



SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

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

Junho 2026 N.º 20

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 Ruiz (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 Salette Coelho (Centro de Estudos Africanos - Univ. do Porto e Escola Superior de Educação - Inst. Politécnico de Viana do Castelo. PT); 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); Mourad Aty (University of Guelma. DZ e Centro de Estudos Africanos da Univ. do Porto. PT); 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

Alice Pemi (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Univ. do Porto, PT); Bernardo Providência (Escola de Arquitetura, Arte e Design - Univ. do Minho, PT); Carla Malafaia (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Univ. do Porto, PT); Carlota Quintão (Centro de Estudos Africanos – Univ. do Porto, PT); Cecília Peixoto Carvalho (Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro, PT); Danilo Cardoso Marcelino (Grupo EducAR | Educação Antirracista, PT); Eliana Madeira (Graal, PT); Filipa Alves (Casa da Esquina, PT); Franziska Mai (Fundação Gonçalo da Silveira, PT); Graça Rojão (CooLabora, CRL - Intervenção Social, PT); Inês Barbosa (Instituto de Sociologia - Univ. do Porto, PT); Joana S. Marques (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, PT); Marta da Costa (Manchester Metropolitan Univ. UK); Natália Azevedo (Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras - Univ. do Porto e Instituto de Sociologia - Univ. do Porto, PT); Rosa Carreira (CooLabora, CRL - Intervenção Social, PT); Sandra Machado (Fundação Gonçalo da Silveira, PT); Sara Monteiro (Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul / Insight - Piaget Research Center for Ecological Human Development, PT); Tiago Porteiro (Universidade do Minho/CEHUM, PT) e Vanessa Ribeiro-Rodrigues (CICANT - Centre for Research in Applied Communication, Culture, and New Technologies - Univ. Lusófona, 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

Editorial	5
Caderno Temático	
Luciana da Conceição - <i>Navegar: arte, cidade e transformação social</i>	9
Gina Pacheco Brito, Laura Melissa Muñoz Salazar & Maria Inmaculada García - <i>Pintar la herida: Arte Comunitario y Resiliencia Migrante en la Ciudad de Filadelfia</i>	25
Álida Alves, Laura Lima, Melissa Campos & Mirelly Beltrame - <i>Entre linhas: Bordar e (des)aprender com a Educação Pública</i>	45
Francisca Weiner, Isabel Timóteo & Joana Cruz - <i>A fotografia anotada como recurso artístico, participativo e político</i>	59
Lia Torraca & Edna Ponciano - <i>Afetos Complexos e Experiências Algorítmicas: descolonizando com imagens reiniciadoras</i>	73
Práticas	
Nicole Lissy - <i>Materialidades artístico-pedagógicas: a construção do self em relação com outros e a práxis da cidadania</i>	93
Sandra Oliveira & Marina Bravo - <i>Museu do Bairro: Fotografia e arte na co-criação do museu vivo de cada comunidade</i>	111
Sabrina Brésio, Geovanna de Andrade, Luciana da Conceição & Victor de Oliveira - <i>Dia de Brincar: artes e direito à infância</i>	125
Joyce Souza & Dori Nigro - <i>Práticas artístico-pedagógicas para a descolonização do saber. Debates e laboratórios escolares a partir do espetáculo 'descobri-qué?'</i>	141
M. Susana Rams & Victoria López - <i>Viento. Vidas en Tránsito: Estudio de caso</i>	159
Laure de Witte - <i>Rolinho da Memória</i>	177

Publicações recentes

Caderno Criar Coragem: perguntas para fazer acontecer ações Artísticas Participativas 183

Cidadania em Jogo: TU decides! 185

Ação Local e Compromisso Transformador - Livro de bolso para quem trabalha com as pessoas e os territórios 187

Financiamento de Projetos de Educação para o Desenvolvimento a Organizações Não-Governamentais. 20 anos 2005-2025..... 189

Resumos 191

A afirmação “Ceci n’est pas une pipe”, que no número anterior convocámos como ponto de partida, continua a ecoar como um apelo contínuo à vigilância e ao pensamento crítico. Se aí nos detivemos sobre a rutura entre representação e realidade como gesto inaugural de questionamento, neste número propomos avançar um passo mais além: o que acontece depois da rutura? Que possibilidades surgem quando habitamos esse espaço de incerteza, onde as evidências deixam de ser seguras e o pensamento se abre ao que ainda está em construção?

A arte, enquanto território de experimentação e abertura, não se limita a desestabilizar o que tomávamos como certo; ela ensaia mundos. E, nesse movimento, aproxima-se profundamente da educação quando esta se assume como prática crítica, sensível e transformadora. Educar, neste horizonte, não será apenas questionar o mundo tal como nos é apresentado, mas criar condições para o imaginar e (re)configurar coletivamente, mobilizando diferentes linguagens, experiências e formas de expressão.

Neste segundo número dedicado a “**O poder das expressões artísticas e estéticas em processos educativos para a transformação social**”, reforça-se a centralidade da arte enquanto espaço de produção de conhecimento, de construção de sentido e de relação com o outro. Não apenas porque permite dizer o indizível, mas porque cria condições para escutar, dialogar e co-construir, abrindo lugar à emergência de vozes diversas e frequentemente silenciadas.

Os trabalhos aqui reunidos convocam o gesto artístico como linguagem plural, capaz de mobilizar afetos, memórias e posicionamentos, ampliando o campo do pensável e do possível. Entre



investigações e práticas, evidencia-se a arte como mediadora de processos educativos que não se esgotam na transmissão, mas que se afirmam na relação, na participação e na transformação.

De forma a ilustrar este horizonte, a **secção Caderno Temático** reúne cinco artigos científicos que, a partir de diferentes geografias, contextos e abordagens, exploram o potencial das expressões artísticas enquanto práticas educativas críticas e transformadoras.

Em ***Navegar: arte, cidade e transformação social***, Luciana da Conceição analisa o trabalho artístico-político do Grupo Esparrama, evidenciando como a articulação entre arte, cidade e educação pode constituir uma prática contra-hegemônica que valoriza a criação e a participação das crianças na ocupação do espaço urbano, ressignificando a vida cotidiana e ampliando a democracia.

No artigo ***Pintar la herida: Arte Comunitario y Resiliencia Migrante en la Ciudad de Filadelfia***, Gina Pacheco Brito, Laura Melissa Muñoz Salazar e Maria Inmaculada García exploram o papel da arte comunitária como recurso pedagógico de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, enquanto instrumento de resistência, cuidado e coesão entre comunidades migrantes latino-americanas em Filadélfia, afirmando o seu potencial pedagógico para a justiça social.

Em ***Entre linhas: Bordar e (des)aprender com a Educação Pública***, Álida Alves, Laura Lima, Melissa Campos e Mirelly Beltrame apresentam o bordado enquanto prática coletiva, poética e política, a partir do projeto de extensão universitária “Linhas da FaE: Coletivo de bordado livre em defesa da Educação Pública”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais do Brasil. O artigo evidencia o bordado como espaço de

(des)aprendizagem que articula afetos, identidade e pensamento crítico em contexto universitário.

No texto ***A fotografia anotada como recurso artístico, participativo e político***, Joana Cruz, Isabel Timóteo e Francisca Weiner exploram a fotografia anotada enquanto recurso de investigação e intervenção social em contexto comunitário. A partir de um processo participativo na Lomba (em Bonfim, Porto), evidencia-se a arte como mediadora de memória, crítica territorial e resistência à gentrificação, através da criação de um arquivo sensível que se afirma como uma cartografia afetiva e crítica do território, transforma-se num gesto político de memória, pertença e reivindicação.

Em ***Afetos Complexos e Experiências Algorítmicas: descolonizando com imagens reiniciadoras***, Lia Torraca e Edna Ponciano apresentam o projeto “Retratar, Reiniciar, Reterritorializar: descolonizando pelo afeto a experiência digital algorítmicamente configurada”, que analisa o papel dos afetos nas experiências digitais mediadas por algoritmos, sublinhando a urgência de uma educação que articule literacia digital e educação afetiva, numa perspetiva descolonizadora e emancipatória no contexto das redes sociais.

Na **secção Práticas**, os seis artigos apresentados aproximam-nos de experiências concretas onde as expressões artísticas se afirmam como dispositivos de participação, inclusão e transformação social.

Em ***Materialidades artístico-pedagógicas: a construção do self em relação com outros e a práxis da cidadania***, Nicole Lissy reflete sobre o papel das materialidades artísticas no processo de curadoria de uma exposição que tornou visíveis percursos artístico-pedagógicos desenvolvidos entre artista residente e comunidade escolar. A partir da

noção de “ALMA” como dimensão imaterial que emerge de encontros e criações coletivas, o artigo evidencia o potencial transformador da arte em contextos educativos marcados pela escuta, pela partilha e pela valorização de identidades marginalizadas.

No texto ***Museu do Bairro: Fotografia e arte na co-criação do museu vivo de cada comunidade***, Sandra Oliveira e Marina Bravo apresentam um projeto que articula a fotografia participativa, a literacia cívica para os média e práticas de mediação como instrumentos centrais de intervenção comunitária. Assente em metodologias participativas e na autoexpressão artística, o projeto valoriza a participação como eixo de transformação social, promovendo o envolvimento cívico e a coesão comunitária através da arte.

Em ***Dia de Brincar: artes e direito à infância***, Sabrina Brésio, Geovanna de Andrade, Luciana da Conceição e Victor de Oliveira, apresentam as ações desenvolvidas pelas iniciativas *Dia de Brincar* e núcleo *Brincalhoda*, na cidade de São Paulo, Brasil. A partir dos encontros entre crianças em contexto de ocupação e estudantes universitários, as autoras evidenciam o brincar como prática política e cultural, capaz de afirmar a vida e de imaginar outros mundos possíveis em territórios marcados por desigualdades e pela ausência do Estado.

No artigo ***Práticas artístico-pedagógicas para a descolonização do saber***, Joyce Souza e Dori Nigro analisam a prática pedagógica desenvolvida no contexto do espetáculo *descobri-quê?*, que promoveu círculos participativos e diálogos críticos em escolas dos municípios por onde a peça circulou. A partir dos debates realizados com públicos escolares e gerais, evidencia-se a necessidade de descolonizar o ensino português, questionando narrativas ainda marcadas pela ideologia lusotropical

e pela persistência de representações coloniais no espaço educativo e público.

Em ***Viento. Vidas en Tránsito***, M. Susana Rams e Victoria López apresentam um estudo de caso que explora como os discursos mediáticos sobre a migração podem ser reinterpretados através da prática artística e da mediação social. A partir da transformação de notícias e imagens em narrativas visuais, o projeto evidencia o potencial da arte como ferramenta crítica, humanística e de cuidado, promovendo espaços de reflexão, diálogo e participação com comunidades migrantes em diferentes contextos.

Por fim, em ***Rolinho da Memória***, Laure de Witte partilha, em formato audiovisual, o “objeto-reflexão” que dá nome ao artigo e que apresenta o projeto *EDxperimental - Laboratórios de Cidadania Global & Desenvolvimento em meio escolar*. A partir de uma ferramenta de sistematização de experiências, o trabalho reflete sobre o processo de implementação do projeto em contexto educativo, evidenciando práticas de cidadania global e desenvolvimento em meio escolar.

Este número encerra com a **secção Publicações Recentes**, que reúne um conjunto de recursos que oferecem pistas, ferramentas e inspirações para práticas educativas comprometidas com a transformação social: *Caderno Criar Coragem: perguntas para fazer acontecer ações Artísticas Participativas*; *Cidadania em Jogo: TU decides!*; *Ação Local e Compromisso Transformador - Livro de bolso para quem trabalha com as pessoas e os territórios*; e *Financiamento de Projetos de Educação para o Desenvolvimento a Organizações Não-Governamentais. 20 anos 2005-2025*.

Se Magritte nos ensinou a questionar as imagens, talvez a educação, inspirada pelas artes,

nos desafie agora a recriá-las não como reflexos do mundo, mas como formas de o reinventar.

Que estas leituras prolonguem esse movimento: não apenas ver para além do evidente, mas também ousar fazer emergir outras formas de presença, de expressão e de transformação.

[Índice](#)



CADERNO TEMÁTICO

NAVEGAR: ARTE, CIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Resumo

Este artigo analisa o trabalho artístico-político do Grupo Esparrama, com ênfase no *Projeto Navegar*, realizado em São Paulo entre 2017 e 2018. A investigação evidenciou como o trabalho de pesquisa do grupo constitui uma prática contra-hegemônica que articula arte, cidade e educação, valorizando a atividade criadora das crianças e propondo formas políticas de ocupação do espaço urbano por/para/com esses sujeitos. Ancorada no enfoque histórico-cultural de Liev Vigotski, em diálogo com a poética de Manoel de Barros, a análise destaca a dimensão poético-crítica da experiência e discute a possibilidade de uma educação estética transformadora. Nesse horizonte, arte e educação se encontram como práticas capazes de ressignificar a vida cotidiana e ampliar a democracia.

Palavras-chave: Arte; Cidade; Crianças; Educação; Grupo Esparrama; Transformação Social.

Luciana da Conceição¹

Navegar
*Uma janela se abriu ventilando a cidade
E o povo todo encheu a rua de novidade.
Cidade é bicho grande e solto
Que não cabe na gaiola.
Se o olho não tá no peixe, o gato vem e te enrola.
Quero correr, quero brincar.
Não pode, não pode, não.
Quero falar o que pensar.
Não
Navegar
Pode não
Ter
Não
Voz
Não
Navegando, navegando, se não der eu voo,
Navegando, navegando, se não der eu vou voar.
(Grupo Esparrama; Souza, 2018, p. 34)*

¹ Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2025). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2020), especialista em Gestão Cultural pelo Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultura e Comunicação (2013).

Abrindo janelas

Nas últimas décadas, observa-se, em escala global, avanços significativos no reconhecimento dos direitos das crianças, sobretudo no que se refere à sua participação política e ao seu reconhecimento como sujeitos capazes de intervir no mundo. Entre eles, destaca-se a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), cujo artigo 12 assegura o direito de expressarem opiniões e serem ouvidas em processos que as envolvam, princípio que reforça sua condição de agentes sociais e políticos. No Brasil, esse dispositivo foi incorporado à Constituição Federal de 1988, no art. 227, o qual estabelece a prioridade absoluta de seus direitos e a corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Tal diretriz foi ampliada e detalhada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que define a liberdade, o respeito e a dignidade como atributos essenciais de sujeitos em desenvolvimento. Avanços posteriores, como o Marco Legal da Primeira Infância (2016), aprofundaram a noção de cuidado integral, enfatizando dimensões como brincar, cultura e convivência comunitária, ao passo que a Lei nº 14.617/2023 instituiu o “Mês da Primeira Infância” como forma de dar visibilidade pública ao tema. Complementarmente, a Carta das Cidades Educadoras (1990) introduziu a perspectiva de que o espaço urbano, quando assume intencionalmente sua função formativa, pode se converter em território privilegiado para a efetivação de direitos das crianças.

Apesar da existência de marcos legais robustos e da luta histórica que os sustenta, os direitos das crianças não se efetivam de modo automático. Sua concretização exige transformações profundas na forma como a sociedade concebe e vivencia a infância. Nesse cenário, a fragilização contemporânea da democracia, expressa na polarização política, no avanço de tendências autoritárias, na tentativa de restrição de liberdades civis e na intensificação das desigualdades, por exemplo, compromete a participação cidadã e ameaça a legitimidade do regime democrático como ordem inclusiva e garantidora de direitos. Tais processos colocam em risco conquistas históricas nos âmbitos civil, político e social. A vulnerabilidade dos marcos normativos, portanto, evidencia a urgência de práticas concretas que legitimem e fortaleçam as agências infantis, rompendo com a marginalização e a invisibilização de sua presença na esfera pública. Tais práticas por meio da ampliação e da escuta de suas vozes, devem garantir o direito efetivo à construção de espaços ao reconhecer sua potência transformadora, instituindo ambientes de diálogo e cocriação que afirmem as crianças como sujeitos de direito e de ação política.

No contexto urbano de São Paulo, o trabalho artístico e político do Grupo Esparrama se configura como prática contra-hegemônica que valoriza as infâncias. O Grupo desenvolve uma pesquisa cênica relevante sobre a cidade, o teatro e as crianças, produzindo criações que revelam a escuta, o respeito e a afirmação da potência inventiva desses sujeitos. Instalados² em um apartamento cuja janela se abre para o Elevado Presidente João Goulart, o Minhocão, no centro da capital paulista, o grupo transformou um espaço de cunho privado numa espécie de palco, de onde denuncia processos de gentrificação, especulação imobiliária e outros efeitos de um suposto progresso que desconsidera determinados sujeitos e o bem-estar coletivo. O viaduto, erguido de forma autoritária e marcado por sua arbitrariedade, converte-se, assim, em objeto de crítica estética e política, sendo ressignificado em novas formas de ocupação simbólica e de apropriação urbana. Nesse

² Iarlei Rangel e Ranieri Guerra, integrantes do Grupo Esparrama, residem no apartamento que, posteriormente, foi adaptado para abrigar a estrutura necessária às intervenções cênicas do grupo ampliando seu uso e função para além de espaço de moradia, consolidando-se, também, como a sede do coletivo.

horizonte, o Grupo Esparrama articulou arte e educação por meio do *Projeto Navegar*, realizado entre 2017 e 2018, concebido aqui como uma travessia poético-crítica que possibilitou a reflexão sobre alternativas para a educação não-formal das crianças. Tratou-se de uma prática de formação estética que fomentou o desenvolvimento da percepção crítica, revelando as infâncias como força de resistência e de transformação social, por meio da arte e da educação.

Este artigo vislumbra apresentar os resultados parciais de uma investigação qualitativa sobre o trabalho do Grupo Esparrama no *Projeto Navegar*, realizado em São Paulo. A pesquisa envolveu análise documental de registros do processo criativo (diários, anotações, fotografias, vídeos, áudios e desenhos), entrevistas semi estruturadas com integrantes e colaboradores do projeto, observações do espetáculo *Navegar*, em 2018 e 2024, participação na exposição *Navegar! Uma expedição por imaginários* e eventos formativos promovidos pelo grupo. A metodologia escolhida mobilizou um diálogo entre a perspectiva histórico-cultural com a poeticidade de Manoel de Barros, ampliando os modos de leitura e configurando-se como postura poético-crítica diante da experiência estética. Mais que um conjunto de técnicas, tratou-se de um olhar dialético, que reconheceu a indissociabilidade entre forma e conteúdo, processo e produto, obra e contexto, exigindo da pesquisadora participação ativa e implicada³.

Assim, a análise compreende o *Projeto Navegar* como objeto processual e historicamente situado, pois como aponta Vigotski: “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudanças [...]” (1995, p. 91. Tradução própria)⁴, cujas determinações extrapolam os limites da pesquisa, conectando-se a fenômenos sociais mais amplos. Tal abordagem assume a práxis como critério de verdade, reconhecendo as lacunas da própria interpretação e, ao mesmo tempo, propondo caminhos e hipóteses (Beatón, 2017). Nessa direção, o estudo busca evidenciar a prática artístico-política do Grupo Esparrama como ação social transformadora que articula arte, cidade, educação e infância.

1. Um grupo de teatro se esparrama pela cidade...

O Grupo Esparrama foi fundado em 2012 a partir do encontro de quatro artistas – Iarlei Rangel, Kleber Brianez, Lígia Campos e Ranieri Guerra, movidos pelo desejo de produzir teatro voltado às infâncias. Sua primeira criação, *2por4*, foi apresentada em espaços teatrais convencionais. Contudo, o que viria a se tornar a marca estética e política do coletivo, o chamado teatro de janela⁵, emergiu de maneira inesperada, a partir de um ensaio realizado no apartamento de dois integrantes (Souza et al., 2019). O espaço, situado a apenas cinco metros do Minhocão, colocava os ensaios do grupo em contato direto, ainda que não intencional, com o

³ A pesquisa foi realizada entre agosto de 2020 e agosto de 2025. As entrevistas ocorreram entre 2023 e 2024 e foram realizadas com os quatro integrantes do Grupo Esparrama, com os três artistas responsáveis pelo registro poético do processo de escuta com as crianças durante a primeira expedição do *Projeto Navegar* e com uma educadora responsável pelo percurso formativo do grupo em temas como Cidade Educadora, Educação Integral e Infâncias. A abordagem metodológica adotada inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, interpretativa e processual, privilegiando a compreensão aprofundada dos fenômenos em seus contextos reais (Bogdan & Biklen, 1991). Desse modo, buscou-se aprofundar a compreensão dos fatos e dos significados contidos nos documentos e nas materialidades selecionadas, ampliando a compreensão das experiências vividas, das motivações, das intencionalidades e dos sentidos atribuídos.

⁴ “Estudiar algo historicamente significa estudá-lo em movimento”.

⁵ “Um apartamento que é teatro, mas o público fica do lado de fora, lá no viaduto. Dentro e fora se misturam. Um dos poderes da arte: juntar coisas e ideias que antes eram impensáveis” (Grupo Esparrama & Souza, 2018. p. 7).

fluxo urbano. A música que ecoava a partir da janela somada a imagem dos palhaços fazendo gracejos despertaram a curiosidade dos pedestres, que paravam para tentar observar. Esse acontecimento levou o grupo a reconhecer o potencial artístico e comunicativo daquela situação. “Foi aí que veio toda a história do teatro de janela, do desejo de fazer alguma coisa ali [...]” (Entrevista com Lígia Campos, março de 2025)⁶.

Em 2013 estreou *Esparrama pela Janela*, espetáculo que inaugurou essa forma singular de fazer teatro. Nessa primeira fase, a dramaturgia abordava aspectos da vida urbana a partir de experiências cotidianas, como os ruídos e a poluição sonora da cidade, tensionando a relação entre espaço público e intimidade doméstica (Souza et al., 2019). A escolha estética conferiu ao grupo expressiva visibilidade midiática e premiações⁷, projetando-os como referência na cena teatral paulistana. No entanto, esse reconhecimento trouxe contradições. Ao mesmo tempo em que denunciava problemas da cidade, o trabalho acabou sendo apropriado, tornando-se, involuntariamente, um dos elementos legitimadores para as ações de requalificação do Minhocão. O coletivo passou a se perceber como parte de um processo de gentrificação do espaço em que atuava, constatando que sua presença artística também podia ser capturada por lógicas de mercado e transformada em justificativa de valorização imobiliária.



Fotografia 1 - Lígia na janela do Grupo Esparrama. Imagem de Fernando Pilatos. Fonte: Acervo do Grupo Esparrama.

Essa experiência foi determinante para um reposicionamento estético-político do grupo. Contemplado pelo programa Rumos, do Instituto Itaú Cultural, o Esparrama passou a aprofundar sua pesquisa sobre arte, cidade e infância, tensionando temas considerados complexos ou tabus para o universo infantil, como gentrificação, especulação imobiliária e questões de gênero (Souza et al., 2019). Esse movimento resultou no espetáculo *Minhoca na Cabeça*, de 2015, obra emblemática de sua trajetória.

⁶ Todas as entrevistas foram realizadas seguindo os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos, sendo o projeto de pesquisa aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 02/08/2023. Os entrevistados assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a utilização real de seus nomes. As entrevistas foram realizadas de forma online via plataforma *Google Meet*, considerando a disponibilidade, principalmente, dos participantes, mas também da pesquisadora.

⁷ O espetáculo ganhou dois prêmios e uma indicação ao FEMSA de Teatro Infantil e Jovem, de 2013, nas categorias Revelação, pela direção de Iarlei, e Prêmio Crystal Eco de Sustentabilidade, indicado na Categoria Especial. E também o Prêmio da Cooperativa Paulista de Teatro, de 2013, na categoria Melhor Ocupação de Espaço.

A peça narra a história de uma menina do interior que, ao mudar-se para a cidade, sente medo de brincar na rua. As “minhocas” que habitam sua cabeça simbolizam os temores produzidos pelo espaço urbano, mas, com o apoio de amigos, ela aprende a enfrentá-los. O desfecho é marcado por uma cena profundamente simbólica: o Minhocão é transformado em barco por meio de elementos cênicos acionados com a participação das crianças. Uma âncora é içada, boias são lançadas ao público, uma vela se ergue, e, de modo triunfal, a menina proclama: “Navegar!”. Nessa ação, o grupo de certa forma reivindica o direito da criança de ocupar o espaço urbano, convertendo a cena em um manifesto estético-político ao inscrever simbolicamente esse corpo em perspectiva iminente de navegar pela cidade.



Fotografia 2 - Cena final do espetáculo *Minhoca na Cabeça*. Imagem de Adriano Choque. Fonte: Acervo do Grupo Esparrama.

Contudo, a força desse clímax não deixou de suscitar questionamentos internos ao coletivo. O grupo passou a indagar se, de fato, a cidade estaria disposta e preparada para ser navegada pelas crianças. Afinal, embora a ocupação desses sujeitos no espaço urbano seja fundamental, a cidade é também um campo de disputa, estruturado por interesses econômicos e políticos que frequentemente se sobrepõem aos direitos das crianças. Nesse sentido, *Minhoca na Cabeça* não apenas reivindica a possibilidade das crianças transformarem o espaço, mas também evidencia as contradições de um território que, longe de ser neutro, é atravessado por desigualdades, exclusões e projetos de poder.

Assim, o Grupo Esparrama constrói um projeto artístico, mas também educativo, que articula infância, cidade e estética, convidando a sociedade a repensar quem pode ocupar o espaço urbano e de que forma.

2. Crianças a bordo!

A história do Elevado Presidente João Goulart, popularmente conhecido como Minhocão, é exemplar para compreender-se as contradições do urbanismo paulistano. Construído no início da década de 1970, durante o regime militar, o viaduto expressa a lógica autoritária e excludente que marcou grande parte das intervenções urbanas desse período (Oliveira, 2016). O projeto, voltado prioritariamente para a circulação de automóveis (Barbosa & Queiroz, 2012), desconsiderou os impactos sociais e ambientais na região central da

cidade, impondo um traçado que cortou bairros consolidados e comprometeu a qualidade de vida de seus moradores (Marafon Frau & Silva Neto, 2017). O Minhocão, assim, tornou-se símbolo de um modelo de planejamento urbano que privilegia fluxos econômicos e interesses políticos em detrimento das necessidades coletivas (Oliveira, 2016).

Décadas mais tarde, a transformação do viaduto em Parque Urbano, convertendo-o em área de lazer e convivência nos períodos em que estava fechado ao tráfego de veículos, não resultou de uma política pública deliberada, mas da ação direta da população. Como relata Iarlei Rangel, integrante do grupo e morador da região, “Quem transformou esse Parque não foi a prefeitura. O povo quebrou as grades e começou a utilizar ele à noite” (Entrevista com Iarlei e Lígia, 14 de novembro de 2023). Essa apropriação popular revelou tanto a necessidade de mais espaços públicos de qualidade para pedestres na cidade quanto a potência das iniciativas coletivas em ressignificar territórios urbanos. A ação dessas pessoas tornou visível a disputa pelo espaço e apontou para uma dimensão do direito à cidade que escapa à lógica do planejamento estatal tradicional.

Entretanto, como destaca Tonucci, a cidade continua a ser pensada para um “cidadão protótipo”:

A cidade e seus administradores escolheram como cidadão protótipo, um cidadão do sexo masculino, adulto, trabalhador e motorista. Adaptaram a cidade às suas necessidades, tentou corresponder às suas demandas, garantindo assim o consentimento eleitoral do cidadão forte. Traiu, assim, as necessidades e os direitos daqueles que não são homens, não são adultos, não são trabalhadores, não são motoristas. Como resultado, essas cidades são cidades sem crianças (2020, p. 6).

