificados três Domínios/Organizadores que importa transcrever: “i) Apropriação e Reflexão – Pretende-se, de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão, descodificação e de interpretação dos códigos de leitura no contacto com diferentes universos dramáticos; ii) Interpretação e Comunicação – Incentiva-se, a partir da experiência pessoal de cada um, a apreciação estética e artística, através dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico (opiniões com critérios fundamentados), captando a especificidade contida na linguagem e construção dramáticas; iii) e Experimentação e Criação – Conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos (conceitos), através de exercícios e de técnicas específicas, para a expressão de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho” (DGE, 2018). A adicionar às políticas públicas podem ser referidos diversos outros mecanismos de operacionalização da educação para a inclusão. Em primeiro lugar, destaca-se a Autonomia do Aluno, na medida em que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) alerta para a importância da capacidade dos discentes gerirem a própria aprendizagem, devendo para isso serem aplicadas dinâmicas educativas (ME, 2017b), como a mentoría interparés. Esta estratégia possui uma natureza colaborativa, enquadrada nos princípios da Educação Inclusiva, através da qual um aluno (o mentor) presta apoio, orientação e estímulo a outro ou outros alunos (os mentorandos), dentro do mesmo contexto escolar ou de ciclos de ensino diferentes. Esta prática assenta numa relação estruturada, voluntária e com benefícios mútuos, que visa promover o sucesso académico, o desenvolvimento de competências socioemocionais, a integração escolar e a cidadania ativa de todos os participantes.

Em segundo lugar, a aplicação da Avaliação Formativa, reconhecida como uma medida eficaz para ajudar os alunos a refletir sobre seu desempenho e a definir metas pessoais, pode ser potenciada quando aliada da

promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem (Paris & Paris, 2001). Esta autorregulação entende-se como sendo a capacidade do aluno gerir de forma autónoma e reflexiva o seu processo de aprendizagem, integrando estratégias cognitivas, motivação e autoavaliação, com o objetivo de alcançar metas pessoais e académicas, num contexto de suporte educativo que fomenta a autonomia e a participação ativa de cada aluno (Paris & Paris, 2001).

Ambas as estratégias promovem a sensibilização, a consciencialização e a mobilização para a mudança de comportamentos, atitudes e valores (Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018) e demonstram a centralidade do aluno na relação pedagógica, estando as mesmas alicerçadas na relação dialógica, na medida que se vê o diálogo como um encontro horizontal entre alunos ou alunos e docente. Estes buscam juntos o conhecimento, adotando o adulto uma postura de aprendizagem mútua, onde contribui com um conhecimento sistematizado e a procura da compreensão do aluno, da sua cultura, das suas experiências de vida e da sua leitura do mundo (Freire, 1987). Ou seja, aliada às estratégias acima elencadas, a Pedagogia do Oprimido é também uma proposta educativa que, defendendo a libertação dos oprimidos através do diálogo e da tomada de consciência, auxilia a inclusão, uma vez que os seus princípios se baseiam em múltiplas linguagens (corporal, visual, sonora) e não dependem exclusivamente da literacia verbal (Freire, 1987). Concretamente, a aplicação destes princípios gera acessibilidade em casos de dificuldades de aprendizagem ou de expressão, inclusive para quem o português não é a língua materna. A Pedagogia do Oprimido também capacita e combate o desânimo aprendido, inúmeras vezes internalizado em alunos em risco, altamente frustrados, na medida em que permite que ensaiem e vejam soluções em ação, num processo de mudança possível através da ação coletiva e consciente (Freire, 1987), dando assim resposta aos desafios e objetivos enunciados no Referencial de Educação para o Desenvolvimento (ME, 2016).

Em suma, perspetivando-se as escolas como réplicas da sociedade, verificamos que estas ainda são palco de contradições, desequilíbrios e desigualdades, onde o acesso a recursos e a manutenção de diferentes estruturas de poder, conduzem determinados jovens a permanecer excluídos (Quintão & Marques, 2023). Deste modo, cabe a cada educador, no sentido lato, promover em si e em cada aluno a adoção de “um olhar crítico sobre as realidades que nos rodeiam, reconhecendo as relações de interdependência” e possibilitar que cada um assuma “um papel ativo na construção de respostas a nível individual, coletivo e global para alcançar um maior equilíbrio social, económico e ecológico, para todas as pessoas” (Quintão & Marques, 2023).

### **Contexto cenográfico**

A prática aqui descrita teve lugar numa escola do norte de Portugal onde há vários fatores de risco educativo, nomeadamente insucesso escolar, falta de assiduidade e grande desinteresse pelas atividades letivas. As crenças de baixa autoeficácia presentes nos alunos são conducentes na prática a dificuldades no estabelecimento da relação pedagógica e na promoção do seu envolvimento escolar; a baixos níveis de diálogo e de interação produtivos nas aulas; e ainda à existência de jovens que, apesar do seu aparente potencial de sucesso escolar, encontram-se em rota inversa, apresentando uma notória baixa autoestima e persistente falta de interesse em todo o contexto escolar (e, quase sempre, em tudo o que os rodeia). Além disso, tem surgido um número crescente de jovens com necessidades específicas, condicionadoras da sua aprendizagem e desenvolvimento. Estas necessidades específicas levam à exigência de mobilização de adaptações

curriculares significativas, muitas vezes desenvolvidas em contexto exterior à sala de aula da sua turma, adicionando uma camada extra à necessidade de inclusão destes alunos.

Assim, a intervenção levada a cabo baseia-se na visão e nos contributos da expressão teatral, lecionada por uma professora de Educação Musical, a frequentar uma ação de formação contínua para docentes sobre a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e inovadores, com a intervenção ativa dos alunos participantes através da concretização de valores como a participação, mas também a coerência, a cooperação, a corresponsabilização, a equidade e a igualdade, a não discriminação e a solidariedade (Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018).

Deste modo, de forma intencional, foi promovida a auscultação direta dos jovens, aliada ao estímulo da sua curiosidade e a uma dose de desafio. A relação pedagógica (Freire, 1987) foi primordial para o estímulo da autonomia, da segurança e, consequentemente, para o efetivo desenvolvimento de competências. A prática letiva envolveu uma Oficina de Teatro, uma aula semanal de Complemento de Educação Artística e a realização de Apoio de Tutoria Pedagógica, com um total de 22 alunos. Apesar de existir um pequeno grupo relativamente homogéneo em idade e nível de escolaridade (13/14 anos; 9º ano de escolaridade), os jovens participantes tinham entre os 10 e os 14 anos de idade e frequentavam diferentes turmas dos 2º ou 3º ciclos do ensino básico.

Em colaboração com os restantes membros dos Conselhos de Turma, outros elementos da equipa pedagógica do Agrupamento e com o serviço de psicologia e orientação, foi traçado o diagnóstico individual e de grupo das necessidades e pontos fortes dos diversos alunos ou turmas. Uniformizaram-se estratégias e concertou-se a aplicação de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, seguindo o Decreto-Lei n.º 54/2018. Em suma, as diversas aulas de expressão teatral foram utilizadas para a promoção das seguintes áreas de competências do PASEO: linguagens e textos; relacionamento interpessoal; consciência e domínio do corpo; pensamento crítico, pensamento criativo; sensibilidade estética e artística; desenvolvimento pessoal e autonomia; saber científico, técnico e tecnológico; e raciocínio e resolução de problemas. Salienta-se que em diferentes grupos não foram focadas todas estas áreas, existindo uma adequação a cada grupo.

### Cenas simultâneas...

Para o grupo de alunos da Oficina de Teatro, como veículo de aprendizagem, foi proposta a construção de uma história de raiz, a ser gravada em áudio (dadas as baixas competências de escrita do grupo). Os discentes estiveram envolvidos numa discussão criativa e dinâmica para a definição do produto final, tendo sido apontado que gostariam de realizar um teatro de fantoches sobre o mar, onde as personagens seriam construídas com recurso à técnica do balão. Este processo conduziu igualmente à constatação de quais os recursos disponíveis e as necessidades a colmatar. Ou seja, os alunos perceberam que seria preciso ajuda a vários níveis, por exemplo na narração da história, na cenografia, entre outros. Ao longo do desenvolvimento do projeto, através de conversas banais enquanto se realizavam trabalhos práticos, percebeu-se ainda que este grupo de alunos se sentia feliz, mas não integrado em atividades designadas “dos outros alunos”. Sempre que realizavam uma atividade, era com/para alguém que eles apenas conheciam superficialmente de algumas aulas.

Ao outro grupo de alunos, a frequentar a aula de Complemento de Educação Artística, foi proposta a colaboração com o projeto dos colegas anteriormente mencionados. De forma surpreendente, até o aluno mais introvertido, que estava sempre dentro da sua “concha” debaixo de um carapuço, disse “sim” ao desafio. O papel destes estudantes seria o de ler e dramatizar a estória criada pelos colegas. Dentro do grupo, os alunos organizaram as suas funções e foram atribuídas as personagens. Apenas um entrave foi colocado - não aparecer em público, tendo sido portanto condição de aceitação a sua não exposição direta.

Ao longo do tempo, entre os elementos dos dois grupos, foi mantida uma relação bidirecional de mentor/mentorando, onde os pares alternavam na liderança das tarefas a realizar.

No decurso do processo, houve ainda o contributo direto de outros docentes, como por exemplo o da professora de Português na leitura dramatizada, mas também de outros alunos, alguns dos quais surpreendentes. Da dinamização do Apoio de Tutoria Pedagógica, emergiu uma aluna como um recurso valioso não só para a criação artística, mas também para o potenciar de relações positivas, no(s) grupo(s) e na escola. Como possibilidade de transformação de um percurso escolar em risco, foi proposta a implementação de apoio de tutoria pedagógica em dois tempos semanais a essa estudante. Foi seguido o modelo de Rosário (2002), alicerçado à intencional valorização da experiência prévia da tutoranda, ou seja, partindo-se das suas histórias, conflitos e linguagem, para que a mesma pudesse deixar de ser um recetor passivo e se tornasse autora da sua narrativa (Freire, 1987). Após algumas sessões, a jovem tornou-se capaz de ampliar a liderança pessoal para uma liderança servidora.

### **... ou cenas cruzadas**

Após o primeiro momento em que foram identificadas as potencialidades e as fraquezas de cada aluno e de cada grupo, de modo crescente, cada um foi convidado a trazer o seu melhor para o trabalho criativo. Com base segura estabelecida, foi promovido o trabalho colaborativo. Tal como a dinâmica entrançada, entre conhecimentos, capacidades e atitudes que o PASEO trouxe para o quotidiano escolar, também a intervenção colocada em marcha surgiu de forma naturalmente sinérgica. Em diferentes graus, deu-se resposta a descritores de desempenho do Referencial de Educação para o Desenvolvimento (ME, 2018) como: proporcionar a tomada de consciência de diferentes tipos de desigualdades no contexto escolar e da corresponsabilidade de cada um, enquanto cidadão, pela qualidade de vida na escola; debater situações e contextos que contribuem para o desrespeito ou a negação da justiça social, bem como formas de as ultrapassar com base na cooperação e na equidade; reconhecer a procura do bem comum como uma responsabilidade partilhada; manifestar vontade de aprender a partir das experiências dos outros; valorizar a importância do reforço dos laços sociais na promoção da coesão; comprometer-se com a promoção do bem-estar coletivo; participar em situações de interação com pessoas com diferente origem cultural e em iniciativas de resolução de situações contrárias à justiça a nível local.

Da sala do Centro de Apoio à Aprendizagem, afastada das demais, emergiu a história que necessitava de ser contada, bem como a cenografia que precisava de ser suportada. Às mãos da Oficina de Teatro, aliaram-se as vozes e a liderança servidora da aluna do Apoio de Tutoria Pedagógica. Do isolamento surgiu o conjunto, apresentado à comunidade na forma de uma peça de teatro, num desabrochar de corações e competências.

Ou seja, de uma turma desestruturada, sem ambição, sem objetivos, resultou uma turma unida, responsável, motivada, que fala no futuro escolar com sorrisos nos olhos. Os alunos da Oficina de Teatro, que perguntavam “por que é que os meninos das turmas não trabalham aqui?” ou “por que é que somos sempre nós a ir às aulas deles?”, saem da sua zona de conforto para a pequena sociedade que é a escola e recebem, ansiosos e positivamente, colegas num espaço que se tornou mais aberto. A aluna perdida e insegura tornou-se mais assídua e pontual, realizou um diário de objetivos semanais enquanto liderava o trabalho do projeto comum com responsabilidade, apresentando-se como um exemplo a seguir na sua própria turma de origem. Nos três grupos que passaram a ser um grupo só, observou-se o crescimento de cada jovem. Parafraseando-se novamente Paulo Freire, a autonomia dada aos alunos foi de facto libertadora. Assim, concluímos que a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e inovadores respondeu eficazmente a alunos com baixíssimo envolvimento escolar e autoestima; a jovens cuja diversidade funcional condicionava significativamente a sua aprendizagem; e a turmas onde absentismo, dificuldades de aprendizagem, de gestão comportamental e emocional eram um hábito.

### Saída de palco

O quotidiano atual nas escolas públicas em Portugal tem obviamente nuances distintas de acordo com o contexto de cada estabelecimento de ensino, nomeadamente a ruralidade, o nível socioeconómico, a densidade populacional, entre outras características. No entanto, foi na diversidade que se construiu este projeto de Expressão Dramática, conduzido por uma docente de Expressão Artística, mas com a intervenção ativa dos alunos participantes e a colaboração de outros docentes e profissionais de educação, de modo a melhorar-se o sucesso e inclusão escolares. O projeto aqui apresentado serve de exemplo de uma prática que gera inclusão enquanto educa. A batalha por um ensino básico mais centrado em competências, mais articulado em equipas pedagógicas, mais mentorias, mais trabalho cooperativo, mais conhecimento do outro, mais centrado no aluno, conduziu a um “produto final” que pode ser replicado em outros contextos escolares.

Entenda-se que, por “produto final”, devem-se considerar três grandes conjuntos de resultados:

1) Nas competências dos alunos: o espetáculo teatral foi apresentado à comunidade no final do ano letivo e as diferenças “do antes e do depois” puderam ser partilhadas com alunos, docentes e familiares. O projeto teatral cooperativo, direta ou indiretamente, auxiliou: i) na melhoria nas relações interpessoais e intergrupos, com maior aceitação da diferença; ii) no desenvolvimento de hábitos de trabalho, tanto em sala de aula como em casa; iii) no desenvolvimento de competências digitais; iv) no fomento de competências de linguagem e comunicação; v) na promoção de autoestima, autoconhecimento, responsabilidade e partilha, destacando-se uma maior reflexão quanto ao futuro vocacional; e vi) no desenvolvimento de lideranças e de exemplos positivos para todos os envolvidos;

2) No processo educativo: para além da identificação coletiva de necessidades a um nível individual (aluno a aluno, turma a turma), identificou-se e assumiu-se a existência de necessidades contextuais e sistémicas, decorrentes das características particulares de cada profissional de educação, da escola, mas também da sociedade atual, como por exemplo no que diz respeito às relações de poder desigual, às condições estruturais geradoras de exclusão, à proliferação do discurso de ódio, entre outros, para que de facto se promovesse um

desenvolvimento coletivo e se pudesse colocar em marcha princípios éticos e estratégicos de ação como os elencados na atual Estratégia Nacional para o Desenvolvimento 2025-2030. Entre eles, a promoção de processos de aprendizagem participativos, colaborativos e horizontais, direcionados para o desenvolvimento da autonomia e da corresponsabilização na aprendizagem e na ação; a promoção da defesa da não-discriminação, da não-violência e de uma cultura de paz, da igualdade e da dignidade de todos e de todas, independentemente das suas características; a promoção de aprendizagens que interligam, de forma complexa e não linear, diferentes saberes e níveis de análise (Resolução do Conselho de Ministros n.º 167/2025);

3) Na transformação social: ultrapassando os papéis tradicionais de aluno, de docente e de liderança e seguindo uma lógica de aprendizagem ao longo da vida, percebemos que existiu também, no exercício de uma cidadania ativa de todos os envolvidos (docentes, jovens, membros da direção do Agrupamento) um comprometimento com o outro. Tal atitude permitiu a transformação de pontos de vista, de relações e de práticas. A própria preparação do espetáculo final foi intencionalizada, para que se tornasse visível a capacidade de agência de cada um dos elementos na sua individualidade e no coletivo, bem como, as famílias e outros membros da comunidade pudessem apoiar-se na intervenção desenvolvida e refletir sobre o seu próprio papel. Assim, cumpriu-se, à saída do palco, a construção de uma escola e a possibilidade de “construção de sociedades mais justas, equitativas, solidárias, inclusivas, sustentáveis e pacíficas, através da promoção e do aprofundamento de processos de Educação para o Desenvolvimento” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 167/2025).

### **Agradecimentos**

Não podemos deixar de utilizar o espaço dedicado aos agradecimentos, uma vez que somos pessoas gratas: gratas pela vida e pelas oportunidades que ela nos tem dado, como por exemplo cruzar os nossos caminhos; gratas às/pelas nossas famílias que nos apoiam, inspiram e incentivam; gratas aos nossos colegas, alunos (com especial destaque para os participantes) e suas famílias que nos desafiam e nos obrigam a ser melhores pessoas; gratas aos nossos mentores que nos acompanham com o seu exemplo; e gratas aos revisores que ajudaram a melhorar este manuscrito. Agradecemos ainda a revisão científica à TReEBIO.

## Referências

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República: 1.ª série, n.º 129.* <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República: 1ª série, n.º 129.* <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Homologa as aprendizagens essenciais do ensino básico. *Diário da República: 1ª série, n.º 138.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>.
- DGE - Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Artística – Expressão Dramática / Teatro.* [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_teatro.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf).
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* (72. ed.). Paz e Terra.
- ME - Ministério da Educação (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento — Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.* Direção Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_desenvolvimento/Documentos/referencial\\_de\\_educacao\\_para\\_o\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf).
- ME – Ministério da Educação. (2017a). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf).
- ME - Ministério da Educação. (2017b). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- OCED - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2020). *Education policy outlook in Portugal.* <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2020.pdf>.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89–101. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4).
- Quintão, C. & Marques, J. (2023). *A urgência de ler o mundo: Cidadania Global,* 35. Fundação Gonçalo Silveira. <https://fgs.org.pt/wp-content/uploads/2025/07/cidadania-est-formativo-junho23-final.pdf>.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, de 16 de julho. Aprova o documento de orientação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022. *Diário da República: 1.ª série, n.º 135.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/94-2018-115698904>.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 167/2025, de 16 de outubro. Aprova a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2025-2030. *Diário da República: 1.ª série, n.º 207.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/167-2025-942401305>.
- Rosário, P. (2002). *(Des)venturas do Testas: Estórias sobre o estudar, histórias para estudar.* Porto Editora.

[Índice](#)



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

Rita Iara Oliveira<sup>1</sup>

## 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 comprehende 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 descriptiva propõe-se a relatar as práticas de educação com artes implementadas nesse contexto. O objetivo é

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto ([ritaiaraoliveira@gmail.com](mailto:ritaiaraoliveira@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 caráter 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 profissionais<sup>2</sup>. 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.

<sup>2</sup> Retirado de <http://www.segundaopportunidade.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 receptiva, 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 eletrónicas 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 aspecto 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 aspecto 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 conceções 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 aspectos 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](#)



# MÚSICA, COMUNIDADE E TRANSFORMAÇÃO

Manuel Oliveira<sup>1</sup>

## Resumo

Projeto artístico-educativo que promove a inclusão, o bem-estar e a participação através da música, envolvendo toda a comunidade escolar. Alinhado com os princípios da Educação para o Desenvolvimento e da Educação para a Cidadania Global, o “Rock na Escola” tem gerado transformações visíveis nos alunos e relações mais humanas e solidárias na escola.

**Palavras-chave:** Música; Educação; Comunidade; Inclusão; Participação; Cidadania Global; Transformação Social.

No Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira, no Porto, nasceu em 2021 o projeto **“Rock na Escola”**, uma prática de educação artística e comunitária que cruza psicologia, música e intervenção educativa, criando um espaço onde alunos, professores, assistentes operacionais e encarregados de educação se encontram em torno da música. Este projeto parte do reconhecimento da escola como espaço de convivência, cidadania e desenvolvimento integral, alinhando-se com os princípios da **Educação para o Desenvolvimento** e da **Educação para a Cidadania Global (ECG)**, ao promover o respeito, a solidariedade e a participação ativa na comunidade.

O projeto é coordenado por um psicólogo escolar com percurso musical ativo e formação em intervenção comunitária. Realiza-se semanalmente, com sessões fixas às quartas-feiras, onde se promovem ensaios coletivos, aprendizagem de instrumentos e construção de repertório. Inicialmente estruturado com aulas de instrumento (guitarra, teclado, baixo, bateria), evoluiu para uma dinâmica de banda colaborativa, onde os participantes propõem músicas, discutem escolhas e desenvolvem competências de forma cooperativa.

A participação é aberta a toda a comunidade escolar, com enfoque nos alunos do 2.º e 3.º ciclos, incluindo participantes com necessidades específicas, que são apoiados por professores ou familiares. A diversidade é acolhida como valor e, em casos de conflito ou rendimento escolar insuficiente, a pertença à banda é usada

<sup>1</sup> Psicólogo Escolar no Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira.

como incentivo educativo e ferramenta de responsabilização. Através da música, criam-se **pontes entre o local e o global**, valorizando expressões culturais diversas e promovendo atitudes de **empatia, respeito pelos direitos humanos e consciência planetária**, princípios centrais da ECG (UNESCO, 2015).

Metodologicamente, o projeto baseia-se na prática reflexiva e na articulação com estruturas da escola. Registos de assiduidade, progressos musicais e articulações com diretores de turma são mantidos. O progresso dos participantes é valorizado não apenas pela técnica, mas pelo empenho, cooperação, pontualidade e comportamento. Ainda que sem um sistema de avaliação formalizado, as transformações são acompanhadas de perto, com sensibilidade profissional e compromisso ético.

Entre os resultados observados destaca-se o aumento da autoestima, da motivação para a escola e do sentimento de pertença. Alunos que antes se mostravam retraídos ganharam confiança e passaram a ter papéis centrais nas atuações. Professores e famílias relatam melhorias na atitude escolar e no bem-estar geral. A escola passou a contar com uma banda ativa, requisitada para festas e eventos, funcionando como **embaixadora dos valores do Agrupamento e da cidadania global**, ao divulgar mensagens de inclusão, diversidade e solidariedade.

Destaca-se a colaboração com a **Orquestra António Fragoso**, uma orquestra local externa à escola, que desenvolve também práticas musicais comunitárias. Com esta parceria, já se realizaram ensaios e atuações conjuntas em centros de dia e lares, promovendo o **encontro intergeracional e o diálogo entre diferentes realidades sociais**, aproximando a escola da comunidade e promovendo a **consciência das interdependências entre o local e o global**. Por outro lado, a escola contava, em anos anteriores, com a **O.L.A. (Orquestra “Lixada” de Aldoar)**, um projeto dinamizado por um monitor externo, centrado no uso de instrumentos reciclados e na **consciência ecológica**, traduzindo na prática valores de sustentabilidade e responsabilidade global.

Estas experiências reforçam a dimensão criativa, ecológica e solidária do projeto, conectando-o com os princípios da **Educação para a Transformação Social (ETS)**, nomeadamente a **participação democrática, a equidade, o respeito pelos direitos humanos e o compromisso com o bem comum**. A nível conceptual, o projeto pode ser lido à luz de **Freire (1996)**, pela prática dialógica e libertadora, e **Eisner (2002)**, que destaca a arte como forma de conhecimento e desenvolvimento humano. Ainda que não tenha nascido de referenciais académicos formais, o “Rock na Escola” concretiza na prática muitos dos princípios da **pedagogia crítica, da educação não formal e da cidadania global ativa**.

Trata-se, em suma, de uma proposta viva de **transformação educativa e social**. Através da música, promove-se a coesão, a expressão, a sustentabilidade e a esperança. Numa escola com desafios sociais significativos, o “Rock na Escola” faz da arte um espaço de resistência e reconstrução, onde cada participante é reconhecido como **sujeito de direitos, voz e ação transformadora** num mundo interdependente e global.

## Referências

- Andrade, A. I., & Lourenço, M. (2018). Educação para a Cidadania Global: um referencial para a mudança. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 6, 50–65.
- Boal, A. (2005). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: Preparando alunos para os desafios do século XXI*. Paris: UNESCO.

[Índice](#)





# ***LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS EDXPERIMENTAR: A IMPORTÂNCIA DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EDCG EM ESCOLAS DE QUATRO TERRITÓRIOS DE PORTUGAL***

Eva Jesus<sup>1</sup>, Filipe Martins<sup>2</sup>, Laure De Witte<sup>3</sup>, Graça Rojão<sup>4</sup>, Hugo Cruz Marques<sup>5</sup>, Jorge Cardoso<sup>6</sup>, Maria Ressano Garcia<sup>7</sup> & Sara Borges<sup>8</sup>

## **Resumo**

Neste texto pretende-se evidenciar a importância das práticas artísticas enquanto elemento metodológico facilitador de aprendizagens relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) em contexto escolar. Para tal, ter-se-á por base o projeto EDxperimentar, implementado em escolas pertencentes a quatro territórios de Portugal - Covilhã, Faro, Lisboa e Ourém - através de parcerias entre os Agrupamentos Escolares e quatro Organizações da Sociedade Civil (OSC) desses territórios, o qual teve por objetivo alargar e reforçar processos e práticas de EDCG dentro das escolas. Através da implementação de Laboratórios de Cidadania Global e Desenvolvimento - espaços de experimentação e acompanhamento de práticas pedagógicas de EDCG integradas na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento das escolas - o projeto propôs-se levar a cabo a experimentação de processos educativos que visam a reflexão crítica sobre problemáticas globais e locais, abrindo outras possibilidades de relações entre pessoas e ecossistemas, construindo caminhos coletivos para o bem comum e justiça social. Dentro das várias propostas educativas já experimentadas, muitas têm por base o desenvolvimento das expressões artísticas e estéticas das/os estudantes.

