



PRÁTICAS

TEATRO E PERFIL DOS ALUNOS NUMA ESCOLA PÚBLICA

Pilar Gomes¹ & Sílvia Marques²

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-

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

² Psicóloga especialista em Educação, no Agrupamento de Escolas Júlio Dinis - Grijó, 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., educacaoinclusiva.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 mentoria interpares. 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, conseqüentemente, 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 homogêneo 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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](#)