Crianças, idosos, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente invisibilizados não encontram, em geral, condições adequadas de circulação, permanência e participação nos espaços urbanos. Em particular, as crianças raramente são contempladas nos projetos de urbanismo, o que as coloca em posição marginal na vida pública. Essa exclusão remete a um aspecto fundamental: a infância é uma construção social, um fenômeno histórico, “[...] um conceito que foi sendo desenvolvido com o passar do tempo, não algo natural como se acredita” (Peregrino, 2017, p. 30). O modo como uma sociedade define, trata e organiza os espaços para as crianças reflete concepções históricas e culturais que, muitas vezes, relegam-nas à esfera privada, negando-lhes o direito à cidade.

Pensar a cidade a partir da presença ativa das crianças é, portanto, reivindicar um modelo de urbanismo que se reconheça como obra coletiva, conforme aponta Henri Lefebvre (2001). O direito à cidade não se reduz ao acesso a equipamentos ou serviços, mas se configura como possibilidade de participação efetiva na produção do espaço urbano (Lefebvre, 2001). Quando crianças ocupam praças, ruas e parques, não apenas se apropriam de territórios, mas também interpelam a própria lógica de quem tem legitimidade para habitá-los.



Figura 1 - *Se existimos, nós também fazemos parte*. Fonte: Ilustração de Francesco Tonucci/Frato (2005, p. 147)

Nessa perspectiva, a contribuição de Milton Santos (2023), com sua noção de pedagogia da existência, permite compreender a vida cotidiana como espaço formativo e produtor de saberes. Essa pedagogia, vivida em e através dos lugares, ensina que a existência e a resistência cotidiana podem gerar formas de transformação da realidade. Nessa direção, as crianças, ao vivenciarem e experimentarem a cidade, produzem significados, aprendizagens e formas de sociabilidade que ampliam a compreensão do urbano. Em diálogo, Freire (2015), ao conceber os sujeitos como seres de práxis, capazes de refletir criticamente e intervir no mundo, oferece um referencial decisivo para reconhecer a infância como agente de transformação social, desde que lhes sejam assegurados espaços efetivos de escuta e participação, pois, como enfatiza Freire, é essencial “estar presente na História e não simplesmente nela estar representada” (1995, p. 75).

Partindo desse horizonte, o Grupo Esparrama compreendeu que, para além de produzir espetáculos, era necessário assumir uma posição política diante da questão urbana e da infância. Contemplado pelo 29º Programa de Fomento ao Teatro⁸, o coletivo organizou uma proposta de trabalho que se tornou marco em sua trajetória. O grupo passou a afirmar explicitamente o direito das crianças à cidade como parte constitutiva de sua prática artística - e, por que não também, pedagógica. Essa virada representou o reconhecimento de que a arte, por meio de quem a produz, pode instaurar espaços de diálogo e cocriação, nos quais comunidades

⁸ A Lei Municipal de Fomento ao Teatro surgiu da mobilização de grupos teatrais paulistanos contrários ao modelo de renúncia fiscal das Leis Rouanet e Mendonça, por considerarem que este favorecia a mercantilização da arte e subordinava o teatro às lógicas de mercado. Organizados no movimento Arte Contra a Barbárie, lançaram um manifesto em defesa de financiamento público direto, critério transparente de recursos e autonomia da criação artística. Essa articulação resultou no Projeto de Lei nº 416/00, aprovado em 2002, que instituiu o programa de fomento na cidade de São Paulo.

se encontram, denunciam injustiças, elaboram pensamento crítico e projetam novas formas de habitar a cidade.



Fotografia 3 - Registros do espetáculo *Navegar* durante a *Trilogia de Janela*. Fonte: Acervo próprio.

Assim, ao colocar as crianças a bordo de suas criações, o Esparrama não apenas constrói dramaturgias que tematizam o urbano para as crianças, mas sim **com** as crianças. A presença infantil deixa de ser acessória e se torna constitutiva de um projeto estético-político que reivindica a cidade como território de todos, afirmando a criança como sujeito de direito, expressão, participação e transformação social.

3. Navegar é preciso (e urgente!)

O *Projeto Navegar*, desenvolvido pelo Grupo Esparrama, só alcançou a dimensão que teve devido a Lei Municipal de Fomento ao Teatro, política pública que assegurou recursos e tempo para que o coletivo pudesse se dedicar ao aprofundamento da pesquisa. Como ressaltam os próprios integrantes, foi esse financiamento que permitiu ao grupo realizar a escolha consciente de mergulhar em uma investigação de longo prazo, pautada pela relação entre arte, infância e cidade. Tal experiência confirma a ideia de Vigotski (2009) de que a atividade criadora é sempre produto das circunstâncias históricas, materiais e culturais nas quais o sujeito está inserido. A criação, portanto, não é um ato isolado, mas atravessado por condições de classe, tempo e espaço que determinam, de forma desigual, as possibilidades de imaginar e produzir. Nesse horizonte, a defesa e a implementação de políticas públicas para a cultura tornam-se um ato ético e político: fornecer condições materiais para a criação significa democratizar os processos de produção simbólica e assegurar o direito à arte como dimensão constitutiva da cidadania.

O *Projeto Navegar* foi estruturado em três expedições criativas, que funcionaram como etapas complementares de um mesmo percurso. Mais do que criar um espetáculo para crianças, o Esparrama assumiu o desafio de criar com as crianças, reconhecendo-as como interlocutoras legítimas nesse processo.

Nesse sentido, a primeira expedição, dedicada à escuta, constituiu-se como prática fundante do processo: foi a partir das vozes, percepções e imaginações infantis que o grupo orientou sua dramaturgia, elaborou materialidades cênicas e desenhou a travessia estética que resultou no espetáculo homônimo *Navegar*.

Para sustentar essa escuta, o grupo investiu em uma preparação formativa prévia: oficinas de manipulação de bonecos, palhaçaria, canto, cenografia e máscaras, conduzidas por integrantes e artistas convidados, além de um aprofundamento conceitual sobre infância e cidade. Nesse processo, foi fundamental a presença da educadora Laila Sala, convidada pelo diretor Iarlei Rangel. Atuando como assessora pedagógica, Laila contribuiu não apenas na organização metodológica, mas na construção de um campo comum de reflexão, articulando conceitos como cidade educadora, educação integral, infância como potência política e escuta como ética da criação. Sua atuação evidenciou que teoria e prática não são dimensões opostas, mas constitutivas de um mesmo processo, permitindo ao grupo nomear suas intuições, aprofundar suas concepções e transformar vivências em reflexão crítica.

A escolha dos grupos de crianças para a realização das escutas foi resultado de uma curadoria cuidadosa, orientada pela premissa de trabalhar com grupos que já possuíam algum vínculo com o espaço urbano e entre si. Foram definidos três territórios: a EMEI Gabriel Prestes e a Ocupação Lord Palace Hotel, ambas localizadas no centro da cidade de São Paulo e o CCA Mina, localizado em Heliópolis, zona sul. Essa seleção permitiu ao Esparrama adentrar contextos onde a relação com a cidade já estava em curso, aprofundando-se nos modos como as crianças significavam e ressignificavam seu cotidiano urbano. O método de escuta adotado pelo grupo privilegiou a construção de vínculos, o respeito ao tempo das crianças e o reconhecimento das linguagens próprias de cada coletivo. Perguntas como “é pela fala, pelo desenho, pela pintura, pelo canto ou pela brincadeira que essas crianças se expressam?” orientaram a abordagem, deslocando a escuta de uma lógica de coleta de dados para um exercício de cocriação. Como estratégia, o grupo criou “historinhas” em que artistas e crianças eram personagens, construindo uma dinâmica lúdica e horizontal, na qual as relações se estabeleciam por meio do jogo e do brincar. A cada encontro, as falas, ações e criações infantis eram revisitadas pelo coletivo, que buscava compreender os sentidos emergentes e traduzi-los em material estético.

Essa metodologia se aproxima do que Coessens, Crispin e Douglas (2009) definem como arte-jogo: um processo de imersão afetiva, cognitiva e imaginativa em que artistas e participantes se transformam mutuamente. Nesse horizonte, o jogo não é um meio para alcançar respostas, mas uma experiência aberta de criação compartilhada. A escuta das crianças tornou-se, assim, um espaço estético, capaz de produzir sentidos e gerar material artístico. Para acompanhar poeticamente a experiência, o grupo convidou três artistas, Marina Faria, Daniel Viana e Sissy Eiko, que a partir das artes visuais, da literatura e da fotografia, respectivamente, registraram o processo em diferentes linguagens. O resultado foi uma tessitura polifônica que ampliou os modos de olhar e tornou possível registrar não apenas o que aconteceu, mas sobretudo o modo como aconteceu.



Fotografia 4 - Crianças navegando com o Grupo Esparrama pela cidade. Imagem de Sissy Eiko. Fonte: Acervo do Grupo Esparrama.

O *Projeto Navegar*, desenvolvido ao longo de um ano e quatro meses a partir da provocação *Com que cidade sonham as crianças?*, mobilizou 25 artistas em um processo inédito na história do Grupo dada a amplitude e a intensidade da experiência. A vasta quantidade de material sensível, oriundo das escutas infantis e das vivências nos territórios, exigiu do coletivo um esforço rigoroso de curadoria e de transposição estética, confrontando-o com dúvidas, limites e contradições inerentes à própria criação. Tal dimensão revela, em sua complexidade, o caráter dramático da criação artística, conforme compreendido por Vigotski. Para o autor, “[...] o drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (Vigotski, 2001, p. 35). Assim, tanto a produção artística, quanto a formação das funções psíquicas superiores, não se dá em meio à estabilidade, mas no interior de tensões e conflitos mediados socialmente. Nesse horizonte, a arte é compreendida como “técnica social do sentimento” (Vigotski, 1999), processo pelo qual emoções e experiências são reelaboradas por meio da mediação simbólica. O *Projeto Navegar* evidencia essa concepção sobre arte ao revelar que a criação artística não é produto isolado de indivíduos, mas resultado de um entrelaçamento histórico, social e cultural que, ao transformar a experiência coletiva em linguagem cênica, reafirma a arte como dimensão social de produção de sentidos compartilhados.

4. Uma travessia poético-crítica

Compreender o *Projeto Navegar* como travessia implica reconhecer que processos artísticos e educativos não se dão em linhas retas, mas em fluxo dinâmico, em constante movimento histórico. Trata-se de um percurso marcado por deslocamentos e contradições, no qual o binômio poético-crítico se apresenta como dimensão indissociável. É nesse ponto que o diálogo entre Vigotski e Manoel de Barros acontece: reconhecer a potência de ambos, a partir da teoria e da poesia, para estabelecer outras possibilidades de pensar e de sentir.

Essa perspectiva exige também revisitar a forma como esses autores têm sido lidos. Vigotski é frequentemente reduzido a um teórico do desenvolvimento ou, de modo equivocado, classificado como cognitivista, quando, na verdade, sua obra revela uma complexidade que articula arte, estética e educação. Seus escritos sobre arte não costumam ser tão disseminados, reflexo da desvalorização moderna da Arte em detrimento da Ciência. Entretanto, mesmo em sua forma rigorosa de escrita, há poesia: ao afirmar que a arte é uma “técnica social do sentimento”, Vigotski (1999) evidencia que o estético é um modo de elaboração das emoções, mediado pela história e pela cultura.

De modo análogo, Manoel de Barros tem sido, muitas vezes, restrito a uma imagem de poeta da natureza ou da infância, explorada editorialmente como recurso de mercado. Contudo, sua obra é profundamente política. Como observa Müller (apud Kishi, 2016), sua filiação ao Partido Comunista e sua atenção às coisas tidas como inúteis revelam uma postura crítica frente ao capitalismo, que descarta aquilo que não gera valor. Ao enaltecer o desimportante e dar centralidade ao que é marginalizado, Barros constrói uma poética de resistência, que convida a “transver o mundo” (Barros, 2016, p. 75).

Essa perspectiva crítica aproxima a poesia de Barros do teatro produzido pelo Grupo Esparrama. Se no imaginário social espera-se que o teatro para crianças se restrinja a narrativas simplificadas e elementos cênicos estereotipados, o grupo subverte essa expectativa ao assumir uma linguagem estética e política que reconhece as crianças como sujeitos capazes de refletir criticamente e de agir sobre a realidade dentro de suas possibilidades. O grupo não se limita a falar sobre a cidade e as crianças apenas no plano do discurso, não obstante cria condições concretas para que essa relação aconteça, como no recurso do microfone aberto. Nesse dispositivo, as crianças tinham a possibilidade de expressar livremente suas percepções sobre a cidade ou qualquer outro tema, diante de um público predominantemente adulto. Essa escolha deslocava a função do espetáculo: já não era necessário explicar sua metodologia ou justificar seu caráter participativo de criação, pois a própria voz da criança, ecoando no Minhocão, forjava a escuta como princípio cênico e ético.



Fotografia 5 - Microfone aberto para crianças. Fonte: Acervo próprio.

O *Projeto Navegar* reafirma que a arte, ao mesmo tempo em que educa os sentidos, transforma a realidade. Para Vigotski (2003), pensar a educação estética é inserir as reações estéticas na vida cotidiana, tornando a beleza uma exigência da experiência comum e não um privilégio das ocasiões excepcionais. Nesse horizonte, até mesmo as atitudes mais ordinárias podem ser atravessadas por uma dimensão poética. Do mesmo modo, Pino (2006) entende a imaginação como base constitutiva desse sentido estético, concebido como encontro sensível e simbólico com o mundo. Educar esteticamente, portanto, é cultivar percepções capazes de ampliar a experiência humana, abrindo espaço ao inusitado, ao simbólico e ao poético. “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul - que nem uma criança que você olha de ave” (Barros, 1994).

É nesse entrelaçamento da arte com a educação que o trabalho do Grupo Esparrama se apresenta como travessia poético-crítica. A travessia porque recusa caminhos lineares, optando pelos desvios criativos que revelam zonas possíveis de criação; poética porque mobiliza a imaginação e a sensibilidade; crítica porque denuncia as exclusões e convoca à transformação. Se a democracia se encontra sob ameaça, a arte precisa se estabelecer como uma de suas formas mais vitais de resistência. É preciso, como desejava Manoel de Barros, “transver o mundo”.

Atravessar novos portos de vista...

O percurso realizado ao longo deste artigo reforça que o ponto final não existe na pesquisa, pois há sempre espaço para vírgulas e reticências. O trabalho do Grupo Esparrama, vasto e ainda em expansão, merece ser continuamente “esparramado”, não apenas pela originalidade estética de sua proposta, mas sobretudo pelas contribuições que oferece para repensar a infância em sua inserção na vida pública, na ocupação da cidade e na afirmação das crianças como agentes de ação e transformação social. Pensar processos educativos para além dos espaços formais de educação.

A experiência do Teatro de Janela, ao se constituir como uma ponte entre o público e o privado, evidencia como a arte pode criar fissuras no cotidiano urbano e criar novas formas de convivência. Tal como sugeria o multiartista Friedrich Hundertwasser, “as janelas equivalem aos olhos”; são “ponte entre o interior e o exterior”⁹ - aqui nessa pesquisa entre privado e coletivo, casa e cidade, artista e público. Nessa perspectiva, o Teatro de Janela não é apenas linguagem ou forma, mas também metáfora crítica dessa separação entre a esfera pública e privada ao transformar a janela em espaço de mediação, atravessamento e diálogo.

Ao mesmo tempo, este estudo recupera a defesa de Hundertwasser de que o artista tem o dever de não apenas embelezar, mas de melhorar o mundo. Tal tarefa, entretanto, exige sempre a pergunta: melhorar para quem? Para o quê? A arte que se pretende politicamente relevante deve ser orientada pela função social de produzir deslocamentos, abrir escutas e possibilitar transformações que não sejam apenas estéticas, mas também éticas e políticas.

⁹ Hundertwasser Architecture: for a more human architecture in harmony with nature. Alemanha: Taschen, 1997. p. 304-309. Disponível em: <http://cronologiadourbanismo.ufba.br/leituras.php>.

Assim, pensar uma educação para a transformação social, por meio da arte, implica considerar a estética como dimensão constitutiva do humano, em ruptura com formas de educar tecnicistas e produtivistas, resultantes de um sistema hegemônico, dominante e colonial. Andreotti (2018), em sua reflexão, elucida a necessidade de questionar tais estruturas para que seja possível transformar relações e, então, abrir caminhos para imaginar a possibilidade de uma educação “sem fronteiras”. O caminho da transformação social só se torna possível, como enfatiza Vigotski, a partir de mudanças estruturais profundas, ao afirmar que “os problemas da educação só serão definitivamente resolvidos quando forem resolvidos definitivamente os problemas do sistema social” (2003, p. 220).

Democratizar o acesso à arte e aos meios de produção artística é urgente para fortalecer a liberdade de expressão e o direito universal à participação cultural. Mais do que privilégio, a expressão artística deve ser entendida como direito fundamental, capaz de potencializar processos educativos voltados à formação crítica dos sujeitos e à ampliação da democracia, abrindo novos portos de vista.



Fotografia 6 - Placa indicando o Teatro de Janela. Fonte: Acervo próprio.

Referências

- Andreotti, V. (2018, janeiro). Educação para a expansão de horizontes, saberes, vivências, afetos, sensibilidades e possibilidades de (co)existência. *Revista Sinergias: diálogos educativos para a transformação social*, (6). https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2018/02/sinergias6_19_02_pag65_76.pdf.
- Associação Internacional de Cidades Educadoras. (1990). *Carta das Cidades Educadoras*. <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/11/Carta-Ed-2013-PORT.pdf>.
- Barbosa, E., & Queiroz, R. (2012, agosto). *Minhocão e suas múltiplas interpretações*. *Arquitextos*, 13(147.03). <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/13.147/4455>.
- Barros, M. de. (1994). *O livro das ignoranças* (2a ed.). Civilização Brasileira.
- Barros, M. de. (2016). *Livro sobre nada*. Alfaguara.
- Beaton, A. B. (2017). La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. In S. G. de L. Mendonça, L. A. A. Penitente, & S. Miller (Orgs.), *A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas* (pp. 19–38). Oficina Universitária; Cultura Acadêmica. <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8.p19-38>.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera legislações correlatas. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm.
- Brasil. (2023). *Lei nº 14.617, de 11 de julho de 2023*. Altera a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14617.htm.
- Coessens, K., Crispin, D., & Douglas, A. (2009). *The artistic turn: A manifesto*. Orpheus Instituut; Leuven University Press.
- Cronologia do Pensamento Urbanístico. (2025). *Hundertwasser publica o “Manifesto do Mofo contra o racionalismo em Arquitetura”*. <http://cronologiadourbanismo.ufba.br/biografia.php?idVerbete=41&idBiografia=52>.
- Freire, P. (2015). *Ação cultural para a liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido* (64a ed.). Paz e Terra.
- Grupo Esparrama, & Souza, M. C. (2018). *Navegações teatrais para pequenos tripulantes: Diário de bordo do Grupo Esparrama*. Programa Municipal de Fomento ao Teatro, Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.
- Kishi, K. (2016). *Manoel de Barros: Ver, rever e transver*. *Ciência & Cultura*, 68(2), 60–61. <https://doi.org/10.21800/2317-66602016000200018>.
- Lefebvre, H. (2001). *O direito à cidade*. Centauro.
- Marafon Frau, F., & Silva Neto, M. L. da. (2017, janeiro). *O destino do Elevado Costa e Silva, o Minhocão: uma decisão à luz do urbanismo*. *Arquitextos*, 17(200.03). <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/17.200/6394>.
- Oliveira, J. C. de. (2016). *As contradições do espaço público na cidade de São Paulo: Uma abordagem a partir do Minhocão e seus diferentes usos*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://ariel.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/18771/2/Jose%20Carlos%20de%20Oliveira.pdf>.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

- Peregrino, G. S. A. (2017). *Infância, educação e Manoel de Barros* (1a ed.). CRV.
- Pino, A. (2006). *A produção imaginária e a formação do sentido estético*: Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, 17(2). <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>.
- Santos, M. (2023). *Por uma outra globalização*. Record.
- Souza, A. C., Conceição, L., & Barbalacco, R. (2019, julho). O Grupo Esparrama e sua experiência de mediação cultural: Um encontro de imaginários. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, (8), 178–192. <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/revista/post/o-grupo-esparrama-e-sua-experiencia-de-mediacao-cultural-um-encontro-de-imaginarios>.
- Tonucci, F. (2020). *O direito de brincar*: Uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. *Revista Práxis Educacional*, 16(40).
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas* (Vol. I, pp. 259–406). Aprendizaje/Visor.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Artmed.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico* (Z. Prestes, Trad.). Ática. Wong, B. (2000, 05 de agosto). *Aprender com arte*. Público. <https://www.publico.pt/2000/08/05/jornal/aprender-com-arte-147226>.

[Índice](#)





PINTAR LA HERIDA: ARTE COMUNITARIO Y RESILIENCIA MIGRANTE EN LA CIUDAD DE FILADELFIA

Gina Priscila Pacheco Brito¹, Laura Melissa Muñoz Salazar² & M. Inmaculada Pastor-García³

Resumen

La ciudad estadounidense de Filadelfia ha sido un destino clave para las migraciones latinoamericanas que huyen de la violencia, la crisis política o la pobreza, concentrando una gran diversidad de migrantes. En este contexto, el arte comunitario emerge como un instrumento de resistencia cultural y generación de redes de apoyo mutuo.

Este estudio se propone analizar el papel del arte, en general, y el arte comunitario, en particular, como recurso pedagógico para la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

La metodología aplicada fue el estudio del caso de migrantes latinoamericanos en Filadelfia y su actividad artística comunitaria a través de encuestas, entrevistas y observación directa.

El arte tiene el potencial de constituirse en una pedagogía transformadora para la justicia social. Los resultados evidencian que, más allá de su función expresiva, el arte actúa como medio para aliviar las emociones, mantener la salud mental y cohesión comunitaria, además de ser un instrumento didáctico y político de gran potencial.

Palabras-clave: *Arte Comunitario; Resiliencia; Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global; Migración; Identidad.*

¹ Licenciada en Artes Visuales por la Universidad de Cuenca, Ecuador. Estudiante Máster Cooperación Internacional al Desarrollo en la Universidad de la Rioja. Actualmente educadora, artista visual y gestora comunitaria, cuya labor se orienta a la defensa de los derechos humanos y al desarrollo de iniciativas artísticas y de salud mental dirigidas a comunidades migrantes. (UNIR). ginapacheco3126@hotmail.com.

² Administradora Pública por la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), Colombia. Estudiante Máster Cooperación Internacional al Desarrollo en la Universidad de la Rioja. Trabaja en el área de Sostenibilidad de C.I. Uniban impulsando iniciativas orientadas al desarrollo sostenible, al valor compartido en toda la cadena de suministro y al comercio justo en el sector bananero de Colombia. (UNIR). lauramunoz@esap.edu.co.

³ Doctora por la Universidad de Málaga dentro del Programa de Cooperación Internacional y Políticas de Desarrollo. Profesora en la Universidad de Málaga (UMA) y Directora ejecutiva del Instituto de Educación Global para la Sostenibilidad. (UNIR). ipastor@uma.es.

1. Introducción

A lo largo de la historia, el arte ha desempeñado un papel público de gran impacto social, aunque no unívoco ni necesariamente emancipador. En múltiples contextos ha operado como lenguaje de denuncia y memoria, haciendo visibles injusticias, interpelando a la ciudadanía y cuestionando formas de violencia: obras como *Los desastres de la guerra* de Francisco de Goya o *Guernica* de Pablo Picasso constituyen ejemplos emblemáticos de representación crítica del horror bélico y sus efectos sobre la población civil. Sin embargo, el arte también ha sido utilizado como dispositivo de legitimación simbólica del poder, ya sea en proyectos coloniales, discursos religiosos, institucionales, propaganda nacionalista o regímenes autoritarios, contribuyendo a normalizar jerarquías y órdenes sociales.

En consecuencia, su potencial transformador depende del contexto, de las intencionalidades y de las relaciones de poder en las que se produce y circula. Desde esta premisa, el presente artículo se centra en el arte comunitario desarrollado por migrantes latinoamericanos en Filadelfia, analizando su valor pedagógico para la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global y su contribución a procesos de resiliencia, cohesión y agencia colectiva.

Otros artistas más contemporáneos como Ai Weiwei o Banksy, abordan problemáticas vinculadas a las migraciones, el racismo, la xenofobia y consecuencias de conflictos armados. En el ámbito medioambiental, la obra *Wheatfield- A Confrontation* de Agnes Denes, que cultivó un campo de trigo en un vertedero de Manhattan en 1982 durante unos meses, para mostrar la degradación ecológica y las desigualdades que se generan con la economía global. Documentales, como *“Home”* de Yann Arthus-Bertrand, 2009, sensibiliza sobre la escasez de recursos, los problemas ecológicos y el cambio climático que origina la actividad humana descontrolada, y en el mismo sentido contribuye *“An Inconvenient Truth”* de Al Gore, 2006.

La literatura, la música y la fotografía también han desempeñado un papel crucial en la sensibilización social, entre otros muchos se puede citar el libro de Eduardo Galeano *“Las venas abiertas de América Latina”* de 1971, que denuncia la explotación histórica de la región impuesto desde el Norte global. Conciertos y movimientos musicales, como el impulsado por el rapero, El Chojin, puso en marcha el proyecto *“Rap contra el Racismo”* que reúne a artistas de diversos países para crear canciones que luchan contra el racismo. En la fotografía, el icónico brasileño Sebastião Salgado, que documentó atrocidades sobre las migraciones, la explotación laboral y situaciones de pobreza. Los Poemas del Palestino Mahmoud Darwish o la Polaca Wislawa Szymborska que incriminan sobre la destrucción humana en los conflictos bélicos. Así, muchas más artes plásticas exaltan la diversidad y los mestizajes como fundamento de las naciones, trabajan en defensa de los derechos humanos y la memoria de colectivos marginados, apoyando la ayuda al desarrollo.

En este sentido, la Educación para el Desarrollo y la Educación para la Ciudadanía Global (en adelante, EDCG) también busca formar ciudadanos críticos, capaces de actuar para transformar la realidad. Esta perspectiva, inspirada en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), sitúa la concienciación y la acción transformadora en el centro del proceso educativo y, como señalan Celorio y López de Munain (2007), persigue no sólo la transmisión de ideas y contenidos, sino también la generación de procesos de reflexión

crítica, empatía y compromiso social. Las prácticas artísticas encuentran proyección en los objetivos de la EDCG.

El arte, en sus múltiples expresiones, tiene la capacidad de ser una herramienta pedagógica relevante en el ámbito de la EDCG si comparten objetivos, ya que el arte, gracias a su carácter simbólico, emocional y comunicativo, aborda realidades complejas y que, además de informar, trasciende y sensibiliza al observador. Tal como señalan Kolb & Kolb, (2005), el aprendizaje se profundiza cuando es posible examinar y evaluar los propios pensamientos y sentimientos. Sin embargo, este potencial pedagógico no es automático ni universal, sino que depende de las condiciones, mediaciones e intencionalidades que orientan el uso del arte en escenarios educativos.

En la pequeña selección de manifestaciones de arte que se acaban de mencionar, se observan con claridad propósitos en común con la EDCG, por tanto, la EDCG puede aprovechar el potencial transformador del arte como recurso pedagógico. Las expresiones artísticas, en su diversidad, ofrecen lenguajes alternativos para despertar la conciencia crítica, movilizar emociones y estimular la acción colectiva. Integrarlas en la EDCG, permite ampliar estrategias metodológicas, acercarse a distintos públicos y reforzar el compromiso ciudadano hacia la justicia global y la solidaridad. Todos estos son propósitos de EDCG.

El objetivo de este estudio es analizar el papel del arte como recurso pedagógico en la EDCG. Asimismo, se busca fortalecer el marco teórico existente y aportar evidencias empíricas sobre la eficacia del arte como herramienta didáctica en la formación de una ciudadanía global crítica, activa y comprometida con la justicia social, atendiendo especialmente a su capacidad para favorecer procesos de concienciación, empoderamiento y acción transformadora.