Na base desta partilha, encontra-se o processo de sistematização de aprendizagens do projeto, o qual potencia um percurso de reflexão crítica, partindo das práticas, experiências e vivências de estudantes, docentes e técnicos de OSC envolvidos no projeto, construídas ao longo do tempo, valorizando e visibilizando os processos levados a cabo e as aprendizagens realizadas, tanto a nível individual, como coletivo.

Em coerência com a dimensão colaborativa do projeto, este artigo/prática foi elaborada em conjunto pela equipa de sistematização de aprendizagens e as equipas das OSC envolvidas no projeto.

**Palavras-chave:** Expressões Artísticas; EDCG; Cidadania e Desenvolvimento; Educação para a Cidadania; Parcerias Escolas-OSC.

<sup>1</sup> FGS | Fundação Gonçalo da Silveira; [eva.jesus@fgs.org.pt](mailto:eva.jesus@fgs.org.pt).

<sup>2</sup> Equipa SA EDxperimentar; Universidade Católica Portuguesa do Porto - Área Transversal de Economia Social; Fundação Aga Khan Portugal; [filiuemartins79@gmail.com](mailto:filiuemartins79@gmail.com).

<sup>3</sup> Mandacaru - Cooperativa de Intervenção Social e Cultural; [lauredw@yahoo.fr](mailto:lauredw@yahoo.fr).

<sup>4</sup> Coolabora - Intervenção Social, CRL; [gracarojao@gmail.com](mailto:gracarojao@gmail.com).

<sup>5</sup> Equipa SA EDxperimentar; ESE - IP Santarém; [hugocruzmarques.pr@gmail.com](mailto:hugocruzmarques.pr@gmail.com).

<sup>6</sup> Equipa SA EDxperimentar; [jorcardoso@gmail.com](mailto:jorcardoso@gmail.com).

<sup>7</sup> Associação Casa Velha - Ecologia e Espiritualidade; [educacao@casavelha.org](mailto:educacao@casavelha.org).

<sup>8</sup> FGS | Fundação Gonçalo da Silveira; [sara.borges@fgs.org.pt](mailto:sara.borges@fgs.org.pt).

## 1. Introdução

Entre 2019 e 2025, foi levado a cabo nos concelhos da Covilhã, Faro, Lisboa e Ourém, o projeto EDxperimentar - Laboratórios Pedagógicos de Cidadania Global & Desenvolvimento em meio escolar<sup>9</sup>, um projeto de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG). Este projeto, que incluiu uma primeira edição entre 2019 e 2022 e uma segunda entre 2022 e 2025, foi promovido numa lógica de consórcio por quatro Organizações da Sociedade Civil (OSC) - Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), Associação Casa Velha (ACV), CooLabora e Cooperativa Mandacarú - e implementado em associação com 12 agrupamentos de escolas, escolas não-associadas e estabelecimentos de ensino privado pertencentes aos quatro concelhos. Nomeadamente, na Covilhã, a Escola Secundária Quinta das Palmeiras, o Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve”, a EPABI e a Escola Secundária Campos Melo; em Faro, a Escola Secundária João de Deus, o Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, o Agrupamento de Escolas Afonso III; em Ourém a Escola Secundária de Ourém, a Escola Básica Integrada da Freixianda, o Colégio do Sagrado Coração de Maria e ainda, de Tomar, a Escola Secundária Jácome Ratton; em Lisboa, no Lumiar, o Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra, com a EB Lindley Cintra e a Escola Secundária do Lumiar.

O projeto EDxperimentar teve por objetivo alargar e reforçar processos e práticas de EDCG dentro do sistema de ensino obrigatório, pretendendo dar suporte e acompanhamento a práticas pedagógicas da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, e favorecendo uma articulação entre duas estratégias nacionais de política educativa - a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. O projeto EDxperimentar foi cofinanciado pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, pelo Projeto Presidência da Plataforma Portuguesa das ONGD, pelo projeto europeu *People and Planet* promovido em Portugal pelo IMVF e por fundos próprios das OSC do consórcio.

A intervenção foi estruturada a partir de dois âmbitos complementares: a ação pedagógica em contexto escolar e a concertação e influência para a melhoria das políticas públicas. A ação pedagógica baseou-se na implementação de Laboratórios Pedagógicos EDxperimentar<sup>10</sup> integrados na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento das escolas. Estes Laboratórios foram espaços colaborativos de idealização, experimentação e avaliação de práticas pedagógicas de EDCG, entre técnicas educativas das OSC do consórcio e o corpo docente das várias escolas. Incluíram, além do trabalho pedagógico em sala de aula, processos de formação contínua de docentes, intercâmbios residenciais entre estudantes de diferentes escolas chamados Laboratórios Juvenis<sup>11</sup> e a criação de uma plataforma de recursos pedagógicos de suporte a práticas de EDCG em contexto escolar<sup>12</sup>. Ao nível da concertação e influência para a melhoria das políticas, ao longo dos 6 anos de projeto, foi levado a cabo um processo de sistematização de experiências e aprendizagens que, na primeira edição, esteve focado na experiência do pessoal técnico das OSC e, na segunda, foi alargado também à visão experencial do corpo docente envolvido e dos e das estudantes participantes das atividades.

<sup>9</sup> Visite o site do projeto EDxperimentar em [www.edxperimentar.fgs.org.pt](http://www.edxperimentar.fgs.org.pt).

<sup>10</sup> Saiba mais sobre os Laboratórios Pedagógicos EDxperimentar na página dedicada aos mesmos em <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/laboratorios>.

<sup>11</sup> Saiba mais sobre os Laboratórios Juvenis EDxperimentar realizados e as temáticas trabalhadas em <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/laboratorios/labs-juvenis>.

<sup>12</sup> Aceda à plataforma de recursos criada em <https://fgs.org.pt/o-que-fazemos/plataforma-de-recursos/>.

Esta sistematização das experiências e práticas implementadas foi acompanhada por encontros de discussão e trabalho mais alargados com outras OSC, com pessoal técnico municipal<sup>13</sup> e da tutela<sup>14</sup>, e com outras escolas dos territórios<sup>15</sup>. O processo de sistematização levado a cabo deu origem à produção de conhecimento em diferentes formatos: uma série de podcast<sup>16</sup>, escrita de artigos e de publicações<sup>17</sup> e a realização de comunicações orais em eventos científicos e de partilha de práticas ligadas à educação para a cidadania.

Entre 2022 e 2025, a ação pedagógica levada a cabo envolveu 393 docentes e 6.659 estudantes dos concelhos da Covilhã, Faro, Lisboa e Ourém e, as atividades de influência política, envolveram 28 OSC provenientes de 7 NUTS III, tendo 14% das organizações associadas da Plataforma Portuguesa das Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (PPONGD) participado em fóruns transversais e encontros de partilha de práticas (cf. FGS, 2025).

O texto que aqui se apresenta pretende evidenciar a importância que as expressões artísticas e estéticas foram assumindo nos Laboratórios Pedagógicos EDxperimentar, enquanto elementos facilitadores de aprendizagens ao nível da cidadania global, durante a segunda edição do projeto. Num primeiro capítulo, explicitam-se quais os princípios metodológicos utilizados nos Laboratórios Pedagógicos EDxperimentar e descrevem-se quatro práticas educativas, cada uma de um território distinto, onde as expressões estéticas e artísticas assumiram um papel relevante. Num segundo capítulo realiza-se uma reflexão crítica a partir destas práticas, criando-se um diálogo com os resultados que emergiram do processo de sistematização de experiências e aprendizagens do projeto. Em coerência com a dimensão colaborativa do projeto, este texto foi elaborado em conjunto pela equipa de sistematização de aprendizagens e as equipas das OSC do consórcio.

## 2. Os Laboratórios Pedagógicos EDxperimentar

O projeto EDxperimentar assumiu-se enquanto plataforma de partilha de experiências, de construção de práticas educativas colaborativas de EDCG e de aprendizagem entre pares, onde escolas e OSC refletiram sobre a aprendizagem e a vivência da cidadania a partir dos contextos escolares. Os Laboratórios Pedagógicos EDxperimentar, que ocorreram na Covilhã, Ourém, Lisboa e Faro e que assumiram temáticas e formatos muito distintos, foram espaços de experimentação e acompanhamento de práticas pedagógicas de EDCG, no âmbito da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento ou em articulação com a mesma. Embora se tenham revestido de uma diversidade constitutiva, vários princípios comuns estiveram na base dos Laboratórios Pedagógicos EDxperimentar.

<sup>13</sup> Nomeadamente pessoal técnico dos Serviços Educativos de Câmara Municipais.

<sup>14</sup> Nomeadamente pessoal técnico da Direção Geral de Educação e do Camões, IP.

<sup>15</sup> Saiba mais sobre os Fóruns Transversais e as Conversas Desfiadas realizadas em <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/incidencia-politica>.

<sup>16</sup> Fique a conhecer o PODxperimentar em <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/podxperimentar>.

<sup>17</sup> Saiba mais sobre o conhecimento produzido a partir da sistematização de experiências e aprendizagens em <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/aprendizagens>.

### a) Trabalho colaborativo entre OSC e escolas

A colaboração foi assumida no EDxperimentar como uma das dimensões essenciais da EDCG<sup>18</sup> e um princípio fundamental para a construção de soluções aos problemas das nossas vidas coletivas, seja nas escolas, seja de forma mais lata na sociedade. O trabalho colaborativo entre OSC e escolas implica o que se chamou no projeto um olhar de “caleidoscópio”<sup>19</sup>, que valoriza a complementaridade de diferentes visões e saberes ao nível da aprendizagem e na vivência da cidadania. A colaboração, baseada na entreajuda e na cooperação, levou a que anualmente cada OSC de cada território definisse com as escolas associadas um plano anual com objetivos específicos a atingir e responsabilidades distribuídas entre as OSC e as escolas. Dependendo do plano anual e da forma de organização da componente curricular de cidadania e desenvolvimento, cada escola identificava uma equipa de docentes que ficava responsável pela coordenação dos Laboratórios ou, com o apoio das coordenações de cidadania e desenvolvimento eram mobilizados professores e professoras específicos. Nestes planos anuais eram também definidas as temáticas a trabalhar, as atividades a realizar e quais as turmas ou grupos de estudantes a envolver.

### b) Investigação-ação, metodologias ativas e trabalho por metodologia de projeto

Indo ao encontro da dimensão política da EDCG, que se pretende crítica e transformadora, e potenciando várias das ferramentas criadas pelo projeto EDxperimentar e pelas organizações da parceria, os Laboratórios utilizaram nos seus percursos com as turmas ou grupos de crianças e jovens a investigação-ação como metodologia de educação para a cidadania, utilizando dois possíveis recursos pedagógicos de apoio a este nível: o “Roteiro de Cidadania e Desenvolvimento - recurso pedagógico de apoio à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento” criado no âmbito deste projeto e o recurso “Investigar e agir na escola: uma proposta pedagógica”<sup>20</sup> criado pela FGS e CIDAC no âmbito do projeto Escola Ser Vivo dentro de um Ecossistema. Trabalhou-se com base em metodologias ativas e participativas e o trabalho por metodologia de projeto foi uma ferramenta fundamental de trabalho.

### c) Flexibilidade e adaptabilidade a cada contexto

A flexibilidade e adaptação à cultura participativa de cada escola, às necessidades específicas e aos recursos existentes em cada território, foram características dos Laboratórios EDxperimentar. Assim, estes laboratórios promoveram processos de EDCG utilizando tempos letivos e não-letivos, espaços de aprendizagem dentro e fora da escola, utilizaram a linguagem do Teatro e das artes como ferramentas de participação, bem como as ferramentas digitais como potenciadoras de partilha entre docentes.

<sup>18</sup> Cf. com a visão de EDCG proposta em <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/educação/edecg>.

<sup>19</sup> Cf. com o vídeo do projeto dedicado ao trabalho colaborativo em [https://youtu.be/o\\_tRbPK4Dlc](https://youtu.be/o_tRbPK4Dlc).

<sup>20</sup> Disponível em <https://view.genially.com/60ccdfcea55bff0d3ed4051b>.

d) Sistematização de aprendizagens e consolidação da integração da EDCG

Como forma de facilitar a consolidação da integração da EDCG em cada escola, cada ano de trabalho incluiu um momento final de sistematização das aprendizagens realizadas. Este momento deu origem a eventos e/ou documentos de síntese que serviram para partilhar com a restante comunidade educativa o caminho realizado, incluindo as suas práticas e processos.

e) Promoção de espaços de aprendizagem e partilha interterritorial

A possibilidade de partilhar práticas e dificuldades entre os diferentes territórios do projeto foi uma das mais-valias do EDxperimentar. Como tal, quer o trabalho com docentes, ao nível da ação pedagógica dos Laboratórios, quer o trabalho com estudantes das diferentes escolas associadas ao projeto, procuraram potenciar esta partilha.

f) Importância das práticas artísticas

Como foi referido, no desenvolvimento destes Laboratórios foram utilizadas várias metodologias, na sua maioria de natureza ativa e participativa. Ao longo do projeto muitas destas tiveram por base o desenvolvimento das expressões artísticas e estéticas das/os estudantes. A partir da partilha de quatro práticas educativas, cada uma de um território distinto, procurar-se-á evidenciar a importância que as práticas artísticas têm enquanto elemento metodológico facilitador de aprendizagens relacionadas com a EDCG em contexto escolar.

### **2.1. oCupas ciDadania - uma galeria de cidadania em espaço escolar**

Em 2021, dois anos após ter arrancado o projeto EDxperimentar, a equipa de cidadania da Escola Secundária João de Deus, em Faro, já tinha um certo trabalho consolidado, uma equipa estável e a crescer e reconhecimento da Direção. Continuava, porém, sem uma sala para reunir e trabalhar e sem espaço próprio de divulgação e promoção das suas atividades.

Quem conhece as escolas sabe quanto difícil é encontrar espaços - salas, paredes - livres e vazios para poder criar, divulgar, expor, mostrar, afixar. A equipa de cidadania encontrou um vão de escadas, esquecido, inutilizado e mal acarinhado e - literalmente - ocupou-o. Esse espaço, estrategicamente bem localizado e acessível a todas as pessoas que frequentam o edifício, surgiu inicialmente com o objetivo principal de divulgar e dar visibilidade às atividades desenvolvidas no âmbito da componente de Cidadania e Desenvolvimento.

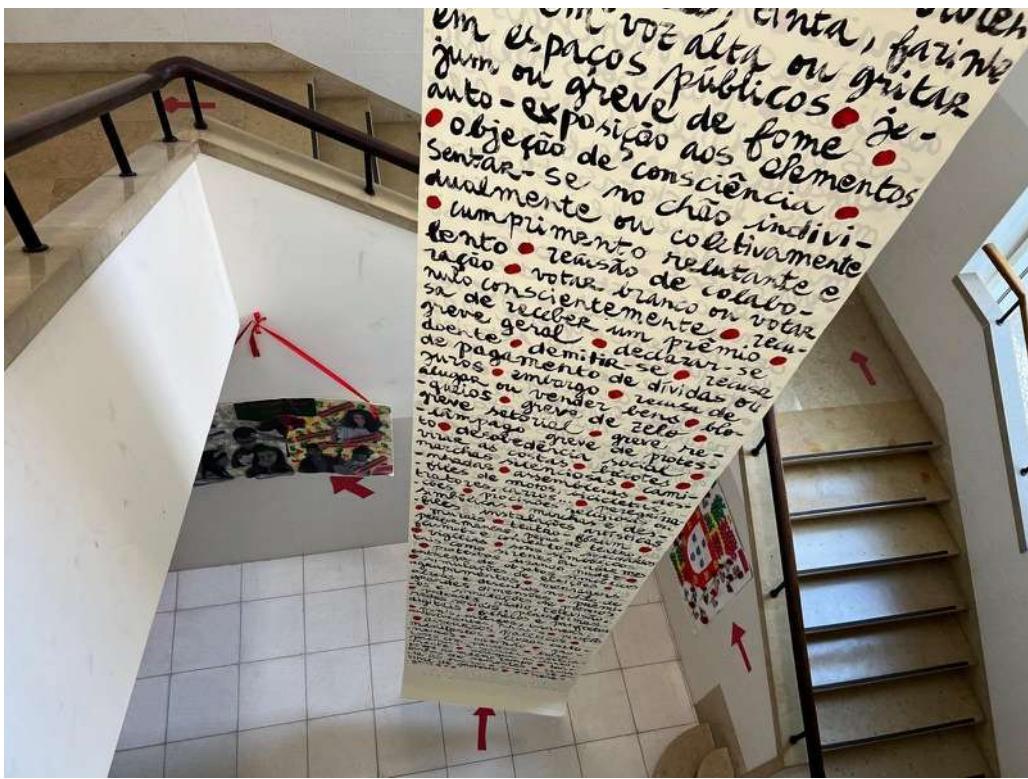


**Fotografia 1** - O vão de escadas onde surgiu o oCupas ciDadania, na Escola Secundária João de Deus, em Faro.

Pouco a pouco, o local transformado tornou-se não só num espaço de divulgação e informação sobre as questões de cidadania e as atividades ou projetos desenvolvidos na escola neste âmbito, mas também de criação artística.

Em 2022, a cooperativa Mandacaru apresentou uma candidatura à Direção Regional de Cultura do Algarve e conseguiu um apoio financeiro que permitiu ao espaço tornar-se - oficialmente - uma galeria de expressão artística. Além da melhoria do espaço a nível de decoração, sinalética e customização, a ideia era envolver cada vez mais os alunos e as alunas na gestão, dinamização, curadoria e divulgação do espaço.

Em finais de setembro de 2022, a ideia de cogestão da galeria foi apresentada a uma turma de 11.º ano com 23 alunos e alunas. Ficou dedicada uma aula de 50 minutos por semana na disciplina de Filosofia na qual, através de trabalho de equipa e trabalho colaborativo, foram trabalhadas várias temáticas seguindo a metodologia de projeto. Foram explorados e debatidos os problemas da definição e do papel social da Arte: o que é uma galeria e para que serve? / o que é curadoria? Além dessa contextualização da galeria, criaram-se também grupos de trabalho (Gestão / 'Marketing' e publicidade / Relações Públicas) e houve um trabalho de definição e construção do logotipo da galeria pela turma toda: a ideia de um alvo, simbolizando o foco, a arte no centro.



**Fotografia 2 - Imagem de uma das exposições que decorreram no oCupas ciDadania na Escola Secundária João de Deus, em Faro.**

A partir dessa primeira experiência com uma turma, todas as exposições realizadas no espaço até hoje foram criadas em estreita colaboração com turmas ou grupos de alunos e alunas, quer seja a nível da curadoria, da montagem, da organização, da inauguração e da divulgação. Realizaram-se uma média de 5 exposições temáticas por ano letivo, sendo que a temática da eliminação da violência contra as mulheres (25 de novembro), Direitos Humanos e Holocausto (dezembro/janeiro) e as nossas causas (abril/maio) são temáticas recorrentes todos os anos. As exposições estão, em princípio, inseridas num conjunto de atividades mais amplo, como palestras, performances teatrais, filmes, oficinas, permitindo abordar a temática de uma forma mais abrangente, mais crítica e para um público mais alargado.

O projeto respeita a metodologia da investigação-ação privilegiando o processo coletivo e a participação. Além da dignificação de um local de passagem pouco aproveitado, a criação do espaço “oCupas ciDadania” dentro da escola permitiu “visibilizar” o que pode ser a cidadania, dando-lhe um contorno mais real, concreto e acessível, utilizando as Artes como meio de sensibilização para questões importantes.

A ideia desta galeria foi fruto de uma parceria entre uma comunidade escolar e uma cooperativa de intervenção cultural e social. Esta sinergia permitiu uma certa complementaridade e multidisciplinaridade que conduziu a um processo criativo e colaborativo que envolveu mundos, experiências e competências diferentes.

A galeria “oCupas ciDadania” quer ser um espaço alternativo e inovador, dentro da escola, com objetivo de promover a cogestão entre jovens e adultos. A cogestão e as expressões artísticas permitem que os alunos e as alunas possam experienciar concretamente a liberdade. Existe, porém, uma plena consciência de que os/as adultos tiveram a iniciativa e os/as jovens foram convidados a participar. Mas já existiram grupos de jovens

com ideias de exposições e temáticas a abordar que foram postas em prática. Também existiram docentes a expor de forma mais digna os trabalhos dos seus alunos e alunas e a dar aulas nesse mesmo espaço. Quando a galeria está vazia, a comunidade escolar estranha.



Imagen 1 - Logotipo criado para a galeria escolar.

O objetivo é que os/as jovens tenham mais iniciativa, mais liberdade e poder de decisão e que os adultos e as adultas sejam convidados a apoiar e participar.

Decidiu-se assumir a palavra "galeria" de modo a dignificar as práticas artísticas e juntar a expressão "em construção" para evidenciar o fato que o conceito de galeria será debatido e elaborado ao longo de um processo e que este conceito não está fechado, mas sim, em construção. Temos ainda um caminho por fazer. Esta galeria não é o fim, mas sim o início. Está em permanente construção.

## 2.2. Laboratórios EDxperimentar no AE Lindley Cintra

No decorrer dos 3 anos da segunda edição do projeto EDxperimentar, foram realizados no AE Lindley Cintra em Lisboa, vários laboratórios que a FGS acompanhou e construiu colaborativamente, seguindo uma lógica de horizontalidade na relação educativa com todas as pessoas envolvidas, assumindo que tanto educadores e educadoras como estudantes são aprendentes.

O Laboratório EDxperimentar, “Liberdade e Participação Democrática – Os valores de Abril pelo nosso olhar”, decorreu em 2024 com uma turma de 6º ano no âmbito do projeto de turma, pensado para ser um processo com diversas atividades e que pudesse ser integrado no projeto de autonomia e flexibilidade curricular da turma. Este laboratório articulou as disciplinas Educação Visual (EV), Educação Tecnológica (ET) e História, tendo também como objetivo a celebração dos 50 anos do 25 de abril. Em História, criou-se uma linha de tempo da Liberdade a partir dos conhecimentos e visões que as crianças tinham. Realizou-se ainda uma visita de estudo “À Lisboa de abril” a partir do [peddy-paper](#) proposto pelo [Museu do Aljube](#). Nas disciplinas de EV e ET foi dinamizado um concurso, aberto às restantes turmas de 6º ano, onde foram criados mais de 160 cartazes sobre os valores de abril e que resultaram numa exposição final intitulada “[Os valores de Abril pelo nosso olhar](#)”. A exposição foi montada na [Galeria Liminare](#), pertencente à Junta de Freguesia do Lumiar e integrou a [agenda](#) das celebrações dos 50 anos do 25 de abril.



**Fotografia 3 - Fotografia no Campo das Cebolas com estudantes de 6º ano durante a visita de estudo “À Lisboa de Abril”, em maio de 2024.**

O Laboratório EDxperimentar sobre Igualdade de Género, decorreu em 2023 com uma turma de 9º ano a partir da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Este desenvolveu-se utilizando dinâmicas de promoção de competências socioemocionais, debates e investigações que abordaram temas como os preconceitos e papéis de género, a violência no namoro entre outros. Todas estas atividades culminaram num trabalho colaborativo da turma, de criação de uma campanha de sensibilização sobre as desigualdades de género. Os e as jovens construíram frases pensadas para provocar e fazer refletir a restante comunidade escolar relativamente ao tema trabalhado. Assim os cartazes foram colados no “recreio” como forma também de ocupar o espaço escolar com o trabalho realizado em sala de aula. Esta saída do trabalho dos/as jovens para o espaço escolar trouxe uma valorização do trabalho realizado, sendo a turma criada dos cartazes a zeladora do espaço. Ainda hoje, alguns dos cartazes mantêm-se nos pilares da escola.



**Fotografia 4** - Momento de colagem dos cartazes criados com a turma de 9º ano na Escola Secundária do Lumiar, em Lisboa.

O Laboratório EDxperimentar sobre Desenvolvimento Sustentável, decorreu em 2024 com turmas de 11º ano em articulação com a disciplina de Inglês. Este iniciou-se com a realização da dinâmica do “Mural do Clima”<sup>21</sup>. Esta pretende uma apropriação e compreensão sobre as questões climáticas, através da realização de um jogo de cartas que cria ligações entre causas e efeitos e ajuda a compreender os desafios que advêm das alterações climáticas. Neste os/as participantes têm que trabalhar colaborativamente e são também desafiados a trabalhar a criatividade. Depois de melhor compreenderem o que são as alterações climáticas, os e as jovens iniciaram uma investigação para melhor perceberem o que era o ativismo e conhecerem alguns ativistas ambientais. Com base nestas pesquisas os e as estudantes criaram cartazes sobre os ativistas que investigaram, sendo estes cartazes posteriormente colados pela Escola e utilizados num *peddy-paper* que decorreu no Dia do Agrupamento.

Das práticas realizadas ao longo dos 3 anos de projeto são de salientar os processos de ensino e aprendizagem co-criados que permitem o envolvimento de docentes com diferentes perspetivas e a utilização de diversas metodologias que possibilitam uma diversidade de formas de aprendizagem. A diversidade de metodologias utilizadas com as crianças e jovens permite-lhes explorar as temáticas de maneira diferente, mostrando que existem formas de responder às diferentes necessidades de aprendizagens dos e das estudantes, sendo assim possível eliminar algumas barreiras de aprendizagem tendo em conta a diversidade dos/as alunos/as nos contextos educativos.

<sup>21</sup> Saiba mais sobre o Mural do Clima aqui: <https://climatefresk.org/por-pt/>.

As práticas artísticas foram uma das diversas metodologias utilizadas e que trouxeram valor acrescido aos processos de práticas pedagógicas de EDCG realizadas. Utilizando esta metodologia, as crianças e jovens criaram vários artefactos artísticos que foram posteriormente partilhados com a comunidade escolar. Esta partilha do trabalho que é feito em sala de aula e a “invasão” do espaço escolar permite a sensibilização dos/as restantes estudantes bem como um sentimento de valorização pelo facto de verem o seu trabalho exposto como num museu. A ocupação do espaço escolar é também valorizada pela comunidade escolar, que vê as paredes da Escola com mais vida e com uma interpelação ao cuidado do mesmo pelos alunos e alunas responsáveis pelos trabalhos expostos.

### **2.3. Um jardim-labirinto para pensar eticamente uma ecologia integral**

Em março de 2024, estiveram na Quinta da Casa Velha, no Vale Travesso, em Ourém, 13 estudantes do 12º ano da Covilhã e de Faro. Tinham participado no ano anterior num dos Laboratórios Juvenis do projeto EDxperimentar, onde, no final, tinham realizado cartazes em pares ou trios. Desta segunda vez, num novo Laboratório Juvenil em formato residencial, realizaram um trabalho diferente – participaram na plantação de um jardim labirinto, cuja estrutura já estava desenhada.



**Fotografia 5 - Participantes no Laboratório Juvenil de 12º ano de 2024.**

Esta foi simultaneamente uma prática artística, com uma dimensão estética, mas também ética, pois foi prestado um serviço ao território, ao projeto da Casa Velha. De facto, este trabalho tornou-se parte da Casa Velha – que vai sendo construída pelos tantos grupos que nela passam e deixam a sua marca, a sua contribuição.

Foi também uma atividade em que se viveram muitas ligações (em que, como diz um pilar da Casa Velha, se “Viveu em Comunhão”); para começar, com todo o grupo que colaborou neste trabalho, mas também com o projeto da Casa Velha, a sua história, o seu território, e ainda com a terra, a vida vegetal, e os seus ciclos naturais, em que se participou e interveio. No final da atividade realizou-se uma conversa em que se tomou consciência do potencial do trabalho em conjunto. Valorizou-se e celebrou-se o resultado surpreendente, que só foi possível alcançar por meio do esforço de todos e todas. Foi feita então uma ponte entre esta experiência e a realidade na nossa sociedade com as suas interdependências humanas e ambientais.

Num primeiro momento foram criados dois grupos: um que pensava no simbolismo do percurso pelo jardim-labirinto e outro que, de mãos na terra, mediou e marcou os lugares onde escavar e plantar os diferentes arbustos ou árvores – alecrins, alfazemas, oliveiras, lagerstroémias. Num segundo momento, cada estudante escavou e plantou um arbusto ou uma jovem árvore, que depois regou.



**Fotografia 6 - Momento de plantação das árvores e arbustos no jardim-labirinto.**

O pequeno grupo que pensou o significado do caminho dividiu-o em três etapas, inspiradas também pelo processo que viviam, já pela segunda vez, na Casa Velha, ligado também aos seus pilares. Na primeira etapa, o caminho convidava a pessoa a libertar-se/esvaziar-se do que a impedia de receber o momento presente; na segunda, a acolher aquilo que lhe era dado (experiências, relações, ideias); e, na terceira, a levar de volta para os/as outros/as aquilo que recebera.

O caminho começa nos portões de saída da casa. A proposta é a de que cada pessoa pegue numa pedra do molho amontoado à saída dos portões e a leve até à entrada no labirinto. Durante o trajeto, vai sentindo, percebendo, como se sente, ao estilo do pilar da Casa Velha “Viver em Verdade”. Reflete “O que é esta pedra? O que posso largar para entrar mais leve no labirinto?”. Pode ser algum pensamento ou preocupação que o/a distrai do momento presente, um ressentimento relativamente a algo feito, por si ou por outra pessoa, mas que quer largar, perdoar, aceitar. Chegando ao labirinto, a pedra “fica à porta”, segundo o pilar “Viver com Pouca Tralha”. A entrada é feita então de forma mais leve e disponível - como propõe o pilar “Viver Abertos e Disponíveis”.

Dentro do labirinto, atravessa-se primeiro um círculo que alterna arbustos com quatro oliveiras que simbolizam os quatro ramos de membros da Casa Velha atuais, e atravessa-se depois um outro círculo que conta com três árvores que representam os/as fundadores da Casa Velha, as primeiras pessoas que abriram a casa e, sem saber, pela sua generosidade, tornaram o projeto possível. Num paralelismo com esta viagem pela memória da Casa Velha, cada pessoa faz memória agradecida daqueles/as que foram base para si, que lhe deram ou dão aquilo de que precisou para crescer e se abrir à vida. Praticam-se assim os pilares “Viver Agradecidos” e “Viver com Alegria”.

No centro do Labirinto está uma macieira, que simboliza uma árvore da vida, e ao começar o caminho de saída, cada pessoa pensa em formas de irradiar aquilo que recebeu de volta para as pessoas, lugares, projetos que o/a rodeiam. Pensa num compromisso específico, uma conversa, uma atenção, uma ajuda, uma iniciativa específica, que pode pôr em prática na sua terra ou cidade. Aqui vive-se o pilar “Viver Comprometidos e Atentos”.



Fotografia 7 - Apresentação do simbolismo do labirinto.

Vários anos terão de passar para as árvores crescerem e formarem o labirinto. E ele terá de ser continuamente mantido pelos grupos que passam pela Casa Velha... De facto, em abril de 2025, participantes do Laboratório Juvenil de 9º ano do projeto EDxperimentar na Quinta da Casa Velha, arrancaram o mato que tinha crescido no labirinto e que já escondia as árvores e arbustos plantados no ano anterior! Na verdade, ambos os grupos (do 12º e do 9º ano) tiveram também contacto com o pilar “Viver Sabendo Esperar”, pilar do ritmo da terra, da espera e da esperança.



**Fotografia 8 - Participantes do Laboratório Juvenil do 9º ano, foto tirada depois do trabalho de limpeza do jardim-labirinto.**

#### **2.4. Laboratório de Sustentabilidade Ambiental na Covilhã**

Logo no início do ano letivo de 2024-2025, em reunião com a direção e com a coordenadora de Educação para a Cidadania do Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve, na Covilhã, decidiu-se dar continuidade aos Laboratórios do projecto EDxperimentar, que já vinham de anos anteriores, continuando a explorar novos caminhos.

O tema escolhido pela escola foi “sustentabilidade ambiental”, o que fez todo o sentido face ao contexto local, pois o agrupamento situa-se numa encosta da serra da Estrela, muito assolada por incêndios e com fortes marcas de abandono de terras agrícolas e florestais.

A Escola optou por envolver de forma mais intensa duas turmas de 9º ano. Desde o início do ano letivo e até abril, com o apoio da CooLabora, nas disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e de Geografia, estas duas turmas trabalharam os vários domínios do Referencial de Educação Ambiental, num laboratório que decorreu em espelho, isto é, com atividades idênticas em cada uma das turmas, que se realizaram em dias consecutivos.



**Fotografia 9 - Estação Jogo da Memória: alunos/as de 9º ano a dinamizar uma atividade para colegas de 6º ano.**

Quis-se experimentar a metodologia de formação de educadores/as de pares neste contexto e desafiaram-se os alunos e as alunas do 9º ano a prepararem atividades para as turmas de 6º ano, utilizando linguagens criativas, capazes de estimular uma melhor participação e motivação.

Apresentou-se às turmas o referencial, para que cada estudante pudesse escolher o tema que mais lhe interessava aprofundar. Os temas foram: sustentabilidade, ética e cidadania; produção e consumo sustentáveis; território e paisagem; biodiversidade e alterações climáticas; e energia, água e solos. Com base nas escolhas individuais foram criados 10 grupos, 5 em cada turma. A partir daí realizaram-se várias sessões de trabalho, sempre em estreita articulação com a professora responsável pela disciplina.

As sessões decorreram até ao final do 2º período. Cada uma teve uma estrutura similar: começava-se com uma dinâmica de quebra-gelo, apresentavam-se materiais didáticos sobre o tema com linguagens diversas e inspiradoras (músicas, vídeos, jogos, etc.) e reservava-se uma parte significativa do tempo para cada grupo dar continuidade ao seu trabalho de preparação de uma atividade.



**Fotografia 10 - Balanço e encerramento dinamizado pelas duas turmas de 9º ano.**

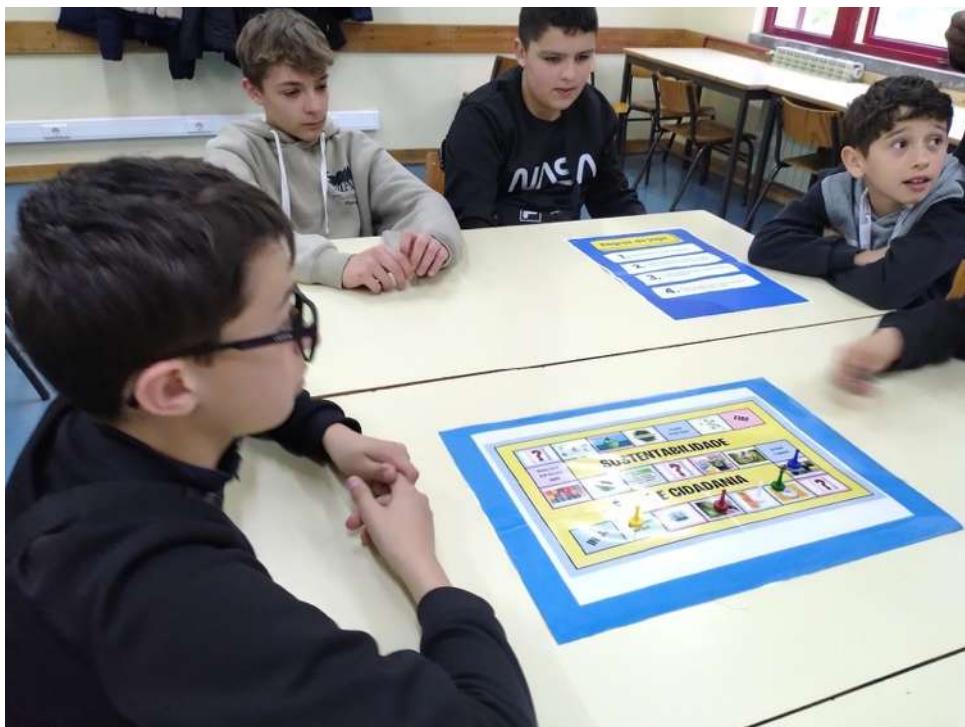
Os grupos, antes de decidirem como iriam realizar a sua atividade, tiveram como desafio identificar pelo menos sete formas criativas para abordar o seu tema. Só depois escolheram uma, havendo opções muito diversas: criar uma música, fazer um vídeo, inventar uma exposição com desenhos e fotografias, construir jogos, etc.

O dia 4 de abril foi a data escolhida para realizar as atividades sobre o tema para as turmas de 6º ano. Procurou-se criar algo agregador e, em conjunto com os alunos e alunas, escolheu-se fazer uma Caminhada Pela Sustentabilidade Ambiental – um passeio a pé, na zona rural e florestal perto da escola. Pelo caminho e na clareira que seria o local de chegada, seriam realizadas as várias atividades preparadas pelos grupos. Porém, a chuva intensa que caiu durante essa semana impediu a realização da caminhada e obrigou a recorrer a um plano alternativo que consistiu na realização das atividades dentro da escola, usando as salas de aula e também outros espaços.

Os diversos grupos preparam 10 estações diferentes: um RAP com letra e música originais sobre o consumo; um vídeo criado com apoio da Inteligência Artificial; uma caça ao tesouro com questões sobre ecologia; um *escape room* sobre alterações climáticas e biodiversidade e diversas atividades, como um jogo da memória sobre energia, água e solos ou fotografias sobre as transformações da paisagem. As turmas de 6º ano dividiram-se em 10 grupos e rodaram com muito entusiasmo pelas 10 estações.

Para chegarem a este momento, os alunos e alunas investigaram autonomamente sobre o tema, inventaram formas criativas de o apresentar e produziram muitos materiais. O entusiasmo e a dedicação que colocaram nesta atividade foram mobilizadores de toda a escola e estimularam muitos professores e professoras, que

também participaram ajudando onde os/as alunos/as pediam. O 2º período terminou em festa, com todas estas atividades educativas.



Fotografia 11 - Jogo da glória criado pelos/as alunos/as.

A atmosfera de entusiasmo e alegria conjugada com o senso de responsabilidade proporcionou um momento informal de aprendizagem conjunta, bastante rico em reflexões e em partilha de experiências. No final, a participação de todos e todas foi assinalada através da entrega de certificados e de uma recordação pelo compromisso e empenho demonstrados.

### 3. Reflexões e aprendizagens a partir das práticas

#### 3.1. O processo de Sistematização de Práticas e Aprendizagens

Ao longo da duração do projeto, o EDxperimentar realizou um trabalho de sistematização de práticas e aprendizagens, concretizado enquanto atividade intrínseca e articulada do projeto, transversal às restantes atividades realizadas.

Concebido enquanto processo de reflexão crítica e construtiva, partindo das práticas, experiências e vivências construídas ao longo do tempo, a sistematização de práticas e aprendizagens pretendeu, originalmente, valorizar e dar visibilidade aos processos levados a cabo e às aprendizagens realizadas - quer ao nível individual como coletivo - enquanto forma de dar nomes às coisas vividas, construir narrativas conjuntas, indo além dos registos das atividades realizadas e permitindo construir uma meta-reflexão sobre o que foi sendo vivido e alcançado<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Cf. [www.edxperimentar.fgs.org.pt/aprendizagens](http://www.edxperimentar.fgs.org.pt/aprendizagens).

Como base deste processo, na 1<sup>a</sup> fase do projeto (2019-2022), construiu-se um Guião de Sistematização de Aprendizagens<sup>23</sup>, definindo-se objetivos, dimensões, passos do processo, propostas de sessões e o sistema de registo de suporte a todo o trabalho. Na 2<sup>a</sup> fase (2022-2025) optou-se pela construção de um Referencial de Sistematização, aprofundando-se objetivos e revendo-se dimensões e ferramentas, a partir da experiência da 1<sup>a</sup> fase:

### Processo de Sistematização de Práticas e Aprendizagens do EDxperimentar

	1 <sup>a</sup> fase (2019-2022)	2 <sup>a</sup> fase (2022-2025)
<b>Objetivos</b>	Ordenar e reconstruir o processo vivido; Realizar uma interpretação crítica do processo; Extrair aprendizagens e partilhá-las.	Co-construir massa crítica, visões e narrativas comuns - visibilizar alternativas na EC em meio escolar através da abordagem EDGC, contrariando abordagens “não transformadoras” e “não relacionais”; Obrigar a parar e refletir; Gerar mudanças no projeto - abordagens, relações, papéis, intervenções, limites, articulações; Explorar a força de se trabalhar em parceria; Alimentar/Complementar reflexões e práticas das OSC parceiras; Comunicar com atores fora do projeto.
<b>Dimensões</b>	Olhar EDCG: Dimensão Pedagógica; Dimensão Ética; Dimensão Política; Dimensão Colaborativa.  Lente da Abordagem Whole-School: Ensino-Aprendizagem da Cidadania / Cidadania Global; Ambiente democrático e governação nas escolas; Colaboração/cooperação com comunidade e famílias.	Lente da Abordagem Whole-School: Ensino-Aprendizagem da Cidadania / Cidadania Global; Ambiente democrático e governação nas escolas; Colaboração/cooperação com comunidade e famílias.
<b>Atores</b>	Técnicos/as das OSC.	Técnicos/as das OSC; Docentes mais envolvidos/as; Estudantes mais envolvidos/as.
<b>Ferramentas</b>	Cronologia fotográfica; Espiral das Aprendizagens; Alvo das Atividades.	Fichas de aprendizagens; Histórias de mudança; Linha da vida do projeto.

Foi também definida uma questão geradora para o processo a levar a cabo de sistematização de práticas e aprendizagens do projeto:

O que é que o EDxperimentar acrescenta / tem de diferenciador? O que o distingue e o que acrescenta aos debates sobre pensar e fazer cidadania em contexto escolar?

<sup>23</sup> Cf. <https://view.genial.ly/6135ef06d672f80d9f561a57/guide-sistematizacao-de-aprendizagens-edxperimentar>.

### **3.2. O “modo de proceder” EDxperimentar: o Ciclo da Transformação Social**

Tendo como ponto de partida esta questão geradora, durante a 2<sup>a</sup> fase do projeto, as ferramentas criadas de sistematização de práticas e aprendizagens foram utilizadas nos encontros da EDquipa de avaliação semestral e anual do projeto, bem como em diversos momentos de avaliação de atividades com docentes e com estudantes. No caso da EDquipa, a linha de tempo do projeto foi complementada e discutida semestralmente e as fichas de mudança foram preenchidas também com a mesma periodicidade. Foram também preenchidas fichas de aprendizagens pelas várias técnicas da EDquipa em momentos de avaliação levados a cabo com docentes. No caso dos docentes, as fichas de aprendizagens e as histórias de mudança foram utilizadas no final de processos formativos, como o curso de formação EDxperimentar ou ações de formação de curta duração. Foram também utilizadas nos momentos de avaliação anual dos Laboratórios EDxperimentar com o corpo docente de cada escola. No caso dos e das estudantes, foram selecionadas várias atividades, como os Laboratórios Juvenis EDxperimentar e iniciativas específicas realizadas no âmbito dos Laboratórios EDxperimentar de cada escola, e no final destas atividades, foi pedido às turmas participantes para preencherem fichas de aprendizagens ou histórias de mudança.

Em janeiro de 2025, a partir do caminho realizado e das várias ferramentas utilizadas, num encontro de avaliação intermédia do projeto, identificaram-se conjuntamente quatro focos de sistematização que permitiram começar a analisar e interpretar as práticas, experiências e os resultados promovidos pelo projeto:

- I.Intencionalidade transformadora;
- II.Metodologias (diversidade, conteúdo, coerência, ...);
- III.Ligação local - global - pessoal;
- IV.Colaboração e relação (entre OSC e Escolas, entre as OSC, dentro da própria escola).

No encontro de avaliação final do projeto, em julho de 2025, a partir destes quatro focos, e cruzando com o processo de recuperação das fichas de aprendizagens da EDquipa, da avaliação final do projeto e da reconstrução da sua linha de tempo, aprofundou-se uma narrativa “do modo de proceder” do projeto EDxperimentar. Esta narrativa pretende responder à pergunta geradora do processo de sistematização de práticas e aprendizagens:

- Uma cidadania que é transformadora da realidade e das suas injustiças.
- Uma cidadania onde as escolas têm um papel relevante a desempenhar na sua aprendizagem/vivência.
- Uma cidadania com uma intencionalidade concreta - uma intencionalidade transformadora que pretende contribuir para: justiça social, participação, democracia, ecologia, equidade.
- Uma cidadania que se constrói a partir da colaboração com outros diferentes e que assume que a agência coletiva é fundamental e valoriza cada sujeito (docentes, não-docentes, estudantes) enquanto potencial agente de transformação social, numa lógica de horizontalidade nas relações e de co-construção de processos de médio e longo prazo.
- Uma cidadania que é construída/vivida/aprendida a partir de um ciclo de transformação social que vai de cada jovem à turma, à escola, à comunidade e ao território.

A aprendizagem/construção/vivência desta Cidadania para a Transformação Social a partir dos contextos escolares implica quatro dimensões que a experiência do EDxperimentar demonstrou serem fundamentais:

1. Reflexão e pensamento crítico

- Reflexão sobre as práticas e sobre a sua intencionalidade;
- Autorreflexividade e autocritica;
- Visão mais profunda - inter-relações / interdependência.

2. Metodologias

- Metodologias ativas e participativas que alteram as relações de poder entre estudantes e docentes, bem como dos/as estudantes entre si - mudança a partir da vivência de experiências transformadoras;
- Diversidade de abordagens educativas e metodológicas como força.

3. Ligação local-global

- Entender/ler o mundo através da ligação entre o local o global;
- 3 círculos concêntricos: pessoal (EU - interioridade, relação), local (NÓS - a escola, o território, o ecossistema), o mundo - experiência de Cidadania Global;
- Respostas flexíveis e contextualizadas e em relação com o local.

4. Colaboração na prática/na ação

- Colaboração duradoura e estável entre OSC e Escolas - uma relação diferente da relação de prestação de serviços;
- Colaboração entre OSC e comunidades escolares na construção e vivência de uma cidadania comprometida com a realidade social local e global.



Fotografia 12 - Registo da reflexão coletiva sobre a narrativa do “modo de proceder” do projeto EDxperimentar (Covilhã, julho 2025).

### **3.3. O mais significativo das práticas nos laboratórios EDxperimentar**

E nos territórios? De que forma estas práticas co-dinamizadas entre escolas e OSC traduzem no terreno as quatro dimensões da experiência EDxperimentar? Que propostas de Transformação Social trouxeram os laboratórios EDxperimentar a cada escola e aos territórios onde pertencem?

Com o objetivo de organizar os registos e os relatos dos diferentes Laboratórios EDxperimentar apresentados no capítulo segundo, propõe-se de seguida uma releitura dos mesmos a partir de um diálogo com as quatro dimensões fundamentais para a aprendizagem e vivência de uma Cidadania para a Transformação Social.

#### **Reflexão e pensamento crítico**

A reflexão sobre as práticas e sobre a sua intencionalidade conduz a espaços que são pensados para a autorreflexividade e autocrítica com vista a uma continuidade da ação pedagógica transformadora. Recorrendo às práticas EDxperimentar, é possível materializar alguns exemplos desta reflexão e intencionalidade.

A integração de conteúdos curriculares nas práticas laboratoriais EDxperimentar permite ressignificar o conhecimento abstrato proposto pelo conteúdo, colocando-o no “aqui e agora” da realidade quotidiana de estudantes e docentes, conferindo-lhe novos significados através de experiências concretas de aprendizagem ativa e criativa. Na Escola Secundária João de Deus, a integração curricular na disciplina de filosofia na gestão da galeria **oCupas ciDadania** foi fornecendo oportunidades de aprofundar conceitos que estavam nos programas da disciplina, ao colocá-los na experiência do dia a dia da escola e dos seus atores. Em Lisboa, nos **Laboratórios EDxperimentar** dinamizados no Agrupamento de Escolas Lindley Cintra, as práticas foram trazendo temas escolhidos em conjunto por docentes e a equipa da Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), que trabalharam nas disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, História, Inglês e Cidadania e Desenvolvimento. A reflexão sobre os diferentes temas (liberdade, igualdade de género ou desenvolvimento sustentável) foi aprofundada numa perspetiva de integração nos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas tendo por base um formato processual aprendente, tanto do ponto de vista das aprendizagens adquiridas entre escola e OSC, como entre docentes e estudantes. Outra forma de integrar conteúdos curriculares foi através de recursos ou documentos específicos na área da Cidadania Global, como, por exemplo, o Referencial de Educação Ambiental. Este documento foi a base de trabalho para os **Laboratórios de Sustentabilidade Ambiental** na Covilhã, tendo sido colocado em diálogo com os conteúdos curriculares do 9º ano e do 6º ano. O processo proposto, para além de promover aprendizagens entre pares, trazendo uma visão inovadora e reflexiva (para docentes e estudantes) do papel educador dos/das estudantes, propôs um processo de investigação autónoma sobre temas que criaram espaço para pensamento crítico, ação e criatividade. Na prática do **Jardim-Labirinto**, a dimensão reflexiva é proposta ao aprofundar os diferentes pilares da Associação Casa Velha. A atividade descrita propõe a construção de um labirinto que, através de um processo de prática educativa situada no território e na relação temporal com o ecossistema, aborda os oito pilares constituintes da Casa Velha, colocando-os enquanto princípios orientadores para a integração de pensamento informado na ética do cuidado.

## Metodologias

A diversidade de abordagens educativas e metodológicas escolhidas e aplicadas nos diferentes contextos educativos do EDxperimentar apresenta-se como um dos motores da aprendizagem proporcionada pelo projeto, não só nas práticas educativas em escola, como também na relação de aprendizagem entre as OSC e os Agrupamentos de Escolas que fizeram parte do projeto. A intencionalidade destas abordagens é também um instrumento político de transformação social, uma vez que são experimentadas metodologias ativas e participativas que alteram as relações de poder entre estudantes e docentes, bem como dos/as estudantes entre si, uma mudança que acontece a partir da vivência de experiências transformadoras.

No caso do **oCupas ciDadania**, parte-se da realidade existente e de um diagnóstico (informal) de necessidades sobre participação de estudantes, para imaginar e concretizar em conjunto uma ocupação de espaço concreto da escola que estava sem qualquer uso para além da utilização diária enquanto espaço de passagem. A possibilidade de experimentar ocupar um vão de escadas enquanto espaço de divulgação e criação artística foi também possível graças à formalização e legitimação na escola deste espaço através de uma candidatura à Direção Regional de Cultura do Algarve. A cogestão artística entre docentes e estudantes colocou outro tipo de possibilidades nas relações de poder entre pessoas e nas formas como se aprende, tornando a ocupação do espaço escolar num ato político de pertença, cuidado e interesse. A curadoria de produtos que resultam das dinâmicas e iniciativas propostas pelos laboratórios EDxperimentar, que compõem espaços de exposição dentro do espaço escolar, emerge, tanto nas práticas em Faro, como em Lisboa. Esta curadoria aparece como fator central metodológico “tradutor” do projeto, revelando-se como um dos componentes essenciais para o estímulo da participação de estudantes. Já na prática do **Jardim-Labirinto**, é possível perceber que a proposta parte de uma metodologia marcada por uma temporalidade diferente daquela que é a habitual nas escolas e que traz a possibilidade de contribuir para uma mudança que vai marcar o território através do contacto com a terra. Esta “mudança do habitual” que é caracterizada por tempos diferentes, num espaço diferente, de natureza convivial, entre pessoas que pertencem à escola mas que estão fora dela, é algo muito valorizado por estudantes e docentes enquanto prática educativa transformadora. É também significativo ser uma prática dinamizada fora das fronteiras escolares com impacto, não só nos/as estudantes, como também no espaço da Casa Velha, uma vez que foi incluído enquanto memória da casa e também enquanto prática viva que pode ser visitada e vivida. Abordagens metodológicas como a aprendizagem entre pares nos **Laboratórios de Sustentabilidade Ambiental** ou o foco nas práticas artísticas nos **Laboratórios EDxperimentar em Lisboa**, conduzem à experiência de uma outra forma de relação com a escola. É visível a importância da diferenciação da estrutura metodológica proposta e o que ela proporciona à comunidade educativa, principalmente aos alunos e às alunas, quando são envolvidos/as num processo de “aprender a ensinar” relacionando jovens mais velhos/as com mais novos/as, ou quando são estimulados para utilizar linguagens artísticas nos processos de sistematização do que aprenderam. Aqui também, a integração dos currículos a partir de formatos pedagógicos não tradicionais facilita o entendimento dos conteúdos e possibilita uma percepção positiva da aprendizagem enquanto algo “divertido” e motivador.