Para ilustrarlo, el presente trabajo, utiliza el caso de la expresión artística de inmigrantes latinoamericanos en la ciudad de Filadelfia. Se profundiza mediante encuestas y entrevistas para conocer con fuentes primarias cuál es la importancia del papel del arte en esta comunidad, mostrando el valor de esta experiencia para la EDCG.

Al analizar las contribuciones de nuestra muestra se puede comprobar que efectivamente, el arte comunitario en concreto, al actuar como espejo de la realidad, invita a reflexionar, a cambiar la forma de pensar y comportarse para transformar y construir un futuro mejor. Conecta a las personas a través de sus emociones, permite comprender y generar empatía con vivencias difíciles de otras personas.

El arte puede funcionar como un espacio de expresión y amplificación de voces que han sido históricamente silenciadas por relaciones de poder. Contribuye a la construcción de identidades culturales; algo especialmente relevante para comunidades desplazadas. El caso que se analiza en este estudio demuestra que el arte revela su poder sanador de heridas individuales, colectivas y transforma el dolor en un mensaje de denuncia⁴.

⁴ En la versión final del artículo se ha incorporado una mayor contextualización de las imágenes, especificando el tipo de evento (taller comunitario, acción colectiva o manifestación artística) y su marco general dentro de la ciudad de Filadelfia.

2. Marco Teórico

Pérez-Martin & Freedman (2018) documentaron un proyecto artístico con situaciones y relaciones similares a las que se tratan en este trabajo, en el que se utilizaron prácticas artísticas para romper el silencio que se cierne sobre el conflicto del Sáhara Occidental. Otros muchos estudios dan una muestra del arte como construcción de identidad y acto revitalizador, así como su papel terapéutico.

Pero, en este marco teórico nos planteamos comprender la relación entre arte y la EDCG desde el punto de vista de la literatura científica.

Por su parte, Ibrahim, Godfrey, Cappella, & Burson (2022), demostraron empíricamente que la participación artística promueve la conciencia crítica entre los jóvenes de cualquier estatus social, lo que convierte en crucial la participación artística para generar reflexión crítica. Pero la capacidad de análisis sobre la desigualdad y la opresión social se sostiene sobre el fortalecimiento de la propia identidad. Sólo será beneficiosa la creación artística de recuerdos y sentimientos potencialmente traumáticos si se está en un espacio seguro y se pertenece a una comunidad respetuosa, Mernick (2021). El arte es capaz de sanar situaciones de discriminación vividas. Es un espacio liberador de apoyo para reconocer, procesar y desafiar los sistemas de opresión. De hecho, basadas en estas líneas de investigación, ya se encuentran guías prácticas para la implementación de pedagogía artística enfocada en la justicia social, como la obra de Keifer-Boyd, Knight, Pérez de Miles, Ehrlich, Lin, & Holt (2023).

La EDCG es una forma de educación que busca generar una comprensión crítica de los sistemas que crean desigualdad y exclusión, fomentando la formación de individuos capaces de analizar estas problemáticas y promover soluciones a nivel social y político. La EDCG tiene diferentes características que han sido tratadas desde el punto de vista artístico, como se muestra en la Tabla 1, donde se ha querido asociar las investigaciones correspondientes a cada una de sus características, tales como Análisis crítico, Formación de agentes de cambio, Conexión entre realidad local y global, participación ciudadana y visión integral de la realidad.

Característica de EDCG	Fuente	Relación del arte con la característica estudiada de EDCG con el Arte
Análisis Crítico (Dilucidar las causas de la pobreza y la desigualdad)	A Visual Culture Art Education model for promoting creativity and critical thinking skills in Senior Art Education in Hong Kong. Lau (2021).	Estudio que identifica cómo los estudiantes fomentan el pensamiento crítico al implementar educación artística. El arte es una lente que permite cuestionar desigualdades estructurales.
Formación de agentes de cambio	"Promoting Social Justice Through Arts Education: Empowering Voices, Cultivating Agency, and Inspiring Change" Moore (2023).	Esta fuente trata cómo la educación artística puede dar voz a comunidades marginadas, anima a que los estudiantes actúen, desafíen narrativas dominantes y promuevan cambio social. Esto conecta directamente con formar agentes de cambio.

(Empoderar para la acción social)	“Art as a Catalyst for Social Change: Empowering Communities Through Creative Expression” Taylor (2021)	Se enfoca en comunidades, en cómo expresarse creativamente para lograr una transformación local a través de acciones que reivindican justicia social, implicando a los participantes como actores activos.
Conexión con la realidad local y global	“Empowering Global Citizenship Through Arts-Based Education: Strategies and Implications” (Davis, 2023)	Traza vínculos entre lo local y lo global: a través de arte, música, teatro, medios digitales. Promueve diálogo intercultural, conciencia global de desigualdades, desafíos compartidos. Permite que los estudiantes vean cómo lo que sucede en su contexto local está conectado a dinámicas globales.
	“Creative Connections: The power of contemporary art to explore European citizenship” Richardson, Hernández-Hernández, Hiltunen, Moura, Fulková, King, & Collins, (2020)	Proyecto europeo que permite a jóvenes explorar identidad europea, ciudadanía cultural, usando artes contemporáneas y tecnologías como blogs, galerías en línea: une lo local (identidades nacionales/múltiples) con lo global (ciudadanía europea, intercambio entre países).
Fomento de la participación ciudadana	“Promoting Civic Engagement Through Art Education: A Call to Action for Creative Educators” (Bastos & Blandy, 2025)	Se centra explícitamente en que la educación artística funcione como herramienta de participación ciudadana, animando a usar el arte para promover compromiso cívico, diálogo, debates públicos, expresión y participación activa.
	“Teaching Civic Participation with Digital Media in Art Education: Critical Approaches for Classrooms and Communities” (Bae-Dimitriadis & Ivashkevich, 2024)	Esta obra muestra cómo usar medios digitales (video, collage digital, apps, etc.) en clases de arte para que los estudiantes no solo consuman, sino que también produzcan media con conciencia social y participen en comunidades en línea en su contexto favoreciendo participación ciudadana.
Visión integral (económico, político, cultural, social)	“Global inequalities in arts, music or educational organization membership: an epidemiological analysis of 73,825 adults from 51 countries” Mak, Bone, Noguchi, et al. (2025)	Analiza variables económicas, pero también culturales, demográficas, políticas locales y nacionales que permiten o limitan el acceso al arte y a cultura, o a qué tipo de arte. Muestra cómo factores múltiples se interrelacionan para determinar participación o exclusión y desigualdad en el acceso al arte.
	“Exploring Community-Based Arts Education: Empowering Learners and Enhancing Social Cohesion” Moore (2023b)	Examina además de lo cultural lo social: cohesión social, identidad local, participación comunitaria, desarrollo personal, lo que integra dimensiones políticas, sociales, culturales. Abarca diferentes niveles de la realidad humana (no solo artístico sino social, comunitario).

Tabla 1 - Aplicar la EDCG a través del arte en la literatura científica.

Fuente: Elaboración propia en base a las obras y autores citados en esta tabla.

Como se puede observar en la Tabla 1 hay diferentes estudios en la literatura científica del mundo del arte que promueven diversas habilidades y actitudes que coinciden también con objetivos que persigue la EDCG. Pero, como era de esperar, no en todos los estratos sociales se tiene acceso a la expresión artística, y hay desigualdades en este aspecto que influyen incluso en la salud. Mak, Bone, Noguchi, *et al.* (2025).

En la perspectiva de Freire, la educación es una acción cultural para la libertad que nos capacita en nuestro papel como participantes activos de transformación (1970), y permite pensar libremente y crear nuevas realidades sociales, porque la conciencia crítica conduce a la acción colectiva. Desde este punto de vista, nuevamente, se revela la necesidad de que la educación llegue a todos, y en particular el acceso al arte como inclusión educativa. Sin olvidar que el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce a toda persona a participar en la vida cultural de su comunidad, a disfrutar de las artes y a participar del progreso científico y sus beneficios. (ONU, 1948, A/RES/217(III))

3. Contexto, participantes y metodología

Filadelfia es una de las ciudades más grandes del estado de Pensilvania, una de las más pobladas de Estados Unidos, y posee una de las economías más sólidas del mundo por su próspero sector industrial, tecnológico y de servicios. Además, posee una variada colección de arte urbano, prácticamente es un museo al aire libre. Filadelfia, con una rica historia de migraciones, conocida una “ciudad santuario”. Desde el 16 de abril de 2014, existe una orden ejecutiva que limita la cooperación del gobierno local con las autoridades federales de inmigración y prohíbe que la policía local mantenga en custodia a personas por su estatus migratorio sin una orden judicial (City of Philadelphia, 2014).

En relación con lo anterior, la Declaración de los derechos humanos fundamentales de acuerdo con el artículo 13 (Asamblea General de las Naciones Unidas [ONU], 1948, A/RES/217(III)) consagra la migración, el derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado como un derecho humano fundamental. Sin embargo, en la práctica, hay barreras y limitaciones impuestas por sistemas políticos y económicos que impiden la libertad de movimiento migratorio lo que genera exclusión o explotación y condiciona diferentes oportunidades para las personas perpetuando desigualdades de todo tipo. Y analizar las migraciones implica confrontar dinámicas de poder que impiden el cumplimiento de los derechos humanos de las personas migrantes.

Ser migrante implica muchas veces proveer de mano de obra barata a un país extranjero; pero también es someterse a una transformación cultural, emocional y social. Los migrantes enfrentan desafíos significativos a diario, como la gestión de documentación, barreras lingüísticas, choque cultural, aislamiento y soledad, discriminación ya tengan un estatus documentado como indocumentado. Pero, especialmente los migrantes que se encuentran en situación irregular, son más vulnerables ya que también afrontan dificultades adicionales o se les niega acceder a otros derechos como la salud, educación, trabajo y vivienda digna debido a su estatus legal.

A partir de mediados del siglo XX, Filadelfia ha sido un destino relevante para las migraciones latinoamericanas. Desde la llegada de puertorriqueños tras la Segunda Guerra Mundial hasta los flujos

contemporáneos de personas centroamericanas, colombianas y venezolanas que huyen de la violencia, la crisis política o la pobreza, la ciudad ha concentrado una gran diversidad de trayectorias de migrantes. (IPGH, 2022) En este contexto, el arte comunitario ha emergido como una herramienta de resistencia cultural, reconstrucción de identidades y generación de redes de apoyo mutuo.

El arte comunitario es una práctica en la que artistas y miembros de una comunidad trabajan juntos en obras de arte que expresan sus identidades, preocupaciones, problemas sociales y promueven el cambio significativo en la sociedad. Es un enfoque de trabajo estético y pedagógico que también busca el bienestar de las personas, mejorar los espacios que habitan, el fortalecimiento de las sociedades a través de la participación y el diálogo colectivo. (Kester, 2011)

4. Metodología y Diseño del Estudio

Para el análisis del caso se ha escogido un ejemplo en el que está presente el Arte Comunitario, escogido como referente por su práctica colaborativa. Es el caso de la comunidad latina en Filadelfia.

La investigación adoptó una orientación metodológica fundamentalmente cualitativa, incorporando de forma complementaria algunos matices cuantitativos que describen y apoyan el análisis. En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica para contextualizar el problema y establecer un marco conceptual. Posteriormente, se aplicaron encuestas estructuradas a una muestra de 15 migrantes latinos, elegidos de forma que se garantice la diversidad y la representatividad en las respuestas, obtener datos cuantitativos, datos socioeconómicos y demográficos que configuran el perfil de la comunidad migrante estudiada, y poder describir las tendencias y percepciones predominantes.

Los diversos talleres artísticos se plantearon como espacios seguros en un sentido físico, emocional, de confidencialidad y de confianza para que las personas migrantes pudieran participar en el estudio sin temor a exposición o consecuencias por su situación, tal como recomienda Mernick (2021). Esta seguridad se garantizó eligiendo a la muestra intencionada mediante redes de confianza y con la participación voluntaria: posibilidad de omitir preguntas o retirarse, sin recolección de nombres ni datos personales identificables, cuidado lingüístico y un entorno de respeto y apoyo mutuo. La reticencia a responder datos sensibles observada en las encuestas refuerza la pertinencia de estas medidas.

Se realizaron entrevistas abiertas de carácter semiestructurado para realizar un análisis narrativo a participantes seleccionados mediante muestreo intencional por criterios y redes de confianza, en coherencia con el enfoque cualitativo del estudio. La recolección de la información se efectuó en talleres artísticos comunitarios impulsados por una de las autoras del artículo, artistas y organizaciones sin fines de lucro, concebidos como espacios accesibles y seguros. Las entrevistas no siguieron un cuestionario cerrado, sino que se orientaron a recoger relatos de vivencias, significados y experiencias personales en torno al arte comunitario y la migración, permitiendo una aproximación flexible y situada a las dimensiones contextuales del fenómeno analizado.

Algunas de las preguntas realizadas fueron las siguientes:

- ¿Crees que es posible generar un cambio en las políticas gubernamentales, o incluso en algunos ideales del nuevo gobierno a través del arte?
- En vista de las nuevas políticas anti - migración del gobierno electo, ¿cómo es tu perspectiva de vida o tu expectativa frente a los retos que puede enfrentar la población migrante?
- ¿De qué manera consideras que tu trabajo puede influir en las futuras generaciones de migrantes?
- ¿Qué legado esperas dejar con tu arte en términos de justicia social y lucha contra la discriminación migratoria?

Estas muestras fueron recogidas en el mes de enero de 2025, garantizando la confidencialidad y el anonimato de los participantes, y después de haber obtenido su consentimiento informado. Este periodo estuvo marcado por un contexto de especial incertidumbre para la población migrante en Estados Unidos, coincidente con el segundo mandato presidencial de Donald Trump. Este momento estuvo caracterizado por un endurecimiento del discurso y de las políticas migratorias, también por un clima de temor generalizado en las comunidades migrantes, asociado a riesgos de detención, separación familiar y deportación. Diversos participantes señalaron que este contexto afectó de manera directa su vida cotidiana, generando ansiedad, retraimiento social y limitaciones en el acceso a espacios educativos, laborales y comunitarios. Precisamente en este escenario de vulnerabilidad, las prácticas de arte comunitario adquirieron una relevancia particular, al constituirse como espacios de apoyo mutuo, contención emocional y resistencia colectiva, donde las personas pudieron mantener vínculos comunitarios, compartir experiencias y articular respuestas solidarias frente a situaciones de exclusión. Por ello, el contexto temporal en el que se realizó el trabajo de campo resulta clave para interpretar los resultados del estudio.

El tamaño de la muestra, aunque reducido, se considera adecuado para los objetivos de este estudio exploratorio. Durante el análisis se identificó saturación teórica, ya que las entrevistas comenzaron a reiterar categorías y significados previamente emergentes, sin aportar información sustancialmente nueva (Guest, Bunce & Johnson, 2006).

Otro elemento importante del enfoque cualitativo es la observación del investigador hacia el participante, realizada en eventos de arte comunitario a los que asisten, como festivales de arte, exposiciones, ferias y actividades directamente relacionadas con los murales. Esto permite observar de primera mano las conexiones y dinámicas en dichos espacios y los efectos de integración a través de las obras de arte, la percepción de los migrantes sobre su lugar dentro de la sociedad de acogida, así como el fortalecimiento de las relaciones comunitarias.

Todas las respuestas quedan registradas para garantizar su análisis y posterior consulta. El análisis de contenido y narrativo hará búsqueda de patrones, categorías y temas recurrentes en las respuestas, que a su vez ayudan a construir las reflexiones y conclusiones que reflejarán las experiencias y percepciones de los inmigrantes latinoamericanos sobre el arte.

Las prácticas artísticas se desarrollaron como procesos abiertos y participativos, donde el hacer en común es construir resiliencia a partir del encuentro entre la comunidad, artistas y organizaciones sin fines de lucro. Se crearon talleres de cerámica, bordado, costura, pintura, teatro y música, compartiendo un objetivo en común que trascendía el simple aprendizaje de una nueva habilidad técnica y/o artística, diferenciándose claramente del arte de academia cuyo objetivo principal es aprender la técnica artística.

Por tanto, las claves metodológicas de las prácticas artísticas a las que se refiere este artículo son las siguientes: En los talleres de arte comunitario prevalece la expresión de la dimensión humana sobre la dimensión artística. El trabajo manual, corporal y creativo que se dio en estos talleres, permitió simultáneamente a las personas expresarse, compartir saberes, historias y experiencias de vida, fortaleciendo vínculos comunitarios y abrir conversaciones necesarias sobre temas como la migración, la identidad y justicia social. En los diferentes tipos de talleres de arte, se facilitó la participación activa, en donde las personas podían reconocer su propia capacidad de acción, su voz y su derecho a participar en la toma de decisiones que afectan sus vidas, frente a contextos de exclusión o vulnerabilidad.

5. Resultados, análisis de datos y discusión

5.1 Resultados cuantitativos descriptivos:

De las encuestas aplicadas a 15 personas de la comunidad latina de Filadelfia, se extrae una visión detallada de su perfil sociodemográfico, sus experiencias migratorias y la relevancia del arte en sus procesos de adaptación.

- **Identidad y Confidencialidad:** Ninguno de los participantes proporcionó su nombre, lo que evidencia una preocupación por la privacidad y la seguridad personal. De forma similar predominó la omisión de respuestas en las preguntas sobre edad, empleo e ingresos. Esta tendencia refleja una desconfianza hacia los procesos de recopilación de datos en los que el migrante se siente vulnerable.
- **Edad y perfil demográfico:** A pesar de algunas omisiones en la información, se identifica un grupo predominante de migrantes jóvenes, con edades comprendidas entre los 17 y 30 años. La muestra de la población entrevistada corresponde mayoritariamente a este rango etario, caracterizado por ser una población joven que busca espacios de conexión, acceso a conocimientos y mejores oportunidades de desarrollo personal, educativo y laboral. Este proceso responde principalmente a la búsqueda de nuevas experiencias y posibilidades de inserción o conexión.
- **Género:** La mayor representación corresponde al género femenino que alcanza un 40%, seguido de un 33.3% que no quiere identificarse y un 26.7% masculino. Esta falta de identificación impide observar posibles limitaciones en la inclusión cultural.
- **País de origen:** La mayoría de los encuestados provienen de México, seguidos por ciudadanos cuyo origen es de Colombia y Guatemala. De forma más minoritaria, se registran participantes de Honduras, El Salvador y Ecuador, lo que confirma la diversidad cultural de la comunidad migrante de Filadelfia.

- Tiempo de residencia: Más de la mitad, el 53.3%, lleva viviendo en Filadelfia más de 10 años, lo que refleja procesos migratorios de larga duración. Adicionalmente un 40% de la muestra ha permanecido entre 1 a 10 años en la ciudad, lo que indica que continúan los flujos migratorios actualmente.
- Razones de migración: La principal motivación señalada fue la búsqueda de mejores oportunidades laborales, pero también motiva a migrar, expresado en orden de mayor a menor, situaciones de violencia, pobreza, e inestabilidad política en los países de origen. Todos ellos son factores de inseguridad que impulsan a la movilidad.
- Experiencia de adaptación: Una amplia mayoría calificó su adaptación como “muy difícil”. Las principales barreras identificadas fueron el idioma (30%). Dificultades para encontrar empleo (23.3%) y la discriminación (16.7%). También se mencionaron dificultades de acceso a la salud y limitaciones económicas.
- Arte e identidad cultural: La expresión artística más valorada fue la música (34.3%), seguida por las artes visuales (22.9%) y la danza (20%). En cuanto a participación, un 66.7% de los encuestados afirmó haber tomado parte en las actividades culturales, principalmente en cerámica, música y manualidades.
- Influencia del arte: Dos tercios de los encuestados (66,7%) consideran el arte altamente significativo para su experiencia migratoria. La percepción del arte como herramienta de fortalecimiento de la identidad comunitaria es aún mayor, 93,3%.
- Identidad cultural en Filadelfia: De los encuestados, el 26,6% se sienten parte activa de la comunidad y se refleja un impacto positivo de las redes culturales en los procesos de pertenencia.

En las respuestas abiertas de la encuesta, los participantes destacan la relevancia del arte como herramienta de expresión, conexión cultural y terapia emocional. La cerámica fue señalada como una práctica especialmente significativa, al permitir reconectar con las tradiciones y generar un espacio de bienestar y comunidad.



Ilustración 1 - Talleres de Cerámica para la comunidad Latina en The Clay studio, 2024 y 2005, Filadelfia. Fuente: Elaboración propia⁵.

⁵ Los talleres fueron impulsados y coordinados por la autora como iniciativa comunitaria independiente, orientada a facilitar el acceso de personas migrantes a espacios culturales a los que no habían accedido previamente por barreras lingüísticas,

Los testimonios subrayan que el arte ayuda a sobrellevar el estrés, fomentar la convivencia y construir redes sociales. Sin embargo, se pone de manifiesto la escasez de espacios culturales accesibles, lo que limita la participación y evidencia la necesidad de generar nuevos talleres y ampliar el número de iniciativas.

El análisis de los datos cuantitativos revela un panorama complejo de la experiencia migrante en Filadelfia. Por un lado, se observan patrones de desconfianza, vulnerabilidad y aislamiento que dificultan la adaptación, especialmente en aspectos vinculados al empleo, la seguridad y la discriminación. Por otro lado, el arte aparece como un recurso fundamental para contrarrestar estas dificultades, al fortalecer la identidad cultural, fomentar el sentido de pertenencia y ofrecer un espacio terapéutico de expresión.

En Filadelfia, el arte comunitario actúa no sólo como manifestación cultural, sino como herramienta de resiliencia e integración social. Las iniciativas artísticas, tanto institucionales como comunitarias, contribuyen a la construcción de identidades colectivas y al fortalecimiento del tejido social, destacando la participación activa de migrantes de reciente llegada y de ciudadanos estadounidenses interesados en el intercambio cultural. Asimismo, algunas prácticas se articularon con organizaciones de la sociedad civil en acciones de denuncia y protesta, configurando un modelo híbrido entre auto-organización comunitaria y colaboración institucional que refuerza el carácter emancipador del arte comunitario (Kester, 2011).



Ilustración 2: Taller de Textiles, Impresiones y bordado comunitario 2024 y 2005, Filadelfia. Fuente: Elaboración propia

económicas o de seguridad. Se ha optado deliberadamente por no detallar ubicaciones específicas ni identificar a las personas participantes, y por difuminar los rostros en las imágenes, con el fin de proteger la identidad y la seguridad digital de las personas migrantes involucradas. Dado el contexto de persecución y criminalización de comunidades migrantes en Estados Unidos, esta decisión responde a criterios éticos de investigación con poblaciones vulnerables y busca evitar cualquier riesgo de exposición o uso indebido del material visual.

5.2 Resultados y análisis cualitativo

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a artistas, líderes comunitarios y miembros de organizaciones culturales en Filadelfia permiten identificar experiencias, percepciones y desafíos en torno al arte como herramienta de integración social y resiliencia migrante. El análisis se organizó en tres grandes bloques temáticos: experiencias organizacionales, estrategias de colaboración y representación cultural.

a) Experiencias organizacionales

Los entrevistados destacaron el papel de diversas iniciativas comunitarias e institucionales. Organizaciones como la Intercultural Wellness Program (IWP) y la Latin American Community Center (LACC) han promovido programas de integración cultural mediante talleres de danza, teatro y artes visuales. Estas actividades han generado espacios de pertenencia, visibilización y acompañamiento para comunidades migrantes en situación de vulnerabilidad.

Asimismo, se mencionó la importancia de la colaboración con universidades locales, donde proyectos de extensión y residencias artísticas han contribuido a vincular la producción creativa con procesos de salud mental, educación y empoderamiento comunitario. Estos programas no solo apoyan la integración cultural, sino que también fortalecen el bienestar emocional de los migrantes.



Ilustración 3: Teatro Nichos project. Fuente: Elaboración propia

b) Estrategias de colaboración

Un hallazgo recurrente fue el valor de las herramientas de visualización colectiva, como mapas participativos y proyectos digitales, que permiten identificar necesidades, compartir narrativas y fortalecer redes sociales. Los entrevistados resaltaron que la colaboración entre artistas, académicos y organizaciones sociales facilita la generación de proyectos sostenibles y culturalmente pertinentes.

En este contexto, el arte se concibe como un medio de incidencia social, en la medida en que fomenta la participación activa y amplifica voz a comunidades frecuentemente silenciadas. Las entrevistas coinciden en que el desarrollo de iniciativas artísticas colaborativas potencia la cohesión social y promueve dinámicas de integración intercultural.

c) Representación cultural y resiliencia

El análisis de las narrativas revela que las producciones artísticas, desde murales hasta obras de cerámica y teatro comunitario, funcionan como espacios de memoria, resistencia y resiliencia. Los artistas entrevistados subrayan que el arte no solo preserva identidades culturales, sino que también ayuda a procesar experiencias de discriminación, desplazamiento y duelo migratorio.

Ejemplos como el muralismo colectivo o los talleres de cerámica comunitaria muestran cómo la creación artística propicia el bienestar emocional y refuerza la identidad cultural. Estas expresiones fueron percibidas como formas de sanar, construir comunidad y visibilizar la diversidad cultural de Filadelfia.

Se debe resaltar la existencia de talleres de “arte protesta” vinculados a marchas y manifestaciones, donde se elaboraron carteles, y consignas gráficas para que la comunidad migrante pueda expresarse y denunciar injusticias.



Ilustración 4: Ilustración día del trabajador 05 de mayo de 2025 ante el capitolio de Filadelfia. Fuente: Elaboración propia

En síntesis, las entrevistas evidencian que el arte constituye una herramienta transversal de integración social y transferencia de conocimiento.

Fragmento del participante en la entrevista:

“Mi arte siempre está inspirado en nuestras costumbres y tradiciones mexicanas. El motivo más importante de mi arte es siempre pensado en mostrarles a las nuevas generaciones hispanas que están creciendo aquí en Philadelphia que conozcan un poquito de nuestro México y demás países latinoamericanos, esto les permite una mayor integración con los demás participantes”

Por otro lado, las organizaciones proporcionan plataformas para el desarrollo comunitario, resiliencia migrante y colaboración; esto, asegura la pertinencia y sostenibilidad de los proyectos. Finalmente, las manifestaciones artísticas funcionan como medios de expresión, sanación y preservación cultural, contribuyendo al fortalecimiento del tejido social de la ciudad.

Si se hace una comparativa, comprobaremos que el análisis cuantitativo evidenció que la población migrante latina en Filadelfia experimenta condiciones estructurales de vulnerabilidad vinculadas a pobreza,

inseguridad laboral, acceso limitado a servicios de salud y desigualdades educativas. Indicadores revelan que la migración no solo implica un proceso de movilidad geográfica, sino también la exposición a barreras sociales y económicas que condicionan la calidad de vida y la integración plena en la sociedad de acogida. En contraste con el análisis cualitativo, se demostró cómo el arte comunitario se ha constituido en un espacio de resiliencia y empoderamiento colectivo, mitigando algunas de estas condiciones adversas. Programas como Mural Arts Philadelphia, Esperanza Arts Center o El Taller Puertorriqueño no solo visibilizan las narrativas migrantes, sino que además generan beneficios tangibles en la salud mental, la cohesión social y la preservación cultural. Casos como los murales de Calo Rosa (More Than Food), los proyectos de Michelle Angela Ortiz (Familias Separadas) o la obra multidisciplinaria Nichos ilustran cómo el arte se convierte en un medio para denunciar desigualdades y, al mismo tiempo, proyectar soluciones colectivas en torno a la educación, la justicia social y la integración.

De forma aislada, el migrante manifiesta problemáticas de pobreza y escasez, cuyas respuestas comunitarias, que emergen a través del arte, generan procesos de sanación y fortalecimiento de identidad.