## Ligaçāo local-global

Ler e entender com profundidade o planeta e as relações que o compõem é uma dimensão fundamental e diferenciadora da EDCG. No projeto EDxperimentar a exploração das ligações entre as experiências e decisões ao nível local e os seus impactos a uma escala global fornece pistas de reflexão e ação fundamentais para que os laboratórios se transformem num espaço vivo de pensamento complexo.

Em todas as práticas descritas existe uma preocupação para que a abordagem aos temas seja feita a partir de problemáticas situadas na esfera local, proporcionando possibilidades de pensamento situado, ou seja, que possa ser desenvolvido e aprofundado ancorado nas suas territorialidades. Este ponto de partida apoia o trabalho de aprofundamento e diálogo dos três círculos concêntricos que ligam as experiências e aprendizagens entre a esfera pessoal, a local e a global (Eu-Nós-Mundo).

Na descrição da prática do **Jardim-Labirinto** é notória a importância dada ao cuidado *com a terra* a partir de uma atividade *na terra*, cuidado esse que é materializado pela plantação e rega coletiva de diferentes arbustos e árvores. Também nos **laboratórios de Sustentabilidade Ambiental** da Covilhā, o cuidado com os ecossistemas locais, onde está inserida a comunidade educativa, é um fator dinamizador das atividades. Num contexto global de emergência climática, estes dois locais têm em comum desafios ligados às alterações climáticas, como períodos de seca prolongados ou incêndios florestais significativos.

Nos **Laboratórios EDxperimentar** em Lisboa as questões da sustentabilidade fazem parte de um conjunto de temas/problemáticas mais amplo, de escala global, escolhidos pela escola para dar corpo às aprendizagens. Abordando temas como a Sustentabilidade Ambiental; Liberdade, Democracia e Participação; ou Igualdade de Género em diálogo com os conteúdos curriculares, as atividades colocam várias possibilidades de ligação com a realidade contextual de estudantes, de docentes e mesmo das técnicas envolvidas nas atividades. Da mesma forma, a escolha dos temas das exposições na João de Deus, no espaço **oCupas ciDadania**, sendo organizadas a partir de um processo coletivizado e significativo de envolvimento de estudantes, espelha o interesse que há em olhar de forma crítica para problemáticas como a violência contra as mulheres ou numa leitura histórica sobre direitos humanos. Nestes dois contextos, Faro e Lisboa, a ocupação das paredes e espaços destas escolas desafia a “neutralidade” na escola e, através de um processo de curadoria artística, o espaço escolar ganha agência crítica trazendo informação, reflexão e ação a partir dos interesses dos/as estudantes, conectando-os de forma mais profunda a uma visão global.

## Colaboração na prática/na ação

O formato de trabalho colaborativo nas escolas, processual e aprendente, propõe uma forma diferente de pessoas e instituições se relacionarem. Nas práticas do projeto EDxperimentar esta dimensão emerge sobretudo nos processos de aprendizagem, ao propor a crianças e jovens espaços para praticar e experimentar formatos coletivos de pensamento e ação. Mas a aprendizagem colaborativa também se estende às parcerias entre Escolas e OSC através do planeamento e organização conjunta dos laboratórios, indo além da relação de prestação de serviços, menos duradoura e estável.

Nestas diferentes práticas, é possível identificar estas “duas faces” da dimensão colaborativa da EDCG em contexto escolar. Na promoção de relações de colaboração entre as escolas e as OSC, o projeto traz possibilidades de aprofundamento de conteúdos/temáticas em formato colaborativo entre estudantes, para as quais as organizações da parceria trazem o seu conhecimento específico e o seu “saber-fazer” metodológico. Em todas as práticas é possível identificar a centralidade do formato de parceria alavancada pela articulação com as direções/coordenações que estruturam o caminho.

Um excelente exemplo destas duas formas de colaboração são os laboratórios com ação mais visível na integração curricular de temas EDCG nos espaços letivos de disciplinas específicas. Nos **laboratórios de Sustentabilidade Ambiental** da Covilhã e nos **Laboratórios EDxperimentar** em Lisboa, o planeamento e preparação das sessões foi feito entre as técnicas e os/as professores/as, ao colocar nas práticas curriculares os exercícios propostos. Na Covilhã, as atividades do laboratório de Sustentabilidade Ambiental mostram uma outra possibilidade no que diz respeito à colaboração em espaço escolar, ao colocar estudantes a planear e dinamizar colaborativamente atividades para outros/as estudantes. Este modo de fazer colaborativo traz muitos desafios às escolas, uma vez que nem sempre os tempos de preparação ou os processos avaliativos estão preparados para a colaboração, mas trazem também uma aprendizagem nessa intencionalidade de colaborar. É importante o olhar processual e de busca de coerência que estas parcerias propõem, trazendo oportunidades de ir introduzindo, não só nas práticas individuais de docentes, mas também na estrutura e cultura de escola, a colaboração enquanto forma de ensinar e aprender.

Na Escola Secundária João de Deus, vários elementos das abordagens definidas pelo projeto, emergem ao olhar (ler) o **oCupas ciDadania**, nomeadamente o trabalho colaborativo. Desde a sua génese, o formato em que as exposições são definidas, os conteúdos escolhidos que vão ao encontro da importância do coletivo no espaço escolar, constituem-se enquanto oportunidades de aprofundar a importância do trabalho colaborativo. No **Jardim-Labirinto**, prática dinamizada na Casa Velha, emergem duas possibilidades de aprofundar o “aprender em colaboração”. Uma mais direta, através da prática em conjunto de “mãos na terra”, onde o grupo escava, mede, planta e cuida do terreno. A outra com uma temporalidade diferente, caracterizada numa reflexão que navega entre o individual e o coletivo, marcada pelas etapas Libertar-Acolher-Devolver. Nestes dois territórios, Faro e Ourém, a dimensão da ação coletiva, seja num processo de curadoria (com montagem, organização, inauguração e divulgação de uma exposição), seja num processo de cuidado com a terra (plantação, organização do terreno e rega), fornece muitas possibilidades de aprofundamento da dimensão colaborativa da EDCG, situando esta dimensão nas experiências coletivas das pessoas, dando-lhes formatos que apoiam o reconhecimento do estético e artístico enquanto algo que a escola pode também legitimar.

### **3.4. Principais aprendizagens dos Laboratórios EDxperimentar**

Como resultado do processo colaborativo de sistematização de práticas e aprendizagens aqui descrito elencam-se de seguida as principais aprendizagens identificadas a partir dos diferentes laboratórios dos quatro territórios do projeto EDxperimentar e que podem dar pistas sobre o papel das práticas EDCG em contexto escolar, quando apresentadas e trabalhadas enquanto espaços de experimentação e desenvolvimento das expressões artísticas e estéticas das/os estudantes.

Em primeiro lugar destaca-se o **foco em tornar os laboratórios**, nos seus diversos formatos metodológicos e conteúdos trabalhados, **parte do espaço escolar ou da comunidade educativa**, concretizando as aprendizagens em produtos criativos, artísticos e com um valor estético. Esta concretização não está presa a um modelo único e pode assumir vários formatos metodológicos, ainda que todos coletivos. No caso dos laboratórios EDxperimentar, temos exemplos vivos na ocupação de um espaço físico, no aprofundamento de temas a partir da integração de conteúdos ou na celebração de dias temáticos, ou ainda na intervenção na terra/natureza enquanto forma de trabalhar competências socioemocionais.

Outro elemento é a **importância da linguagem artística na escola**. As escolas são reconhecidamente espaços carregados de uma linguagem pedagógica muito racionalizada, quer seja na forma como o conhecimento é abordado e transmitido, quer seja na forma como as aprendizagens são proporcionadas e avaliadas. A arte, nos laboratórios EDxperimentar, constituiu um elemento importante por ser experimental, por não caber completamente na “racionalização” escolar e porque dá outras possibilidades à construção de uma cidadania coletiva de escola. E, talvez, nas equações em que experimentação e arte sejam aplicadas em espaço escolar, existam boas possibilidades de se criar uma cultura de cidadania durável, no sentido em que é integrada e colocada em articulação com o resto dos conhecimentos, inclusivamente podendo ser interdependente com as estruturas de cidadania da escola.

A **natureza convivial das atividades** é um dos elementos que mais sobressai das práticas narradas neste artigo. A criação de ambientes saudáveis de convívio na aprendizagem ajuda a uma mudança na percepção do que se aprende e como se aprende. Assim como a **criação de ambientes que estimulam a aprendizagem sobre o que é colaborar e a construção do sentido coletivo da ação**.

A **promoção do diálogo entre os currículos escolares e os “currículos” das OSC**, permite a integração de temáticas de EDCG, não só nas escolas, como nas práticas educativas das OSC. Estas parcerias colocam em prática formas de “fazer diferente” na escola congregando fatores como: a) a vontade coletiva de fazer algo; b) a integração de uma pluralidade de vozes e visões de vários atores da comunidade educativa que criam novas possibilidades de aprender de outra forma; e c) enraizando na cultura e nas infraestruturas das escolas tempos e práticas da reflexão crítica sobre as interdependências globais.

Voltando ao ciclo de transformação social, podemos concluir que o projeto EDxperimentar levou a cabo a experimentação de processos educativos integrados na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento das escolas que, visando a reflexão crítica sobre problemáticas globais e locais, abriram outras possibilidades de relações entre pessoas e ecossistemas, construindo caminhos coletivos para o bem comum e justiça social.

[Índice](#)





# METÁFORAS VISUAIS PARA TEMPOS DIGITAIS: A ILUSTRAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA

Cristina Domínguez Iglesias<sup>1</sup> & Hugo Miranda Maciel<sup>2</sup>

## Resumo

No contexto da sociedade digital, a hiperconectividade afeta o bem-estar, o desempenho académico e a cidadania. Este artigo reflete sobre uma prática pedagógica crítica, motivada pelo projeto Desconexão Digital no Ensino Superior (ESE-IPVC, 2023) e baseada na criação de metáforas visuais por meio da ilustração, que traduzem as consequências da hiperconectividade e suscitam reflexões sobre os temas da vigilância, consumismo, isolamento e alienação.

Ao desafiar os estudantes a representar visualmente os riscos e contradições do mundo digital, a prática confirmou o potencial da ilustração como ferramenta de consciência crítica e intervenção pedagógica. Os cartazes expostos em diversos espaços da escola permitiram o diálogo entre experiências individuais e desafios globais, e mostraram o alinhamento da prática pedagógica com os princípios da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG).

Conclui-se que as expressões artísticas, especialmente através da ilustração de metáforas visuais, podem promover a literacia digital, o pensamento crítico e a cidadania global em contextos educativos transformadores.

**Palavras-chave:** Ilustração; Metáfora Visual; Hiperconectividade; Pedagogia; Cidadania Global; Pensamento Crítico.

<sup>1</sup> Estudante de doutoramento em Ciências da Comunicação e Informação na FLUP; bibliotecária na ESE-IPVC. Email: [cristinajiglesias@ese.ipvc.pt](mailto:cristinajiglesias@ese.ipvc.pt).

<sup>2</sup> Professor adjunto convidado na ESE-IPVC. Email: [hugomaciel@ese.ipvc.pt](mailto:hugomaciel@ese.ipvc.pt).

## I – Introdução

A sociedade contemporânea é caracterizada por uma crescente digitalização da vida quotidiana. A população mundial tem vindo a integrar, de forma progressiva, produtos tecnológicos controlados através de aplicações de telemóvel nas práticas quotidianas. Crianças e jovens passam uma parte muito significativa do seu tempo ligados a dispositivos tecnológicos, que permitem o acesso a todo o tipo de ferramentas e aplicações, seja para fins educativos, de comunicação ou entretenimento.

Dados recentes da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2024) revelam, por exemplo, que os estudantes do ensino secundário apresentam, em média, mais de cinco horas diárias de exposição a ecrãs, números que aumentaram depois do período pandémico. No entanto, a hiperconectividade não está limitada ao plano informativo ou académico. A maioria desse tempo é consumido em redes sociais e em aplicações de mensagens instantâneas, o que levanta cada vez mais preocupação relativamente à saúde mental, ao desempenho académico e à qualidade das relações sociais, como consequência destes novos padrões de comportamento.

No âmbito do ensino superior, os estudos realizados confirmam igualmente o uso excessivo de tecnologias digitais, que se encontra associado a fenómenos de insucesso académico, ansiedade, depressão e “burnout” digital (Franco, 2022). Estes estudos incluem investigações recentes no ensino superior português e europeu que analisam a relação entre uso intensivo de dispositivos digitais, desempenho académico, “burnout” e saúde mental (Franco, 2022; Ramalho, 2022). A literatura aponta para padrões consistentes de exaustão digital, sobrecarga cognitiva e dificuldades de autorregulação, reforçando a pertinência de práticas educativas que promovam literacia digital crítica. Ao mesmo tempo, a literatura sobre comunicação digital põe em evidência o papel das plataformas “online” na criação de dependências comportamentais, na difusão de desinformação e na mercantilização dos dados pessoais (Zuboff, 2019). Os algoritmos e inteligência artificial usados por estas plataformas procuram captar a atenção, maximizar o tempo de exposição dos utilizadores e personalizar conteúdos de acordo com perfis gerados a partir dos dados individuais recolhidos. Estes processos reforçam comportamentos repetitivos e aumentam o potencial de dependência e manipulação de informação (Ramalho, 2022).

É importante salientar que, na maioria das plataformas online, o verdadeiro produto não é o conteúdo, mas sim os dados angariados do comportamento do próprio utilizador. Os seus gostos, preferências, escolhas e dados pessoais são permanentemente recolhidos e comercializados por empresas tecnológicas. É nesta informação que reside o verdadeiro foco de muitas plataformas, uma vez que estes dados alimentam os sistemas de recomendação e os modelos de publicidade direcionada. Este panorama coloca desafios ético-sociais significativos para o ensino superior, exigindo maior literacia digital e reflexão crítica sobre o papel da tecnologia não apenas na escola, mas na sociedade em geral. Estes elementos permitem compreender que os desafios não se limitam a um plano individual, mas exigem respostas educativas capazes de confrontar a problemática de como formar cidadãos e cidadãs capazes de compreender criticamente as contradições do mundo digital e agir de forma consciente, responsável e transformadora.

Este artigo procura responder a essa questão através da análise de uma prática pedagógica baseada na criação de metáforas visuais através da ilustração, desenvolvida em 2023 na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), no âmbito do projeto Desconexão Digital no Ensino Superior. A iniciativa resultou de uma parceria entre a Biblioteca Professor Luís Mourão e a unidade curricular de Ilustração da Licenciatura em Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas, tendo como principal objetivo a sensibilização da comunidade académica para os impactos da hiperconectividade digital, salientando as consequências a nível psicológico (indivíduo) e a nível social (desinformação, economia, ecologia, etc.).

O artigo está estruturado em cinco secções: (1) um enquadramento teórico que articula os conceitos de metáfora visual, ilustração e pedagogia crítica com os desafios da era digital; (2) a descrição da prática pedagógica desenvolvida; (3) a análise dos resultados obtidos e do seu enquadramento na Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG); (4) a discussão crítica; e por último (5) a apresentação de conclusões que destacam o papel da arte e das expressões artísticas como instrumentos de reflexão e de transformação social.

## II - Enquadramento teórico

### Sociedade digital, hiperconectividade e capitalismo de vigilância

Uma das marcas da sociedade contemporânea é a omnipresença das tecnologias digitais, cuja penetração no quotidiano humano ultrapassa a mera utilização instrumental e constitui uma dimensão estruturante das práticas sociais, políticas e culturais:

*“Digital communication networks are the backbone of our socialized communication, and as such they become the fundamental infrastructure of our lives, of our economy, of our culture, of our politics, and of our power.”* (Castells, 2009, p. 55, tradução minha)

*“As redes digitais de comunicação são a espinha dorsal da nossa comunicação socializada e, como tal, tornam-se a infraestrutura fundamental das nossas vidas, da nossa economia, da nossa cultura, da nossa política e do nosso poder.”*

O tempo de ecrã, especialmente entre jovens, é um indicador claro da hiperconectividade que não pode ser dissociado de efeitos cognitivos, psicológicos e sociais. O relatório da DGEEC (2024) confirma a correlação entre o uso intensivo de dispositivos digitais e o aumento de sintomas de ansiedade, dificuldades de concentração e maior exaustão.

A hiperconectividade deve ser enquadrada num contexto político e económico mais abrangente. Zuboff (2019) fala num “capitalismo de vigilância”, em que os dados comportamentais são vistos como uma mercadoria e onde surgem novas formas de poder assimétrico, baseadas em algoritmos de previsão e manipulação de comportamentos. Ao mesmo tempo, as redes sociais assumem-se cada vez mais como territórios privilegiados de desinformação e polarização, dificultando o exercício de uma cidadania responsável e crítica (Wardle & Derakhshan, 2017). Por outro lado, Byung-Chul Han (2022) considera que a sobrecarga informacional através do sistema “Infocracia”, não apenas dificulta a construção de pensamento crítico, mas

também fragiliza a liberdade individual, uma vez que o poder se exerce através da gestão algorítmica da atenção.

Este cenário coloca um desafio complexo ao sistema educativo: como formar pessoas capazes de compreender as consequências da digitalização sobre si próprios, sobre as relações humanas e sobre a sociedade em geral? Educar para a compreensão dos efeitos da tecnologia nas interações sociais, no debate democrático e na forma como as pessoas participam nas decisões coletivas e na vida pública é urgente e fundamental.

### **Metáfora visual e ilustração como práticas pedagógicas**

A metáfora é um mecanismo fundamental do pensamento humano, permitindo a conceptualização criativa de fenómenos complexos. Ao nível da linguagem visual, constitui a base conceptual ideal para transformar ideias abstratas em representações imagéticas que facilitam tanto a compreensão como a reflexão crítica (Forceville, 2008). Portanto, mais do que um recurso estético (Forceville, 2018; Oliveira, 2019; Silva, 2016), estabelece uma relação cognitiva e pedagógica que permite interpretar, comparar e questionar a realidade. Ao desafiar o observador a “ler” uma imagem metafórica, é estimulada a participação ativa na construção de significados. Este aspeto é particularmente relevante em contextos educativos, onde a complexidade dos desafios atuais – das alterações climáticas à vigilância global – exige estratégias didáticas capazes de mobilizar não apenas a razão e o intelecto, mas também a sensibilidade e a imaginação. Pelo seu lado, a ilustração é uma forma de arte visual que consiste em criar imagens para complementar, explicar ou representar um texto, conceito ou ideia. Esta atua como uma ponte criativa entre a imaginação e a realidade, transmitindo informações, histórias ou emoções de forma visualmente atraente e acessível (Moura, 2010). E enquanto prática artística e comunicativa, ocupa um espaço singular entre o registo estético e o discurso social.

Historicamente, a ilustração tem sido usada tanto para reforçar narrativas dominantes como para questionar ordens estabelecidas — da caricatura política às campanhas de intervenção social (Oliveira, 2014; Pereira, 2017). Por outro lado, no campo educativo, a ilustração pode ser entendida como um meio privilegiado para facilitar a compreensão de conteúdos, promover o pensamento crítico e estimular a literacia visual. Assim, a ilustração constitui um valioso recurso de ensino-aprendizagem, pois não se limita ao produto final (a imagem criada), mas também abrange a atividade de criar essas imagens (o processo de criação).

A pedagogia crítica, formulada inicialmente por Paulo Freire (1970) e desenvolvida por Henry Giroux (2011), assenta no princípio de que a educação nunca é neutra: ou contribui para a reprodução de estruturas de dominação, ou atua como prática de liberdade. Desta forma, integrar a ilustração em processos pedagógicos significa reconhecer a sua capacidade de fomentar consciência social, sentido crítico e ação transformadora.

### **Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) e expressões artísticas**

O objetivo da EDCG é formar cidadãos e cidadãs globais críticos, solidários e participativos, capazes de compreender as interdependências entre fenómenos locais e globais e de agir para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis (Conselho da Europa, 2019; Unesco, 2021). As artes e expressões artísticas

desempenham um papel essencial ao desenvolver a criatividade, estimular a imaginação e promover a capacidade de diálogo e compreensão intercultural, fortalecendo o pensamento crítico e a cidadania global.

O uso da ilustração e da metáfora visual, como será analisado no presente artigo, pode ser compreendido como prática de EDCG. Ao abordar criticamente a hiperconectividade digital, os estudantes analisaram não apenas o impacto individual do uso de ecrãs e ligação permanente à internet, mas também refletiram sobre os mecanismos globais de vigilância, consumo e desigualdade que caracterizam a sociedade atual.

### **III - Metodologia e Contexto da Prática**

#### **Contexto institucional, origem e objetivos do projeto**

O projeto “Desconexão Digital no Ensino Superior” foi pensado como resposta às preocupações manifestadas pela própria comunidade académica, relacionadas com o impacto da conectividade digital permanente na vida dos estudantes. A biblioteca, enquanto espaço de mediação cultural e científica, assumiu um papel de dinamização, promovendo, através de várias iniciativas, o diálogo entre informação, artes e práticas educativas transformadoras.

A exposição de cartazes nasceu da necessidade de sensibilizar a comunidade académica para a temática do projeto, recorrendo ao olhar artístico dos próprios estudantes da instituição. Para concretizar esta iniciativa, a Biblioteca Professor Luís Mourão, juntamente com o docente da unidade curricular de Ilustração, Hugo Maciel, propuseram aos alunos e alunas finalistas da Licenciatura em Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas a criação de cartazes originais sobre um tópico relacionado com a Desconexão Digital. Estes trabalhos integrariam a exposição programada para o ano letivo de 2023-2024.

A exposição foi concebida para gerar impacto visual e emocional nos alunos e alunas da instituição através da imagem e da localização dos cartazes. Estes foram afixados em diversos locais estratégicos da instituição — entradas do edifício, corredores das salas de aula, cantinas, bar, biblioteca, auditório, entre outros — com o intuito de surpreender o público e, desse modo, estimular o surgimento de emoções através da imagem.

Entre os objetivos principais deste projeto destacam-se:

1. Sensibilizar a comunidade académica para os impactos da hiperconectividade digital ao nível psicológico, social, económico e ambiental;
2. Promover, através da ilustração, a reflexão crítica dos estudantes sobre a sua própria relação com as tecnologias digitais;
3. Introduzir a produção artística num espaço de intervenção pública, reconhecendo a arte como ferramenta fundamental para a construção de uma cidadania crítica e global;
4. Utilizar a metáfora visual como recurso pedagógico para traduzir em imagens as tensões e contradições do mundo digital.



**Figura 1 – Alexandre Ferreira, sem título, técnica mista sobre papel.**

**Figura 2 – Michaela Absolonova, sem título, desenho vetorial.**

**Figura 3 – Olga Dragosz, sem título, pintura digital.**



**Figura 4 – Iris Santos, sem título, pintura digital.**

**Figura 5 – Juliana Silva, sem título, desenho vetorial.**

**Figura 6 – Ana Alves, sem título, técnica mista.**



**Figura 7 – Filipa Saavedra, tinta e marcadores sobre papel.**

**Figura 8 – Anna Kanska, sem título, aguarela sobre papel.**

**Figura 9 – Mariana Ribeiro, sem título, técnica mista.**

## **Participantes e dinâmica da atividade**

A atividade envolveu estudantes do 3º ano da Licenciatura em Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas. Apesar do foco principal ser a formação artística, o projeto foi desenhado de forma a envolver toda a comunidade escolar: corpo docente de diferentes áreas, estudantes de outros cursos, profissionais não docentes e possíveis visitantes. Assim, a iniciativa constituiu-se como um exercício interdisciplinar e coletivo, o que contribuiu para aumentar o alcance da prática pedagógica.

O projeto desenvolveu-se em quatro momentos principais:

1. Sessão introdutória – apresentação dos objetivos, e uma breve contextualização teórica sobre três eixos centrais, hiperconectividade, literacia digital e capitalismo de vigilância. Para orientar os estudantes, foram oferecidos textos de referência e sugestões de leituras de diversas áreas. Da filosofia, destacaram-se Byung-Chul Han e Gilles Lipovetsky, que ajudam a pensar os efeitos sociais da tecnologia; da economia, Shoshana Zuboff, com a sua análise crítica do capitalismo de vigilância; e, da literatura, vozes como George Orwell, Ray Bradbury e Aldous Huxley, que através da ficção, oferecem imagens impactantes para compreender os riscos e dilemas sociais do nosso presente;
2. Exploração conceptual e primeiras ideias – investigação e análise individual das problemáticas envolvidas, reflexão sobre experiências pessoais, identificação de palavras-chave, exploração de metáforas e primeiros desenhos;
3. Criação artística – desenvolvimento de cartazes ilustrativos, em que cada estudante construiu uma metáfora visual sobre os efeitos da hiperconexão, explorando a crítica social, cenários distópicos e imagens de resistência;
4. Exposição pública – seleção e instalação dos trabalhos em diferentes espaços da escola (corredores, escadarias, átrios, etc.), numa lógica de “street art” educativa, confrontando a comunidade com as imagens no seu percurso diário;
5. Exposição comemorativa dos 50 anos do 25 de abril: “Abril os olhos” - Esta exposição reuniu, num único espaço, os cartazes produzidos pelos estudantes. Para esta sessão foi convidada a Coordenadora Intermunicipal do Plano Nacional das Artes de Viana do Castelo, assim como alguns dos estudantes já graduados, autores das obras expostas, (que partilharam com a comunidade académica a experiência de criação dos cartazes e a urgência das questões neles representadas) e demais membros da comunidade académica. Nesta sessão foi possível perceber como a investigação prévia sobre os temas escolhidos, assim como o processo criativo da criação dos cartazes, gerou um impacto transformador na visão da comunidade estudantil sobre as consequências das tecnologias na vida diária, a nível individual e social.