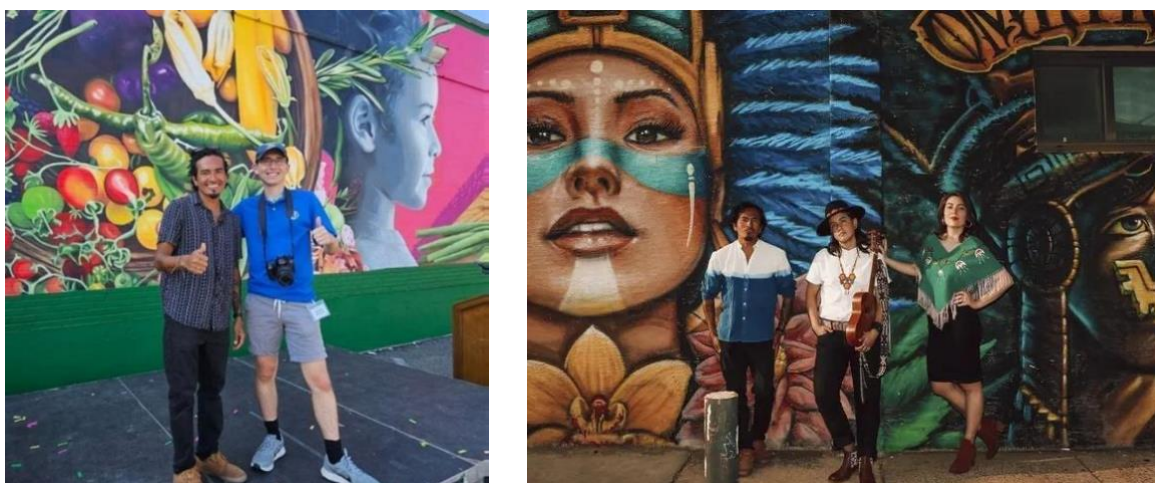


Ilustración 5: The Pew Center for Arts & Heritage: The Nichos Project 2024 (Izquierda). More Than Food. Mural Arts Philadelphia 2023 Calo Rosa (Derecha). Fuente: Manuel Vasquez-2022

6. Discusión y Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar el papel del arte en general, y el arte comunitario en particular como herramienta pedagógica en la EDCG ya que puede representar un recurso didáctico en la formación de una ciudadanía global crítica, activa y comprometida con la justicia social, generar conciencia y promover acciones orientadas a la transformación social. Para ello, se estudió el caso de migrantes en Filadelfia y su actividad artística comunitaria a través de encuestas, entrevistas y observación directa.

Los hallazgos ponen de relieve que, aunque las comunidades migrantes enfrentan vulnerabilidades significativas, el arte comunitario ha funcionado como un espacio de resistencia y transformación social, generando beneficios en la salud mental, la cohesión colectiva y la preservación cultural; además de ser capaz de movilizar emociones. La complementariedad de los enfoques metodológicos empleados permitió observar que los indicadores sociales explican la magnitud de las problemáticas que viven los migrantes, mientras que las narrativas artísticas exponen las formas concretas en que estas comunidades responden y dignifican su

experiencia migratoria. De esta forma, el análisis cualitativo reveló que el arte comunitario es un instrumento estratégico de integración social, mostrando al arte como un vehículo de resiliencia, identidad y activismo social.

Y aunque las prácticas artísticas no son una solución definitiva, si cumplen un rol fundamental como un punto de encuentro y apoyo para las comunidades y como defensa de los derechos humanos. Los talleres de arte entendidos como prácticas holísticas no pretenden cerrar las brechas sociales existentes, sino abrir diálogos, generar conciencia y activar procesos comunitarios orientados a la búsqueda de justicia social.

Las iniciativas culturales muestran que la población migrante no permanece pasiva frente a tales condiciones, sino que moviliza el arte como medio de resistencia y agencia. Este hallazgo cuestiona la visión asistencialista que suele predominar en las políticas públicas, sugiriendo la necesidad de enfoques que reconozcan a los migrantes como sujetos activos en la construcción de soluciones.

En definitiva, los resultados de este estudio confirman que el arte puede ser entendido no solo como una manifestación cultural, sino como una estrategia integral de resiliencia y justicia social, con capacidad de incidir en las estructuras que determinan la vida de las comunidades migrantes y de contribuir a la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas.

Los proyectos analizados como Mural Arts Philadelphia, Esperanza Arts Center, Nichos Project o las obras de Michelle Angela Ortiz ilustran que el arte no solo cumple una función estética o recreativa, sino que se convierte en un mecanismo de incidencia social y política, al visibilizar problemáticas como la separación familiar, la inseguridad alimentaria o la discriminación. De esta forma, el arte comunitario se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), demostrando que la cultura es también un campo estratégico para alcanzar metas globales como la reducción de desigualdades (ODS 10) o salud y el bienestar (ODS 3).

Desde una perspectiva crítica, resulta evidente que muchas de estas iniciativas culturales han surgido de manera autogestionada o con apoyos filantrópicos y privados, lo cual limita su alcance y sostenibilidad a largo plazo. La dependencia de subvenciones intermitentes y la falta de políticas públicas que integren el arte como un derecho y una herramienta de desarrollo social generan una brecha entre el potencial transformador del arte y su institucionalización en programas de integración migrante.

Paredes-Martínez, & Tirado-Lozada (2022) afirman que el arte permite mirar la realidad en la que se vive, atreviéndose a mostrar cosas que para otras personas pueden ser perturbadoras o difíciles de aceptar. En el contexto de la EDCG, el arte pasa a ser una vía privilegiada que hace visible lo invisible y amplifica la voz al que queda silenciado. Desvela cuáles son las estructuras de poder y las desigualdades que genera. El arte es capaz de conectar a las personas con vivencias de otras comunidades geográficas y culturales desarrollando empatía. Fomenta la reflexión crítica al mostrar las situaciones injustas, ya que facilita preguntarse por las causas y concebir alternativas. El arte moviliza conciencias e impulsa a la acción transformadora hacia el cambio social porque promueve la diversidad y la inclusión social, así como la educación en valores.

El arte, posee un valor intrínseco como forma de expresión y creación simbólica constitutiva de la condición humana, pero además es un recurso didáctico y un canal poderoso de sensibilización y transmisión de valores.

Desde esta doble dimensión como experiencia en sí misma y como práctica con potencial educativo y social, el arte puede contribuir a la construcción de una ciudadanía más justa, crítica y solidaria.

Se comprueba que el fenómeno del arte comunitario impacta de manera positiva en los beneficiarios y cumple con los objetivos de EDCG. Aunque el carácter del estudio no permite hacer inferencias generales, deja ver claramente en este contexto, que el arte comunitario es un fenómeno humanista y transformador. Los resultados muestran cómo estos espacios pueden convertirse en entornos de seguridad simbólica, creación, imaginación y pensamiento crítico, donde las personas migrantes encuentran posibilidades de empoderamiento, aprendizaje y desarrollo humano, aun en contextos estructurales restrictivos capaces de actuar para transformar la realidad colectiva.

Por todo ello este estudio de caso se suma a los trabajos mencionados en el apartado del Marco Teórico y en la revisión bibliográfica de la Tabla 1, que vincula características coincidentes entre la EDCG y diferentes investigaciones sobre actividades artísticas y su impacto social. El presente análisis llega a la conclusión de que, entre otros muchos beneficios, la participación artística, promueve la conciencia crítica, la implicación activa y transformadora comprometida con la justicia social, comprobándose así la relación excepcional entre el arte y la EDCG, además de evidenciar que el arte es un óptimo recurso pedagógico para la EDCG.

7. Recomendaciones

Avanzar en políticas públicas que:

Institucionalicen el arte comunitario como política de inclusión social, reconociéndose como un derecho cultural enmarcado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 27).

Faciliten financiación sostenida en el tiempo y no solo proyectos puntuales, mediante fondos municipales, estatales o federales que garanticen la continuidad de iniciativas artísticas con impacto comunitario. Muchas de las iniciativas artísticas analizadas dependen de financiamiento filantrópico o puntual, lo que compromete su sostenibilidad y alcance.

Promuevan alianzas interinstitucionales e internacionales (ODS 17), vinculando a gobiernos locales, universidades, ONGs y organismos multilaterales (como UNESCO u OIM) para fortalecer el alcance y legitimidad de los proyectos.

Incorporen la participación activa de los migrantes en la co-creación de políticas culturales, evitando enfoques verticales y asegurando que las medidas respondan a las necesidades reales de las comunidades.

Aprovechen las tecnologías digitales y las plataformas globales para amplificar la visibilidad del arte migrante, y fomentar narrativas que contrarresten estereotipos xenofóbicos.

Resulta indispensable que los responsables de políticas públicas reconozcan el arte como un derecho humano y como un motor de desarrollo social, destinando recursos estables y diseñando programas que promuevan la participación activa de los migrantes en la co-creación de iniciativas culturales.

En suma, los resultados permiten concluir que el arte comunitario en Filadelfia no solo ha funcionado como un espacio de expresión y preservación cultural, sino también como un laboratorio social de resiliencia, capaz de generar respuestas colectivas a problemáticas estructurales que las políticas tradicionales aún no han resuelto. Su institucionalización dentro de marcos de política pública puede representar un camino innovador para avanzar hacia sociedades más justas, inclusivas y cohesionadas.

8. Limitaciones y prospectiva

El estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados, como son: muestra reducida, posible sesgo en su selección, estudio de casos concretos que limita acceso a otras comunidades migrantes de otros idiomas o con otros intereses. Pero la investigación logra visibilizar un fenómeno significativo en la intersección entre el arte comunitario, la experiencia migrante y los procesos de integración social; sus hallazgos no pueden generalizarse a la totalidad de las comunidades migrantes de Filadelfia ni a otros contextos urbanos, debido a la influencia determinante de factores socioeconómicos y culturales específicos.

De cara a futuras investigaciones, se recomienda profundizar en estudios comparativos entre distintas ciudades y contextos migratorios, así como incorporar enfoques metodológicos longitudinales que permitan analizar la evolución de estas prácticas artísticas y su incidencia sostenida a largo plazo en los procesos de integración social, educativa y cultural.

Referências

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos (A/RES/217(III)). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Bae-Dimitriadis, M. & Ivashkevich, O. (2024) “*Teaching Civic Participation with Digital Media in Art Education: Critical Approaches for Classrooms and Communities*” Routledge.
- Bastos & Blandy, (2025) “*Promoting Civic Engagement Through Art Education: A Call to Action for Creative Educators*” Routledge.
- Celorio, G. & López de Munain, A. (2007). *La Educación para el Desarrollo. Entre la caridad y la ciudadanía global*. Bilbao: Hegoa.
- *City of Philadelphia*. (2014). Executive Order 5-14: Promoting Community Trust and Public Safety. Office of the Mayor.
- Davis, K. (2023) “Empowering Global Citizenship Through Arts-Based Education: Strategies and Implications” *Journal of Arts, Society, and Education Studies* 5(1):129-142
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>.
- Ibrahim, D. A., Godfrey, E. B., Cappella, E., & Burson, E. (2022). The Art of Social Justice: Examining Arts Programming as a Context for Critical Consciousness Development Among Youth. *Journal of youth and adolescence*, 51(3), 409–427. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01527-8>.
- Instituto Panamericano de Geografía e Historia. IPGH (2022). *Historia comparada de las migraciones en las Américas. Tomo IV*. https://www.ipgh.org/en/wp-content/uploads/2022/09/Tomo-IV_Historia-Comparada_MIGRACIONES-EN-LAS-AMERICAS.pdf
- Keifer-Boyd, K. Knight, W. Pérez de Miles, A. Ehrlich, C.E. Lin, Y. & Holt, A. (2023). *Teaching and Assessing Social Justice Art Education: Power, Politics, and Possibilities*. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Kester, G. H. (2011). *The One and the Many: Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. Duke University Press.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>.
- Lau, C. Y. (2021). A Visual Culture Art Education (VCAE) model for promoting creativity and critical thinking skills in senior art education in Hong Kong. *Australian Art Education*, 42(2), 166-183. doi: [10.3316/informit.528965753485358](https://doi.org/10.3316/informit.528965753485358).
- Mak, H.W., Bone, J.K., Noguchi, T. *et al.* (2025) Global inequalities in arts, music or educational organization membership: an epidemiological analysis of 73,825 adults from 51 countries. *BMC Glob. Public Health* 3, 68. <https://doi.org/10.1186/s44263-025-00187-1>.
- Mernick, A. (2021). Critical Arts Pedagogy: Nurturing Critical Consciousness and Self-Actualization Through Art Education. *Art Education*, 74(5), 19–24. <https://doi.org/10.1080/00043125.2021.1928468>.
- Moore, M. (2023) “Promoting Social Justice Through Arts Education: Empowering Voices, Cultivating Agency, and Inspiring Change” *Journal of Arts, Society, and Education Studies* 5(3):152-165
- Moore, M. (2023b) “Exploring Community-Based Arts Education: Empowering Learners and Enhancing Social Cohesion” *Journal of Arts, Society, and Education Studies*, 5(2):140-151

- Paredes-Martínez, R., y Tirado-Lozada, D. (2022). Artes plásticas en la educación para el desarrollo de la creatividad. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1), 75-93. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.780>
- Pérez-Martin, F. and Freedman, K. (2018). Social Justice in Art Education: An Example from Africa's Last Colony. In *The International Encyclopedia of Art and Design Education* (eds R. Hickman, J. Baldacchino, K. Freedman, E. Hall and N. Meager). <https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead103>
- Richardson, M., Hernández-Hernández, F., Hiltunen, M., Moura, A., Fulková, M., King, F. & Collins, F. (2020) "Creative Connections: The power of contemporary art to explore European citizenship", *London Review of Education*. 18(2). doi: <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.10>
- Taylor, P. (2021) "Art as a Catalyst for Social Change: Empowering Communities Through Creative Expression" *Journal of Arts, Society, and Education Studies* 3(4):79 Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

[Índice](#)





ENTRE LINHAS: BORDAR E (DES)APRENDER COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Álida Angélica Alves Leal¹, Laura Beatriz Lima dos Santos², Melissa Campos Costa³ & Mirelly Lopes Beltrame⁴

Resumo

Partindo do movimento contemporâneo de reinvenção do bordado, o artigo analisa experiências do projeto de extensão “Linhas da FaE: Coletivo de bordado livre em defesa da Educação Pública”, da Faculdade de Educação da UFMG/Brasil. O objetivo é refletir sobre (des)aprendizagens que emergem das práticas do bordado como expressão poética e política no contexto universitário. De abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação-participativa, o estudo sistematiza o percurso do Coletivo desde 2021 e articula-o a reflexões sobre educação crítica, dialógica, libertadora e emancipatória, incluindo discussões sobre a Arte/Educação. A análise de registros e produções coletivas permitiu identificar três eixos interpretativos: a) dimensão afetiva, subjetiva e humanizadora; b) criação estética vinculada à afirmação identitária e c) processos formativos e transformadores. Os resultados indicam que o bordado, como prática coletiva, configura experiência formativa que articula produção de sentidos, reflexão crítica e engajamento na defesa da educação pública.

Palavras-chave: *Bordado livre; Direito à Educação; Educação Popular; Coletivo; Arte/Educação.*

¹ Professora Adjunta da FaE/UFMG. Doutora e Mestre pela FaE/UFMG. Pós-doutorado UFPA e Universidade de Barcelona. Coordenadora do projeto “Linhas da FaE: Coletivo de bordado livre em defesa da Educação Pública (FaE/UFMG).”

² Graduada em Pedagogia pela FaE/UFMG e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela mesma instituição. Integrante do projeto “Linhas da FaE: Coletivo de bordado livre em defesa da Educação Pública (FaE/UFMG).”

³ Graduanda em Psicologia na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Integrante do projeto “Linhas da FaE: Coletivo de bordado livre em defesa da Educação Pública (FaE/UFMG).”

⁴ Graduada em Psicologia e especialista em Psicomotricidade pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela UFMG. Integrante do projeto “Linhas da FaE: Coletivo de bordado livre em defesa da Educação Pública (FaE/UFMG).”

Nossas mãos bordadeiras: introdução e caminhos metodológicos

Minhas mãos [bordadeiras]
Jamais ociosas
Fecundas. Imensas e ocupadas
Mãos laboriosas
Abertas sempre para dar
ajudar, unir e abençoar.
(Cora Coralina, 2023 - Adaptação)

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e ajeita [...].
(Freire & Nogueira, 1989, pp. 34-35 apud Leite, 2021, p. 101)

Em diálogo com a poeta brasileira Cora Coralina e com Paulo Freire, anunciamos a potência criadora das mãos que, ao bordar, tecem sentidos, experiências, saberes e esperanças. O bordado é arte milenar e linguagem intercultural que, ao entrelaçar fios sobre uma superfície, produz imagens, texturas e narrativas que se desdobram e se expressam em modos de ser, estar e de ler o mundo. Atualmente, essas práticas têm passado por transformações significativas, frequentemente identificadas por expressões como bordado político, bordado livre e bordado contemporâneo, que refletem processos de ressignificação e construção de novos sentidos atribuídos ao bordado. Na América Latina, pós década de 1960, destaca-se o surgimento de “artivismos têxteis”⁵ vinculados a conflitos sociopolíticos, nos quais práticas como o bordado passaram a ser ressignificadas como formas de ação coletiva, memória e denúncia, frequentemente impulsionadas por iniciativas protagonizadas por mulheres (Villarreal, 2024).

É nesse terreno fértil de reinvenção que, no ano de 2021, surge o projeto de extensão “Linhas da FaE: Coletivo de bordado livre em defesa da Educação”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Brasil. Pautamos o direito à educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, em todos os níveis e modalidades, problematizando seus desafios e as possibilidades concretas de superação no contexto do Sul Global. O bordado livre constitui-se como eixo estruturante da proposta, assumido não apenas como prática estética, mas como gesto político-pedagógico. Nos planos nacional e internacional, diferentes instituições e organismos multilaterais têm ressaltado a importância de projetos desta natureza, cujas práticas educativas sejam orientadas à formação crítica e à participação cidadã em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais.

Este artigo discute experiências construídas pelo referido projeto a partir de reflexões sobre a seguinte questão: o que podemos aprender e desaprender a partir das práticas do bordado livre, compreendido como forma de expressão poética e política que emerge das pautas e demandas do Coletivo no contexto universitário?⁶ O estudo, de abordagem qualitativa e na perspectiva da pesquisa-ação-participativa, sistematiza o percurso do Coletivo desde seu surgimento, articulando-o a reflexões sobre educação crítica, dialógica, libertadora e emancipatória (Freire, 1979, 1987, 1989, 2004, 2021; hooks, 2017, 2021), incluindo discussões sobre Arte/Educação (Leite, 2021). O corpus de análise foi constituído por registros e produções

⁵ “Expressões artísticas premeditadas e intencionalmente políticas, que produzem algum efeito sobre o espaço público e digital” (Villarreal, 2024, p.01).

⁶ As autoras agradecem a todas as pessoas do Coletivo e das ações vinculadas, pelas trocas e aprendizados.

coletivas do grupo (registros têxteis e escritos, produções audiovisuais, comentários informais de participantes, publicações em ambientes digitais etc), tratados por meio de uma interpretação categorial dos dados, construída com base na recorrência de sentidos compartilhados nas experiências relatadas por participantes.

Segundo Brandão (s.d., p. 4-5), a pesquisa-ação-participativa é uma modalidade de produção coletiva de saberes partilhada com vocação popular, insurgente e transformadora, uma junção da pedagogia do oprimido e a educação popular de Paulo Freire e a sociologia da libertação de Fals-Borda. Consiste na produção de conhecimentos articulados com as lutas sociais, fundamentada na participação ativa dos sujeitos nas tomadas de decisão e na definição dos caminhos da ação, fortalecendo a autonomia e processos emancipatórios das pessoas envolvidas. Nesse processo, o conhecimento se constrói no encontro entre os participantes e orienta-se à transformação da realidade. Nesta modalidade de pesquisa, “talvez valha mais o processo coletivo e criticamente pedagógico do que se realiza, do que o próprio produto realizado”. (Brandão, s.d., p. 12).

No Projeto “Linhas da FaE”, enquanto nos reunimos para bordar, produzimos conhecimentos a partir do que fazemos e promovemos o diálogo de saberes entre nós, elaborando sentidos sobre nossas experiências e sobre o mundo que habitamos. Se costurar é “pensar com as mãos” (Preciosa, 2018), o bordado ultrapassa a técnica e encarna um modo sensível de saber que articula corpo e mente, razão e sensibilidade (hooks, 2017; Ramos, 2025). Nesse processo, o bordar em coletivo aproxima-se de uma “investigação militante”, que resulta na autonomia dos/as participantes para “dizer suas palavras” e agir politicamente. (Brandão, s.d., p.04)

O artigo está estruturado em 04 (quatro) partes: a) apresentação das bases teóricas e conceituais do estudo, b) descrição das origens e do histórico do projeto, c) tessitura de análises a partir de três eixos interpretativos e d) considerações finais.

Fios que se entrelaçam: bases teóricas e conceituais

No Projeto “Linhas da FaE”, a construção das ações do Coletivo ancora-se na Educação Popular na perspectiva freiriana, materializada em uma postura ético-política que orienta cada ação. A Pedagogia de Paulo Freire, fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes dos sujeitos, emergiu das experiências de Educação Popular na América Latina e se ampliou a partir das práticas educativas desenvolvidas com grupos populares. Com o tempo, suas formulações ganharam projeção internacional, tornando-se referência para diferentes pensadores/as (como hooks, 2017, 2021, que reconhece que as experiências educativas são atravessadas por desigualdades de gênero, raça, classe e território, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas críticas e dialógicas) e iniciativas educativas, sociais e culturais comprometidas com a transformação social, incluindo experiências que articulam Arte/Educação. Nessas experiências, as práticas artísticas atuam como mediações, ao favorecerem processos de leitura crítica do mundo, expressão de experiências e produção coletiva de sentidos.

Leite (2021) afirma que, na perspectiva freireana, a educação possui dimensão estética constitutiva, pois educar envolve criação, sensibilidade e expressão. Entendida como prática ética e estética, a educação é arte, como afirma Freire (2013): “a Educação já é essa arte, apesar de se poder fazer pela arte também. Ela é em si uma proposta artística, ela já tem arte” (apud Leite, 2021, p. 87). A educação configura processo “po(i)ético”

(do grego *poiesis*, criação), que articula produção de significados, sensibilidade estética e leitura crítica do mundo.

Ao discutir o fazer educativo na perspectiva da arte, Leite (2021) destaca que Paulo Freire defendia que a arte deve ocupar um lugar de respeito na escola. Nessa perspectiva, as práticas artísticas, ao privilegiarem a ação reflexiva e criadora em contraposição à alienação, favorecem a reflexão sobre vivências socio-históricoculturais e constituem espaços de expressão, contestação, reinvenção criativa e conscientização social, reconhecendo a dimensão estética da ação educativa como parte constitutiva dos processos de humanização e de criação de sentidos no mundo. Em diálogo com Paulo Freire, o autor afirma:

[...] as linguagens artísticas colocam à nossa disposição um meio valioso em todo o tipo de processo educativo/formativo que se proponha o aprimoramento de capacidades e possibilidades experienciais das pessoas, na perspectiva de um desenvolvimento que contemple e conjugue as múltiplas dimensões envolvidas na “aventura do conhecimento” como construção/formação do humano. (Leite, 2021, p. 95)

Nesta direção, a arte pode ser compreendida como mediação nos processos educativos. Conforme assinala Adams (2010), na tradição freiriana, a educação se realiza por meio de múltiplas mediações que se constituem nas relações entre sujeitos, mundo e cultura. “[...] Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39), de modo que a experiência vivida, as práticas culturais e as situações concretas da vida social tornam-se mediações fundamentais para o processo educativo. Na perspectiva freiriana, a mediação emerge das relações entre sujeitos, mundo e experiência vivida. A mediação, portanto, não se reduz à ação do/a educador/a, mas emerge do encontro dialógico entre sujeitos, saberes e contextos, no qual a problematização da realidade possibilita a construção coletiva de novos sentidos.

Nessa perspectiva, a arte se constitui como meio privilegiado de dialogicidade e reinvenção da experiência educativa, tensionando modelos tradicionais e hierárquicos. Em diálogo com Paulo Freire, Leite (2021, p. 101) afirma que “a arte propicia que o indivíduo entre verdadeiramente em relação, estimulando o movimento e a mudança: busca a possibilidade do encontro, integração, plenitude”. Entre as múltiplas linguagens artísticas mobilizadas na educação, o bordado destaca-se como prática estética contemporânea que articula memória, narrativa e experiência.

Nesse sentido, o bordado livre, prática manual e culturalmente situada, pode ser compreendido como mediação em educação, na medida em que articula experiência sensível, criação estética e reflexão crítica sobre o mundo vivido, possibilitando que sujeitos interpretem suas vivências e produzam sentidos compartilhados sobre a realidade. Ao bordar coletivamente, os sujeitos não apenas produzem imagens e narrativas, mas elaboram leituras da realidade, partilham memórias, interpretam suas experiências e constroem sentidos sobre si e sobre o mundo. Inspirado na tradição da educação popular freireana, esse processo ultrapassa a fruição estética e se materializa no fazer artístico do bordado em coletivo como processo de mediação: um espaço em que diálogo, sensibilidade, imaginação e crítica estética se entrelaçam, produzindo processos formativos que articulam expressão artística, produção de conhecimento e engajamento social.

“Linhas da fae”: nó inicial e tessituras

O Projeto de extensão “Linhas da FaE: Coletivo de bordado livre em defesa da Educação Pública” surgiu em 2021, no contexto da pandemia de COVID-19, em meio a medidas de distanciamento social. O Coletivo iniciou suas atividades em formato virtual, reunindo docentes, discentes e participantes externos para a produção de um *Dicionário bordado* em homenagem ao centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, posteriormente sistematizado em livreto digital (Linhas da FaE, 2021; Figura 1).

Esse gesto inaugural constituiu o ponto de partida para aquilo que o projeto se tornaria: espaços-tempos de afetos, trocas e resistências. Com o retorno das atividades presenciais em 2022, a mobilização do grupo se fortaleceu. Em outubro daquele ano, a iniciativa foi formalizada como projeto de extensão universitária⁷, visando pautar e defender a educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada; buscando, por meio do bordado, dar vazão estética, poética e política aos desafios enfrentados no Sul Global.

O Coletivo “Linhas da FaE” inspira-se em práticas de luta e criação coletiva, sustentando a ideia de que a força que une pessoas ao bordar pode ser transformadora. Entre estas referências, destacam-se as *arpilleras*, técnica têxtil originada no encontro de mulheres bordadeiras de Isla Negra, no litoral central chileno, durante a ditadura militar (1973-1990). Elas utilizavam retalhos e panos rústicos para bordar narrativas sobre a vida cotidiana, a fome, a repressão e a luta por justiça. Enviadas a outros países, essas peças romperam o silêncio e denunciaram violações por meio da arte (Brasil, 2012).

Outras referências são os Coletivos de bordado surgidos em diferentes cidades brasileiras, como o “Linhas do Horizonte” (Belo Horizonte/MG), criado em 2016, que mobiliza o chamado bordado político na defesa da democracia e de diversas causas sociais. A iniciativa inspirou outras iniciativas no país, evidenciando o bordado como prática política e comunitária, capaz de narrar e resistir, como também de criar laços e esperanças.