Assim, a exposição constituiu-se como um verdadeiro espaço de diálogo, onde a dimensão artística serviu de ponto de partida para refletir sobre os riscos atuais à liberdade individual e coletiva, associados às tecnologias da informação devido à hiperconectividade, a vigilância digital e a manipulação algorítmica.



**Figura 10** – Cartazes dos alunos Alexandre Ferreira e Ana Alves, expostos na porta da biblioteca da escola.

**Figura 11** – Cartaz da aluna Filipa Saavedra, exposto numa parede de um corredor da escola.

**Figura 12** – Cartaz da aluna Íris Santos, partilhado nas “stories” de uma professora da escola.



**Figura 13 e 14** – Inauguração da exposição “Abril os olhos: Desconexão Digital no Ensino Superior”.

Embora a estrutura apresentada resuma de forma clara e organizada os momentos fundamentais do projeto, é importante destacar que esta sequência nem sempre correspondeu exatamente à dinâmica real desenvolvida em sala de aula. Vários estudantes encontraram dificuldades iniciais para chegar a soluções interessantes, o que tornou essencial o papel do professor na orientação e no fornecimento de “feedback” contínuo. Além disso, o processo foi marcado por uma ampla experimentação, uma vez que os estudantes testaram diferentes soluções e técnicas até alcançar os resultados finais. Também foi necessário voltar à investigação em diferentes fases do processo, uma vez que novas ideias foram surgindo, alimentando diálogos constantes durante a criação das ilustrações. Assim, embora o esquema apresentado retrate globalmente o percurso do projeto, trata-se de uma estrutura flexível, adaptada sempre que necessário para atender às reais necessidades e especificidades do trabalho em contexto de investigação artística.

## **Abordagem metodológica**

Do ponto de vista da metodologia, a prática pode ser caracterizada como uma investigação baseada nas artes (*arts-based research*), uma vez que a produção estética foi simultaneamente objeto e método de reflexão pedagógica (Leavy, 2015). Esta abordagem valoriza a criação artística como forma legítima de conhecimento e complementa as metodologias qualitativas tradicionais, integrando a expressão estética e emocional e, dessa forma, aprofundando o processo de ensino-aprendizagem.

O processo combinou elementos de:

1. Investigação-ação – uma prática situada que envolve os participantes na análise crítica da sua realidade, articulando diagnóstico, experimentação e transformação (Kemmis & McTaggart, 2005);
2. Pedagogia crítica – uma orientação educativa que vê a arte como prática de liberdade, capaz de expor e questionar estruturas de dominação (Freire, 1970; Giroux, 2023, citado por Oliveira, 2025);
3. Investigação criativa/visual – uma metodologia que reconhece o desenho e a ilustração como processos reflexivos e cognitivos, facilitando a exploração e comunicação de conceitos complexos por meio de representações visuais (Pink, 2013);

A conjugação destas abordagens contribuiu para uma investigação mais crítica, expressiva e aprofundada na educação através das artes.

## **Recolha de dados e análise**

Embora o foco do projeto tenha sido sobretudo pedagógico e artístico, a equipa responsável recolheu alguns dados qualitativos para análise:

1. Registos fotográficos das obras e da sua instalação;
2. Comentários informais dos estudantes e da comunidade académica durante a exposição;
3. Comentários dos estudantes incluídos na autoavaliação da unidade curricular de ilustração;
4. Inquérito de satisfação do projeto, no qual foi questionado o índice de satisfação da atividade: inauguração da exposição "Desconexão Digital do Ensino Superior: Valores de Abril". Neste inquérito, todos os estudantes indicaram que a atividade correspondeu às expectativas.

Estes elementos foram úteis para a avaliação global do projeto e para compreender o impacto pedagógico e artístico da prática, permitindo analisar as experiências, percepções e interações tanto dos estudantes como da comunidade académica envolvida.

#### IV - Resultados e Discussão

A análise dos trabalhos permite compreender como a metáfora visual foi utilizada para traduzir tensões da sociedade digital. Num dos cartazes, a figura de uma criança segura um dispositivo móvel enquanto o rosto é substituído por tentáculos que se estendem a partir do ecrã, numa imagem que sugere dependência precoce, perda de identidade e captura da atenção desde idades muito jovens.

Noutro cartaz, uma figura neutra está envolvida por uma faixa de cinto que a prende dentro da estrutura rígida de um telemóvel. A metáfora é direta: o dispositivo funciona como contenção, limite e aprisionamento. Durante a exposição, membros da comunidade académica comentaram esta imagem, referindo a sensação de “não conseguir largar o telemóvel” e reconhecendo a dependência comportamental associada às plataformas digitais.

Um terceiro cartaz recorre à caricatura de um porco estilizado, acompanhado de expressões como “*Eat, Sleep, Scroll, Repeat*” e “*Only one more video*”. A combinação entre humor e crítica social tornou a imagem particularmente impactante entre estudantes e docentes, por traduzir a repetição automática e quase mecânica dos gestos de consumo digital.

Por fim, um dos cartazes apresenta um fluxo denso de líquido vermelho a escorrer de um ecrã para uma superfície. À volta deste fluxo, surgem blocos com os logótipos das principais redes sociais, representados como peças rígidas e quase industriais, reforçando a ideia de homogeneização visual e comportamental. A metáfora torna-se evidente: os utilizadores são moldados, formatados e condicionados por um sistema que produz conteúdos contínuos, estandardizados e viciantes. Esta imagem gerou debate sobre a sensação de ser “levado pela corrente” da informação e sobre o modo como os algoritmos condicionam não apenas o que vemos, mas também a forma como pensamos, reagimos e nos relacionamos com o mundo digital.

Em conjunto, estes exemplos demonstram como os cartazes funcionaram como dispositivos de reflexão crítica, capazes de transformar conceitos abstratos — vigilância, dependência, automatização, saturação — em imagens concretas que promoveram diálogo dentro da comunidade académica.

A análise da prática permitiu identificar resultados relevantes ao nível pedagógico e educativo:

1. Reflexão crítica individual: os estudantes confrontaram-se com os seus próprios padrões de uso dos dispositivos digitais, reconhecendo hábitos de dependência, desconforto em relação à exposição permanente e dificuldade em interromper a conectividade constante;
2. Produção artística com função social: as ilustrações traduziram, em imagens metafóricas, fenómenos como vigilância, dependência, isolamento, ansiedade, manipulação, controlo, desinformação e uniformização;
3. Visibilidade pública: a exposição dos cartazes em espaços de circulação da instituição criou momentos de confronto visual inesperado, desencadeando comentários e conversas entre diferentes membros da comunidade académica;

4. Ampliação da literacia digital: ao transformar conceitos abstratos em imagens concretas, os estudantes desenvolveram competências de análise crítica sobre os impactos da hiperconectividade no indivíduo e na sociedade.

Em síntese, a ilustração funcionou como mediadora entre a experiência pessoal e a problematização coletiva, permitindo a reflexão e produzindo aprendizagens tanto no plano artístico como no plano social.

Durante o processo criativo e nas sessões de apresentação e inauguração, emergiram várias reflexões que aprofundaram a compreensão crítica da problemática. Em sala de aula, os estudantes discutiram a dificuldade em reconhecer os seus próprios padrões de hiperconexão e ambivalência entre dependência tecnológica e necessidade de desconexão. Nas conversas informais que acompanharam a exposição, membros da comunidade académica referiram sentir-se identificados com as metáforas visuais, destacando temas como ansiedade, vigilância algorítmica e a pressão constante para permanecer “ligado”.

Alguns estudantes relataram, por exemplo, que o processo de investigação os levou a repensar o tempo despendido em redes sociais, enquanto outros partilharam preocupações com os mecanismos de personalização algorítmica e a sensação de perda de controlo sobre os seus dados pessoais. Estas reflexões demonstram que os cartazes funcionaram como dispositivos de diálogo, promovendo momentos de confronto crítico, partilha de experiências e tomada de consciência coletiva sobre os impactos da sociedade digital.

Nas autoavaliações da unidade curricular, vários estudantes referiram que o projeto lhes permitiu “pensar na tecnologia para além do uso imediato”, “tomar consciência dos mecanismos de manipulação presentes nas plataformas digitais” ou “perceber até que ponto a ligação constante condiciona a atenção, o humor e o tempo pessoal”. Esta devolução revela que o processo artístico não se limitou à criação de imagens, tendo promovido aprendizagens críticas significativas.

Por último, durante a inauguração da exposição “Abril os olhos” nos testemunhos dos artistas criadores dos cartazes encontramos uma notável preocupação pelas consequências da sobre-exposição digital no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Surgiram referências às interações entre pais e filhos mediadas pela atenção desviada para os dispositivos móveis, à saúde mental dos jovens e às dinâmicas de *bullying* nas escolas, aspectos referidos nas intervenções de Íris Loba e Filipa Correia, não obstante, Filipa acrescentou uma preocupação adicional sobre a manipulação sob as liberdades individuais, tal e como indicou a aluna no seu discurso: “É um momento para relembrarmos a independência que possuímos, e para assegurarmos a nossa participação ativa na construção da narrativa da qual fazemos parte”.

Por outro lado, os artistas Ana Alves e Alexandre Ferreira partilharam um depoimento que demonstrou um trabalho aprofundado sobre a importância da desconexão digital, não apenas a como simples noção de afastamento, mas como uma oportunidade para reflexão e avaliação do nosso consumo digital. Tal e como indicado pelos autores do discurso:

*“Num quotidiano em que o digital se tornou omnipresente, é pertinente que cada indivíduo avalie o impacto desta ligação constante. Ao colocarmos em pausa o fluxo permanente de estímulos, abrimos*

*espaço para a introspeção, para o pensamento livre e para uma relação mais saudável com o mundo que nos abraça. A subcarga de informação condiciona a nossa mente.”*

### **Contributos para a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG)**

No desenvolvimento do projeto, tornaram-se visíveis várias dimensões em sintonia com os princípios da EDCG (Conselho da Europa, 2019; UNESCO, 2021):

1. Pensamento crítico: os estudantes questionaram narrativas dominantes sobre a neutralidade e inevitabilidade das tecnologias digitais, confrontando-as com os seus impactos na vida académica e emocional;
2. Consciência de interdependências globais: as metáforas visuais permitiram ligar experiências individuais a fenómenos globais, como o capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019), a crise ambiental da produção tecnológica e a desigualdade no acesso digital;
3. Autonomia e iniciativa: ao exporem publicamente os trabalhos, os estudantes assumiram um papel de autores de discurso crítico, influenciando o espaço simbólico da instituição e promovendo diálogo na comunidade académica;
4. Debate e transformação: a presença de imagens provocadoras, que fazem pensar no espaço académico, gerou diálogos que dificilmente podiam acontecer em contextos formais de sala de aula. Desta forma, as ilustrações produzidas pelos estudantes actuaram como motor de transformação social.

### **Discussão crítica**

O projeto confirma o potencial das práticas artísticas — e em particular da ilustração — como ferramentas de pedagogia crítica. Através da metáfora visual, os estudantes foram capazes de traduzir em imagens a complexidade de alguns dos desafios digitais contemporâneos, algo que a linguagem verbal dificilmente consegue captar de forma tão imediata e eficaz.

Esta dimensão confirma o argumento de que as artes constituem não apenas meios de expressão, mas também formas de conhecimento e intervenção social (Eisner, 2003). No âmbito da EDCG, as práticas artísticas contribuem para formar pessoas capazes de reconhecer e analisar criticamente os contextos em que vivem e de agir no sentido da transformação.

Apesar dos impactos positivos, é importante assinalar algumas limitações. Por um lado, o caráter pontual da atividade reduz os seus efeitos a longo prazo. Para reforçar aprendizagens transformadoras e ampliar os resultados, seria importante integrar estas práticas de forma mais sistemática no currículo dos estudantes. Por outro lado, a avaliação do projeto e da sua repercussão foi baseada quase exclusivamente em observações qualitativas, revelando a necessidade de uma análise mais estruturada que permita a medição dos efeitos sobre atitudes e comportamentos.

Ainda assim, a experiência mostra que, mesmo num formato de microprojeto, iniciativas baseadas na criação e apresentação de imagens – especialmente as que estimulam a reflexão crítica e recorrem à metáfora visual para traduzir conceitos abstratos ou aspectos complexos da realidade – podem contribuir para uma educação transformadora e alinhada com os objetivos fundamentais da EDCG.

Os trabalhos produzidos pelos estudantes revelaram criatividade e sentido crítico. Após o diálogo em sala de aula e a pesquisa sobre os assuntos em causa, foram capazes de transformar informações e conhecimentos relacionados com a hiperconectividade e a sociedade digital em imagens poderosas, provocadoras e, por vezes, perturbadoras. A abordagem visual explorou temáticas variadas: distopias, vigilância global, ditadura algorítmica, conectividade ininterrupta e uniformização social. O resultado foi um corpo de imagens originais e acutilantes, que não apenas refletem um exercício artístico de qualidade, mas também revelam uma dimensão conceptual valiosa. As ilustrações confrontam o público, estimulam a reflexão crítica e suscitam debates intensos sobre as realidades contemporâneas. Além de valorizar o processo criativo dos estudantes, o projeto confirmou o potencial transformador da arte enquanto ferramenta educativa e social.

## V - Conclusão

Através deste breve estudo foi possível demonstrar o potencial da ilustração e da metáfora visual como instrumentos pedagógicos críticos no contexto do ensino superior. Assumindo a abordagem da hiperconectividade digital mediante práticas artísticas, foi possível transformar um problema atual — o uso intensivo e geralmente acrítico das tecnologias digitais — numa oportunidade de aprendizagem, promovendo o pensamento crítico, a consciência social e os valores da cidadania.

Ao traduzir em imagens metafóricas os fenómenos da vigilância algorítmica, dependência digital e isolamento social, a ilustração não se limitou à dimensão estética, mas revelou-se uma ferramenta de intervenção pedagógica com efeitos transformadores. Através deste processo, os estudantes refletiram não só sobre a sua experiência individual, mas também sobre assuntos e problemáticas sociais de carácter global, confirmando o alinhamento do projeto com os princípios da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG).

As expressões artísticas podem desempenhar um papel fundamental na formação de pessoas críticas e participativas, ao criar condições para processos educativos que vão além da mera transmissão de conhecimentos e contribuem para a transformação social. Assim, a arte assume-se como prática de liberdade (Freire, 1970; Giroux, 2011), oferecendo oportunidades de reflexão e ação dentro da comunidade académica.

Por outro lado, a biblioteca Professor Luís Mourão revelou-se um mediador cultural capaz de articular cidadania e pensamento crítico, colocando a arte ao serviço da educação transformadora. O envolvimento dos estudantes, tanto na criação como na receção das obras, mostrou que as práticas culturais podem constituir-se como ferramentas de sensibilização para os desafios da nossa era e como incentivadores para a transformação social.

Reconhecem-se, no entanto, algumas limitações, designadamente o carácter pontual do projeto e o facto de a avaliação do seu impacto se ter baseado quase exclusivamente em observações de natureza qualitativa.

A integração sistemática de exercícios artísticos orientados para a promoção do pensamento crítico e da consciência social poderia ampliar os efeitos na aprendizagem. Além disso, a aplicação deste tipo de práticas em diferentes contextos educativos — incluindo o ensino básico e secundário — tal como foi refletido pela Coordenadora Intermunicipal do Plano Nacional das Artes na exposição “Abril os olhos”, permitiria alcançar maior impacto e relevância social. No que diz respeito à avaliação, seria importante recorrer a amostras mais representativas e a instrumentos de análise de resultados mais robustos.

Por último, a experiência analisada demonstra que a arte — e, em particular, a ilustração — pode constituir uma poderosa aliada da EDCG e da pedagogia crítica, contribuindo para a construção de comunidades educativas mais conscientes, criativas e transformadoras. No contexto contemporâneo, marcado pela presença incontrolável das tecnologias digitais, investir em práticas que articulem arte, pensamento crítico e cidadania global revela-se não apenas pertinente, mas também urgente.

## Referências

- Carr, N. (2011). *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*. W. W. Norton.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Cheney-Lippold, J. (2017). *We Are Data: Algorithms And The Making Of Our Digital Selves*. New York University Press
- Conselho da Europa. (2019). *Education for democratic citizenship and human rights education: Guidelines for policy and practice*. Council of Europe Publishing.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). Relatório saúde psicológica e bem-estar 2024. <https://info.dgeec.medu.pt/saude-psicologica-e-bem-estar-2024/154/>.
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340–344. <http://www.jstor.org/stable/4148337>.
- Forceville, C. (2008). Metaphor in pictures and multimodal representations. In R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 462–482). Cambridge University Press.
- Franco, M. I. de M. (2022). O efeito do burnout digital no envolvimento académico dos estudantes universitários [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/27425>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Oliveira, S. (2025). Giroux, H. (2023). On critical pedagogy (2.<sup>a</sup> ed.). Bloomsbury, 265 p. *Revista Lusófona de Educação*, 65(65), 163–167. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle65.08>.
- Han, B.-C. (2022). Infocracia. Relógio D'Água.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). SAGE.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). Guilford Press.
- Meira, I., & Carvalho, B.P. (2020). *Gosto, logo existo: redes sociais, jornalismo e um estranho vírus chamado fake news*. Planeta Tangerina.
- Moura, M. (2010, 23 de março). O que é uma ilustração? The Ressabiator. <https://ressabiator.wordpress.com/2010/03/23/o-que-e-uma-ilustracao/>.
- Oliveira, M. (2014). A arte contemporânea para uma pedagogia crítica. APECV. <https://www.apecv.pt/a-arte-contemporanea-para-uma-pedagogia-critica/>.
- Oliveira, M. (2019). A ilustração contemporânea para uma educação transformadora. Dialnet. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2870>.
- Pereira, L. (2017). O pensamento visual na relação entre educação e cultura visual [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa. <http://hdl.handle.net/10451/36534>.
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Ramalho, J. N. C. (2022). Impacto das redes sociais na produtividade dos estudantes do ensino superior [Dissertação de mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/27381>.
- Silva, R. (2016). Narrativas visuais: Uma forma de comunicar [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório UCP. <http://hdl.handle.net/10400.14/20886>.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

[Índice](#)





# DEBATE

## O DIGITAL É COISA PARA MENIN@S: ARTE MULTIMÉDIA, *INTERNET*, EDUCAÇÃO E IGUALDADE DE GÉNERO

Teresa Veiga Furtado<sup>1</sup>

### Género, Tecnologias Digitais e Desigualdades

Na contemporaneidade, os indivíduos encontram-se inseridos num contexto marcadamente digitalizado, no qual a engenharia, a tecnologia e os algoritmos matemáticos associados à inteligência artificial, bem como as plataformas de trabalho, de comércio eletrónico e de acesso ao conhecimento, são cada vez mais mediadas por dispositivos digitais. Estes dispositivos desempenham um papel central na organização da vida quotidiana, estendendo-se da esfera micro à macro, do domínio privado e doméstico ao espaço público e profissional. A transformação digital mantém-se em desenvolvimento contínuo, tendo a pandemia de covid-19 e as subsequentes medidas de confinamento introduzido novos padrões de interação social e contribuído para uma aceleração significativa deste processo.

As formas emergentes de agir, de existir, de viver e de experienciar não são neutras em relação às desigualdades sociais, particularmente no que respeita às desigualdades de género. O masculino continua a ser associado a profissões socialmente valorizadas e a níveis remuneratórios mais elevados, enquanto a precariedade laboral se mantém predominantemente ligada ao feminino. Neste contexto, torna-se fundamental problematizar a exclusão das mulheres dos domínios digitais e analisar de que modo as estruturas sociais, económicas e culturais contribuem para a perpetuação desta discriminação.

---

<sup>1</sup> A Professora Associada c/ agregação do Departamento de Artes Visuais e Design da Escola de Artes e Investigadora Integrada do Centro de História da Arte e Investigação Artística da Universidade de Évora (CHAIA/UÉ) e do Laboratório Associado para a Investigação e Inovação em Património, Artes, Sustentabilidade e Território (IN2PAST). Email: [tvf@uevora.pt](mailto:tvf@uevora.pt) / Web: [home.uevora.pt/~tvf](http://home.uevora.pt/~tvf).

No campo da educação artística, é igualmente essencial promover o recurso à tecnologia como meio para que a população jovem construa narrativas próprias, desenvolva intervenções críticas sobre o discurso dominante e elabore representações alternativas capazes de desafiar estereótipos e questionar estruturas ideológicas discriminatórias.

A origem da criação da *Internet* data de 1969, quando foi gerada uma rede de comunicação entre computadores, designada por Advanced Research Projects Agency Network (ARPANET), para fins governamentais militares do Departamento de Defesa dos EUA (Wikipedia contributors, 2024). A mesma origem militar tem a televisão, câmaras de vídeo, rádio e satélites. No final da década de 1980, a referida rede começou a expandir-se no meio académico, na sequência do desenvolvimento, por Tim Berners-Lee (Reino Unido, 1955), de um projeto de comunicação baseado em hipertexto, designado *World Wide Web*. Este sistema, acessível através de *modems*, operava com base em protocolos que viriam a ser designados como HTML (*HyperText Markup Language*), permitindo a partilha estruturada, acessível e eficiente de conhecimento entre utilizadores (Greene, 2004, p. 10).

Contudo, convém notar que nas sociedades cada vez mais polarizadas dos nossos dias, onde a intolerância e a desigualdade se agravam por meio de radicalismos extremistas, populismos e potências *neoliberais* absolutas, cerca de um quarto da população mundial continua sem acesso à Internet, aproximadamente 2,2 mil milhões de pessoas, de acordo com o mais recente relatório *Facts and Figures 2025* da International Telecommunication Union (ITU). A exclusão digital mantém-se particularmente acentuada em países de baixos rendimentos e em contextos rurais, apesar do crescimento global do acesso às tecnologias digitais (ITU, 2025).

No que respeita ao acesso à Internet pelas mulheres, à escala global, estima-se que 77% dos homens utilizem a *Internet*, em contraste com 71% das mulheres. Embora, desde 2019, se tenha verificado um aumento próximo dos 45% no número de utilizadores de ambos os性os, persiste uma assimetria significativa, traduzida no facto de, em 2025, cerca de 280 milhões de homens a mais do que mulheres terem acesso e utilizarem a *Internet* em todo o mundo (ITU, 2025). O índice de paridade de género, entendido como o rácio entre a percentagem de mulheres utilizadoras e a percentagem de homens utilizadores, apresenta assim um valor de 0,92, situando-se abaixo do intervalo considerado paritário, definido entre 0,98 e 1,02 (ITU, 2025).

O fórum intergovernamental anual da Comissão Económica das Nações Unidas para a Europa (CENUE) tem como finalidade monitorizar os progressos alcançados e promover a partilha de conhecimento, de boas práticas e de soluções de política pública destinadas a apoiar a implementação da Agenda 2030, em alinhamento com as prioridades regionais. De acordo com esta comissão da Organização das Nações Unidas (ONU), a igualdade de género e o empoderamento das mulheres, particularmente no domínio económico, continuam a constituir um desafio global em numerosos países, em grande medida devido à persistência da exclusão digital de género no acesso e na utilização das tecnologias da informação e da comunicação por mulheres e raparigas. A insuficiência de acesso a recursos tecnológicos, os baixos níveis de literacia digital e a permanência de estereótipos e preconceitos de género limitam significativamente a capacidade das mulheres para beneficiar do potencial das ferramentas digitais e dos processos de inovação tecnológica (CENUE, 2025).

Estas condições estruturais contribuem para a exclusão das mulheres de posições de poder no ecossistema digital, limitando a sua participação enquanto produtoras de conhecimento, agentes económicos e beneficiárias dos lucros gerados pela economia digital.

### **Herstories na Tecnologia: de Ada Lovelace ao Ciberfeminismo e ao Tecnofeminismo**

É essencial o empoderamento das mulheres no âmbito das tecnologias digitais e a ocupação da *Internet*, um lugar segundo a tradição considerado masculino, por meio da educação e transmissão de modelos de pensamento, que não repitam os clichés, as normas e as hierarquias sociais tradicionais patriarcas que diminuem as mulheres e as excluem da participação ativa na construção social. É fundamental integrarem-se imagens e modelos femininos de emancipação e empoderamento nos conteúdos, narrativas e livros pedagógicos. As narrativas são uma das formas mais eficientes de veicular novos paradigmas que coloquem as mulheres, como, por exemplo, as cientistas Ada Lovelace (RU, 1815-1852) e Marie Curie (Polónia, 1867-1934), no centro da história, promovendo a percepção, por parte das raparigas, de que a construção do mundo é, em igual medida à dos rapazes, também da sua responsabilidade.

Nos tempos atuais, continua a verificar-se uma exclusão sistemática das mulheres da narrativa histórica da tecnologia, sendo paradigmático o caso de Ada Lovelace. Lovelace foi fundamental para o desenvolvimento inicial da programação informática e contribuiu de forma decisiva para a revolução digital da década de 1990, tendo sido reconhecida como a primeira programadora da história. No entanto, apesar de o primeiro algoritmo ter sido concebido com base no pensamento matemático de uma mulher, as mulheres permanecem, ainda hoje, sub-representadas em todas as áreas do digital.

Diversas mulheres desempenharam papéis essenciais na evolução da tecnologia digital. Entre elas, Grace Hopper (EUA, 1906-1992) destacou-se pelo desenvolvimento do primeiro compilador e da linguagem COBOL; Katherine Johnson (EUA, 1918-2020) efetuou cálculos determinantes para missões espaciais da NASA; Radia Perlman (EUA, 1951-) criou o algoritmo *Spanning Tree*, peça fundamental para a *Internet* (Evans, 2018, pp. 30, 78, 129). No domínio artístico, Lynn Hershman Leeson (EUA, 1941-) explorou a interseção entre tecnologia, identidade e género, constituindo fonte de inspiração para o ciberfeminismo. Estes exemplos evidenciam a participação decisiva das mulheres na construção da infraestrutura tecnológica e na configuração da cultura digital contemporânea.

Desde o final da década de 1970, que a transmissão de experiências pessoais, o debate e a consciencialização político-social foram promovidos por grupos de artistas feministas. Com a chegada da *Internet*, estas práticas, previamente desenvolvidas nos novos *media* como o vídeo, foram transpostas para o campo da arte digital, «criando a sala de estar global, onde enfermeiras e professoras de igual modo podiam ser hackers» (Connor, Dean & Espenschied, 2019, p. 32).

As artistas feministas foram pioneiras na utilização das ferramentas das tecnologias dos *media online* e na adoção de práticas artísticas que incorporavam o corpo feminino na tecnocultura patriarcal. Um exemplo notável é a artista Lynn Hershman Leeson, cuja obra *CyberRoberta* (1995-1998) consistiu na instalação de *webcams* nos olhos de uma boneca, transformando-a em ciborgue e conferindo a um corpo feminino a

capacidade de observar o ambiente circundante, invertendo a posição habitual de vigilância a que os corpos das mulheres estão frequentemente sujeitos.

As suas obras inspiraram os coletivos ciberfeministas como VNS Matrix, Old Boys Network, Face Settings, subRosa, De Geuzen e Laboria Cuboniks, que adotaram estratégias semelhantes para intervir criticamente na cultura digital, visibilizar desigualdades de género e apropriar-se das tecnologias como ferramentas de produção cultural e política. O ciberfeminismo surge nos anos 1990 e desenvolveu-se enquanto movimento artístico e político ligado à cultura digital e ao ciberespaço, enfatizando a experimentação estética, a criação de identidades fluidas e múltiplas *online* pelas mulheres, e a subversão simbólica das normas patriarcais que contribuíam para a sua alienação face aos dispositivos e produtos culturais tecnológicos. As estratégias ciberfeministas assentavam no reivindicar de agência, visibilidade e poder sobre dispositivos e plataformas digitais. O ciberfeminismo reivindicou que a *Internet* se caracterizava por possibilitar relações horizontais entre as pessoas, em oposição aos poderes piramidais hierárquicos da sociedade em geral, em que poucas pessoas exercem o poder sobre muitas. É, no entanto, de lamentar que a área do digital seja ainda um local criado sobretudo pelos homens a pensar sobretudo nos seus interesses, lucros e benefícios.

Por sua vez, a partir do final da década de 1990, o tecnofeminismo insere-se nos estudos feministas de ciência, tecnologia e sociedade, propondo uma análise crítica sobre a forma como o género estrutura a tecnologia e, simultaneamente, como a tecnologia molda as relações de género, com particular atenção às condições materiais, laborais e institucionais. Esta abordagem evidencia que as desigualdades de género não se limitam às representações culturais ou simbólicas, mas estão profundamente enraizadas nos processos de conceção, utilização e implementação das tecnologias.

Segundo Judy Wajcman, socióloga e académica australiana, que analisa as áreas dos estudos de ciência e tecnologia, género, trabalho e sociedade digital, a *Internet* encontra-se profundamente marcada pelas suas origens militares, bem como pelo contexto sociotécnico predominantemente masculino no qual foi desenvolvida, em particular no seio das comunidades de *hackers*. No contexto contemporâneo, a utilização da *Internet* por corporações transnacionais, mercados financeiros, redes criminosas globais, estratégias militares e movimentos racistas internacionais tende a funcionar como um mecanismo de evasão da regulamentação social, de reforço do controlo político e de concentração do poder económico. Estas esferas continuam a ser maioritariamente dominadas por homens, verificando-se desigualdades significativas de género no acesso, na gestão e no controlo das redes eletrónicas. Acresce que, em vez de ser entendida exclusivamente como um espaço de emancipação e de livre expressão individual, a expansão da *Internet* deve também ser analisada criticamente à luz da proliferação massiva de conteúdos pornográficos, que figuram entre os mais acedidos e financeiramente rentáveis do meio digital (Wajcman, 2004, p. 4).

Enquanto o ciberfeminismo privilegia sobretudo as potencialidades criativas e performativas da *Internet*, o tecnofeminismo centra-se numa análise estruturada e política dos mecanismos sociais e tecnológicos que perpetuam estas desigualdades, defendendo a intervenção ativa das mulheres nos processos de conceptualização, produção e participação na esfera tecnológica.

## **Violência contra mulheres no espaço digital**

Atualmente, a tecnologia não garante a todas as pessoas a possibilidade de aceder e participar plenamente na sua criação e utilização, persistindo *online* valores, paradigmas e estereótipos que reproduzem desigualdades sociais presentes no mundo *offline*, como a misoginia, a perseguição, o ódio, o assédio e o tráfico de mulheres. Para contrariar estes efeitos, torna-se urgente que as experiências das mulheres sejam consideradas numa perspetiva interseccional (Crenshaw, 1989), que procure compreender de que forma múltiplas dimensões de diferenciação e desigualdade social como o género, a raça ou etnia, a classe social, a orientação sexual, a idade, a deficiência, a nacionalidade ou a religião, se cruzam e interagem entre si, produzindo experiências específicas de privilégio ou de discriminação. Estas perspetivas devem ser divulgadas e integradas na conceção de produtos e serviços digitais, promovendo políticas inclusivas que contemplam género, identidade sexual, orientação sexual, raça, deficiência e outras dimensões de diversidade.

Na atualidade, as mulheres continuam a encontrar dificuldades em ocupar um espaço de Sujeito na *Internet*. Entre os principais obstáculos destaca-se a violência *online*, que torna os espaços digitais inseguros devido a assédio sexual, mensagens ameaçadoras e discriminação. Como consequência, muitas mulheres veem-se obrigadas a abandonar empregos, faltar a aulas ou silenciar opiniões, situação que se revela particularmente grave para mulheres não brancas, pessoas LGBTQ+ e outras minorias, reforçando desigualdades estruturais na participação digital. Por conseguinte, é fundamental que a legislação estabeleça mecanismos para penalizar os abusadores e proteger e apoiar as vítimas, garantindo a responsabilização e fomentando ambientes digitais mais seguros e equitativos.

A violência *online* continua a limitar a participação plena das mulheres na esfera digital, assistindo-se a uma repetição e exacerbação pela Inteligência Artificial de estereótipos e discriminações diversas no respeitante à raça, etnia, classe e género, entre outras dimensões. De acordo com o relatório *Tipping Point: The Chilling Escalation of Violence Against Women in the Public Sphere in the Age of AI*, publicado pela UN Women, a violência *online* dirigida às mulheres na esfera pública tem registado um aumento acentuado, assumindo contornos alarmantes e produzindo efeitos que ultrapassam o espaço digital, estendendo-se à violência *offline* e à restrição da participação feminina na vida pública (UN Women, 2025). O relatório evidencia que a violência digital contra as mulheres é um flagelo global em crescimento, e os ataques anteriormente desvalorizados enquanto fenómenos meramente virtuais extravasam para o mundo físico, comprometendo a segurança, o bem-estar e a liberdade de expressão das vítimas no debate público. Acresce que o desenvolvimento e a disseminação de tecnologias baseadas em inteligência artificial têm facilitado a produção e circulação de conteúdos abusivos, tornando estes ataques mais fáceis de gerar e mais difíceis de controlar, o que intensifica os riscos enfrentados pelas mulheres em contextos de visibilidade pública. Segundo os dados apresentados, 7 em cada 10 mulheres em cargos públicos relatam ter sido alvo de violência *online*, e mais de 4 em cada 10 mulheres jornalistas, ativistas e defensoras dos direitos humanos referem ter sofrido consequências *offline* associadas ao abuso digital. Estes dados demonstram que a violência *online* contra as mulheres não só se intensificou em termos de frequência, como também produz impactos físicos, psicológicos e sociais significativos, limitando a sua participação plena e equitativa na esfera pública (UN Women, 2025).

A violência *online* contra mulheres e raparigas constitui uma extensão da desigualdade de género e da violência patriarcal no mundo real, abrangendo práticas como assédio, perseguição, discurso de ódio e partilha não consentida de imagens íntimas (European Institute for Gender Equality [EIGE], 2025). Segundo o Parlamento Europeu, aproximadamente 1 em cada 10 mulheres na União Europeia já foi vítima de violência online desde os 15 anos, evidenciando a dimensão e a gravidade do fenómeno (European Parliament, 2024). Este tipo de violência digital compromete a segurança, o bem-estar e a participação plena das mulheres na vida social e política, impondo a necessidade de respostas legislativas, políticas e educativas coordenadas em toda a União Europeia. Os relatórios destacam a importância de medidas preventivas, incluindo educação digital, moderação eficaz das plataformas *online*, promoção de masculinidades positivas e políticas inclusivas que abordem interseções de género, raça, orientação sexual e deficiência (EIGE, 2025; European Parliament, 2024).

O surgimento das tecnologias digitais, no que diz respeito aos direitos das mulheres, se por um lado, permite a criação de redes de apoio e a visibilização de abusos, como exemplificado pelo movimento #MeToo, por outro, oferece aos agressores ferramentas para difundir conteúdos nocivos em larga escala, tendência que se intensifica com o desenvolvimento da inteligência artificial. A violência digital é reconhecida como tão prejudicial quanto a violência no mundo real, exigindo respostas legislativas e não legislativas, incluindo a remoção de conteúdos que causem danos às vítimas (European Parliament, 2024).

A União Europeia tem adotado medidas concretas para enfrentar este fenómeno, nomeadamente a *Diretiva relativa ao combate à violência contra as mulheres*, a implementar até junho de 2027, que estabelece normas mínimas para criminalizar formas graves de violência cibernética e reforçar a proteção e acesso à justiça para as vítimas. Complementarmente, a *Lei dos Serviços Digitais* obriga grandes plataformas a remover conteúdos prejudiciais, incluindo imagens íntimas não consentidas, que afetam predominantemente mulheres. Os Estados-Membros combinam criminalização de cibercrimes específicos com direito penal geral, incorporando por vezes uma dimensão de género explícita nas suas legislações (European Parliament, 2024).

O caso recente de uma jovem portuguesa de 16 anos, alegadamente vítima de violação em Loures, por três jovens *influencers* que gravaram e divulgaram o ato nas redes sociais, suscitou uma grande comoção nacional. O vídeo da agressão atingiu mais de 32 mil visualizações, sem que qualquer espectador tivesse informado as autoridades competentes. Este episódio não se configura como um caso isolado, mas antes como um reflexo de uma problemática estrutural, que se desenvolve sob a aparente neutralidade das tecnologias digitais (Figueiredo, 2025).

A violência contra as mulheres na *Internet* tem como base as assimetrias de poder entre os sexos e reproduz os padrões de dominação patriarcal fora do espaço digital. Entre os principais difusores e consumidores desta violência encontram-se jovens utilizadores de videojogos na *Internet*, predominantemente desenvolvidos por homens. Apesar do aumento da participação feminina na indústria dos videojogos, que introduz novas perspetivas e valores mais igualitários, a representação hipersexualizada das mulheres em muitos videojogos continua a transmitir mensagens sobre papéis sociais ideais, caracterizados por subalternidade e passividade das mulheres, e a normalizar a violência contra elas. O relatório de 2023 do Geena Davis Institute on Gender in Media, intitulado *Changing the Narrative: Why Representation in Video Games Matters*, salienta que as

representações fortemente estereotipadas, onde homens e mulheres desempenham papéis tradicionalmente associados à masculinidade hiperagressiva ou à feminilidade sexualizada, podem influenciar crenças sobre papéis de género e contribuir para a reprodução de estereótipos entre adolescentes e jovens jogadores. A análise também aponta para a escassa representação de identidades raciais, LGBTQIA+, de pessoas com deficiência e personagens mais velhas, sublinhando a necessidade de uma inclusão mais abrangente em toda a indústria de videojogos (Geena Davis Institute on Gender in Media, 2023). Este tipo de conteúdos molda a percepção da realidade, os valores, comportamentos e interações sociais dos jovens, contribuindo para a manutenção e incremento de condutas violentas masculinas.

### **A relevância da educação de mulheres e raparigas nas áreas CTEAM e de políticas laborais igualitárias**

A igualdade de oportunidades implica igualmente o acesso equitativo à formação em todas as áreas do conhecimento. No contexto contemporâneo, é crescentemente reconhecida a relevância da educação e da formação nas áreas CTEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), enquanto eixo estratégico para o desenvolvimento sustentável e o crescimento económico das sociedades globais atuais. As artes mobilizam competências de criatividade e imaginação que estimulam o pensamento e a ação críticos, criativos e inovadores, aspetos fundamentais nos empregos do futuro. O objetivo do CTEAM é fomentar uma aprendizagem interdisciplinar que combine a criatividade artística com competências técnicas e científicas, reconhecendo a relação existente entre engenharia e criatividade. Esta interseção interdisciplinar deve ser introduzida desde os primeiros anos do pré-escolar, mantendo-se ao longo de toda a escolaridade, contribuindo assim para desconstruir o peso simbólico da masculinidade tradicionalmente associado à engenharia e promovendo a atração de mais raparigas para esta área.

É essencial que as políticas públicas invistam na formação CTEAM que contribuem para que as mulheres e ocupem os empregos da área do digital, e participem e sejam responsáveis pela conceptualização e construção das sociedades de hoje e de amanhã. Com esta orientação, os rendimentos e a ocupação de lugares de destaque e de poder poderão atingir níveis mais equitativos entre homens e mulheres.

Embora os dados recentes revelem que as raparigas têm vindo a terminar cada vez mais o ensino secundário com médias superiores às dos rapazes e, por tal razão, se encontrem mais bem posicionadas para uma escolha de cursos que possuem uma maior taxa de empregabilidade e, em princípio, dão acesso a trabalhos mais bem pagos, os factos mostram, na realidade, o oposto.

Segundo os dados oficiais da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) relativos ao ano letivo 2023/2024, a participação feminina nas áreas tecnológicas do ensino superior em Portugal permanece significativamente inferior à masculina. Do total de 448 235 estudantes universitários, 243 103 eram mulheres, representando mais de metade da população inscrita, isto é, aproximadamente 54,3% da população estudantil. Contudo, nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), apenas 2 936 das 16 036 matrículas correspondiam a mulheres, enquanto 13 100 eram homens. Na grande área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, dos 89 057 inscritos, apenas 24 757 eram mulheres, contrastando com 64 300 homens (DGEEC, 2024). Estes dados evidenciam que as desigualdades de género persistem de forma

expressiva nas áreas tecnológicas e de engenharia, refletindo uma participação feminina ainda substancialmente menor.

Ao mesmo tempo, muitas mulheres na indústria tecnológica são subvalorizadas e mal pagas em comparação com colegas masculinos, existindo ainda muitas diferenças salariais e barreiras estruturais no setor de tecnologia. Em Portugal, em 2024, 59 600 mulheres trabalhavam na área das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o que representa 22,7% do setor, mas ganhavam 20% menos que os homens (Lusa, 2025). Investigações jornalísticas, nomeadamente as desenvolvidas pelo Pulitzer Center e pelo The Intercept, analisam as condições laborais associadas a atividades como a moderação de conteúdos e o treino de sistemas de inteligência artificial, frequentemente realizadas para mercados como o brasileiro. Estes trabalhos, apesar de serem centrais para o funcionamento de algoritmos e plataformas digitais, são geralmente mal remunerados e precários, afetando de forma desproporcionalada as mulheres e outros grupos socialmente vulnerabilizados no contexto do trabalho digital (Dias & Schurig, 2024).

De acordo com o Boletim Estatístico 2025 da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2025), que apresenta indicadores detalhados sobre desigualdades de género em diversas dimensões sociais, a entrada de um maior número de mulheres em setores tradicionalmente masculinizados não assegura, por si só, a redução das desigualdades salariais. Mesmo em áreas CTEAM onde se verifica um aumento da participação feminina, a disparidade remuneratória baseada no género pode, paradoxalmente, acentuar-se. No setor das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), por exemplo, o ligeiro crescimento da presença feminina tem sido acompanhado por um aumento do diferencial salarial. Tal fenómeno decorre, em grande medida, do facto de as mulheres serem mais frequentemente recrutadas para funções menos valorizadas e com menor reconhecimento económico, enquanto os homens tendem a concentrar-se em posições estratégicas e mais bem remuneradas (CIG, 2025).

Por outro lado, a presença feminina nas cadeias de produção tecnológica concentra-se maioritariamente nos níveis mais baixos, caracterizados pela execução de tarefas repetitivas e altamente fragmentadas, mediadas por sistemas técnicos e algorítmicos. Em contraste, a participação das mulheres permanece residual nos níveis de decisão e liderança das indústrias digitais, nomeadamente entre cargos de direção executiva, engenharia informática e investigação científica, isto é, entre aqueles que detêm o poder de conceber, orientar e regular o desenvolvimento tecnológico. De acordo com a Women in Tech Network (2025), as mulheres representam cerca de 25-30% da força de trabalho global na área de tecnologia, mas ocupam menos de 20% dos cargos de liderança. As disparidades regionais e educacionais persistem, contribuindo para uma desigualdade de género agravada pelas diferenças salariais e pelos desafios de retenção. A diversidade impulsiona a inovação, mas o progresso é lento, com a paridade prevista para daqui a 20-30 anos (Women in Tech Network, 2025).

Esta assimetria demonstra que a tecnologia não constitui um campo neutro, mas antes um espaço atravessado por relações de poder que reproduzem e amplificam desigualdades sociais e de género.

## Lab 02 Não é Coisa de Menin@: desconstrução de estereótipos de género através da arte multimédia

No âmbito do combate à desigualdade de género, foi desenvolvido o laboratório de arte multimédia *Lab 02 Não é Coisa de Menin@*, envolvendo estudantes da Escola de Artes da Universidade de Évora (DAVD/EA/UÉ), no contexto da Unidade Curricular (UC) de Multimédia III, da Licenciatura em Artes Plásticas e Multimédia, lecionada pela autora, assim como o Coletivo Digitálias, coordenado pela autora e constituído por si, pela equipa técnica da Associação Ser Mulher (ASM), Évora, e pelas mulheres e crianças residentes na Casa de Abrigo da ASM.



Figura 1 – Animações realizadas por estudantes do DAVD/EA/UÉ no «LAB 008 NÃO É COISA DE MENIN@», no âmbito da UC de Multimédia III, 2023-2025, CHAIA/UÉ <https://www.cabazdigital.uevora.pt/lab02animacoessdavd.html>.

Os resultados do laboratório encontram-se disponíveis no URL: [www.cabazdigital.uevora.pt/lab02.html](https://www.cabazdigital.uevora.pt/lab02.html) na plataforma digital *Cabaz Digital: laboratórios multimédia pela igualdade de género*. Este laboratório insere-se no projeto de investigação artística mais amplo, do CHAIA/UÉ, designado de *Género na Arte*, disponível na plataforma digital (Furtado, 2024). Os trabalhos desenvolvidos pelo Coletivo Digitálias foram posteriormente expostos no Espaço Atrium do Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, entre novembro de 2024 e fevereiro de 2025, tendo a exposição sido divulgada na página web da instituição: [wwwfea.pt/cultura/exposicoes/detalhes/digitalias](http://wwwfea.pt/cultura/exposicoes/detalhes/digitalias).

As narrativas sociais continuam a reproduzir uma divisão binária do mundo, como se evidencia, por exemplo, na segmentação de brinquedos dirigidos a rapazes, que oferecem uma ampla diversidade de modelos e referências capazes de estimular a imaginação e a projeção de múltiplas trajetórias de vida. Muitas destas representações encontram-se associadas à tecnologia, destacando a relevância da manipulação de

máquinas e a realização de simulações e experimentações como competências consideradas determinantes para o futuro dos rapazes. Por contraste, os modelos dirigidos às raparigas revelam-se pouco diversificados e fortemente ancorados em estereótipos persistentes, promovendo a reprodução de papéis profissionais conservadores, em que o cuidado com os outros é muitas vezes apresentado como a principal ou única alternativa socialmente valorizada para as mulheres, bem como a reificação e exploração sexual dos seus corpos.



**Figura 2** – Coletivo Digitália. Animações realizadas pelo coletivo Digitália no «LAB 008 NÃO É COISA DE MENIN@», 2023-2025, CHAIA/UÉ <https://www.cabazdigital.uevora.pt/lab02animacoessasm.html>.

Os estereótipos e papéis de género amplamente difundidos na sociedade contribuem para que muitas raparigas, desde a idade pré-escolar até ao ensino superior, se percepcionem como menos competentes do que os rapazes para prosseguir carreiras nas áreas da engenharia e das ciências, tradicionalmente associadas à autoridade e ao estatuto social. Embora seja essencial garantir às mulheres e raparigas o acesso a competências digitais e tecnológicas, esta medida revela-se insuficiente sem uma transformação estrutural das desigualdades sistémicas de género, que continuam a subalternizar o feminino em relação ao masculino. Neste contexto, a educação assume um papel central na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma participação equitativa nos domínios CTEAM.



**Figura 3** – Coletivo Digitálias. Instalação no Espaço Atrium da Fundação Eugénio de Almeida, 05-11-2024 a 16-02-2025, CHAIA/UÉ  
<https://www.cabazdigital.uevora.pt/lab02instalacaofea.html>.

Durante os laboratórios cocriativos, enfatizou-se a função comunicativa da arte multimédia enquanto ferramenta de expressão e transformação social, explorando a sua interseção com a tecnologia digital e com temáticas de cidadania, sustentabilidade e igualdade de género. O objetivo principal consistiu em promover práticas artísticas cocriativas capazes de tornar visível o guião simbólico invisível da violência de género, permitindo a sua análise crítica e subversão. Este enfoque valorizou a percepção da realidade mediada pelos estudantes e pelo olhar de mulheres e crianças sobreviventes de violência doméstica, contrapondo-se à perspectiva patriarcal dominante e amplamente disseminada nos meios digitais. Só a partir deste repositionamento será possível enfrentar e desarticular as múltiplas formas de estereótipos e violência presentes nos dispositivos de género, que estruturam os regimes neoliberais de matriz patriarcal.

Por conseguinte, revela-se imperativo reconsiderar e questionar os paradigmas culturalmente incorporados que estruturam dicotomias de género, associando-se o primeiro termo ao masculino e o segundo ao feminino, tais como heroísmo/vileza, normalidade/anormalidade, coragem/cobardia, visibilidade/invisibilidade ou fala/silenciamento — oposições culturais internalizadas ao longo de milénios. Os heróis contemporâneos são frequentemente construídos a partir de valores como valentia, determinação e força física, enraizados num imaginário de masculinidade considerado excepcional face à pessoa comum.

As posições tradicionalmente associadas ao masculino nas narrativas que estruturam o nosso imaginário coletivo, como explorador, desbravador ou construtor, exemplificadas pelo arquétipo de Ulisses, que age, luta e conquista, contrastam com os papéis socialmente prescritos ao feminino, historicamente limitando as mulheres à clausura e às funções de esposa e mãe, representadas pelo arquétipo de Penélope. Esta configuração social e cultural revela-se cada vez mais insustentável. Assim, impõe-se promover a visibilidade

das mulheres enquanto sujeitos plenos, merecedores de reconhecimento e admiração, capazes de desenvolver o seu potencial máximo independentemente do género, da etnia, da classe social, da raça ou de outros constrangimentos sociais.

É fundamental sensibilizar jovens para conceções estereotipadas e prejudiciais de género, uma vez que estas constituem elementos estruturantes na formação da sua personalidade, na origem das desigualdades sistémicas entre mulheres e homens e na perpetuação da violência de género, particularmente contra mulheres e meninas, bem como na desvalorização do que é socialmente associado ao feminino. Estes estereótipos manifestam-se de forma persistente em múltiplos domínios, incluindo as diferenças salariais entre homens e mulheres, as barreiras de acesso feminino a cargos de topo, as dificuldades na conciliação da vida familiar e profissional, em particular no que se refere às tarefas domésticas e aos cuidados familiares, bem como na falta de reconhecimento, oportunidades e visibilidade das contribuições das mulheres nos âmbitos social, científico, artístico, cultural e político.

Por último, importa sublinhar a relevância de desenvolver conhecimento, modelos e metodologias que explorem a arte multimédia enquanto ferramenta de prevenção e combate à desigualdade de género no domínio digital. Esta produção deve incluir materiais pedagógicos disponibilizados em plataformas online, concebidos de forma a poderem ser utilizados por diferentes instituições, públicas e privadas, com o objetivo de promover a capacitação de mulheres e meninas nas áreas CTEAM. A disseminação destes recursos contribui para a construção de práticas educativas inclusivas, fortalecendo competências digitais e a participação equitativa das mulheres nos contextos tecnológicos e artísticos contemporâneos.