O projeto reúne um público amplo e diverso, composto por estudantes (graduação e pós-graduação), docentes universitárias/os e da Educação Básica, educadoras/es populares, artistas e artesãs/ãos, integrantes de movimentos sociais e coletivos culturais, além de participantes de iniciativas educativas e comunitárias que reconhecem o bordado livre e as artes têxteis como linguagens de expressão estética, política e formativa. Cada participante é reconhecido como sujeito de experiências e saberes, “criadores em potencial” (Leite, 2021, p. 99). Não há pré-requisito, como saber bordar, para integrar o Coletivo: o desejo de estar junto é suficiente. Prioriza-se a construção coletiva das aprendizagens e das ações, sem desconsiderar a produção individual, que também impulsiona a criatividade e as experimentações do grupo. As ações utilizam de temas geradores (Freire, 1987) relacionados a desafios enfrentados no campo da educação e se constituem em dinâmicas de grupo que se aproximam dos “círculos de cultura” de Freire (1989).

⁷ Disponível em: <https://sistemas.ufmg.br/siex/VerIdentificacao.do?id=109672&tipo=Projeto&modo=abrir>. Acesso em: 28 set. 2025.

No desenrolar dos fios do Projeto, realizam-se ações contínuas, como as Rodas de bordados semanais na FaE/UFMG (Figuras 2, 3 e 4); e ações pontuais, como atividades de curta duração em diversos contextos - oficinas, cursos, seminários etc (Figura 5)⁸.



Figura 1 - Trecho do Dicionário Bordado “Entre e linha e a palavra: bordados para Paulo Freire” (2021).
Figura 2 - Roda de bordados “Saia bordada” (2022-23) Fonte: Acervo do Coletivo “Linhas da FaE” (2026)



Figura 3 - Roda de Bordados “Bordando livros pela democracia” (2024)

⁸ O número de participantes nas atividades é variado. Nas Rodas de bordados semanais, gira em torno de 15 pessoas. Nas demais atividades, este número já chegou a 40 pessoas inscritas em uma oficina.



Figura 4 - Roda de bordados “Memórias de Escola” (2025-2026) Fonte: Acervo do Coletivo “Linhas da FaE” (2026)



Figura 5 - Oficina de Arpilleras com docentes da Pós graduação Lato Sensu na Educação Básica (LASEB Itabirito/MG) - “Que fio te traz aqui?” (2025) Fonte: Acervo do Coletivo “Linhas da FaE” (2026)

As Rodas de bordados - práticas comuns em outros Coletivos cujos propósitos se aproximam do “Linhas da FaE” - foram inauguradas com o retorno presencial à UFMG pós pandemia, em 2022. Entre outubro deste ano e julho de 2024, elas foram organizadas em torno do bordado coletivo de uma saia, inspirado pelo projeto “Linhas das Montanhas: bordando águas”, com o tema “Faculdade de Educação como território educativo, afirmativo e inclusivo”. A produção homenageou, dentre outras ações, o “Programa Ações Afirmativas na UFMG”, celebrando pessoas que dele fazem parte, cujas imagens foram bordadas e incorporadas na própria saia, expressando encontros entre memória e reconhecimento.

Entre julho de 2024 e dezembro de 2025, o Coletivo deu nova vida a livros deixados para doação na FaE com a proposta “Bordando Livros pela Democracia”, que (a)bordou desafios e potencialidades da Educação Pública no Sul Global. Em contraste com práticas convencionais que preservam o livro como objeto intocável, a intervenção foi disruptiva: bordamos diretamente nas páginas, rompendo a lógica do “não rasurar” e atribuindo novas camadas de sentido. Livros esquecidos tornaram-se suportes de arte, memória e posicionamento político. O ato de bordar no papel, superfície delicada que exige atenção, paciência e tempo, foi também um exercício de resistência, no qual cada ponto marcou não apenas o material, mas a vontade de ressignificar e convocar à reflexão.

Desde março de 2025⁹, o Coletivo se reúne para (a)bordar “Memórias de Escola”, trazendo à tona lembranças e afetos do percurso de escolarização e costurando aquilo que parecia esquecido ou naturalizado. Emergem afetos, por vezes felizes, por vezes dolorosos, sobre o percurso de escolarização, que despertam saudade ou provocam o desejo de pensar e agir de outro modo, mobilizando reflexões possíveis apenas no presente, à luz dos recursos que a infância/adolescência ainda não conhecia. Ao bordar e refletir sobre essas experiências, emergem questionamentos sobre o cotidiano escolar e universitário, interrogando se tais trajetórias reproduzem desigualdades ou abrem brechas para a emancipação.

A produção do *Dicionário bordado* (virtual) e, em seguida, as Rodas de bordados (presenciais) são consideradas ações estruturantes do Coletivo (Quadro 1):

⁹ Ação atualmente em curso, prorrogável até julho/2026.

Ano	Ação/Atividade	Público/Participantes	Temática/Técnica	Resultado/s
2021	Dicionário Bordado	Docentes, estudantes* e comunidade externa*	Centenário Paulo Freire/Bordado livre, intervenção têxtil	Produção de livreto digital
2022 2023	Roda de Bordados “Saia Bordada - Faculdade de Educação como território educativo, afirmativo e inclusivo”	Docentes, estudantes* e comunidade externa*.	Ações afirmativas/Bordado coletivo, intervenção têxtil	Exposição “Linhas da FaE”, 22 de janeiro a 15 de março de 2025
2024	Roda de Bordados “Bordando Livros pela Democracia”	Docentes, estudantes** e comunidade externa**	Democracia/Bordado, intervenção em papel	Mural na Exposição “Linhas da FaE”, 22 de janeiro a 15 de março 2025
2025 2026	Roda de Bordados “Memórias de Escola”	Docentes, estudantes** e comunidade externa**	Memória escolar/Bordado livre, intervenção têxtil, <i>arpilleras</i>	Relatos de experiência em eventos (aulas, encontros, seminários etc)

Quadro 1 - Síntese das Ações Estruturantes do Coletivo “Linhas da FaE” (2021-2026). Fonte: Elaboração das autoras (2026).

* Público participante em menor quantidade no período analisado

**Ampliação paulatina do público participante no período analisado

Conforme já mencionado, o projeto também realiza atividades de curta duração, nas quais as/os participantes experimentam o bordado livre e criativo durante a “BordAção”¹⁰. Para muitos/as, esta é a primeira experiência com linhas e agulhas. Nestas ocasiões, tem sido comum a confecção de botons: pequenos círculos de feltro para tecer palavras ou imagens relacionadas ao tema gerador abordado. Por demandar um tempo relativamente menor de desenvolvimento, esta ação permite que cada pessoa leve consigo um registro material da experiência vivida.

¹⁰ Termo utilizado pelo Coletivo Pontos de Luta (BH).

Essas ações têm possibilitado articulações com outros Coletivos, grupos e instituições, como Pontos de Luta, Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar de Minas Gerais (LIEPPE-MG), Centro Acadêmico de Psicologia da UFMG (Capsi) e o Observatório das Juventudes (OJ/FaE/UFMG). Destaca-se ainda, neste conjunto, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo/FaE/UFMG), com o qual são desenvolvidas ações que articulam bordado, narrativas e reflexões sobre a Educação do Campo, valorizando a diversidade de sujeitos e saberes que a constroem e defendem nos territórios de Minas Gerais.

O diálogo com outros Coletivos, grupos e instituições tem possibilitado a lida com diferentes temáticas - gênero; saberes e práticas nas relações entre povos tradicionais e seus territórios; saúde mental etc -; além de favorecer a articulação da defesa de direitos fundamentais, como educação, saúde, terra e trabalho, fortalecendo redes de diálogos e colaboração.

(Bord)ações: tecendo algumas análises

A análise do percurso do Projeto “Linhas da FaE” permite compreender que, unindo-se a outros sujeitos, individuais e coletivos, as ações desenvolvidas pelo Coletivo se traduzem em pedagogias vivas de (des)aprendizagem e afeto, que nos convidam a (re)pensar, em diálogo com Paulo Freire, a “educação com(o) arte” (Leite, 2021), com suas lutas para além dos padrões estabelecidos, nos conduzindo a novos fazeres e expressões.

Os integrantes do Coletivo - vindos de diferentes gerações e formações, como as licenciaturas, as artes e a psicologia - nos processos educativos tecidos nas relações com e a partir do bordado, se colocam nesse exercício de reflexão sobre o próprio agir no mundo, reconhecendo a impossibilidade da neutralidade e vislumbrando, de modo mais ou menos vivaz, a necessidade do compromisso (Freire, 1979).

As práticas do Coletivo podem ser lidas como gestos de criação e de resistência. Assim, o bordado não é ferramenta pedagógica, mas experiência mediadora de leitura coletiva do mundo. Dentro do ambiente universitário, convoca atenção à presença humana (Freire, 2004), lembrando que, para além da construção científica e técnica que tanto se busca na academia, é preciso também uma tomada de posição frente à realidade. Essa defesa freiriana encontra ressonância na proposta de bell hooks (2017), ao afirmar que a pedagogia libertadora não se limita a conteúdos, ela exige que se trabalhe “com os limites do corpo, [que se] trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles” (p. 184).

No “Linhas da FaE”, essa perspectiva se materializa nas ações que não se reduzem à técnica ou ao produto final, mas remetem às experiências compartilhadas de estar juntos/as, ouvindo, sentindo e transformando a partir de um engajamento ético e corporal. Ali, como aponta hooks (p. 185), “reconhecemos que somos corpos na sala de aula” (espaço que também é subvertido em sua significação mais tradicional), e que o conhecimento circula de modo vivo, situado, atravessando afetos e coletividades.

Os diálogos nas Rodas de bordado, por exemplo, revisitam as vivências dos sujeitos, problematizam experiências e favorecem a emergência de uma consciência crítica, que implica em estar disponível para o encontro com a diversidade de pensamentos (Freire, 2004). Nesse processo, eles tornam possível a mediação

entre experiências, saberes e contextos, que resultam em bordados atravessados por afetos, memórias e desejos de mudança. Mais do que “transmitir” saberes, o Linhas busca criar condições para que se produzam mediações entre experiências, saberes e contextos; em espaços-tempos de reflexão e criação, nos quais novas problematizações sobre a educação possam emergir, sustentadas pela escuta e pelo respeito à autonomia das/os participantes.

Freire (2004, p. 43) ressalta a importância do “saber escutar” na prática educativa: no silêncio do educador, o educando pode ouvir o outro e a si mesmo, articulando pensamentos até poder dizer sua palavra. Para hooks (2017, 2021), a construção de uma comunidade pedagógica exige descentralizar fala, poder e conhecimento, criando condições para que as pessoas aprendam a escutar umas às outras. No Linhas, essa escuta acontece entre pontos e narrativas: ao bordar, cada pessoa escreve sua história, que se entrelaça às demais, formando um tecido coletivo, pedagógico e político. Assim, as Rodas de bordados configuram-se como espaços-tempos de pedagogia engajada, no qual conhecimento intelectual e vida real não se dissociam e a multiculturalidade é assumida como compromisso ético de reconhecimento das subjetividades (hooks, 2017). As diferenças não são apagadas, mas tecidas em conjunto.

Ao revisitar registros produzidos no âmbito do Coletivo¹¹, em busca de compreender alguns sentidos compartilhados atribuídos às práticas por participantes das atividades, a análise das narrativas permitiu identificar três categorias interpretativas mais significativas na articulação entre Arte/Educação: a) dimensão afetiva, subjetiva e humanizadora; b) criação estética vinculada à afirmação identitária e c) processos formativos transformadores. Essas dimensões podem ser compreendidas como desdobramentos formativos da mediação que se produz nas práticas do bordado no interior do Coletivo. Elas não se apresentam de forma isolada, mas articulam-se em um movimento formativo que parte da experiência sensível, passa pela expressão identitária e se desdobra em processos de reflexão e transformação.

A primeira categoria, **Experiências afetivas, subjetivas e humanizadoras**, evidencia o Coletivo como espaço de encontro, acolhimento e elaboração dos sentimentos por meio do bordado. Como afirma M., “significa encontro, com o diferente, com as potencialidades e possibilidades de viver e estar no mundo”. M.L. diz que os encontros “fortalecem vínculos, inspiram e acolhem, constituindo um espaço de cuidado e presença”. R. sinaliza que sua participação significa “tranquilidade, diálogo e companhia”. Esses relatos evidenciam que, nesse processo, o bordado é mediação entre experiências individuais e o espaço coletivo de aprendizagem, favorecendo a construção de vínculos e a elaboração compartilhada de sentidos sobre o viver e o educar.

A este respeito, concordamos com Leite (2015, p. 101) quando afirma, em diálogo com Paulo Freire, que a arte é “fator e vetor essencial de humanização”. Ele afirma que a articulação entre Arte/Educação “é indicativa da possibilidade de experienciar nos espaços educativos/formativos uma nova educação centrada na *inteireza*, [...] pensada e praticada a partir de *nexos vivenciais* entre seres humanos concretos, *sujeitos*

¹¹ A título de exemplo, foi lançada na Rede Social Instagram do Coletivo (@linhasdafae) a pergunta: “O que a participação no projeto significou para você?”.

encarnados, colocando em foco a *corporeidade* viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade” (grifos do autor).

A segunda categoria, **Criação, expressão cultural e valorização da identidade** revela a força do bordado como forma de afirmação subjetiva e cultural. A. afirma que “materialmente me dá orgulho saber que tô bordando algo que aprecio com minhas próprias mãos”, destacando a dimensão autoral do processo criativo. J., como graduanda e docente da educação básica camponesa, enfatiza: “o projeto abre portas para novas formas de reivindicação, de lutas e de garantia de direitos por meio da Arte. Ela potencializa nossa cultura e nossas raízes [...]”, ressaltando o papel político-cultural dessas práticas. A jovem, atualmente, desenvolve pesquisa sobre a violência contra mulheres do campo e usa o bordado/*arpilleras* como linguagem de expressão, escuta e denúncia, articulando criação estética, memória e reflexão crítica sobre as experiências vividas em seu território.

Esses relatos mostram que o Coletivo legitima linguagens expressivas, valoriza raízes culturais e fortalece identidades individuais e coletivas. Sobre tal questão, em diálogo com Paulo Freire, Leite (2021, p.100) afirma que “a arte pode ser experienciada como um canal eficaz para apurar os sentidos da cultura e a construção de identidades”. Ele completa: “as linguagens artísticas podem ser acionadas como um meio propício à emergência e ao acontecimento de aprendizagens significativas, constituindo canal privilegiado de criação de sentidos para o viver individual e coletivo” (p.100).

A terceira categoria, **Formação, reflexão e transformação**, analisa reverberações do projeto na ampliação do olhar das/os participantes e na problematização das práticas educativas com o bordado. R., estudante de doutorado de origem colombiana, destaca que o grupo lhe proporciona “um momento para escutar e aprender sobre educação e outras experiências muito distantes de meu país”. T. afirma que sua participação “significou movimento no pensar sobre formação, currículos, sobre os afetos/sentires na construção coletiva dos conhecimentos e, conseqüentemente, das ‘marcas’ que, de certa forma, expressarão”, articulando as experiências às reflexões que desenvolve no pós-doutorado. Ainda acrescentou: “participar do projeto fez pensar sobre formas de expressões não reconhecidas academicamente”.

Tais registros evidenciam que o bordado não apenas expressa experiências, mas atua como mediação que possibilita reinterpretar trajetórias, questionar práticas educativas e imaginar outras formas de produzir conhecimento no espaço universitário. Neste sentido, o Coletivo promove reflexões sobre as (des)aprendizagens que emergem do bordar em coletivo, constituindo práticas que costuram expressões poéticas, políticas, estéticas na produção de transformações sociais. As Rodas com o tema “Bordando Livros pela Democracia”, por exemplo, revelou esse movimento ao acolher a participação de pessoas com deficiência visual, o que convocou o Coletivo a um exercício de aprender e desaprender. Ao deslocar a centralidade da visão e mobilizar a escuta, o tato e a experimentação de diferentes materiais, as práticas do bordado foram ressignificadas, abrindo possibilidades para outros modos de ensinar, aprender e partilhar saberes.

Isto nos remete ao que hooks (2017) nos lembra: a potência da pedagogia libertadora está no movimento de questionar nossas atitudes e reinventar continuamente nossos modos de ensinar e aprender. Com isso, o bordado também é exercício de presença, de inclusão e de invenção de novas linguagens, materializando o

diálogo de Freire como “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam” (Freire, 2021, p. 51).

Em diálogo com outras experiências e relatos, chamou-nos a atenção a recorrência de termos como pausa, descanso e desaceleração. J. observa que “[...] cada detalhe ensinado sempre me remete a essa sensação de calma e presença, mostrando como o bordado vai muito além de linhas e tecidos: ele carrega memórias, aprendizado e conexão”. L. descreve o Coletivo como “um respiro [...] um espaço de encontro, de pausa, de sensibilidade em meio à rotina atribulada”. Tais falas indicam que bordar implica desacelerar o tempo da produção e reconhecer a potência da pausa. Nesse movimento, o projeto tensiona dinâmicas institucionais marcadas pela lógica produtivista neoliberal - pautada pela eficiência, pela alta competitividade, pelo desempenho elevado, pelo cumprimento de metas, pela avaliação por produtos e pelo alcance mensurável de resultados -, que, na perspectiva de Paulo Freire, reduz a prática educativa e a formação ao treinamento técnico-científico dos/as educandos/as (Leite, 2021).

A este respeito, destacamos que as Rodas de bordados configuram-se como tempos intersticiais no cotidiano universitário: frestas que possibilitam encontros corporificados e experiências formativas orientadas pelo diálogo, pela escuta e pela partilha de saberes, em consonância com uma perspectiva formativa inspirada em Paulo Freire, que valoriza o tempo da experiência e da presença. Nelas emergem vivências temporais que extrapolam a cronologia dos relógios, nas quais cada participante experimenta, de modo singular, a passagem do tempo. Podemos chamá-lo de *Aeon*: tempo sagrado, sem medidas precisas; tempo da criatividade, da (re)invenção, tempo qualitativo, no qual o processo ganha centralidade e o percurso vivido e compartilhado passa a ter mais valor do que os resultados mensuráveis, escapando às métricas tradicionais de produtividade no contexto acadêmico (Kuhn, Cunha e Costa, 2015).

Leite (2021) afirma que há muitas experiências, em diferentes contextos educativos, pautadas pela convicção de que a educação, trabalhada na perspectiva da arte e por meio de expressões artísticas, pode contribuir no sentido da transformação da consciência e da ação dos indivíduos no mundo, tal como nos ensina Paulo Freire:

Adotar tal perspectiva na educação/formação implica considerar que, na confluência dos bens simbólicos e espirituais, temos a arte em todas as suas expressões impulsionando relações entre pessoas e grupos, renovando vivências, tecendo laços de solidariedade, criando imaginários e poéticas imprescindíveis para o conhecimento do outro e de si mesmo. Assim sendo, desenvolver-se com arte pode tornar a nossa vida mais alegre e o nosso olhar mais sensível à realidade quotidiana; pode contribuir para a criação de um rico imaginário, apoiado nas raízes e na criatividade coletiva do presente; e pode resgatar poéticas que dão um sentido à vida em comunidade pela alegria, o lúdico, a imaginação (Leite, 2021, p. 99).

Dinâmicas formativas que valorizam a consciência corporal, a estética do gesto, a experiência vivida e a linguagem poética contribuem para uma formação mais integral, articulando diferentes dimensões do humano no processo educativo e favorecendo outros modos de sentir, pensar e agir; na direção daquilo que Paulo

Freire compreende como a vocação humana para o “ser mais”, isto é, para a superação de condições que limitam a humanização e a plena realização da existência (Freire, 1987; Leite, 2021).

Alinhavos finais

O estudo evidenciou que, no Coletivo “Linhas da FaE”, o bordado livre em defesa da educação pública constitui uma prática que articula encontro, criação e reflexão, produzindo espaços-tempos formativos onde se entrelaçam afetos, saberes e expressões culturais. Ao mobilizar dimensões estéticas, subjetivas e políticas da formação, essas experiências fortalecem a potência de práticas coletivas que acolhem memórias, identidades e gestos de resistência, reafirmando a educação pública como direito.

Nesse processo, o bordado se realiza como experiência formativa e linguagem: gera saberes, promove trocas, afina a escuta e desacomoda um modo de fazer acadêmico que separa racionalidade e sensibilidades. Assim, bordar se afirma como gesto de cuidado e ação política. O artigo contribui para o debate sobre Arte/Educação ao compreender o bordado como prática de mediação capaz de produzir processos formativos críticos no contexto universitário.

As experiências do Coletivo também evidenciam limites e desafios, sobretudo as tensões entre a criação de espaços de encontro, escuta e produção coletiva - muitas vezes situados em tempos intersticiais da vida universitária - e dinâmicas institucionais marcadas pelo produtivismo acadêmico e pela fragmentação de tempos e espaços. Soma-se a isso a necessidade de sistematizar e tornar mais visíveis os processos formativos, estéticos e políticos dessas práticas, fortalecendo sua continuidade e ampliando o diálogo entre arte e educação na universidade. Destacamos que o estudo analisa um conjunto específico de experiências, o que não permite generalizações sobre práticas artísticas na educação superior, indicando a necessidade de novas investigações em diálogo com outras experiências

Entre possibilidades e desafios, como nas cirandas - das Rodas de bordados, do girar da saia e das mãos que se unem para abençoar, bordar e pensar, evocando Cora Coralina e Paulo Freire -, o Coletivo “Linhas da FaE” (re)existe e não para: segue entrelaçando fios e pontos, afirmando que a educação pública se tece no diálogo, no esperar e na força coletiva do anúncio de outros mundos possíveis.

Referências

- Adams, T. (2010). Mediação (pedagógica). In: Streck, D. R., Redin, E., & Zitzoski, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed., rev. e ampl., pp. 316-317). Belo Horizonte, MG: Autêntica. Recuperado de https://territoriosurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicionario_Paulo_Freirez-lib.org_epub.pdf.
- Brandão, C. R. (s.d.). *A pesquisa-ação-participativa e algumas experiências de criação compartilhada de saberes*. Recuperado de <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20INVESTIGA%C3%87%C3%83O-A%20C3%87%C3%83O-PARTICIPATIVA%20-%20-%20rosa%20dos%20ventos%20-%20overs%C3%A3o%20menor.pdf>.
- Brasil. Ministério da Justiça. Comissão de Anistia. (2012). Arpilleras da resistência política chilena. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/1084>.
- Coralina, C. (2023). *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais* (24ª ed.). São Paulo, SP: Global.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança* (12ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1968)
- Freire, P. (1989). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Extensão ou comunicação?* (23ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1969)
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1994)
- hooks, b. (2021). *Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo, SP: Elefante.
- Kuhn, R., Cunha, A. C., & Costa, A. R. (2015). Sem tempo para brincar: As crianças, os adultos e a tirania dos relógios. *Kinesis*, 33(1), 103–118. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/18230>.
- Leite, Álvaro P. (2021). Paulo Freire e arte educação: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 85-103. Recuperado de <https://ojs.up.pt/index.php/esc-cie/article/view/51>.
- Linhas da FaE. (2021). *Entre a linha e a palavra: bordados para Paulo Freire*. Coletivo Linhas da FaE. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1uWeY4eEL0sWrhS-CpWrKa40-bNYNUmp7/view>.
- Preciosa, R. (2018). Costura, performance e pensamento: A máquina de costura como forma de escavação da memória. In: E. Corrêa & A. Schmidt (Orgs.). *Arte e moda: entrelaçamentos*. (pp. 83–97) Florianópolis, SC: UDESC.
- Villarroel, K. R. (2024). Artivismos textiles en América Latina: Mil agujas por la dignidad, bordados políticos accionados entre la digitalidad y la calle. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/279/27980008005/html/>.

[Índice](#)



A FOTOGRAFIA ANOTADA COMO RECURSO ARTÍSTICO, PARTICIPATIVO E POLÍTICO

Francisca Weiner¹, Isabel Timóteo² & Joana Cruz³

Resumo

Neste artigo reflete-se sobre o potencial das ferramentas artísticas, com destaque para a fotografia anotada como recurso de investigação e intervenção social. Moradores/as e ex-moradores/as da Lomba, no Bonfim/Porto, resgatam as suas memórias individuais e coletivas, num processo participativo e artístico que combina fotografias antigas e recentes, desenhos e textos, num contexto de transformação e reabilitação urbana do seu território.

As fotografias funcionam como dispositivos pedagógicos de leitura crítica sobre o seu lugar, as dinâmicas relacionais, os efeitos da gentrificação e as formas de resistência comunitária. A criação de um *arquivo sensível* permite construir uma cartografia afetiva e crítica do território e a fotografia anotada, neste contexto, transforma-se num arquivo político e relacional, um gesto de memória, pertença e reivindicação. Evidencia-se ainda, ao longo do artigo, a arte como um poderoso mediador de processos sociais e pedagógicos em territórios marcados por uma profunda transformação urbana e social.

Palavras-chave: *Metodologias Participativas; Fotografia Anotada; Prática Artística; Gentrificação; Lomba.*

1. Introdução

O bairro histórico da Lomba⁴, situado na freguesia do Bonfim, no Porto, tem sido marcado por intensos processos de transformação urbana. Ao longo dos últimos anos, este território popular, fortemente associado à memória das “ilhas” operárias do século XIX, tem enfrentado um duplo movimento: por um lado, a

¹ FPCEUP. francisca.weiner@gmail.com.

² Professora Adjunta ESE/inED. isabeltimoteo@ese.ipp.pt.

³ Investigadora CIIE/FPCEUP. joanapmcruz@gmail.com.

⁴ Queremos agradecer aos moradores e moradoras da Lomba, tanto aos que participaram diretamente neste estudo como a todos aqueles e aquelas que para ele contribuíram. Registamos também o nosso agradecimento à Associação de Moradores da Lomba, pelo acolhimento, apoio e colaboração ao longo deste processo, fundamentais para a realização desta investigação.

progressiva degradação das condições habitacionais e, por outro, a pressão crescente da gentrificação e da turistificação, fenómenos que transformam radicalmente as formas de habitar e os modos de vida das comunidades locais (Barbosa & Lopes, 2019; Chamusca, 2023).

A gentrificação⁵ tem vindo a afetar inúmeros territórios do sul europeu, incluindo a cidade do Porto. À “turistificação”, relacionada com baixos salários, uma generalização da precariedade e uma orientação política estratégica que valoriza o turismo como pilar fundamental da recuperação económica (Barbosa & Lopes, 2020), junta-se a chegada de estudantes internacionais e a aceleração da reabilitação urbana, com impacto significativo na valorização imobiliária (Ribeiro, 2022). O espaço urbano, no qual se inclui a Lomba, torna-se, assim, um espaço mercantilizado e usado para manter a lógica de acumulação capitalista (Harvey, 2005). Segundo Ribeiro (2022), entre 2015 e 2022: i) na cidade do Porto, mais que duplicaram os preços da habitação; ii) entre 2015 e 2020, existiu um aumento de 464 para 7742 no número de alojamentos locais; iii) e, entre 2010 e 2020, o número de desembarques na cidade aumentou 165%.

Foi na tentativa de perceber as mudanças que foram acontecendo neste espaço, e de que forma os seus/suas moradores/as vivenciam as transformações que ali acontecem, que se desenvolveu, entre novembro de 2024 e setembro de 2025, em colaboração com a Associação de Moradores da Lomba (AML), um processo com recurso à fotografia anotada. Esta prática surgiu após o desenvolvimento de um projeto de Investigação-Ação Participativa (IAP) neste mesmo território, entre outubro de 2022 e junho de 2023, com o qual se pretendeu reforçar os laços comunitários e de vizinhança da Lomba (Vinhas et al., 2024). Esse projeto envolveu 400 horas de contacto com o território e seus/suas moradores/as, fazendo parte do estágio curricular do terceiro ano da licenciatura em Educação Social, realizado pela primeira autora, na Associação de Moradores da Lomba. Durante esse período, fez-se uma recolha de material etnográfico, produzindo-se um diário de bordo a partir da observação participante e das interações do dia a dia estabelecidas com os moradores no contexto das atividades da associação. Iniciou-se ainda a construção de um portefólio fotográfico que, a par do arquivo fotográfico da AML, constitui a base do trabalho de fotografia anotada que aqui se apresenta. As falas dos/as moradores/as mobilizadas ao longo deste manuscrito provêm destas duas fontes de recolha de dados: os/as moradores R, N e O estão presentes no diário de bordo escrito entre outubro de 2022 e junho de 2023⁶; e os/as moradores/as B, D, G e L, fazem parte do processo de fotografia anotada e das notas que se escreveram durante esse período, de maio a agosto de 2025⁷.