## Referências

- Braidotti, R. (1997). *Cyberfeminism with a difference. Zones of Disturbance*, 112–120. [https://disabilitystudies.nl/sites/default/files/beeld/onderwijs/cyberfeminism with a difference.pdf](https://disabilitystudies.nl/sites/default/files/beeld/onderwijs/cyberfeminism%20with%20a%20difference.pdf).
- Brasão, I. (2019). *Fêmea: Uma história ilustrada das mulheres* (Ilustr. A. Biscaia). Santillana.
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2025). *Igualdade de Género em Portugal. Boletim Estatístico 2025*. [https://www.ciq.gov.pt/wp-content/uploads/2025/12/Boletim-2025\\_Versao-FINAL\\_site.pdf](https://www.ciq.gov.pt/wp-content/uploads/2025/12/Boletim-2025_Versao-FINAL_site.pdf).
- Connor, M., Dean, A., & Espenschied, D. (Ed.) (2019). *The Art Happens Here: Net.art Anthology*. Rhizome.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139–167.
- Dias, T., & Schurig, S. (2024, 5 de junho). *Subterranean moderators: Meta trains artificial intelligence in Brazil paying less than a dollar for fact-checking on floods, violence, and politics*. The Intercept Brasil / Pulitzer Center. <https://www.intercept.com.br/2024/06/05/meta-trains-artificial-intelligence-in-brazil-paying-less-than-a-dollar-for-fact-checking-on-floods-violence-and-politics/>.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Estatísticas da Educação 2023/2024: Ensino superior — alunos inscritos, por área de educação e formação*. [https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/eef/2024/ensino Superior/alunos/inscritos.asp](https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/eef/2024/ensino_superior/alunos/inscritos.asp).
- European Institute for Gender Equality. (2025). *Combating cyber violence against women and girls: developing an EU measurement framework: methodological report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2839/691124>.
- European Parliament. (2024). *Cyberviolence against women in the EU* (Briefing 04-12-2024). [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/767146/EPRS\\_BRI\(2024\)767146\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/767146/EPRS_BRI(2024)767146_EN.pdf).
- Evans, C. L. (2018). *Broad band: The untold story of the women who made the Internet*. Penguin Random House.
- FEA – Fundação Eugénio de Almeida (2025). Digitália: Exposição de trabalhos do coletivo Digitália. <http://wwwfea.pt/cultura/exposicoes/detalhes/digitalias>.
- Figueiredo, I. B. (2025, 1 de maio). *Violência de género no espaço digital: quando o silêncio coletivo também fere*. Público. <https://www.publico.pt/2025/05/01/opiniao/opiniao/violencia-genero-espaco-digital-silencio-coletivo-tambem-fere-2131559?utm>.
- Furtado, T. V. (2022). *Cabaz Digital: laboratórios multimédia pela igualdade de género*. CHAIA/UÉ. <https://www.cabazdigital.uevora.pt/index.html>.
- Furtado, T. V. (2024). *Digital Basket: Multimedia Labs for Gender Equality web art archive*. In G. Sade, A. Brown, L. Barclay, J. Seevink, A. Tyurina, & R. Wright (Eds.), *Proceedings of the 29th International Symposium on Electronic Arts (ISEA2024): Everywhen proceedings* (Vol. 1, Academic papers, pp. 764–771). Queensland University of Technology. [https://eprints.qut.edu.au/256296/1/ISEA2024\\_Academic\\_Papers.pdf](https://eprints.qut.edu.au/256296/1/ISEA2024_Academic_Papers.pdf).
- Geena Davis Institute on Gender in Media. (2023). *Changing the narrative: Why representation in video games matters*. <https://geenadavisinstitute.org/wp-content/uploads/2024/01/2023-GDI-Gaming-Report-v2.pdf>.
- Greene, R. (2004). *Internet art*. Thames & Hudson.
- International Telecommunication Union. (2025). “Facts and figures 2025: The gender digital divide”. ITU. [https://www.itu.int/dms\\_pub/itu-d/opb/ind/d-ind-ict\\_mdd-2025-3-pdf-e.pdf](https://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/ind/d-ind-ict_mdd-2025-3-pdf-e.pdf)
- Lusa (2025, 24 de abril). *Quase 60 mil mulheres trabalham nas tecnologias — e ganham 20 % menos do que os homens*. Público. <https://www.publico.pt/2130830>.
- UN Women (2025). *Tipping point: The chilling escalation of violence against women in the public sphere in the age of AI*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women.

<https://www.unwomen.org/sites/default/files/2025-12/tipping-point-the-chilling-escalation-of-violence-against-women-in-the-public-sphere-in-the-age-of-ai-en.pdf>.

- United Nations Economic Commission for Europe. (2025). *Bridging the digital gender divide for women's economic empowerment. Regional Forum.* <https://regionalforum.unece.org/events/bridging-digital-gender-divide-womens-economic-empowerment>.
- Wajcman, J. (2004). *Technofeminism*. Polity Press.
- Wikipedia contributors (2024, data da última atualização). ARPANET. *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Recuperado em 30 de dezembro de 2025, de <https://pt.wikipedia.org/wiki/ARPANET>.
- Women in Tech Network. (2025). *What do global statistics reveal about gender diversity in the tech industry?* Women in Tech Network. <https://www.womentech.net/en-pk/how-to/what-do-global-statistics-reveal-about-gender-diversity-in-tech-industry?utm>.

[Índice](#)



# DOCUMENTO-CHAVE

## ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO 2025-2030 (ENED 2025-2030)

**Responsabilidade:** Comissão de Acompanhamento da ENED 2025-2030, composta pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., pelo Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação, I. P., que sucede à extinta Direção-Geral da Educação, e pela Plataforma Portuguesa das Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento.

**Autoria:** Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P.; Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação, I. P.; Plataforma Portuguesa das Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento e demais Entidades Subscritoras da ENED (designadamente: Agência para a Integração, Migrações e Asilo, I. P.; Agência Portuguesa do Ambiente, I. P.; Comissão Nacional da UNESCO; Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género; Instituto Português do Desporto e Juventude, I. P.; Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local – ANIMAR; Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação; Associações de Professores para a Educação Intercultural; Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente; Conselho Nacional da Juventude; Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres e Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento).

**Língua:** Português

**Data de publicação:** outubro de 2025

**Número de páginas:** 12

**Acesso:** [https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao2/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_para\\_o\\_Desenvolvimento\\_ED/ENED\\_2025-2030\\_PT\\_Brochura\\_A4.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao2/Educa%C3%A7%C3%A3o_para_o_Desenvolvimento_ED/ENED_2025-2030_PT_Brochura_A4.pdf)

### Apresentação:

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2025-2030 (ENED 2025-2030), aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 167/2025, constitui o quadro estratégico de atuação nacional no domínio da Educação para o Desenvolvimento (ED) para o período de 2025 a 2030. Dá continuidade ao

compromisso político assumido por Portugal desde 2010, aprofundando as orientações e aprendizagens resultantes das estratégias anteriores.

A ENED 2025-2030 propõe-se contribuir para a construção de sociedades mais justas, equitativas, solidárias, inclusivas, sustentáveis e pacíficas, através da promoção e do aprofundamento de processos de ED.

A ED é aqui entendida como um processo de aprendizagem ao longo da vida, comprometido com a formação integral das pessoas, com o aprofundamento do pensamento crítico e eticamente informado e com a participação cívica. Procura promover a tomada de consciência e a mobilização dos cidadãos, através de abordagens educativas e de temas transversais, para as questões do desenvolvimento e das desigualdades sociais à escala global.

A ED, como processo de aprendizagem, tem como objetivo último o desenvolvimento social, realizado ao nível individual e sistémico, e traduz-se num triplo combate:

- i. às desigualdades e injustiças sociais - sobretudo aquelas que afetam, em especial, os países menos favorecidos no quadro do desenvolvimento global;
- ii. às múltiplas formas de discriminação social em razão do sexo, da orientação sexual, origem étnica, cor da pele, nacionalidade, ascendência e território de origem, língua, religião, convicções políticas ou ideológicas, entre outras;
- iii. às várias formas de violência e de discurso de ódio.

A ED traduz-se também na promoção de tomada de consciência e ação com vista à melhoria da qualidade de vida nas suas múltiplas dimensões, como condição para um desenvolvimento sustentável, tanto ao nível local como ao nível global.

A atualização da Estratégia ocorre num contexto nacional e internacional marcado por níveis de pobreza e desigualdade elevados e atualmente exponenciados pelo acumular de crises (climática, alimentar, democrática, entre outras) e por um quadro geopolítico menos favorável à paz, colocando desafios crescentes ao exercício pleno da cidadania e à expressão de solidariedade. A ENED 2025-2030 articula-se, assim, com a Agenda 2030 das Nações Unidas, com a Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030 e com outros instrumentos estruturantes das políticas públicas nacionais.

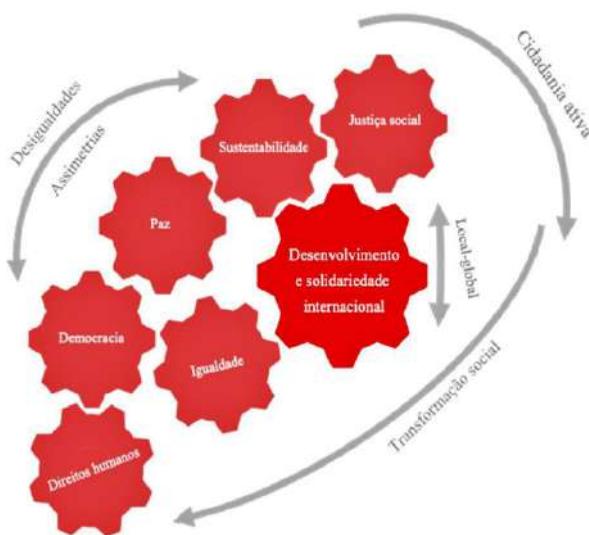
À semelhança da Estratégia anterior, a ENED 2025-2030 resulta de um processo participativo e colaborativo, envolvendo entidades públicas e organizações da sociedade civil, coordenado pela Comissão de Acompanhamento e apoiado por um secretariado. Este processo permitiu revisitar e discutir questões conceituais, metodológicas e operacionais, culminando na definição do novo quadro estratégico de atuação e do respetivo período de vigência da ENED.

## Organização e estrutura

A ENED 2025-2030 organiza-se em quatro secções:

1 – **Enquadramento institucional**, que sistematiza os principais referenciais internacionais e nacionais relevantes para a Educação para o Desenvolvimento, incluindo documentos da ONU, União Europeia, Conselho da Europa, OCDE, Global Education Network Europe (GENE) e contexto ibero-americano, bem como estratégias e políticas públicas nacionais nas áreas da cooperação, educação, cidadania, igualdade, juventude e coesão territorial.

2 – **Enquadramento conceitual**, no qual se apresenta a definição de Educação para o Desenvolvimento adotada, destacando a sua especificidade enquanto abordagem educativa centrada nas interdependências globais, nas relações de poder desigual e no combate às desigualdades, discriminações, violências e discursos de ódio. São enfatizados princípios como a participação, a justiça social, a igualdade, a não-discriminação, a solidariedade e a empatia.



**Figura 1 - Educação para o Desenvolvimento: conceito e objetivo**

3 – **Quadro de ação**, que explicita os princípios de ação (coerência, cooperação, corresponsabilidade, igualdade, justiça social, não-discriminação, empatia, equidade, participação, solidariedade), os âmbitos de intervenção (educação formal, não formal e informal), as formas de intervenção (sensibilização, consciencialização e mobilização; ação pedagógica; concertação para a melhoria das políticas), bem como os diversos atores envolvidos e o modelo de governação da Estratégia.

4 – **Quadro estratégico**, no qual, a partir da experiência e das aprendizagens adquiridas ao longo da implementação das ENED anteriores, são definidos os eixos estratégicos e os respetivos objetivos estratégicos que a ENED 2025-2030 se propõe alcançar.

A ENED 2025-2030 consagra três eixos estratégicos. A estes eixos correspondem objetivos estratégicos que orientam a elaboração e implementação do Plano de Ação da ENED 2025-2030.

### **Eixo estratégico 1 - Capacitação em ED**

Objetivo estratégico 1.1 - Reforçar a formação de educadoras e educadores

Objetivo estratégico 1.2 - Reforçar a capacitação de organizações em matéria de ED

Objetivo estratégico 1.3 - Reforçar a produção e disseminação de conteúdos e recursos de ED

### **Eixo estratégico 2 - Alargamento e diversificação das intervenções em ED**

Objetivo estratégico 2.1 - Reforçar a integração da ED no sistema educativo

Objetivo estratégico 2.2 - Fortalecer a ED em contextos de educação não formal

Objetivo estratégico 2.3 - Fomentar o envolvimento dos meios de comunicação social local, regional e nacional

Objetivo estratégico 2.4 - Promover a visibilidade e o conhecimento sobre a ED e a ENED 2025-2030

### **Eixo estratégico 3 - Colaboração e transversalização em ED**

Objetivo estratégico 3.1 - Fortalecer a articulação nacional na tomada de decisões em ED

Objetivo estratégico 3.2 - Fomentar a interação entre atores e iniciativas nacionais e internacionais

A ENED 2025-2030 consagra também o "**Acompanhamento e avaliação em ED**" como eixo transversal, com o objetivo de consolidar o "processo de recolha sistemática de informação e de dados para a construção de uma memória documental da ED em Portugal."

Para informações adicionais sobre a ENED 2025-2030, recomenda-se a consulta do respetivo website oficial: [www.ened-portugal.pt](http://www.ened-portugal.pt).

[Índice](#)

# PUBLICAÇÕES RECENTES

## KIT DE FERRAMENTAS DE IMPROVISAÇÃO PARA EDUCADORES

**Tipologia de publicação:** Recurso pedagógico digital

**Responsabilidade:** Rosto Solidário

**Autoria:** Patrícia Ribeiro and Ana Pinho (Rosto Solidário); Inês Carvalho (Inducar); Nélida de la Mata (ASPAYM); Andrea Calabria (CEIPES) e Raluca Ferchiu (Gamma)

**Língua:** Português, Inglês, Espanhol, Italiano e Romeno

**Data de publicação:** 2022

**Número de páginas:** 131

**Acesso:**

Link recurso em português: <https://drive.google.com/file/d/1hciEEepGdOBJGK9rF5vQvAtzl6lOUNk7/view>

Link website: <https://act4inclusion.infoproject.eu/pt-pt/>

### Apresentação

ACT4INCLUSION - LIFE IN THEATRE foi um projeto financiado pelo Erasmus+, com parceiros de Portugal, Espanha, Itália e Roménia. O objetivo principal é aumentar a inclusão social e garantir uma melhor qualidade de vida para pessoas com menos oportunidades (idosos, refugiados e migrantes, pessoas com perturbações psicológicas, pessoas com deficiências físicas, etc.), através do desenvolvimento, teste e implementação de ferramentas educativas inovadoras baseadas na utilização de teatro de improvisação social.

Os objetivos específicos passaram por a) criar práticas inovadoras no campo da educação para adultos mediante o desenvolvimento de um kit de trabalho através do teatro de improvisação social e outras ferramentas teatrais expressivas, que promovem um estilo de vida saudável, a expressão saudável de emoções, autoestima, o estímulo da capacidade de tomada de decisão e a inclusão social numa comunidade multicultural; b) aumentar a portabilidade de metodologias inovadoras e não formais, através do

desenvolvimento de uma plataforma web de recursos multiculturais para educadores de adultos, formadores e colaboradores, trabalhando em diferentes campos sociais, utilizando métodos artísticos; c) criar ferramentas inovadoras para facilitar o trabalho dos profissionais na área da educação de adultos, através da elaboração de um jogo de tabuleiro centrado no teatro de improvisação.

Um dos resultados concretos do projeto foi o “Kit de ferramentas de Improvisação para educadores”, que é um manual que contém investigação transnacional sobre a utilização do teatro como ferramenta educacional nos diferentes países parceiros; programas curriculares concretos de metodologias educacionais utilizando teatro de improvisação com adultos, adaptados a diferentes grupos-alvo (idosos, migrantes e refugiados, pessoas com deficiências físicas, pessoas com problemas psicológicos, etc.); e resultados provenientes da fase de teste através de sessões de teatro no campo da educação de adultos - workshops organizados com os diferentes grupos-alvo que oferecerão conclusões sobre a eficiência do teatro de improvisação com adultos.

O objetivo deste kit de ferramentas teatrais é desenvolver uma nova metodologia para apoiar pessoas com menos oportunidades utilizando o teatro de improvisação. O kit é dirigido a educadores e formadores que trabalham nesse campo. Trata-se de uma ferramenta específica de educação não formal e teatro centrada na educação de adultos, destinada a transferir algumas boas práticas já adotadas no trabalho com jovens para trabalhar com um público diferente e mais velho.

[Índice](#)

# GUIA DE BOAS PRÁTICAS E RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

**Tipologia de publicação:** Recurso pedagógico digital e com versão impressa

**Responsabilidade:** Fundação Cidade de Lisboa

**Autoria:** Rute Machado e Elena Marcellan (Fundação Cidade de Lisboa) e Víctor González e David Castillo (Neo Sapiens)

**Língua:** Português, Espanhol e Inglês

**Data de publicação:** Maio de 2024

**Acesso:**

Versão em português: [www.fundacaocidadedelisboa.pt/source/recursos/guia-ods-pt.pdf](http://www.fundacaocidadedelisboa.pt/source/recursos/guia-ods-pt.pdf)

Versão em espanhol: <https://www.fundacaocidadedelisboa.pt/source/iods/guia-ods-es.pdf>

Versão em inglês: <https://www.fundacaocidadedelisboa.pt/source/iods/guia-ods-en.pdf>

## Apresentação

Criado no âmbito do projeto europeu Exchange for SDGs, cofinanciado pelo Programa Erasmus+ da União Europeia, através da Ação Chave KA210-ADU: Parcerias de Pequena Escala, este recurso reúne práticas e ferramentas para professores, educadores, formadores e agentes educativos que trabalham com jovens, adultos e comunidades.

Este recurso pedagógico tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de capacidades em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e da Cidadania Global, promovendo abordagens ativas e participativas alinhadas com os princípios da Educação Não Formal.

Criado num processo colaborativo entre parceiros de Espanha e Portugal, este Guia tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre organizações, práticas e projetos na área da Educação para a Cidadania Global e para o Desenvolvimento Sustentável, em diferentes contextos geográficos e com diversos públicos – crianças, jovens e adultos –, abrangendo desde ambientes informais e não formais até contextos de educação formal. Pretende, assim, contribuir para a melhoria da qualidade das intervenções em contextos de Aprendizagem ao Longo da Vida, incentivando a adoção de práticas inovadoras.

O Guia reúne diversas atividades pedagógicas destinadas a promover o conhecimento, o envolvimento e a ação em torno das questões da Cidadania Global. A partir de trocas de práticas formativas entre organizações portuguesas e espanholas, foram identificadas e adaptadas metodologias passíveis de transferência para outros contextos educativos. Estas práticas foram transformadas em atividades e recursos pedagógicos, posteriormente testados por agentes educativos de ambos os países em oficinas internacionais de desenvolvimento de capacidades.

Os resultados deste processo – de adaptação, experimentação e avaliação – estão organizados neste Guia, que se propõe fortalecer as competências de atores estratégicos no campo da Educação para a Cidadania Global, através de metodologias participativas, acessíveis e ajustadas a diferentes realidades educativas. O Guia apresenta ainda as práticas originais que serviram de ponto de partida, assim como as suas referências e os projetos e programas que lhes deram origem, procurando potenciar futuras sinergias.

O Guia apresenta catorze práticas pedagógicas, organizadas de acordo com as metodologias subjacentes a cada uma: narração de histórias (storytelling), jogo (gamification) e expressão artística, uma vez que se pretende que a prática assente em metodologias ativas que estimulam diferentes tipos de competências, partindo do princípio de que cada pessoa aprende de forma distinta.

Além das atividades principais, o Guia inclui também energizers e métodos de avaliação, reconhecendo que tanto o início como o encerramento de cada dinâmica, atividade ou sessão são momentos pedagógicos essenciais e devem ser cuidadosamente planeados. Assim, o Guia propõe um percurso formativo completo, que vai desde o envolvimento inicial até à reflexão final, promovendo aprendizagens significativas e sustentáveis no âmbito da Educação para a Cidadania Global e para o Desenvolvimento Sustentável.

Um guia para inspirar, apoiar e multiplicar ações em prol de um mundo mais justo, solidário e sustentável.

[Índice](#)

# DOC.ZHA!

**Tipologia de publicação:** Documentário

**Produção:** Visões Úteis

**Responsabilidade:** Vasco Mendes - Visões Úteis

**Língua:** Português

**Legendas disponíveis:** Português no Vimeo; legendas automáticas em várias línguas no Youtube

**Data de publicação:** Dezembro de 2024

**Duração:** 102 minutos

**Acesso:**

<https://zha.pt/index.php/criacoes/documentario/>

<https://vimeo.com/104096423?fl=pl&fe=vl>

[https://www.youtube.com/watch?v=OVjqpzYa\\_UE&t=](https://www.youtube.com/watch?v=OVjqpzYa_UE&t=)

## Apresentação:

*Este documentário é uma coleção de memórias, momentos, palavras, emoções e ritmos que representam, para mim, o que foi o ZHA!. Acompanhar este projeto ao longo destes dois anos foi uma experiência cultural e emocionalmente enriquecedora. Criaram-se relações de proximidade e amizade, partilharam-se festas e celebrações, testemunhou-se o crescimento pessoal coletivo, viveram-se momentos de sintonia e sincronia. Mais do que registar um percurso, gostava de ver este documentário como uma homenagem a todas as pessoas que estiveram envolvidas neste projeto e como agradecimento por tudo o que foi partilhado.*

Vasco Mendes (realizador)

A "ZHA!" foi um projeto artístico participativo, de base comunitária e de longo prazo, apoiado pelas fundações Calouste Gulbenkian e "la Caixa", através do programa PARTIS & Art for Change, que teve o Visões Úteis como promotor, com a direção artística de Inês de Carvalho e coordenação social de André Sousa, e contou com uma importante rede de parceiros sociais, culturais e educativos para a sua execução.

Nasceu da vontade de promover as tradições vivas das comunidades ciganas, um enorme legado cultural e patrimonial tendencialmente invisível fora do (seu) território e comunidade. A música, a dança e o canto são formas naturais de celebração, expressão e comunicação e encontram-se presentes em muitos momentos do dia-a-dia destas comunidades. Com recurso a atividades criativas, formativas e de produção artística, pretendeu intervir na exclusão social desta minoria étnica pela valorização, preservação e disseminação das suas práticas culturais. Desenvolveu um conjunto de intervenções artísticas que promoveram competências pessoais e sociais para um maior empoderamento e desmistificação de crenças e preconceitos relacionados com as comunidades ciganas, potenciando a sua integração em percursos de vida mais inclusivos e participativos.

Teve como território de intervenção Campanhã e como participantes as comunidades ciganas residentes nos Bairros de Contumil, Ilhéu, Cерco, Lagarteiro e zonas envolventes. Incluiu um conjunto de oficinas de sensibilização (2022), de formação, de criação, de gravação (2023) e de comunicação (2024), para além da dinamização de espaços comunitários de criação; e também objetos e momentos daí resultantes: um CD, três videoclipes, um espetáculo, um encontro final, um documentário e um ensaio sobre reflexão de investigação-ação (2024).

"ZHA!" pretendeu dar continuidade e potenciar as experiências e interações que o Visões Úteis e as entidades parceiras que atuam diariamente no território têm vindo a desenvolver ao longo dos anos e que ganharam maior dimensão e visibilidade com o espetáculo "BRADO – Encontro de Vozes em Cigano Canto" programado pelo VU para o polo de Campanhã no âmbito do Cultura em Expansão (2021). Fizeram parte de "ZHA!" organizações locais e nacionais de fulcral importância para a sua execução: a Fios e Desafios; a Agência para as Integrações, Migrações e Asilo; a União Romani Portuguesa; a Associação "Os Viquingues"; os Agrupamentos de Escolas do Cerco do Porto e António Nobre; o Sinergi@s-E9G / ARRIMO; a Fundação Salesianos; a Junta de Freguesia de Campanhã; a ÁGORA; o REDES CLDS 4G / Associação do Porto de Paralisia Cerebral; a ARDA Recorders.

[Índice](#)

# WEZU: SEMENTEIRAS FEMINISTAS PELA PAZ EM MOÇAMBIQUE

**Tipologia de publicação:** Vídeos

**Responsabilidade:** Centro de Investigação para a Paz Gernika Gogoratuz e Escola Superior de Educação de Coimbra

**Autoria:** Teresa Cunha (Professora-coordenadora da Escola Superior de Educação de Coimbra; Investigadora do Centro de Investigação para a Paz Gernika Gogoratuz), Clara Eloy França (Escola Superior de Educação de Coimbra; Estudante finalista da Licenciatura em 'Comunicação e Design Multimédia') e Tatiana Milena Magaia (Escola Superior de Educação de Coimbra; Estudante finalista da Licenciatura em 'Arte e Design')

**Língua:** Português

**Legendas disponíveis:** Espanhol

**Data de publicação:** Abril 2025

**Duração:** 3 minutos

**Acesso:**

'Basta!' - <https://youtu.be/fGyJju1qOjM>

'Wezu pela Paz' - <https://youtu.be/rINCTUxuB8Q>

## Apresentação<sup>1</sup>

Moçambique completou 50 anos de independência no dia 25 de Junho de 2025. Durante 50 anos as suas gentes sofreram várias guerras em diferentes pontos do país: 16 anos de guerra de desestabilização (1976 a 1992) que atingiu todo o país com 1 milhão de mortas/os e 5 milhões de deslocadas/os internas/os; um conflito político-militar armado na região centro que esteve intensamente activo entre de 2013 a 2019; e a guerra de

<sup>1</sup> O texto está escrito com a Norma Ortográfica de Moçambique para a Língua Portuguesa.

insurgência no norte que começou em 2017, durante a qual cerca de metade da população da província de Cabo Delgado foi obrigada a fugir dos seus lugares de origem e para a qual não se vislumbra um fim.

Nos contextos de guerra são as mulheres que mais sofrem os impactos imediatos e de longo prazo porque a violência contra elas não só aumenta, como perdura. São elas também quem mais silenciadas têm sido. Neste contexto, o tema e o trabalho das mulheres para a paz em Moçambique tem um alto valor político, epistemológico e pedagógico e deve ser conhecido como forma de quebrar a invisibilidade a que têm estado votadas.

O projecto internacional ‘Sementeiras Feministas pela Paz’ - <https://www.gernikagogoratuz.org/semillera-mujeres-por-la-paz/> - liderado pelo Centro de Investigação para a Paz Gernika Gogoratuz, levou a cabo uma investigação-acção participativa no País Basco, em Moçambique e na Colômbia com uma forte componente artística como ferramenta de análise, denúncia, de resistência e elaboração de alternativas de paz.

Os trabalhos ‘Basta’ e ‘WEZU pela paz’ são dois produtos de uma colaboração estreita entre a Escola Superior de Educação de Coimbra e o Centro de Investigação para a Paz Gernika Gogoratuz para o caso de Moçambique. Através das narrativas e imagens das mulheres que o desenvolvimento da investigação-acção participativa em Moçambique foi produzindo ao longo dos últimos dois anos, foram realizados estes dois vídeos que agora se apresentam. Os seus objectivos são tanto dar conta, artisticamente, das narrativas de resistência delas como têm sido utilizados como instrumentos pedagógicos em várias actividades nacionais e internacionais, no que respeita à educação e ao trabalho feminista para e pela paz.