Com a proposta metodológica da fotografia anotada pretendeu-se aprofundar e compreender como a comunidade da Lomba resiste e persiste às alterações sentidas no seu território e que significados atribui a essas mesmas alterações físicas e simbólicas. A fotografia anotada surge, assim, como um recurso artístico, capaz de articular memória, participação comunitária e reflexão crítica. A sua utilização permitiu criar espaços de diálogo e de produção de conhecimento partilhado, onde moradores/as e ex-moradores/as se tornaram protagonistas das suas próprias narrativas. Mais do que um simples registo visual, a fotografia anotada, ao

⁵ Gentrificação é um termo cunhado pela socióloga Ruth Glass em 1964, referindo-se à ocupação de *gentry*, “pequena nobreza”, dos territórios populares.

⁶ Moradora R: pessoa mais velha, género feminino; Moradora N: pessoa mais velha, género feminino; Morador O: adulto, género masculino – dados recolhidos em 2023.

⁷ Morador B, adulto, género masculino; Moradora D: adulta, género feminino; Moradora G: pessoa mais velha, género feminino; Moradora L: adulta, género feminino – dados recolhidos em 2025.

combinar fotografia, texto, desenho e diálogo, converteu-se num dispositivo pedagógico e político, capaz de resgatar memórias individuais e coletivas, questionar as dinâmicas da transformação urbana e afirmar formas de resistência comunitária.

O objetivo central deste artigo é analisar de que forma a fotografia anotada atua como mediadora entre a investigação e a comunidade, evidenciando o seu papel enquanto prática artística, pedagógica e política. Procura-se compreender como este processo - que inclui a construção de um *arquivo sensível* (nome dado pelas autoras) - contribui para a elaboração de uma cartografia afetiva e crítica do território, onde cada imagem anotada é também um gesto de memória, pertença e reivindicação.

2. O Território da Lomba: Contexto e Raízes

A história da Lomba tem de ser compreendida com referência às denominadas “ilhas” do Porto, que configuram uma forma de habitação operária que emergiu no século XIX como resposta à crise agrícola e ao êxodo rural. Nessa altura, milhares de trabalhadores migraram do interior para a cidade, movidos pela crença de encontrar melhores condições de vida, devido ao crescimento do capitalismo industrial. Como recorda Castells (1983), o processo de urbanização esteve intimamente ligado às transformações da economia capitalista e à necessidade de alojar rapidamente a nova classe trabalhadora.

As “ilhas” caracterizavam-se pela sua construção precária: casas de pequenas dimensões, mal iluminadas, com problemas de humidade, ausência de saneamento e frequentemente sobrelotadas. Gaspar Pereira (2011) descreve como estes espaços se tornaram invisíveis às autoridades municipais, que limitavam a fiscalização ao que era visível a partir da rua. Essa invisibilidade forçada permitia aos proprietários lucrar com rendas baixas, mantendo milhares de pessoas em condições indignas. Um inquérito realizado pela Câmara Municipal do Porto, conhecido por “Inquérito Geral às Ilhas em 1939, identificava 1.152 ilhas, onde viviam 45.291 habitantes - cerca de 17% da população da cidade.

Ainda assim, as ilhas não foram apenas espaços de exclusão, mas também de resistência e de organização popular, conforme atentam Timóteo et al. (2024), de solidariedade e de organização comunitária. Muitos/as moradores/as recordam a decisão de abandonar o campo como forma de resistência à exploração agrícola: “Já antigamente pagavam muito mal aos meus pais e a mim no campo, por isso vim para o Porto à procura de uma vida melhor!” (moradora R⁸). Outro acrescenta: “A vida de campo não era para mim, até diziam que não parecia filha de lavradores... Vim viver para aqui à procura de uma vida melhor.” (moradora N). Estas vozes testemunham a busca por dignidade e pela possibilidade de construir um quotidiano diferente no espaço urbano.

Segundo vários moradores da Lomba, esta terá integrado, outrora, 29 ilhas, muitas das quais foram sendo demolidas, renovadas ou reconvertidas em alojamento local. Apesar destas remodelações, permanecem ainda habitações precárias, onde se verificam problemas de infiltrações, humidade, degradação estrutural e ausência de casas de banho interiores. Como relata o morador O: “Antes, na minha ilha tinha duas casas

⁸ As falas dos “moradores” que se apresentam neste segmento são trechos das notas de terreno escritas pela primeira autora durante o primeiro período de imersão no terreno da Lomba, entre outubro de 2022 e junho de 2023.

cheias de pessoas, numa delas chegaram a morar dez pessoas”. Estas condições são agravadas por infestações de ratos, má ventilação e isolamento deficiente, colocando em risco a saúde dos/as residentes mais vulneráveis. Hoje, a Lomba integra a zona histórica do Porto, abrangendo ruas como a Vera Cruz, a Rua do Lourenço, a Rua da Lomba e a Travessa da Lomba.

Se, historicamente, as ilhas foram espaços de invisibilidade, hoje a ameaça é a da gentrificação e da turistificação (Barbosa & Lopes, 2019). O Porto, sobretudo desde a classificação do centro histórico como Património Mundial da UNESCO, em 1996, e da Capital Europeia da Cultura, em 2001, tornou-se alvo privilegiado de investimento turístico e imobiliário. Como sublinha Harvey (2012), este fenómeno pode ser lido à luz da lógica da “acumulação por despossessão” (p. 53-54), em que os laços comunitários e o direito à habitação são sacrificados em favor da extração de mais-valias económicas. Na Lomba, os efeitos são evidentes nas narrativas dos moradores: rendas a subir, pressão para o deslocamento dos/as residentes e transformação do espaço público em produto de consumo. Comentários de visitantes que passam pela Lomba, como “estas casas são tão baratas, é fantástico!”, contrastam brutalmente com os desabafos dos moradores: “a renda da casa aumentou 30 euros e antes o dinheiro já era pouco” (moradora N).

Face a esta realidade, a resistência comunitária assume um papel central. A Associação de Moradores da Lomba (AML), fundada em 1977, constitui um exemplo de organização popular que, herdeira das mobilizações do pós-25 de Abril, continua a atuar como espaço de apoio, de reivindicação e de preservação da identidade local (Timóteo et al., 2024). Como afirma um dos seus membros: “Um bairro pobre carregado de gente rica”. Esta aparente contradição exprime a precariedade financeira, mas sobretudo a riqueza de laços comunitários, de memórias e de uma identidade coletiva que insiste em perdurar.

A AML, fundada no contexto do associativismo popular do pós-25 de Abril, constitui-se desde então como espaço de solidariedade, luta e reivindicação pelo direito à habitação e pela dignidade da comunidade local: “Foi para ajudar os moradores a terem um local para conseguirem tomar banho, as pessoas aqui não tinham onde tomar banho ou sequer saneamento em casa, os moradores tomavam banho no meio das ilhas com mangueira” (morador O). Esta memória revela não apenas as carências estruturais do território, mas também a capacidade de organização e de resistência dos seus habitantes, que, hoje, continuam a enfrentar novas formas de exclusão urbana.

3. Metodologias Participativas e Fotografia Anotada

As metodologias participativas assentam na valorização do conhecimento produzido em conjunto, reconhecendo os/as participantes não como “objetos” de estudo, mas como sujeitos ativos no processo de investigação (Abrantes et al., 2014; Roberti, 2016). A participação ativa dos sujeitos é uma condição central para processos que valorizam a experiência vivida e os significados atribuídos pelos participantes (MacDonald, 2012), partindo da compreensão de que o conhecimento é produzido de forma relacional, situada e coletiva. Assim, estes processos são, necessariamente, subjetivos, onde a ética, a escuta e o pensamento crítico são pilares fundamentais.

O uso da fotografia, quando articulada com metodologias colaborativas, desafia as fronteiras entre observador/a e observado/a, e a imagem deixa de ser mera ilustração do real para se tornar um espaço de

negociação, onde os participantes inscrevem sentidos, ressignificam o passado e projetam o futuro. A fotografia, enquanto prática visual e metodológica, pode ser considerada como uma construção situada que reflete, tanto o olhar do/a investigador(a), quanto a relação estabelecida com os/as participantes (Henley, 2000). Dentro das linhas etnográficas, a alternância entre imersão e distanciamento no campo, permite a quem investiga estabelecer relações de confiança com a comunidade, observar as dinâmicas quotidianas e, simultaneamente, refletir criticamente sobre o seu próprio papel. Nesse sentido, a câmara fotográfica deixa de ser um recurso neutro de registo, tornando-se mediadora de diálogos e experiências, capaz de revelar dimensões subjetivas que escapam à linguagem verbal (Henley, 2000; Weber, 2008). Cada imagem é um recorte, uma decisão sobre o que incluir e o que deixar de fora, funcionando como um mediador entre sujeito e objeto, passado e presente, memória e experiência. Num mundo cada vez mais marcado pelo efêmero (Bauman, 2001), esta é uma possibilidade de abrandar, de congelar um instante, recortando um espaço/tempo, que se fixa e, ao mesmo tempo, traz novas possibilidades de interpretação da realidade. Este carácter fragmentário é particularmente relevante nas metodologias qualitativas, onde as imagens não apenas documentam, mas evocam afetos, memórias e experiências que, frequentemente, escapam à linguagem verbal e a outros processos de pesquisa. Weber (2008) destaca precisamente esse potencial da fotografia como meio de expressão de dimensões subjetivas, constituindo-se como um recurso privilegiado para aceder a narrativas pessoais e coletivas.

A fotografia anotada insere-se nas metodologias participativas como prática híbrida: ao permitir que os participantes escrevam, desenhem e/ou comentem diretamente sobre as fotografias, abre a possibilidade de criar um espaço de coautoria e de diálogo. O projeto Travessia, desenvolvido pela fotógrafa Susan Meiselas em parceria com o Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, é uma referência pioneira do desenvolvimento das “fotografias anotadas”, vistas como um recurso valioso para aceder a perceções e subjetividades em situações em que métodos tradicionais de entrevista se mostram limitados (Lacerda, 2022). Nas imagens são acrescentadas múltiplas camadas interpretativas, combinando considerações estéticas com a inserção direta das vozes dos/as participantes. As anotações – assumindo a forma de palavras riscadas à margem ou na fotografia, de setas que destacam detalhes, de desenhos que acrescentam camadas visuais – tornam visível a subjetividade de quem olha e interpreta. Conforme destaca Lacerda (2022), esta abordagem permite não apenas a expressão de sentimentos e experiências pessoais, mas também ultrapassa barreiras relacionadas à literacia, promovendo modos alternativos de comunicação e fortalecendo a capacidade de ação dos participantes. À reunião das imagens produzidas em conjunto com os/as participantes deu-se o nome de *arquivo sensível*. O *arquivo sensível* é, mais do que uma coleção de documentos visuais, um repositório vivo, relacional e político. Ao integrar memórias, afetos e críticas sociais, este arquivo transforma-se num espaço de resistência à invisibilização dos/as moradores/as, capaz de desafiar narrativas dominantes sobre o território. Cada fotografia anotada adquire, assim, uma dupla função: por um lado, preserva memórias individuais e coletivas; por outro, constitui um gesto político que reivindica pertença, identidade e direito à cidade.

4. O processo da Fotografia Anotada

A construção do *arquivo sensível* na Lomba ocorreu em três etapas.

Inicialmente, reuniu-se uma base de dados fotográfica abrangente, que incluiu imagens recentes - maioritariamente capturadas pela primeira autora durante um processo de investigação anterior - e antigas, do arquivo da Associação de Moradores da Lomba, garantindo diversidade de temporalidades e perspetivas. As fotografias aqui analisadas foram capturadas pela primeira autora, agrupando-se em quatro categorias: Território e Comunidade, Associação de Moradores da Lomba, Reabilitação das Ilhas e Gentrificação.

Posteriormente, foram feitas cinco sessões de anotação das fotografias em diferentes locais: no café da AML, em algumas casas de moradores/as, e na rua Vera Cruz. Este processo ocorreu entre maio e agosto de 2025, com um total de 11 participantes, aqui designados como moradores/as B, D, G e L. Apesar da dificuldade de manter o anonimato nestes casos – por se tratar de imagens fotográficas e de uma comunidade pequena – procurou-se ocultar as faces e os nomes das pessoas envolvidas neste processo. As normas éticas foram cumpridas, através da anonimização, da passagem de um consentimento informado aos/às participantes, tendo sido discutidos os possíveis riscos da investigação e da exposição pública. Ao longo do processo, tornou-se necessário adotar uma postura reflexiva e de autorregulação, desenvolvendo uma tensão permanente entre a intervenção e o distanciamento para reduzir o impacto da presença da investigadora no campo. Durante as sessões, cada participante interagiu com as imagens, escolhendo uma e acrescentando-lhe texto ou desenho. Em quatro dos casos, os/as participantes preferiram partilhar as suas perceções da fotografia e ditar o que queriam ver ali inscrito. Nesses casos, transpôs-se os seus discursos para as fotografias, com o seu apoio e orientação direta. Foi um processo simultaneamente íntimo e coletivo, em que a diversidade de formas de participação se transformou numa linguagem partilhada. Este processo, que envolveu ainda alguns moradores curiosos, participantes de forma indireta no processo, resultou em 11 *arquivos sensíveis*. Destes arquivos, selecionamos quatro para dar conta das temáticas descritas acima.

Durante as sessões de anotação, foram sendo colocadas perguntas abertas, estimulando a reflexão crítica sobre o passado, o presente e os desejos para o futuro dos/as moradores/as. As principais questões colocadas foram:

1) Que título daria a esta fotografia? 2) Esta fotografia traz-lhe alguma memória ou emoção? 3) Que lembrança ou sentimento lhe desperta em relação à Lomba? 4) Que elementos desta fotografia representam a sua experiência de vida? 5) Que mudanças identifica neste lugar ao longo do tempo? 6) Como sente que a comunidade se relaciona com este lugar? 7) Há algo que gostaria de mudar neste espaço? 8) Há algo que falta nesta fotografia? 9) Quem poderia ter tirado esta fotografia? 10) Em que altura foi tirada? 11) Esta história é importante ser contada? Porquê?

Estas questões tiveram como objetivo principal desencadear memórias, partilha de emoções e interpretações, promovendo uma escuta atenta do território e de quem nele habita. Por último, foram analisados os diálogos dos/as participantes e o conteúdo das imagens coconstruídas.

4.1. Revelações do processo

Durante o processo de diálogo e anotação da fotografia foram reunidas diversas reflexões das conversas informais, dos momentos de observação e da interação com e entre os/as moradores/as, registadas em diário de campo. Contudo, foi no exercício de transpor as experiências dos/as participantes, em formato de anotações nas fotografias, que se trouxe à tona dimensões que até então permaneciam inexploradas. Através de uma leitura flutuante do material recolhido (Bardin, 2016), realçaram-se as dimensões desveladas ao longo deste processo: Reabilitação das Ilhas (Imagens 1 e 4), a Associação de Moradores da Lomba (Imagem 3), Gentrificação (Imagem 2) e Território/Comunidade (Imagens 2 e 3).

Nesta secção, trazemos quatro das onze imagens cocriadas com os/as participantes para efeito ilustrativo do processo e do conhecimento que é possível gerar a partir das imagens dialogadas. Dado o carácter exploratório deste artigo, e da técnica das fotografias anotadas, optou-se por uma análise mais descritiva do processo, onde a interpretação e análise é feita sobre o conhecimento já adquirido ao longo do trabalho de terreno desenvolvido desde 2023 com essa comunidade (cf. Weiner, 2025).

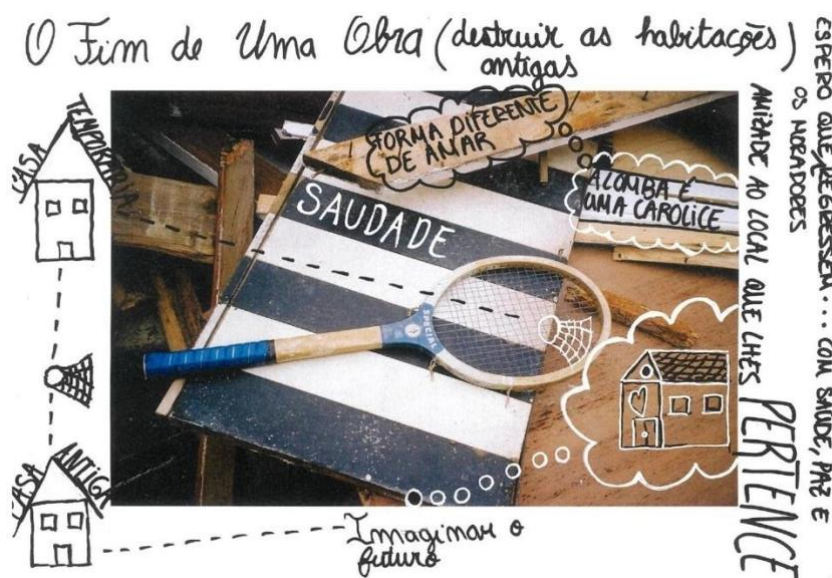


Imagem 1 - O Fim de uma Obra (destruir as habitações antigas).

O morador B intitulou esta fotografia como “O fim de uma obra”. Questionado sobre a escolha desse título – uma vez que, naquele momento, a obra de reabilitação de parte das ilhas da Lomba estava apenas a começar – o participante esclareceu que não se referia à obra em si, mas às ilhas que antes existiam no local e que, ao serem demolidas, deixaram “memória” e “saudade”. Assim, prevalecia a saudade associada à casa antiga e destruída pelo processo de intervenção, e o reconhecimento das ilhas enquanto “obra”.

Na sua narrativa, o morador descreveu um triângulo formado por três espaços de habitação: a casa antiga, a casa temporária (ocupada durante o processo de reabilitação) e a futura casa. Explicou que há um movimento constante entre esses três locais, um “pingue-pongue” físico e simbólico. A raquete, representada na fotografia, funcionou como metáfora para o sentimento complexo de transição entre diferentes lugares. A

palavra “pertença” ganhou destaque neste *arquivo sensível*, revelando o medo dos/as moradores/as de não retornarem às suas casas. Apesar de o processo de reabilitação “garantir” o retorno de todos/as os/as envolvidos/as, a sensação de receio e desconfiança quanto à concretização dessa promessa foi sendo notada na interação com a comunidade.

O morador B afirmou, ainda, que “a Lomba era uma carolice”, frase várias vezes mencionada sobre a Lomba ao longo da investigação, refletindo o contexto como algo singular, com uma forma própria e afetiva de amar.



Imagem 2 - Comércio local e a luta por manter as “portas abertas”.

Com a Moradora D, o processo de seleção da fotografia revelou-se mais prolongado. No balcão da mercearia, com o seu gato Chuchu, deitado sobre as batatas, todas as fotografias foram cuidadosamente folheadas e comentadas, num ambiente de partilha. A fotografia escolhida foi discutida na presença de outros/as moradores/as que iam entrando e saindo do espaço comercial para adquirir bens em falta, ou comprar cervejas destinadas aos moradores/as que se encontravam a trabalhar para as Rusgas do S. João de 2025.

A moradora começou por partilhar que “é difícil escolher”, mas quando reparou que uma das fotografias era da sua mercearia, a escolha tornou-se clara. Explicou que a mercearia do bairro nunca teve nome, mas, se pudesse, desejava chamá-la de “Mercearia Centenária”. Explicou também que a sua mercearia, ainda hoje, se mantém “de portas abertas” a quem quiser ou precisar de entrar, recordando a Lomba “de portas abertas” de outros tempos, de que sente saudades. A moradora explicou que se tem tornado cada vez mais difícil manter o seu espaço, entendido, simultaneamente, como espaço pessoal, local, comercial e comunitário. É

“um trabalho muito difícil” diante de uma economia que se orienta pela lógica do lucro, refletindo a tensão entre valores de uso e valores de troca. De um lado, o território é entendido como lugar de vida, memória e pertença, materializado, por exemplo, nas mercearias de território onde os/as moradores/as mantinham laços de fidelidade e relações de proximidade; de outro lado, a pressão do mercado, que estimula a preferência pelas grandes superfícies comerciais. Essa mudança de práticas de consumo reflete não apenas a desvalorização dos pequenos espaços comunitários, mas também a invisibilização de dimensões não mercantilizáveis da experiência urbana, como a convivência, a confiança e o cotidiano.

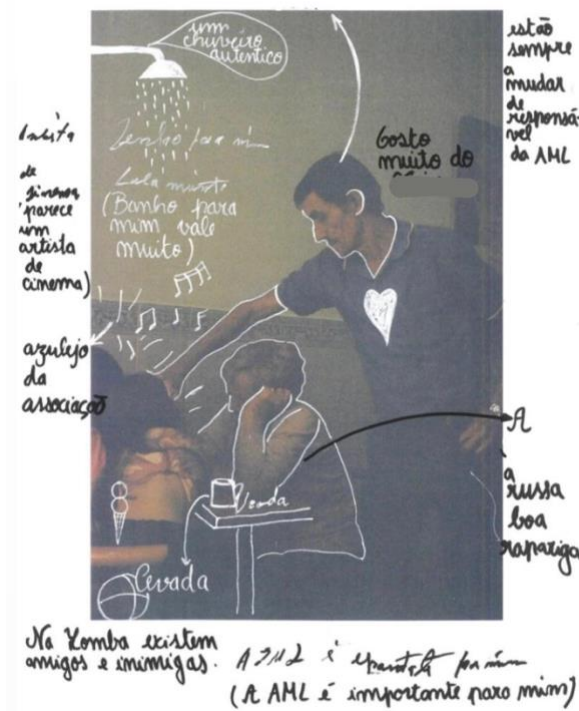


Imagem 3 - O valor de uma Associação de Moradores.

A moradora G preferiu que esta conversa acontecesse na sua casa, enquanto estava sentada no sofá e se ouvia o programa da tarde na sua televisão. A seleção da fotografia foi rápida ao identificar a AML e uma pessoa que lhe era familiar e muito especial. A terceira imagem evidenciou um dos aspetos mais valiosos da AML para os/as moradores/as: ser o único acesso para alguns a uma casa de banho, com “um chuveiro autêntico”, referindo que para si “vale muito”. O coração pintado no peito do responsável do café – o senhor que tem “um grande coração” e que “parece um artista de cinema” –; o típico azulejo da associação, primeiro elemento a ser destacado nesta fotografia, seguido do conforto da cevada servida diariamente na mesa onde a moradora G sempre se senta, são elementos afetivos que povoam esta imagem. O depoimento da moradora destacou ainda a constante mudança de responsáveis pelo café da AML, situação que se revelou problemática durante algum tempo e sensível para esta moradora, que sentia falta da familiaridade proporcionada por uma presença constante no espaço. Este é um exemplo, entre outros, de uma comunidade que vive, convive e resiste no meio de um processo de requalificação/reabilitação das quais está alheia.

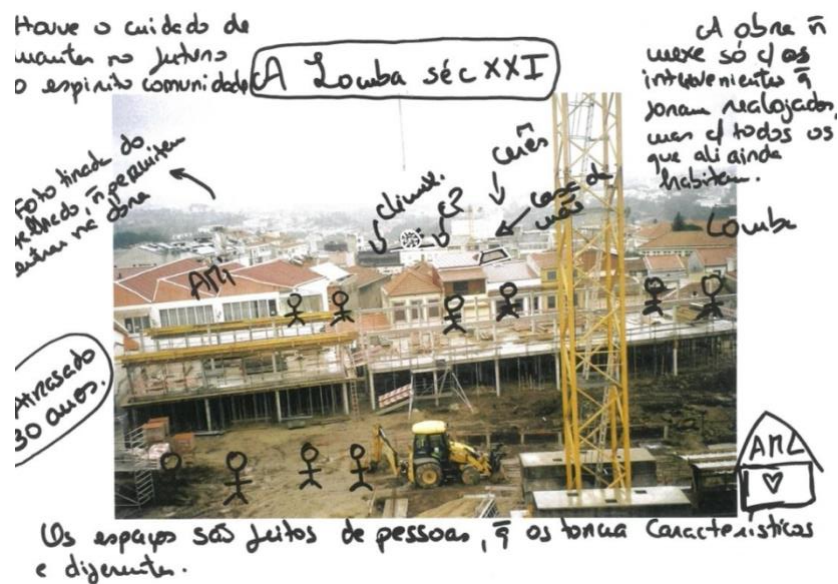


Imagem 4 - A Reabilitação.

Na quarta imagem observa-se a obra da reabilitação em curso. A participante L, quando questionada sobre o que falta na imagem, desenhou, energicamente, figuras humanas sobre o espaço em construção, transformando uma imagem de uma edificação – com máquinas, andaimes e betão – numa imagem viva com pessoas, “pessoas que faltam”. A familiaridade da imagem e a imediata localização de espaços “chave” da sua infância, levaram-na a nomear: a “casa da mãe”, a “CP” (Comboios de Portugal), com o relógio desenhado, a “Ceres” (Moagem Ceres), a “AMI” (Assistência Médica Internacional) e a “AML”. A multiplicação de corpos desenhados pode ser lida como uma metáfora da expectativa de retorno e re-ocupação, mas também como um gesto de resistência contra a desumanização do território, reduzido a obra e investimento. Nesse sentido, a imagem sugere a tensão entre a materialidade da construção e a imaterialidade das relações sociais que conferem sentido ao lugar. A imagem, assim transformada, torna-se um exercício de crítica – veja-se a crítica ao atraso da obra, “atrasados 30 anos” (ver imagem 4) e ao facto de “as pessoas nem acreditarem que isto ia mesmo acontecer” (participante L) – um exercício de imaginação e de projeção da vida comunitária no território em reabilitação.

A mesma moradora questionou também a relação entre o espaço físico em construção e a possibilidade de reconstrução dos laços comunitários, ao sublinhar que “os espaços são feitos de pessoas, que os torna característicos e diferentes” (Moradora L). A expressão “A Lomba século XXI” sugere, simultaneamente, a continuidade e a transformação do bairro, num movimento entre memória e futuro. A representação, a multiplicação de corpos desenhados, pode ser lida como uma metáfora da expectativa de retorno e re-ocupação, mas também como um gesto de resistência contra a desumanização do território, reduzido a obra e investimento. Nesse sentido, a imagem aponta para a tensão entre a materialidade da construção e a imaterialidade das relações sociais que conferem sentido ao lugar.

5. Reflexões conclusivas

Ao longo deste processo, diferentes vozes, memórias e leituras da realidade encontraram-se, possibilitando a negociação de sentidos e o confronto de perspectivas. A escolha das fotografias, a anotação e os diálogos que se geraram, configuraram um espaço de produção de conhecimento partilhado, onde os/as participantes reconheceram as suas experiências e refletiram criticamente sobre as transformações em curso no território da Lomba.

Os dados empíricos revelam a vivência da “gentrificação” como um processo marcado pela perda de referências, pela incerteza quanto ao futuro e pela percepção de que a reabilitação não afeta só as pessoas envolvidas, mas a comunidade toda. As anotações evidenciam uma leitura crítica do território, no qual a transformação urbana é percebida como progressivamente alheia às pessoas que, historicamente, lhe atribuíram sentido. A contradição entre o valor de uso do espaço – enquanto lugar de vida, memória e relações – e o seu valor de troca – associado à lógica da mercantilização urbana (Harvey, 2012) – é visível nas imagens, que sugerem que a gentrificação opera não apenas ao nível material, mas também simbólico, invisibilizando as memórias, os vínculos comunitários e as formas quotidianas de habitar o território.