[Índice](#)

# PERCURSOS DIDÁTICOS: DESIGUALDADES MUNDIAIS | MIGRAÇÕES

**Tipologia de publicação:** Recurso pedagógico digital

**Responsabilidade:** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) & 4Change, no âmbito do projeto europeu [GET – Global Education Time](#)

**Autoria:** Luísa Neves, La Salete Coelho, Adalgisa Pontes, Ana Barbosa, Gabriela Barbosa, Joana Oliveira, Sónia Cruz e Teresa Gonçalves

**Revisão e atualização:** Mariza Soares, Carolina Hissa, Elson Silva, Miguel de Barros, Alexandra Dias da Silva, Amanda Franco, La Salete Coelho e Sandra Oliveira

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Junho de 2025 (edição original de outubro de 2020)

**Número de páginas:** Desigualdades mundiais, 98 páginas | Migrações, 116 páginas

**Acesso:**

Desigualdades mundiais:

<https://www.globaleducationtime.eu/portugal/downloads/unidade-de-ensino-e-aprendizagemdesigualdades-mundiais/>

Migrações:

<https://www.globaleducationtime.eu/portugal/downloads/unidade-de-ensino-e-aprendizagem-de-migracoes/>

## Apresentação

Estes recursos pedagógicos digitais, disponíveis gratuitamente, foram desenvolvidos pela ESE-IPVC em parceria com a 4Change, e revisto a partir de uma perspetiva crítica do Sul Global. Explora as áreas temáticas

das Desigualdades Mundiais e das Migrações (duas de quatro aprofundadas no âmbito do projeto europeu GET – Global Education Time, que reúne oito países) no contexto da Educação para a Cidadania Global.

Apresenta objetivos de aprendizagem, propostas de atividades com avaliação inicial e final, e recursos práticos para aplicação em diversos contextos educativos. Útil quer para quem se está a iniciar nas diversas temáticas da Cidadania e Desenvolvimento e não sabe por onde começar, mas também para quem procura ideias e novos caminhos para o trabalho a realizar com a turma, a escola e a comunidade.

[Índice](#)

# OS RESTOS DE ONTEM – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

**Tipologia de publicação:** Recurso pedagógico (com versão digital e impressa)

**Responsabilidade:** Graal e CIDAC

**Autoria:** A proposta pedagógica foi elaborada pela equipa do projeto *Sem Sombras - Jovens, Igualdade e Outras Economias*. O guião do vídeo que a integra contou com contributos do grupo de jovens que participou no projeto e é resultado de um trabalho colaborativo que envolveu a equipa e um coletivo de atores constituído por Eduardo Frazão, Filipa Melo, Raquel Oliveira e Tadeu Faustino. Francisca Almodovar de Faria foi a responsável pelo motion e sound design e as vozes são de Filipa Melo, Raquel Oliveira e Tadeu Faustino.

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Setembro 2025

**Número de páginas:** 9

**Acesso:**

Proposta pedagógica: <https://www.graal.org.pt/wp-content/uploads/2025/09/Proposta-Pedagogica.pdf>

Vídeo: [https://www.youtube.com/watch?v=M8uMVYk0\\_Rw&t](https://www.youtube.com/watch?v=M8uMVYk0_Rw&t)

## Apresentação

O cruzamento da igualdade entre mulheres e homens com as questões económicas deu o mote ao projeto “Sem Sombras - Jovens, Igualdade e Outras Economias”. Promovido pelo Graal e o CIDAC, entre 2023 e 2025, este contou com a participação de jovens das regiões do Alto Alentejo e Ribatejo. Deste percurso, nasceu o vídeo “Os restos de ontem” e uma proposta pedagógica que o acompanha.

Utilizados em conjunto, estes dois recursos poderão estimular a discussão e o pensamento crítico sobre alguns dos temas tratados no projeto em particular, sobre a desigual distribuição, entre homens e mulheres,

das tarefas e responsabilidades domésticas e do cuidado. Acreditamos que, através desta proposta, não só será possível iniciar um debate sobre as expressões mais visíveis desta desigualdade, como também das suas expressões e consequências menos perceptíveis.

A proposta pedagógica destina-se a um público a partir dos 13 anos e foi pensada, idealmente, para um grupo de 25 participantes. Consta de duas versões: uma versão curta (50 min.) e uma extensa (90 min.). O percurso é apresentado etapa a etapa, indicando-se para cada uma a duração estimada, os materiais necessários e sugestões para aprofundamento da discussão.

Da proposta constam, ainda, um glossário e sugestões de outros recursos ligados a este tema.

[Índice](#)

# CICLO DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA IBERO-AMERICANO DE CIDADANIA GLOBAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**Tipologia de publicação:** Formação assíncrona

**Responsabilidade:** Programa de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável

**Autoria:** Bruna Lobo, La Salete Coelho, Ana Larcher e Ditta Trindade

**Língua:** Português e Espanhol

**Data de publicação:** Outubro 2025

**Acesso:** <https://ibercidadaniaglobal.org/pt-pt/ciclo-de-formacao/>

## Apresentação

O Programa Ibero-Americanano de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (Programa de CGpDS) foi aprovado como uma iniciativa intergovernamental na XXVII Cimeira Ibero-Americana de Andorra, em 2021.

O seu objetivo geral é contribuir para a sensibilização das cidadãs e dos cidadãos Ibero-Americanos sobre o seu papel no desenvolvimento sustentável e o valor da cooperação internacional para a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) à escala global.

Proposto por Portugal, o Programa de CGpDS conta com a adesão dos ministérios e agências de cooperação para o desenvolvimento de Andorra, Chile, Equador, Espanha, México, Paraguai, República Dominicana e Uruguai.

Uma das atividades do Programa consiste em reforçar a capacitação contínua dos profissionais dos organismos coordenadores da cooperação internacional, bem como de outras entidades consideradas relevantes na promoção das agendas nacionais na área da CGpDS.

Para esse fim, foi desenvolvido o Ciclo de Formação do Programa de CGpDS, composto por três sessões síncronas, que posteriormente foram editadas para um formato assíncrono, nomeadamente:

- Sessão 1 – Conceitos e Enquadramentos: aprofunda os principais termos associados à Cidadania Global (ou Mundial) e ao Desenvolvimento Sustentável, bem como compreender a sua importância no contexto da Cooperação para o Desenvolvimento.
- Sessão 2 – Processos de Elaboração de Políticas: apresenta as etapas fundamentais para a conceção e implementação de políticas de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (CGpDS), convidando à reflexão sobre como os princípios e valores de cada contexto influenciam o seu desenvolvimento. A sessão inclui ainda uma abordagem estratégica composta por cinco momentos-chave, ilustrados com exemplos de experiências de países como a Bélgica, Chile, Espanha, República Dominicana e Portugal.
- Sessão 3 – Definição e Envolvimento de Atores: aborda metodologias para identificar e analisar os principais atores a envolver numa agenda nacional de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável, explorando critérios de categorização, ferramentas de análise e estratégias de governança colaborativa.

Cada sessão do Ciclo de Formação dura aproximadamente 2 horas e é resultado de uma colaboração entre a Unidade Técnica do Programa de CGpDS e o Global Education Network Europe (GENE).

[Índice](#)

# RESUMOS DE TESES

**Título da tese:** O impacto da arte como abordagem de educação para o desenvolvimento e cidadania global

**Autora:** Beatriz dos Santos Salgueiro

**Orientadora:** Ana Margarida Simaens

**Natureza do estudo:** Dissertação de Mestrado em Ação Humanitária

**Instituição:** ISCTE-IUL

**Ano:** 2023/2024

**Disponível em:** <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/32942>

## Resumo

A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) tem ganho relevância por ser uma abordagem que pretende a mudança a nível estrutural. Contudo, a sua prática carece de novas estratégias para transmitir uma mensagem, que está implícita nos 17 Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). Perante esta realidade a ADRA Portugal desenvolveu o projeto “Expressões d’Arte e Desenvolvimento-Jovens Influencers Globais” (EAD-JIG), em parceria com a PAR-respostas sociais e a APEVT. Este projeto é parte da sua estratégia de advocacia na medida em que concretiza dois eixos: empoderar jovens a ser influenciadores políticos através de mecanismos criativos; e a consciencialização sobre questões globais.

Na sua raiz, o projeto EAD-JIG utiliza a arte visual como ferramenta para abordar a EDCG, necessitando de uma avaliação de impacto social para compreender a viabilidade da sua utilização em estudos futuros, nomeadamente em contexto humanitário. O objetivo desta dissertação é, assim, a avaliação do impacto social da arte visual enquanto abordagem da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Este estudo conta com o feedback de dois beneficiários: os professores, através de um inquérito por questionário (n=35), e dos alunos, através de um diário de campo, procurando compreender os efeitos da arte visual na percepção sobre o seu conhecimento, iniciativa de pesquisa, iniciativa de agir e consciencialização. Os resultados indicam o aumento na percepção dos professores face ao seu conhecimento quer sobre os ODS quer sobre a EDCG, e maior iniciativa de pesquisa. Por outro lado, destacaram-se, para estudos futuros, a necessidade ativa de conhecimento prévio, atualizado, e definição de um propósito.

**Palavras-chave:** Advocacia; Cidadania; Impacto social; Educação para o Desenvolvimento; ODS - Objectivos do Desenvolvimento Sustentável; Arte Visual.

## Abstract

Global Citizenship and Development Education (GCDE) has gained relevance as an approach to structural change. However, its practice lacks new strategies to convey a message, implicit in the 17 Sustainable Development Goals (SDG). Faced with this reality, ADRA Portugal developed the project “Expressões d’Arte e Desenvolvimento Jovens Influencers Globais” (EAD-JIG), in partnership with PAR-respostas sociais, and APEVT. This project is part of its advocacy strategy as it implements two axes: empowering young people to be political influencers through creative mechanisms; and raising awareness about global issues.

In its reasoning, the EAD-JIG project uses visual art as a method to address GCDE, requiring a social impact assessment to understand the guidelines for its use in future projects, particularly in a humanitarian context. This dissertation aims to assess the social impact of visual art as an approach to Global Citizenship and Development Education. This study relies on feedback from two beneficiaries: teachers, through a questionnaire survey ( $n=35$ ), and students, through a field diary, seeking to understand the effects of art on their knowledge, research initiative, initiative to act, and awareness. The results indicate an increase in the level of knowledge about both the SDG and the GCDE, and greater research initiative. On the other hand, the active need for prior and updated knowledge and definition of a purpose were highlighted for future studies.

**Keywords:** Advocacy; Citizenship; Social Impact; Development Education; SDG - Sustainable Development Goals; Visual Art.

[Índice](#)

**Título da tese:** Igualdade de género no 1.º CEB: identificação e exploração de conceções de crianças do 2.º ano de escolaridade

**Autora:** Camila Sá Rodrigues

**Orientadoras:** Joana Oliveira e La Salete Coelho

**Natureza do estudo:** Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB)

**Instituição:** Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**Ano:** 2025

**Disponível em:** <http://hdl.handle.net/20.500.11960/4616>

## Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Este estudo foi desenvolvido numa turma de 22 alunos do 2.º ano, na área da Cidadania e Desenvolvimento, e centrou-se na temática Igualdade de Género. Promover a igualdade de género desde os primeiros anos de escolaridade é essencial para combater preconceitos, garantir oportunidades equitativas e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e respeitadora das diferenças.

Os objetivos principais foram: conhecer as ideias de um grupo de crianças do 2.º ano de escolaridade sobre género e Igualdade de Género; elaborar e implementar uma proposta didática de exploração da temática da Igualdade de Género dirigida a estudantes do 1.º CEB; verificar a presença de estereótipos de género após a participação das crianças nas atividades da proposta didática. A metodologia adotada seguiu uma abordagem qualitativa e enquadra-se no paradigma sócio crítico.

Para a recolha de dados foram utilizados como métodos e técnicas de recolha de dados a observação com registos audiovisuais (fotografias, vídeos e áudio), o questionário e os trabalhos realizados pelas crianças que participaram no estudo.

Os resultados revelaram que, apesar da sensibilização crescente para a igualdade de género, persistem conceções estereotipadas entre as crianças, especialmente no que se refere à divisão de papéis sociais

relacionados com os brinquedos. Contudo, as atividades desenvolvidas demonstraram potencial para desconstruir essas ideias, promovendo uma visão mais inclusiva e equitativa.

Assim, conclui-se que a introdução de estratégias pedagógicas sobre igualdade de género desde o início da escolaridade mostra-se fundamental para fomentar uma educação mais igualitária e consciente.

**Palavras-chave:** *Educação para a Cidadania e Desenvolvimento; Igualdade de Género; 1.º CEB.*

## Abstract

This report was produced as part of the Supervised Teaching Practice curricular unit, which is part of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana de Castelo. This study was carried out in a class of 22 2nd grade students, in the area of Citizenship and Development, and focused on the theme of Gender Equality.

Promoting gender equality from the earliest years of schooling is essential to combat prejudice, guarantee equal opportunities and contribute to building a more democratic society that respects differences. The main objectives were: to get to know the ideas of a group of 2nd grade children about gender and Gender Equality; to design and implement a didactic proposal for exploring the theme of Gender Equality aimed at 1st grade primary school students; to verify the presence of gender stereotypes after the children participated in the activities of the didactic proposal.

The methodology adopted followed a qualitative approach and falls within the socio-critical paradigm. The data collection methods and techniques used were observation with audiovisual recordings (photographs, videos and audio), a questionnaire and the work done by the children who took part in the study.

The results showed that, despite the growing awareness of gender equality, stereotyped conceptions persist among the children, especially with regard to the division of social roles related to toys.

However, the activities developed showed the potential to deconstruct these ideas, promoting a more inclusive and equitable vision. It can therefore be concluded that the introduction of pedagogical strategies on gender equality from the beginning of school is fundamental to fostering a more equal and conscious education.

**Keywords:** *Education for Citizenship and Development; Gender Equality; Primary Education.*

[Índice](#)

# RESUMOS

**Helena Cabeleira**

## **Entre o Curriculo e a Utopia: A Educação Artística como Espaço de Aprendizagem e Transformação Social em Portugal (1925-2025)**

### **Abstract**

This article examines the relationship between curriculum and utopia in the history of artistic education in Portugal (1925-2025). Based on legal and curricular documents, and pedagogical practices, it explores how artistic education has been historically conceived as a space of learning and social transformation and, paradoxically, has been marginalized within the curriculum and formal education system, even though the recurrent political-celebratory rhetoric that tends to value this disciplinary area for its supposed moral, civil, and human prerogatives. In this historical and critical analysis, there are some cycles of invisibilization and exaltation of the role of the arts in the Portuguese public school over a hundred years. It concludes that arts and artistic expressions should be treated as integral parts of democratic, plural and human education, and not as a *gentle ornament* within the curriculum.

**Keyword:** *History of Artistic Education; Curriculum; Educational Policy; Art-Education; Cultural Institutions; Digital Technologies.*

### **Resumen**

Este artículo examina la relación entre currículo y utopía en la historia de la educación artística en Portugal (1925-2025). Con base en documentos legales, curriculares y prácticas pedagógicas, explora como la educación artística ha sido históricamente concebida como un espacio de aprendizaje y transformación social y, paradójicamente, ha sido marginada dentro del currículo y del sistema de enseñanza formal, aun a pesar de la recurrente rétorica político-celebratoria que tiende a valorizar este área disciplinar por sus supuestas prerrogativas morales, civiles, humanas. En este análisis histórico y crítico, se revelan algunos ciclos de invisibilización y exaltación del papel de las artes en la escuela pública portuguesa a lo largo de cien años. Se concluye que las artes y las expresiones artísticas deben ser tratadas como partes integrantes de la educación democrática, plural y humana, y no como un *gentil ornato* curricular.

**Palabras clave:** *Historia de la Educación Artística; Currículo; Política Educativa; Arte-Educación; Instituciones Culturales; Tecnologías Digitales.*

[Índice](#)

Mónica Lourenço

## Pedagogias artísticas multilingues na formação docente para a cidadania global

### Abstract

This article presents a qualitative case study aimed at exploring the impact of multilingual arts-based pedagogies in teacher education for global citizenship. The study analyses empirical data collected from prospective teachers of English as a foreign language, namely audio recordings of classroom discussions and visual artifacts produced by the participants. Results reveal that multilingual arts-based pedagogies facilitate deeper learning and reflection, helping future teachers deconstruct preconceived notions about language and language teaching, value students' linguistic and cultural repertoires, and imagine more equitable and inclusive practices. These findings suggest that integrating multilingual arts-based pedagogies into language teacher education can contribute to a more ethical global citizenship education, grounded in transformative criticality.

**Keywords:** *Global Citizenship Education; Language Teacher Education; Arts-based Approaches; Multilingual Pedagogies; Case Study.*

### Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso cualitativo cuyo objetivo fue explorar el impacto de pedagogías artísticas multilingües en la formación docente orientada a la ciudadanía global. El estudio analiza datos empíricos recogidos de futuros/as profesores/as de inglés como lengua extranjera, concretamente grabaciones de audio de discusiones en el aula y artefactos visuales producidos por las personas participantes. Los resultados revelan que las pedagogías artísticas multilingües facilitan un aprendizaje y una reflexión más profundos, ayudando al profesorado en formación a deconstruir nociones preconcebidas sobre la lengua y su enseñanza, a valorar los repertorios lingüísticos y culturales del estudiantado, así como a imaginar prácticas más justas e inclusivas. Estos resultados sugieren que integrar pedagogías artísticas multilingües en la formación de profesorado de lenguas puede contribuir a una formación más ética para la ciudadanía global, basada en una criticidad transformadora.

**Palabras clave:** *Educación para la Ciudadanía Global; Formación de Profesorado de Lenguas; Pedagogías Artísticas; Pedagogías Multilingües; Estudio de Caso.*

[Índice](#)

**Tiago Manuel da Hora & Nuno Peixoto de Pinho**

## **Raízes – Canções feirenses: um projeto de recuperação cultural a partir do contexto escolar**

### **Abstract**

*Raízes – Canções Feirenses (Roots – Songs from Santa Maria da Feira)* is a project that was created in 2016 at the Santa Maria da Feira Music Academy. It exemplifies the transformative potential of the convergence of research, teaching, and artistic practice. In the absence of a published repertoire alluding to Feira's heritage, the project focused on researching, recovering, revisiting and creating musical works and integrating them into specialised music teaching. Using interdisciplinary methodologies combining ethnomusicology, archival research, historical musicology, creation and interpretation, the project engaged students, teachers, the community and researchers in active participation. The results included cataloguing and digitally editing the repertoire, promoting public performances of this requalified cultural heritage and composing new works based on literary texts to enrich Feira's musical heritage. This article describes the practices and the pedagogical and cultural impact of the Raízes project, which is an exemplary model for integrating the arts into education and using them as a vehicle for social transformation.

**Keywords:** *Musical Heritage; Requalification; Pedagogical Practice; Artistic Education; Interdisciplinarity.*

### **Resumen**

*Raízes (Raíces) – Canciones Feirenses*, proyecto creado en 2016 en la Academia de Música de Santa María da Feira, ejemplifica el potencial transformador de la convergencia entre investigación, enseñanza y práctica artística. Partiendo de la ausencia de repertorio publicado relativo al patrimonio de Feira, este proyecto se centró en la investigación, recuperación, revisitación y creación de obras musicales, integrándolas en la enseñanza especializada de la música. A través de metodologías interdisciplinares que combinaron la etnomusicología, la investigación archivística, la musicología histórica, la creación y la interpretación, el proyecto implicó activamente a alumnos, profesores, comunidad e investigadores. Los resultados incluyeron la catalogación y edición digital del repertorio, la promoción de presentaciones públicas de parte de este patrimonio cultural revalorizado y la composición de nuevas obras a partir de textos literarios, enriqueciendo el acervo musical de Feira. El presente artículo describe las prácticas y el impacto pedagógico y cultural del proyecto *Raízes*, un modelo ejemplar de integración de las artes en la educación y como vehículo de transformación social.

**Palabras clave:** *Patrimonio Musical; Revalorización; Práctica Pedagógica; Enseñanza Artística; Interdisciplinariedad.*

[\*\*Índice\*\*](#)

**Benedita Loureiro & Pedro Reis**

## **Narrativas visuais como meio de ativismo juvenil**

### **Abstract**

This article reports on a study conducted with four 8th-grade classes in a school in Sintra, Portugal, exploring the educational potential of visual narratives for fostering youth activism. Within the Visual Arts subject and using *Canva for Education*, students created 25 comics addressing relevant social issues (racism, excessive use of mobile devices, ocean pollution, and animal rights). A mixed methodology was applied, combining questionnaires, participant observation, and self/peer assessment. Results indicate a significant increase in students' critical and creative engagement, confirming that the integration of Information and Communication Technologies into arts education enhances learning and promotes active citizenship. Visual narratives are shown to be effective tools for linking artistic education, civic education, and youth activism.

**Keywords:** *Visual Education; Digital Technologies; Youth Activism; Visual Narratives; Comics.*

### **Resumen**

Este artículo presenta un estudio con cuatro clases de 8.º curso en una escuela del municipio de Sintra, que investigó el potencial educativo de las narrativas visuales para promover competencias de activismo juvenil. A través de la asignatura de Educación Visual y del uso del software *Canva for Education*, los estudiantes produjeron 25 cómics sobre temas sociales relevantes (racismo, uso excesivo de dispositivos móviles, contaminación de los océanos y derechos de los animales). Se aplicó una metodología mixta, con cuestionarios, observación participante y auto/heteroevaluación. Los resultados muestran un aumento significativo del compromiso crítico y creativo de los estudiantes, confirmando que la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos artísticos potencia aprendizajes y prácticas de ciudadanía activa.

**Palabras clave:** *Educación Visual; Tecnologías Digitales; Activismo Juvenil; Narrativas Visuales; Cómics.*

[Índice](#)

**Venise Paschoal de Melo**

## **A fruição da obra de arte na era digital**

### **Abstract**

This article investigates the contemporary challenges of teaching visual arts in the Brazilian state education network of Mato Grosso do Sul, with an emphasis on the impacts of digital technologies on processes of artistic fruition and production. The study stems from the recognition of the issues inherent in the transformations of perception and behavior among young people in the digital age. It is developed from a theoretical framework that articulates critical studies in Science, Technology, and Society and Education for Social Transformation with theories of contemporary art. The results highlight the need to reinvent visual arts teaching practices, transforming the challenges imposed by digital technologies into pedagogical opportunities, and point to the urgency of rethinking the place of art in the contemporary school. It is suggested that understanding art as a social mediation can open possible pathways to collaborate with changes in our society.

**Keywords:** *Visual Arts; Digital Technologies; Aesthetic Fruition; Education; Social Transformation.*

### **Resumen**

Este artículo investiga los desafíos contemporáneos de la enseñanza brasileña de artes visuales en la Red Estatal de Educación de Mato Grosso do Sul, con énfasis en los impactos de las tecnologías digitales en los procesos de fruición y producción artística. El estudio parte del reconocimiento de la problemática inherente a las transformaciones de la percepción y del comportamiento de los jóvenes en la era digital, y se desarrolla a partir de un marco teórico que articula los estudios críticos en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y Educación para la Transformación Social (ETS) con las teorías del arte contemporáneo. Los resultados evidencian la necesidad de reinventar las prácticas de enseñanza de las artes visuales, transformando los desafíos impuestos por las tecnologías digitales en oportunidades pedagógicas, y apuntan a la urgencia de repensar el lugar del arte en la escuela contemporánea. Se sugiere que la comprensión del arte como mediación social puede abrir posibles caminos para colaborar con cambios en nuestra sociedad.

**Palabras clave:** *Artes Visuales; Tecnologías Digitales; Fruición Estética; Educación; Transformación Social.*

[Índice](#)

## **Editorial**

### **Caderno Temático**

Helena Cabeleira - *Entre o currículo e a utopia: A educação artística como espaço de aprendizagem e transformação social em Portugal (1925-2025)*

Mónica Lourenço - *Pedagogias artísticas multilingues na formação docente para a cidadania global*

Tiago Manuel da Hora & Nuno Peixoto de Pinho - *Raízes – Canções feirenses: um projeto de recuperação cultural a partir do contexto escolar*

Benedita Loureiro & Pedro Reis - *Narrativas visuais como meio de ativismo juvenil*

Venise Melo - *A fruição da obra de arte na era digital*

### **Práticas**

Pilar Gomes & Sílvia Marques - *Teatro e Perfil dos Alunos numa escola pública*

Rita Iara Oliveira - *Redesenhando percursos: a educação com artes como estratégia para reintegrar jovens em situação de abandono escolar*

Manuel Oliveira - *Música, comunidade e transformação*

Eva Jesus, Filipe Martins, Laure De Witte, Graça Rojão, Hugo Cruz Marques, Jorge Cardoso, Maria Ressano Garcia & Sara Borges - *Laboratórios Pedagógicos EDxperimentar – a importância das expressões artísticas e estéticas nas práticas educativas de EDCG em escolas de quatro territórios de Portugal*

Cristina Domínguez Iglesias & Hugo Maciel - *Metáforas visuais para tempos digitais: a ilustração como prática pedagógica crítica*

### **Debate**

Teresa Veiga Furtado - *O digital é coisa para menin@s: arte multimédia, Internet, educação e igualdade de género*

### **Documento-chave**

*Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2025-2030 (ENED 2025-2030)*

### **Publicações Recentes**

*Kit de ferramentas de Improvisação para educadores*

*Guia de Boas Práticas e Recursos para a Educação para a Cidadania Global*

*doc.ZHA!*

*WEZU: sementeiras feministas pela paz em Moçambique*

*Percursos didáticos: Desigualdades mundiais | Migrações*

*Os restos de ontem – uma proposta pedagógica*

*Ciclo de Formação do Programa Ibero-Americano de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável*

### **Resumos de Teses**

*O impacto da arte como abordagem de educação para o desenvolvimento e cidadania global.* Beatriz dos Santos Salgueiro

*Igualdade de género no 1.º CEB: identificação e exploração de conceções de crianças do 2.º ano de escolaridade.* Camila Sá Rodrigue

### **Resumos dos Artigos**

#### **Uma iniciativa**



#### **Apoio**