Os dados evidenciam o papel central da AML enquanto espaço de apoio material, relacional e político, funcionando como elemento estruturante da vida comunitária em contexto de transformação urbana. Através da fotografia anotada, a associação emergiu como lugar de acesso a direitos básicos, de convivência e de preservação da identidade coletiva, assumindo-se como forma de resistência local face aos processos de desagregação comunitária. Paralelamente, as anotações e desenhos produzidos pelos/as participantes tornaram visíveis gestos de resistência simbólica e de afirmação do direito à cidade, reforçando a dimensão política da fotografia anotada enquanto prática que promove a leitura crítica da realidade, a partilha de saberes e o fortalecimento da comunidade.

Os dados evidenciaram, ainda, a dimensão pedagógica e transformadora do processo da fotografia anotada, que promoveu a reflexão crítica e a afirmação do direito à cidade. Ao escrever, desenhar e intervir sobre as imagens, os/as participantes elaboraram leituras críticas sobre o passado, o presente e os futuros possíveis do território, mobilizando saberes situados e experiências quotidianas frequentemente ausentes dos discursos institucionais. Ao articular passado, presente e futuros possíveis, a fotografia anotada permitiu que a comunidade pudesse reafirmar a sua voz e agência, configurando-se como um instrumento de transformação social. A fotografia anotada revela-se, deste modo, um dispositivo pedagógico de mediação, no qual o diálogo se constrói a partir do vivido e do sensível, favorecendo uma leitura crítica da gentrificação enquanto processo que afeta de forma desigual os sujeitos e o território (Harvey, 2012). A fotografia anotada parece, assim, constituir um dispositivo social, político e pedagógico, possível de promover espaços de diálogo, pluralidade e relações democráticas, ao criar reflexão do território.

No caso da Lomba, território histórico do Bonfim, esta prática permitiu que moradores/as e ex-moradores/as se tornassem protagonistas das suas próprias narrativas, inscrevendo experiências e afetos sobre imagens que representam o seu território e a sua história coletiva. Ao revisitar os arquivos produzidos, a fotografia anotada revelou-se como uma prática rica e multifacetada, capaz de transformar imagens em narrativas

densas de experiência e memória. Cada imagem carregou marcas, desenhos, palavras e símbolos, como se cada participante falasse diretamente através do papel, abrindo uma janela única para o território que habitam. Esses registos trouxeram à superfície detalhes que, em visitas anteriores, tinham passado despercebidos. Objetos banais, gestos quotidianos e fragmentos do espaço, quando anotados pelos/as moradores/as, ganharam novos sentidos e transformaram-se em narrativas que entrelaçam memórias individuais e a história coletiva.

Trazer fotografias para a inscrição/criação/discussão coletiva com os/as moradores/as tornou-se uma possibilidade de enriquecer o conhecimento sobre o território, resgatando e complexificando as leituras dos/as (ex)moradores/as sobre este. Assim, a fotografia anotada surgiu como uma possibilidade metodológica, com a finalidade de escutar (ex)moradores/as sobre as suas experiências, partindo do registo visual feito sobre o seu território, mas abrindo à sua transformação e cocriação. Todo o processo de encontro transformou-se num espaço ativo de resistência simbólica, de aprendizagem e de afirmação identitária que foi para além do registo visual inicialmente proposto. Cada risco, cada palavra e cada desenho atuou como forma de revisitar o passado, interpretar o presente e projetar desejos para o futuro. A Lomba, através destes registos, emergiu, não apenas como território físico, mas como espaço de sociabilidade, de vivência, de memória e conhecimento onde a prática artística se entrelaçou com a consciência crítica dos/as moradores/as e a afirmação da identidade comunitária. A dimensão pedagógica do processo emergiu de forma clara nas interações com as imagens. Ao escrever, desenhar e refletir sobre mudanças passadas e futuras, os participantes desenvolveram e partilharam a sua leitura crítica acerca da sua própria realidade. As anotações funcionaram como dispositivos de mediação entre o vivido e o lembrado, permitindo que o conhecimento fosse partilhado de modo íntimo, pessoal e coletivo.

Através da construção do *arquivo sensível*, observou-se que a fotografia anotada não apenas documenta o passado, mas produz espaço para reflexão crítica sobre o presente e a possibilidade de projetar desejos para o futuro. As anotações e desenhos, realizados pelos/as participantes, funcionaram simultaneamente como recursos pedagógicos, mediando processos de escuta e diálogo intergeracional, e como gestos políticos, ao evidenciar na discussão o direito à cidade, ao espaço, à pertença e resistência comunitária. Estes arquivos não apenas documentam a memória do território, mas também expressam gestos de resistência e pertencimento, refletindo a dimensão política e relacional da prática. Expressões simbólicas - como palavras inscritas sobre imagens históricas ou desenhos que enfatizam esperança e continuidade - revelam o caráter relacional e político desta técnica, capaz de desafiar narrativas dominantes e reforçar a visibilidade de uma comunidade. Ao mergulhar nessas camadas de significado, percebe-se como os/as moradores/as compreendem e sentem a Lomba, e como inscrevem nas imagens a tensão entre o valor de uso e o valor de troca do espaço urbano, materializando no próprio território os conceitos de Harvey (2012). O trabalho desenvolvido na Lomba demonstra, assim, que a prática artística, quando incorporada em metodologias participativas, não se limita à documentação do real, mas atua como força ativa de participação social, oferecendo ferramentas para afirmar identidade, memória e justiça territorial, reforçando o papel das comunidades como agentes de transformação e preservação do seu próprio espaço.

Referências

- Abrantes, P., Henriques, S., Pereira, I., & Veloso, L. (2014). *O lugar do outro na investigação sociológica: Novas propostas metodológicas*. CIES-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/9870>.
- Barbosa, I., & Lopes, J. T. (2019). Descodificar as paredes da cidade: Da crítica à gentrificação ao direito da habitação no Porto. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 38, 6–29. <https://doi.org/10.21747/08723419/soc38a1>.
- Barbosa, I., & Lopes, J. T. (2020). O Porto não se vende: resistências à gentrificação através da produção artística no período pós-austeritário. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 9(2), 67–73. <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.3201>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barómetro. (2022, agosto 1). *Gentrificação urbana na cidade do Porto: Um problema de saúde pública*. <https://www.barometro.com.pt/2022/08/01/gentrificacao-urbana-na-cidade-do-porto-um-problema-de-saude-publica/>.
- Chamusca, F. (2023). *Políticas urbanas e regeneração pós-austeridade: Impactos sobre a habitação no Porto*. CEDES.
- Castells, M. (1983). *A cidade e a região no capitalismo industrial*. Edições 70.
- Glass, R. (1964). *London: Aspects of change*. MacGibbon & Kee.
- Harvey, D. (2005). *O novo imperialismo*. Edições 70.
- Harvey, D. (2012). *Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution*. Verso.
- Henley, P. (2000). *Photography as research tool*. In J. Prosser (Ed.), *Image-based research* (pp. 21–33). Falmer Press.
- Lacerda, B. (2022). *Pela descolonização da cidade: Redes e experiências urbanas das comunidades africanas e afrodescendentes do Porto* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/145089>.
- MacDonald, C. (2012). Understanding participatory action research: A qualitative research methodology option. *Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34–50.
- Pereira, M. G. (2011). As ilhas do Porto: Marginalidade e exclusão social. In C. Santos (Coord.), *Família, Espaço e Património* (pp. 477-493). CITCEM.
- Ribeiro, A. I. (2022). *Habitação, turismo e reabilitação urbana no Porto: Dinâmicas recentes e impactos sociais* [Relatório].
- Roberti, C. (2016). *Investigação participativa e ética em projetos comunitários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Timóteo, I., Monteiro, H., Antunes, M. J., & Weiner, F. (2024). Associativismo e educação popular no pós-25 de Abril: Ilhas de Abril, ou o caso da Associação de Moradores da Lomba. *Educação, Sociedade & Culturas*, 69, 1–18. <https://doi.org/10.24840/esc.vi69.1176>
- Vinhas, A., Matos, F., Weiner, F., & Costa, R. (2024). A dupla teimosia: dois projetos de investigação-ação participativa em contextos de habitação popular. In H. Monteiro, I. Timóteo, & A. Bravo. *Contra-Manual de Investigação-Ação Participativa* (pp. 75-91). Alphabook.
- Weber, S. (2008). *Fotografia e subjetividade: Uma abordagem etnográfica*. Edições Colibri.
- Weiner, F. (2025). *Aqui onde tudo acontece*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/171183>.

[Índice](#)





AFETOS COMPLEXOS E EXPERIÊNCIAS ALGORÍTMICAS: DESCOLONIZANDO COM IMAGENS REINICIADORAS

Lia Beatriz Teixeira Torraca¹ & Edna Lúcia Tinoco Ponciano²

Resumo

Apresentamos o Projeto “Retratar, Reiniciar, Reterritorializar: descolonizando pelo afeto a experiência digital algoritmicamente configurada”, que tem como objetivo precípua compreender a experiência de jovens na plataforma de mídia social *Instagram* e, assim, desenvolver estratégias para o letramento digital e emocional deste público. Em uma pesquisa qualitativa, articulada entre a Universidade, a Escola e a Sociedade, busca-se, secundariamente, a construção de uma educação descolonizadora e emancipadora. Uma investigação sobre a atuação dos afetos nas relações gerenciadas pelos algoritmos, utilizando experiências fotográficas e novas formas de produção de imagem. Os primeiros resultados confirmam a relevância dos afetos no enfrentamento desta vida desafiada e configurada pelos algoritmos, revelando que o letramento digital pode não ser suficiente para o grau de complexidade imposto pelo regime estético do *Instagram*, ratificando a urgência da educação afetiva voltada ao visual digital.

Palavras-chave: Afeto; Imagem; Algoritmos; Colonialismo de Dados; Fotografia; Instagram.

Introdução

A investigação³ apresentada foi pensada a partir da reflexão sobre a regência estética a que estamos submetidos. Estamos a falar da atualização da estética colonialista imposta pelas plataformas de mídia social a partir de uma nova forma de extrativismo: o extrativismo digital. Este fenômeno foi nomeado por Nick Couldry e Ulises Méjias, no livro *The Costs of Connection: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism* (2019), responsável por configurar a experiência digital dos usuários nas plataformas de mídia

¹ Pós-doutoranda em Psicologia – PPGPS-IP-UERJ, mestre e doutora em Direito pela UFRJ, bolsista FAPERJ-PDR-10.

² Professora Associada do Instituto de Psicologia da UERJ, Procientista da UERJ, Cientista do Nosso Estado da FAPERJ e Produtividade CNPq.

³ Agradecemos à FAPERJ a bolsa concedida à primeira autora, Edital nº 17/2024 – Pós-doutorado nota 10.

social, objeto desta pesquisa. Considerada como experiência estética, a extensão desta configuração formata em níveis profundos o olhar, a percepção e os afetos do sujeito virtualizado. Uma formatação para além das plataformas de mídia social, refletindo-se nas relações, na comunicação e no ambiente (Torraca, 2025, 2024). A interferência se estende sobre o entendimento do sujeito no tocante ao mundo e à existência em uma nova dimensão espaço-temporal, correspondente à desterritorialização de corpos e de objetos. Esta interferência restou agudizada com a crise pandêmica do COVID-19, quando passamos a viver intensamente os processos de desterritorialização, a virtualização de corpos e de objetos (Lévy, 2007).

Diante deste cenário, a pesquisa foi pensada para oferecer estratégias ao enfrentamento dos desafios postos por esse novo regime estético, em especial para os jovens, que representam grande parte dos usuários das plataformas de mídia social. Neste sentido, o projeto tem como objetivo compreender a experiência desses jovens na plataforma de mídia social *Instagram*. Compreensão que passa pela investigação dos afetos que emergem durante essas experiências digitais. Acreditamos que esta investigação subsidiará o desenvolvimento de estratégias que promovam o letramento digital e emocional desde o ambiente acadêmico. Um letramento que possibilitará a descolonização afetiva e perceptiva desses jovens, para além da plataforma *Instagram*.

A base teórica está estruturada pelos estudos sobre afeto, percepção e imagem, ancorada na Teoria dos Afetos de Silvan Tomkins (1963; 1962) associado à Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty (2018), como referencial teórico e metodológico. Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, descritiva e propositiva, com discussão teórica, que, acreditamos, faça possível o reestabelecimento das relações de poder entre os usuários e as plataformas de mídia social, a partir da experiência fotográfica e das novas formas de produzir imagens.

Afetos em Rede: a estética – colonizadora – *Instagramável*

A experiência estética imposta pelas grandes empresas de tecnologia expõe uma nova forma de controle social por meio de um modelo de extrativismo renovado, o extrativismo digital, caracterizado pela atualização da estética colonialista, nomeado por Nick Couldry e Ulises Mejias de *data colonialism* (2019). Esta nova faceta do capitalismo é articulada algoritmicamente por meio da captura do dado mais sensível do usuário: seu comportamento na plataforma de mídia social. Este dado é utilizado para alimentar o treinamento dos algoritmos mediadores dessas plataformas e, conseqüentemente, programar a configuração estética do usuário, ou seja, sua modulação perceptiva e sua calibragem afetiva. Desta maneira, as plataformas colonizam os afetos, para além desses espaços, estabelecendo um novo modelo de poder por meio dos algoritmos, que passaram a atuar como catalizadores comportamentais. Este fenômeno foi intensificado pela crise pandêmica, amplificando a regência algorítmica que consubstancia o controle das grandes empresas de tecnologia.

A amplificação da regência algorítmica, não só interfere radicalmente na comunicação social, mas recrudesce a vulnerabilidade deste sujeito desterritorializado. Vulnerabilidade que resta acentuada, quando se refere aos jovens usuários de plataformas como o *Instagram*, considerando que ainda estão em desenvolvimento e que são extremamente visuais, cujo advento dos *smartphones* e da internet gerou uma profunda transformação da infância e da adolescência nas últimas duas décadas (Haidt, 2024). O excessivo

tempo despendido no modo virtualizado, seria responsável por oportunizar a adição e aumentar os efeitos prejudiciais à saúde mental dos jovens. Apesar da percepção de segurança, esses espaços têm se revelado como facilitadores de comportamentos predatórios e persecutórios.

Para lidar com tal complexidade, é imperativo entender como os jovens se comunicam nesses espaços, a partir da perspectiva estética, ou seja, focada na percepção e na manifestação dos afetos nessas relações comunicativas. O regime visual (des)organizado pelos algoritmos e imposto pelas mídias sociais é responsável por redimensionar o tempo e o espaço, o que está intrinsecamente relacionado à manifestação e à geração de afetos. Este redimensionamento se projeta nas imagens e se confunde com os afetos que provoca, o que é característico do processo de desterritorialização de corpos e de objetos, de acordo com a conceituação de virtual elaborada por Pierre Lévy (2007). Contudo, a narrativa algorítmica que se estabelece é reflexo da linguagem antropofagicamente colonialista, intensificando o desafio de proteção do sujeito frente às ameaças que representa um visual controlado pelas *Big Techs* (Torraca, 2024).

Diante dos desafios postos pela regência algorítmica, o projeto foi estruturado para investigar a experiência dos jovens usuários do *Instagram*, em especial, os afetos que emergem dessa experiência. Esta compreensão pode embasar o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a descolonização das experiências do usuário de mídias sociais, o que significa oferecer letramento digital a esse público. Um letramento que abarque dimensões ética, jurídica, midiática, algorítmica, mas, principalmente, a dimensão emocional. Para este letramento ampliado, é imprescindível a compreensão dos processos afetivos e perceptivos em um mundo radicalmente imagético. Uma compreensão que permite estimular a criatividade do usuário, sem comprometer a fluidez em sua comunicação. Desta maneira, acreditamos que seja possível ao próprio usuário interferir neste roteiro algorítmicamente configurado pelo *Instagram*. Propomos, assim, estratégias que podem ser articuladas pelo próprio usuário de plataformas de mídia social, tal como o *Instagram*, a partir do acoplamento dos afetos complexos (Torraca, 2023; 2024). Essas estratégias podem ser desenvolvidas por meio da experiência fotográfica e dos novos modelos de produção de imagem.

A potência descolonizadora dos afetos complexos

O conceito de afeto complexo (Torraca & Ponciano 2025, Torraca, 2024) foi inspirado no Pensamento Complexo de Edgar Morin (2015), na teoria dos afetos de Silvan Tomkins (1962; 1963) e no conceito de Emoções Complexas de Pierre Lévy (2007). Morin reconhece a potência da complexidade, considerando imprecisão, incerteza, fragmentação, desorganização e possibilidade de ampliação na construção da realidade, o que faz surgir novas ordens em paralelo à desordem. Relacionado ao virtual algorítmicamente desordenado, a complexidade é capaz de promover ordem. Desenvolver estratégias para este virtual em desordem, abarcando a perspectiva sistêmica, é considerar a complexidade na ação, em uma pesquisa comprometida com a inovação, com a atenção, com a descoberta e com o conhecimento, no processo de sensibilização do sujeito desterritorializado.

A Teoria dos Afetos desenvolvida por Tomkins (1962; 1963) divide os afetos primários, aqueles considerados inatos, em afetos positivos (prazer/alegria, interesse/excitação), negativos (vergonha/humilhação, tristeza/angústia/desgosto, medo/terror, raiva/fúria, nojo/desgosto) e apenas um afeto

neutro: o afeto surpresa. Os afetos primários constituem o sistema biológico subjacente à emoção, e fazem parte do ato de perceber, sendo responsáveis por configurar as emoções e produzir um repertório imagético (Tomkins, 1962). Os afetos primários podem influenciar as relações sociais e, conseqüentemente, o ambiente e os afetos sociais dominantes, que se refletem em todo o sistema comunicacional. O *resetting affect*, ou afeto neutro, atuaria como uma espécie de botão reiniciador (*reset button*) das experiências. Esse afeto reiniciador carrega a possibilidade da quebra de estereótipos e a formulação de outras imagens, quando acoplado à experiência estética programada (Torraca, 2024). O afeto surpresa seria o elemento introduzido à experiência digital do sujeito desterritorializado, atuando como um agente descolonizador, capaz de interferir em sua configuração afeto-perceptiva, permitindo reiniciar sua experiência estética.

O conceito de afeto complexo (Torraca & Ponciano 2025, Torraca, 2024) é uma articulação entre os conceitos de virtual de Pierre Lévy (2007) e o conceito de afeto neutro de Tomkins (1962; 1963). Segundo Lévy (2007), as emoções complexas estariam relacionadas à problematização no processo de desterritorialização, assim como na geração de novas modalidades afetivas provocadas no trânsito entre o atual e o virtual. O sujeito localizado no virtual é um sujeito afetivo, e pode ter alterada sua percepção, o que se refletiria em sua configuração estética, ou seja, na sua organização perceptiva e afetiva. Os afetos, na perspectiva de Lévy (2007), seriam responsáveis por atualizar o virtual. Esta atualização provocaria a eclosão de novos tipos de afetos, o que poderia ser considerada uma inventividade afetiva, o que faz parte do imenso jogo afetivo que produz a vida social, sendo capaz de promover a *reterritorialização* dos corpos e das relações, a partir de uma nova sensibilidade estética, na qual o afeto neutro/surpresa ganha protagonismo (Torraca, 2024). Portanto, a eclosão de novos tipos de afetos nos processos de virtualização, permite observar a manifestação de outras formas do afeto neutro relacionadas à atuação dos algoritmos.

O afeto complexo, portanto, é o afeto neutro, sob a perspectiva de Tomkins (1963;1962), e desterritorializado, conforme Lévy entende o processo de virtualização (2007), assumindo duas modalidades, ao sofrer a interferência dos algoritmos, sejam eles os de mediação ou os generativos: o afeto virtual e o afeto artificial (Torraca & Ponciano, 2025; Torraca, 2024). O primeiro emerge na mediação dos algoritmos gerenciados pelas plataformas de mídia social, atuando como *afeto mediador* das experiências do usuário nesses espaços. O segundo é gerado pela “comunicação artificial” (Esposito, 2022, p.4-7) estabelecida entre usuários e algoritmos generativos, como por exemplo, nas experiências de *Photo-prompt*, agindo como um *afeto reiniciador*, ou seja, o afeto artificial age possibilitando que o usuário reinicie sua experiência no espaço virtual. Uma possibilidade que permite a reterritorialização desta experiência, como é possível observar no acoplamento dos afetos complexos, por intermédio da experiência fotográfica. Quando o sujeito compartilha no *Instagram* a imagem produzida por meio dos algoritmos generativos gera esse acoplamento, que pode interferir no regime de visualidade desta plataforma de mídia social (Torraca, 2024). O acoplamento dos afetos complexos permite a reescritura do roteiro algorítmico, modificando imagens e recriando o mundo percebido, o que é a tradução dos processos descolonizadores. Esta é a possibilidade de emancipação do sujeito, capacitando-o a promover sua própria (re)configuração estética, como a reterritorialização das relações sociais, o que se reflete para além das plataformas de mídia social. Isto é descolonizar, enquanto uma forma de conscientização desse processo afetivo e imagético!

Imagens para Retratar, Reiniciar e Reterritorializar no ambiente acadêmico

A Fotografia, articulada na amplitude das possibilidades que oferece, inclusive no âmbito da Pós-Fotografia, a partir de técnicas que utilizam aquilo que convencionamos chamar de inteligência artificial, é o *medium* que permite o acoplamento dos afetos complexos. A “fotografia age fazendo com que os outros atuem” (Azoulay, como citado em Torraca, 2019, p. 239). Esta potência pode e deve fazer parte da vida desde os bancos escolares, o que se coaduna com o art. 21 da Lei Federal 9.394/1996, que preconiza uma educação básica capaz de promover o desenvolvimento em toda sua completude, tornando obrigatório o ensino da arte (1996), disposto no 2º parágrafo do art. 26 da mesma legislação. Acreditamos que a utilização da inteligência artificial generativa em atividades psicoeducativas (Ponciano, 2024; Breda & Torrentes, 2025; Carvalho, Kalantzis, M & Cope, 2024; Farias & Duarte, 2025), especialmente em ambientes acadêmicos, possa contribuir para o pensamento crítico, permitindo introduzir o letramento digital desde cedo, o que é essencial para a emancipação desse sujeito em transformação, diante dos desafios postos pelas novas tecnologias.

Considerada como experiência estética, a Fotografia “desencadeia e molda emoções, impulsiona nossas percepções, informa nossa cognição e contribui para o surgimento da consciência humana” (Zylinska, 2023, p. 6), além de realocar o sujeito diante do outro, de outro espaço-temporal. A experiência fotográfica virtualizada se apresenta como o *medium* de um novo modelo de perceber e de conceber imagens de forma complexa, deslocando o foco perceptivo e transcendendo a representação. Uma realocação daquilo que o sujeito vê, daquilo que passa a olhar, como preceituara Maurice Merleau-Ponty (2018). A experiência fotográfica é a projeção do mundo olhado pelo outro. A partir desta projeção é produzida uma nova realidade, é possível imaginar um novo mundo ancorado no digital. Esse mundo, segundo Lévy, seria o próprio sujeito, “com a condição de estender-se por este termo tudo o que o afeto envolve”; o sujeito, portanto, “é um mundo banhado de sentido e de emoção” (2007, p. 107).

A imagem técnica Flusseriana (Flüsser, 2011) como linguagem da atualidade identifica a Fotografia dos dias atuais, ou Pós-Fotografia atuando como um fluxo na forma de experimentar o mundo, no qual a imagem técnica é a mensagem. São experiências que “informam” e “dão forma” como modo de organizar o caos do mundo (Zylinska, 2023). Apesar do caráter informacional da imagem fotográfica, ao ser acoplada às máquinas de inteligência artificial, elas se tornaram eminentemente operacionais e estão mapeando nosso futuro humano, daí a afirmação de que a “Fotografia não somente tem um futuro, mas atualmente é o futuro” (p.7). Fotografia que se revela como potência descolonizadora, e, neste projeto, se articula entre a Universidade, a Escola e a Sociedade.

A Fotografia permite descrever este real complexo (Morin, 2015), focada na reflexão sobre uma imagem complexa (Català Domènech, 2005). Desde essa descrição, seria possível modificar a percepção de uma imagem comunicada como realidade e produzir outra realidade mediada pelo afeto. Essa é a síntese de um mundo fotografado. Um mundo *retratado* e reimaginado por meio dos algoritmos. É a partir da perspectiva Flusseriana que podemos pensar a fotografia de *prompt*, aquela experimentada por meio da interação humana com os algoritmos generativos. Uma interação que, conforme a proposta apresentada nessa investigação, porta a essência do afeto neutro: a surpresa.

São possibilidades que emergem das fissuras maquínicas (Zylinska, 2023; Flüsser, 2011), aquelas que permitem novas formas de entender o mundo, de reiniciar nossas experiências e, portanto, nossas narrativas. Um mundo reimaginado, refundado no visual e na potência do *punctum*, que é o afeto na fotografia, observado tanto por Walter Benjamin (2017) como por Roland Barthes (2015). O afeto é a essência do ato perceptivo. É o *punctum* que desperta a emoção e pode produzir a afetação do corpo. No caso da *Prompt-Fotografia*, temos um *punctum* artificial, um *punctum* gerado algoritmicamente.

Entretanto, não se pode desprezar que as emoções podem refletir uma cultura visual que impõe determinada configuração estética. A sociedade e as mídias sociais impõem filtros particulares sobre aquilo que vemos, controlando, limitando e restringindo a potência do nosso olhar (Torraca, 2024; 2019). O colonialismo de dados é igualmente sobre controle, limitação e restrição da percepção e dos afetos!

Apesar do regime *datacolonial* (Couldry & Mejias, 2019) é o sentido da arte impresso na experiência fotográfica, aquele gerado em razão da criatividade, que nos permite pensar novas formas de imaginar por meio dos algoritmos generativos, mesmo em ambientes controlados como os das mídias sociais (Torraca, 2024). Sem esquecer a potência da autopoieses, essência da concepção sistêmica, que confirma a possibilidade da (auto)criação a partir da comunicação (Luhmann, 2005). É nossa capacidade de criar que nos permite descolonizar. A criatividade está intrinsecamente relacionada aos processos afetivos e emocionais, sendo o afeto um sistema dinâmico e relacionado ao corpo e à mente, vinculando as emoções aos processos cognitivos (Barrett, 2017).

Descolonizar a experiência é encontrar um reequilíbrio da relação de poder entre o usuário e as *Big Techs*. Acreditamos que a experiência fotográfica virtualizada e configurada algoritmicamente pelo próprio usuário possa interferir neste regime *datacolonial* (Torraca, 2024). A investigação inicial, ora apresentada neste artigo, pretende, portanto, criar estratégias por intermédio das novas formas de produzir imagem, de pensar a Fotografia, de vivenciar as experiências estéticas digitais em espaços controlados, como é o *Instagram*, a partir do conhecimento e da compreensão dos afetos nesses espaços.

Como estratégia, utilizamos práticas psicoeducativas que estruturam os grupos de discussão, agrupando atividades que reduzem as desigualdades de informação, implementam esforço preventivo, incrementam a capacidade de lidar com as situações de estresse e os problemas de saúde, e que possam gerar autocuidado, ajuda mútua e ambientes que favorecem a saúde, especificando dimensões emocionais e relacionais. Práticas que levem em conta o movimento espontâneo utilizando todas as formas de linguagem e de expressão artística (Ponciano, 2025). Desta forma, pretende-se a ampliação da atenção à saúde mental para os contextos escolares e universitários por meio de estratégias que priorizem a capacitação de jovens para a regulação emocional (Ponciano, 2024; 2025). Assim, pretende-se avaliar como experiências psicoeducativas, a partir da reflexão sobre o uso do Instagram nos grupos de discussão, poderiam disparar processos descolonizadores e, mais ainda, construir estratégias emancipadoras que sejam capazes de promover uma educação para o visual digital.

Metodologia

Elegemos a associação de duas propostas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa: o método fenomenológico Merleau-Pontyano (2018) e a Teoria dos Afetos de Silvan Tomkins, relacionada às manifestações dos afetos. Considerada a fenomenologia da percepção que localiza a experiência no centro da investigação, a emoção e a sensação se configuraram como importantes substratos de observação, pois elas podem “nos ensinar a relação viva daquele que percebe com seu corpo e com seu mundo” (Merleau-Ponty, 2018, p. 281). O método Merleau-Pontyano carrega a potência da ampliação de perspectiva do sujeito, oferecendo caminhos para sua reconfiguração estética, ou seja, a possibilidade de o sujeito alterar sua percepção e sua organização afetiva (Torraca, 2019). Um desses caminhos é a síntese perceptiva, a partir da qual o sujeito passa ampliar sua capacidade estética, perceptiva e afetiva. É a partir desta experiência que se estabelece aquilo que Merleau-Ponty definiu como “comunicação verdadeira” (Merleau-Ponty, 2018, p. 39). Uma comunicação fundada nos elementos da descrição do mundo percebido, da síntese de um mundo fotografado.

A Teoria dos Afetos de Silvan Tomkins (1963; 1962) se aproxima da fenomenologia Merleau-Pontyana, à medida que ambas preconizam a experiência como fonte de observação, abarcando sua complexidade. A Teoria dos Afetos se apresenta como base metodológica para a observação e a investigação dos afetos que emergem durante a experiência estética desterritorializada e artificialmente configurada, considerando a complexidade dos afetos gerados e mediados algorítmicamente, centralizada no corpo, ainda que este corpo esteja em outro espaço-tempo. A partir do método fenomenológico, é possível encontrar novas formas de descolonizar os afetos e as relações estabelecidas em plataformas de mídia social com regime estético semelhante ao *Instagram*, considerando que esta mídia social é um espaço radicalmente imagético.

Aliando-se a esta abordagem, a técnica do *Focus Group* para pesquisas qualitativas se mostra uma estratégia metodológica adequada para se atingir um entendimento apurado sobre as manifestações dos afetos nas experiências fotográficas propostas. Um recurso metodológico para observar e analisar a discussão em grupo, quanto à geração dos afetos por meio de novas tecnologias, além da possibilidade de investigar os aspectos conexos deste novo regime estético colonialista imposto aos usuários das plataformas digitais, seja de mídia ou de produção de imagens (Abreu, 2009; Bordini, 2013; 2011; Duarte, 2007). Vale destacar que esta técnica estimula a espontaneidade e a naturalidade no debate (Duarte, 2007), além de ampliar a possibilidade de observar a manifestação dos afetos relacionadas à imagem e geradas nas relações, inclusive na interação com novas tecnologias. Após a transcrição, a análise qualitativa dos dados é baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (2008), que faz possível a identificação de categorias conceituais e descritivas, a partir da discussão entre os participantes. As categorias descritivas, elaboradas durante a análise dos dados, podem indicar aspectos importantes para a investigação sobre os afetos experimentados e, ainda, contemplar questões que não foram apontadas no referencial teórico, que formam as categorias conceituais. Insta salientar que utilizamos a transcrição literal das falas, mantendo as expressões coloquiais e usuais do português brasileiro.

Foram realizados dois grupos focais em modo *online*. A primeira autora foi a moderadora, responsável pela condução dos grupos, indicando como observadora uma pesquisadora do DERA-UERJ⁴, mestranda do PPGPS-UERJ⁵. Nesta primeira etapa, o foco foi o público universitário. A previsão foi contarmos com 4 a 12 integrantes em cada grupo focal. Antes de iniciar as reuniões, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi aceito por todas e todos os participantes, sendo enviado arquivo com o referido termo, via *Whatsapp*, para ser assinado e devolvido à pesquisadora. Foram dadas algumas orientações sobre o Grupo Focal, antes do início da dinâmica, tais como: inexistência de manifestações certas ou erradas, o comprometimento de não haver julgamentos sobre as falas dos participantes, sendo livre a manifestação de opinião, da percepção e das narrativas, devendo ser respeitadas regras de boa convivência.

Aos que confirmaram interesse, foi enviado o link do *Zoom*. No dia das reuniões, foi compartilhado um vídeo, produzido pela primeira autora, disparado por meio de mensagem em *Whatsapp*, como estratégia para descontrair as/o convidadas/o, estimulando a aproximação e a espontaneidade. Até o dia da realização do primeiro grupo piloto, havia a confirmação de quatro interessados, mas somente uma pessoa compareceu, sendo mantida a discussão, incluindo a observadora participante. O segundo grupo focal, havia a confirmação de cinco interessados, mas dois não compareceram. Os nomes das e dos participantes foram substituídos pelos nomes dos planetas e estrelas do Sistema Solar: Sol, Vênus, Saturno e Júpiter. A amostra foi constituída por cinco integrantes: dois pós-graduandos, uma graduada e uma graduanda, com idade entre 23 e 32 anos, sendo um participante do gênero masculino e quatro participantes do gênero feminino. A dinâmica da discussão foi dividida em dois tópicos, reação perceptiva e reação afetiva, que buscaram observar e analisar a discussão sobre a recepção dos participantes em relação à experiência fotográfica proposta, que consistiu na apresentação de duas imagens, escolhidas pela primeira autora, visando a estimular a discussão de modo gradativo. As imagens foram apresentadas na sequência que aparece abaixo, graduando a informação e a discussão por aspectos da imagem e da legenda correspondente. Após a realização dos dois grupos, foram elaborados os relatórios a partir da leitura flutuante das transcrições e subsequente leitura detalhada, de acordo com a proposta metodológica de Bardin (2008), possibilitando a identificação das categorias distribuídas em dois eixos temáticos: Colonialismo de Dados e Afetos.



Imagem 1 – Grupo I.

⁴ Grupo de Pesquisa Desafios Emocionais e Relacionais da Adolescência para Adulterez Emergente – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

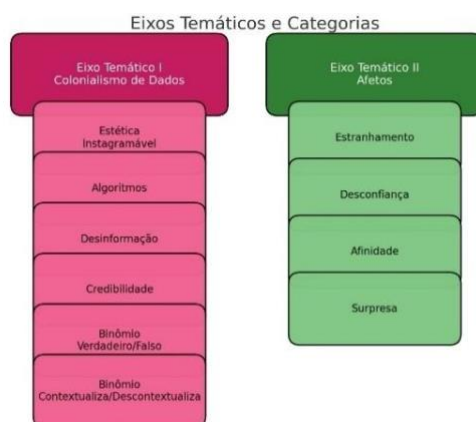
⁵ Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Imagem 2 - Grupo II

Apresentação e discussão dos resultados iniciais

Após a leitura fluente e detalhada das transcrições dos dois grupos focais, foram identificadas seis categorias no eixo temático I Colonialismo de Dados, quais sejam, Estética *Instagramável*; Algoritmos; Desinformação; Credibilidade; Binômios Verdadeiro/Falso e Contextualiza/Descontextualiza. No eixo temático II Afetos, são destacadas quatro categorias: Estranhamento; Desconfiança; Afinidade e Surpresa. Durante a análise, observamos uma espécie de acoplamento de algumas categorias entre os eixos temáticos, conforme o exposto nesta apresentação.



Eixo Temático 1 – Colonialismo de Dados

Nesse eixo temático, os primeiros resultados, identificados na categoria Estética *Instagramável*, foi possível observar a influência da estética do *Instagram* na percepção e na organização afetiva desses jovens, destacando-se a intensidade com que esta estética foi absorvida no cotidiano, conforme o relato das/dos participantes:

“Enfim a minha experiência pessoal, eu sou uma pessoa cronicamente *online*, eu estou na internet desde os dez anos de idade. Então, tudo que eu vejo, eu desconfio. “Eu primeiro desconfio.” (Vênus);

“Eu também estou constantemente *online*; aliás, o *Instagram* é a plataforma que eu mais uso.” (Sol)

“Eu também sou o *Instagram*.” (Júpiter)

A estética relacionada à plataforma *Instagram* diz respeito ao *design* da plataforma, responsável por formatar e colonizar a visualidade dos usuários, a partir do que os/as participantes identificaram como “moldura” da plataforma de mídia social. A análise da categoria Algoritmos identifica que, apesar da aparente familiaridade com a estética do *Instagram* e do reconhecido letramento digital das/dos participantes, são vários os relatos que indicam a dificuldade que o usuário encontra para lidar com a mediação algorítmica desta plataforma, inclusive desvio de padrão na configuração do seu *feed*, confirmando a premissa de que os algoritmos não contextualizam e nem lidam com contingência, apesar de gerarem contingência incessantemente e, portanto, complexidade, conforme observa Elena Esposito em seu livro *Artificial Communication* (2022). Esposito propõe a Teorias dos Sistemas Sociais formulada por Niklas Luhmann como estrutura adequada e com complexidade suficiente para lidar com questões postas por novas tecnologias, como por exemplo a inteligência artificial. A autora introduz a noção de contingência virtual para descrever a situação em que um interlocutor comunicativo, no caso o algoritmo, desenvolve sua própria contingência, revisada e refletida, buscando simular as condições da comunicação a partir da interação com o usuário. Essas interações seriam responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade comunicativa dos algoritmos e o surgimento de uma nova forma de criatividade gerada entre humanos e não-humanos. Vale ressaltar que o conceito de contingência utilizado por Esposito é aquele desenvolvido por Talcott Parsons e que Luhmann levou para sua Teoria Social da Comunicação, considerada como exclusão de necessidade e de impossibilidade. Dito de outro modo, contingência está relacionada às alternativas possíveis e indica a possibilidade de que um fato seja diferente do que é ou do que apresenta ser. Isto significa dizer que um fato contingente é um fato incerto, ou seja, a contingência reflete incerteza, e se observa como seleção em um leque de possibilidades e pode se apresentar de maneiras diferentes diante das expectativas. São relatos como o de Vênus que indicam a dificuldade dos usuários para lidar com a mediação algorítmica do *Instagram* e, portanto, com aspectos da estética desta plataforma de mídia social, que não oferece um contexto organizador da comunicação:

“Não existe esse controle. O algoritmo já vai definindo o que a gente gosta e vai retroalimentando esse gosto, vai retroalimentando isso que a gente fica vendo. [...] De certa forma, o algoritmo já está te determinando o que você vai visualizar na plataforma ou não. Eu já tive situações no *Instagram* que ele me mostrou conteúdos que eu odiava, que eu achava asquerosos, e que eu batalhei com o *Instagram* pra conseguir definir aquele conteúdo que eu não gostava. [...] a gente consegue controlar o que a gente vê, mas também não é um controle.”

A estética da plataforma *Instagram* pode ser explicada pelo próprio conceito de estética, que se refere aquele que nota, percebe, afeta e é afetado, como “uma forma de qualificar uma propriedade emocional de toda função visual” (Català Domènech, 2011, p.28). Neste sentido, a estética da plataforma *Instagram* é percebida pelas/pelos participantes, como determinante na configuração da visualidade do usuário, interferindo nos afetos e na percepção de realidade, dentro e fora desses espaços, como é possível observar nos relatos durante as dinâmicas. A participante Vênus identifica, por exemplo, um distanciamento da realidade, ainda que a estética da plataforma busque intensificar a familiaridade com o conteúdo das imagens compartilhadas, como fica evidenciado no seguinte trecho:

“Na combinação de três imagens, parece que foi distanciando cada vez mais de uma realidade, sei lá. Ao mesmo tempo que se torna mais familiar.”

De acordo com os relatos, a moldura faria parte do aspecto de familiaridade com a estética do *Instagram*, ratificando a importância da legenda nos compartilhamentos nesta rede social, como estratégia de modulação perceptiva imposta pelos novos colonizadores, os colonizadores digitais, as famigeradas *Big Techs*. Trata-se, portanto, da influência da estética desta plataforma de mídia social no regime visual do usuário e na percepção de realidade, como na contextualização do visto/visível na plataforma. Esta influência estética é determinante para que o usuário identifique a veracidade das imagens compartilhadas em sua plataforma, a partir da desconfiança, que corresponde à dimensão afetiva do sujeito.

A categoria Algoritmos foi identificada na exposição da experiência que as/os participantes declararam ter com o *Instagram*, mostrando-se determinante para a formação do olhar dos usuários desta plataforma. Tamanha bagagem digital, parece capacitar esses jovens em avaliação crítica e criação de estratégias para lidar com o que foi traduzido como “crueldade” e “perversidade” da estética do *Instagram*, como é possível observar na fala da participante Sol:

“Eu achei a questão do controle [...] a gente ter a escolha de querer ver ou não [...] Mas, ao mesmo tempo é muito perverso, porque a gente sabe que o que aparece.”

Essas nomeações dizem respeito à mediação algorítmica, praticada pelo *Instagram*, responsável por interferir na percepção das imagens compartilhadas na plataforma, gerando reações afetivas como estranhamento e desconfiança sobre a origem e a veracidade desses compartilhamentos, além de se refletir na construção de realidade e na produção das narrativas.

Outro aspecto que chamou nossa atenção durante as dinâmicas, e que está relacionado à atuação dos algoritmos, foi a sensação de controle proporcionado por algumas ferramentas da plataforma *Instagram*, conforme relato das/dos participantes, e que acabam não representando um controle efetivo para o usuário em razão da mediação algorítmica. Na verdade, as ferramentas atuam como estratégia colonizadora das plataformas, controlando a percepção e os afetos do usuário, influenciando no visual e em sua visualidade, como na construção de realidade, que envolvem os processos de (des)contextualização (Esposito, 2022). Esses processos fazem parte de fenômenos como a desinformação, responsável pela deterioração de regimes democráticos e pela antropofagia afetiva (Torraca, 2024). Ressalte-se que a categoria Desinformação emerge associada às categorias Credibilidade e Binômio Verdadeiro/Falso neste eixo temático; aparecendo igualmente na categoria Desconfiança, correspondente ao eixo temático dos Afetos, e que faz parte da estética colonialista da plataforma *Instagram*.

A categoria Binômio Verdadeiro/Falso emergiu durante as dinâmicas, relacionando-se tanto com o eixo temático do Colonialismo de Dados, quanto com as categorias do eixo temático dos Afetos, quais sejam, Estranhamento, Desconfiança e Afinidade, que analisaremos mais adiante. É possível afirmar que há relação entre a categoria Binômio Verdadeiro/Falso e o modelo estético de contextualiza-descontextualiza da plataforma *Instagram*, que foi identificado como categoria neste eixo temático, e observamos ser responsável por colonizar a visualidade do usuário desta mídia social. Este regime visual pode ser apontado como

responsável pela desinformação, além de influenciar na credibilidade das informações compartilhadas, como foi possível observar durante as dinâmicas e é pontuado pela participante Vênus:

“Qual o incremento na sua informação e na sua postagem ao usar uma imagem que não está no contexto fático do qual você se referencia?”.

Importante enfatizar que as categorias Credibilidade e Desinformação são aspectos do conceito de colonialismo de dados, construído por Couldry e Mejias (2019), restando evidenciado nas falas da participante Saturno e da participante Vênus, respectivamente:

“Acho que é uma sensação de que estou sendo enganada. [...] É uma sensação de que eu fui enganada.”

“Essa sensação de fui enganada, assim, por mais que haja uma valoração na imagem.”

Foi possível observar que a categoria Credibilidade esteve associada à dimensão afetiva no tocante à desconfiança. Durante as dinâmicas todas/todos participantes indicaram que algumas ferramentas do *Instagram*, tal como o selo de “verificado” de um perfil considerado como oficial, podem certificar a origem e a veracidade das informações compartilhadas pelo usuário, conforme os relatos da participante Vênus, da participante Saturno e do participante Júpiter, respectivamente:

“Usar imagens oficiais [...] de verdade. Então, dá uma sensação de credibilidade à imagem.”

“*Instagram* verificado ainda mais *Instagram* grande assim, do corpo de bombeiros. [...] Com certeza, para mim, também passa uma maior credibilidade.”

“Eu acho que a credibilidade dá confiança, ela parte de um pressuposto de uma continuidade de alguns dados, de algumas ações”.

Apesar de reconhecerem a importância de ferramentas para a segurança do usuário, o grupo apontou a possibilidade de falhas no serviço prestado pelo *Instagram*, como em casos de perfis falsos. As falas do participante Júpiter e da participante Vênus, respectivamente, exemplificam esse aspecto:

“Dizendo que é bombeiros MG, tem uns *timblinhos* de verificado, não necessariamente me dá a entender que de fato seja um perfil oficial. Até porque, hoje, você consegue comprar esse verificado. E aí, assim existem perfis feitos, que são criados com propostas específicas. Esse é o caso, uma problemática, um ponto a ser levado. Eu de fato não sei se @bombeirosmg seria o perfil oficial.”

“Qual é a origem? Esses perfis que estão fazendo, essa repostagem, eles são oficiais ou não são? Eles estão sendo realmente verificados? Se o verificado pode ser comprado, que verificação é essa, que você está fazendo? Está verificando o quê? Que eu tenho dinheiro no bolso para pagar pelo certificado de verificar?”

Eixo Temático II - Afetos

A dimensão afetiva está intimamente relacionada ao regime visual e às imagens, conforme explicitado por Silvan Tomkins, chegando a considerar todo o querer e não querer do sujeito, seja positivo ou negativo, uma Imagem (1962). Para Tomkins, esta Imagem repercutiria no comportamento do sujeito e no ambiente, podendo ser considerada a experiência estética do sujeito, ou seja, suas projeções afetivas e perceptivas (Torraca, 2024). Sob a perspectiva da Teoria dos Afetos de Tomkins, tudo aquilo que é percebido conscientemente pelo sujeito é imageria, criado pelo próprio organismo (Tomkins). O mundo percebido em Tomkins é “um sonho que aprendemos a partir de um roteiro que não escrevemos” (livre tradução); um roteiro que atualmente tem sido escrito pelos algoritmos. Desta forma, é possível afirmar que a dimensão afetiva aparece associada radicalmente à estética da plataforma *Instagram*, e, em especial, à mediação algorítmica, que é capaz de calibrar a organização afetiva do usuário desta plataforma.

Durante as discussões em grupo, a categoria Binômio verdadeiro/falso pareceu traduzir as percepções do usuário na visualização de imagens, indicando sua associação à dimensão afetiva, conforme restou evidenciado nos relatos das/dos participantes. Estes afetos relatados foram identificados neste eixo temático como categorias, quais sejam, Estranhamento, Desconfiança e Afinidade. A associação desses afetos mostrou ser decisiva para influenciar a percepção e o modo defensivo das/dos participantes, como é possível observar no relato da participante Vênus:

“Será que isso é realmente real? Mas, aí, depois, eu fui começando a perceber os detalhes. Eu falei: não! Não é real, realmente não é real! E aí quando você mostrou com a moldura do *Instagram*, aí eu falei: definitivamente, essa imagem não é real! Inclusive, eu adiciono: se tivesse a moldura, eu desconfiaria ainda mais. [...] a gente tende a desconfiar ainda mais quando tem alguma coisa de rede social.”

Merece registro que a sensação de desconfiança mobilizou as dinâmicas diante da dúvida em relação à verossimilhança das imagens apresentadas, mesmo quando o foco do grupo foi sobre o deslocamento contextual no compartilhamento da imagem, o que é possível afirmar estar relacionado à categoria Binômio Contextualiza-Descontextualiza, do eixo temático do Colonialismo de Dados. Sensações que foram traduzidas pelos participantes em palavras como: cenário, origem, original e oficial. Talvez, seja esse o motivo para que a reação de surpresa na recepção das imagens durante as dinâmicas tenha se manifestado tão fortemente, ao ponto de configurar como categoria neste eixo temático. Vale destacar que este afeto neutro, na perspectiva de Tomkins, emergiu entre os participantes ao reconhecerem a descontextualização imagética, ao se depararem com uma imagem viralizada e que fora retirada de contexto. Esta reação afetiva relatada diz respeito à categoria Desinformação, correspondente ao eixo temático do Colonialismo de Dados, e que emergiu mesclada com a sensação de traição relatada pelos participantes, em relação à responsável pelo compartilhamento da imagem.

Desconfiança e afinidade são dimensões afetivas que emergiram durante os grupos focais e foram identificadas como categorias no eixo temático dos afetos. Porém, desconfiança e afinidade também estão associadas à categoria Credibilidade, correspondente ao eixo temático do Colonialismo de Dados. Alguns

relatos das/dos participantes fazem essa relação e chegam a indicar que a credibilidade pode ser proporcional à afinidade com o(a) emissor(a) da mensagem/imagem, como é possível observar nas falas da participante Saturno e da participante Vênus, respectivamente:

“Acho que é questão de afinidade. [...] Eu acho que, tanto para a parte de pessoas que a gente tem afinidade, a gente acreditaria, quanto por parte de pessoas que a gente não gosta muito, não tem afinidade, a gente começaria a desconfiar.”

“Quando a gente fala de credibilidade da figura política. E um dos membros, também, vamos colocar assim, um dos membros usou um termo que eu achei muito bom que foi a afinidade.”

Afinidade que parece ter levado o participante Júpiter a justificar o erro na postagem de uma imagem deslocada do contexto fático, a qual o emissor pretendia associar. Essa interpretação é possível depreender do seguinte trecho:

“Ela só resgatou, acho, que a ideia do trabalho em si dos bombeiros. E como é importante o trabalho deles.”

Embora tenha tentado justificar a postagem descontextualizada e que representa desinformação, o participante Júpiter acabou concordando com as demais participantes que manifestaram terem se sentido enganadas. A participante Saturno e da participante Vênus, respectivamente, declaram: “É uma sensação de eu fui enganada”; “Essa sensação de fui enganada”.

Neste eixo temático, uma experiência de curiosidade parece emergir associada às categorias Estranhamento e Desconfiança, o que pode estar relacionado ao estímulo provocado pela mediação algorítmica do *Instagram*. O relato da participante Sol é um exemplo:

“Sendo bem psicóloga, agora, eu vou falar aqui: acho que depende, né? [...] Eu falei que, no meu caso, talvez eu ficasse curiosa porque, enfim, já contextualizei.”

Na dimensão afetiva, é importante destacar a influência do fluxo nos processos de virtualização, responsável por interferir na linearidade espaço-temporal percebida a que o sujeito analógico e territorializado estava acostumado, o que aparece na fala da participante Saturno. Esta reação diz respeito à atualização referida por Lévy (2007), ao conceituar o virtual, presente nos relatos do Júpiter e da Vênus.

“É que a gente é muito essa geração, é muito imediatista, então você vai associar automaticamente que aquilo que está acontecendo, naquele momento, aconteceu.”

“Mas a percepção mudou com relação ao lapso temporal do efeito da imagem, que era passado e continuou presente no atual momento daquele desastre.”

“Você quer me vender uma imagem que não é real. Ela foi real, mas não é mais, e não está condizendo com a verossimilhança interna da sua informação [...] A internet não tem nenhum compromisso com a temporalidade.”

Este efeito ocorre em razão da desterritorialização de corpos e de objetos, referido por Lévy (2007), que se reflete no modelo “contextualiza-descontextualiza” de plataformas imagéticas, como é o caso do *Instagram*. Vale lembrar que, sob a perspectiva de Pierre Lévy (2007), os afetos desempenham um papel central nos processos de virtualização, o que significa dizer que os afetos interferem de forma decisiva na dimensão espaço-temporal.

Este dado nos ajuda a planejar as atividades para a segunda etapa deste projeto, que, provavelmente, acontecerá nas escolas, focando na potência dos afetos e no modelo de “contextualiza-descontextualiza” da estética *Instagramável*, reconhecendo a importância de se estimular a contextualização, e por consequência, a promoção de uma educação para o visual digital por meio da experiência fotográfica e das novas formas de produzir imagens. Outrossim, este é um entendimento sobre os processos de engajamento da plataforma *Instagram* pela mediação algorítmica, que busca provocar o afeto da surpresa como estratégia de controle, o que foi possível observar, permitindo aos participantes que, ao final das dinâmicas, fossem sensibilizados sobre a importância da dimensão afetiva para uma vida configurada por algoritmos, e que inclui precauções a serem tomadas pelo usuário, tais como: checagem das imagens e das informações antes do consumo e compartilhamento de imagens e informações. Engajamento que restou associado ao imediatismo, relatados pelas/pelos participantes, e que parecem se refletir no hábito de compartilhar sem checar se as informações são verdadeiras ou estão contextualizadas, em um movimento de efeito manada, confirmado no relato da participante Vênus:

“Não interessa, tá todo mundo repostando [...] Eu também entrei na *trending*, eu também peguei fotinho minha botei no traço do Estúdio *Ghibli*”.

Este é um fenômeno característico do colonialismo de dados e que é estimulado afetivamente pela plataforma *Instagram* como estratégia de poder e que merece ser aprofundada a investigação. Dessa forma, identificar as experiências afetivas pode descolonizar o uso do Instagram, a partir de uma análise das imagens, que seja lida pelo afeto surpresa, reiniciador.

Considerações Finais

Apesar da aparente habilidade de dominar as novas tecnologias que configuram a vida virtualizada, foi possível observar, a partir dos primeiros Grupos Focais que há uma dificuldade de se perceber submetido à regência colonizadora imposta pelas plataformas de mídia social, principalmente aquelas fundadas no visual, como é o caso do *Instagram*. Considerando que a experiência nesses espaços é essencialmente estética, não surpreende a extensão dessa regência, capaz de modular a configuração perceptiva e calibrar a organização afetiva dos usuários em níveis profundos (Torraca, 2024). Pior, não é permitido a esses usuários o acesso aos protocolos dessas programações que os configuram esteticamente, quiçá o acesso aos objetivos dessa interferência.

Os primeiros resultados indicam a importância de compreender como os jovens se relacionam em plataformas como o *Instagram*, além de confirmar a relevância dos afetos para o enfrentamento desta vida desafiada e configurada pelos algoritmos. Os relatos dos participantes durante os Grupos Focais confirmam as limitações quanto ao controle da visualidade por parte dos usuários, em razão dos protocolos impostos

pelas grandes empresas de tecnologia e que dizem respeito ao colonialismo de dados (Couldry & Mejias, 2019), mesmo que o usuário tenha familiaridade com a plataforma ou que possua o mínimo de letramento digital. Neste sentido, é importante considerar que tanto o letramento ético quanto o jurídico precisam fazer parte de uma educação para o visual digital. Uma educação que preconize a dimensão afetiva do sujeito desterritorializado, conforme Lévy entende o processo de virtualização (2007).

A interferência algorítmica é aspecto que merece atenção, em especial na dimensão afetiva, diante do indício de colonização digital por meio dos afetos. Este dado precisa ser considerado e avaliado com atenção, justamente pela associação entre desconfiança e controle, conforme apontada pelas participantes durante as dinâmicas, ao abordarem a sensação de estranhamento. Esta relação parece estar associada ao grau de familiaridade do usuário com a estética *Instagramável*, sendo determinante para que este usuário possa estabelecer seus próprios protocolos de controle, a partir da dimensão afetiva da desconfiança, ou seja, a proteção seria acionada por intermédio desta experiência afetiva. Esta constatação permite oferecer estratégias para o controle do usuário nesses espaços por meio dos afetos, considerando que a análise dos dados desta primeira etapa da pesquisa identificou limitações importantes neste aspecto (Tomkins, 1962;1963).

Os relatos dos participantes da pesquisa indicam que, apesar do precoce e intenso contato com a plataforma *Instagram*, e do letramento digital identificado, isto pode não ser suficiente, diante do grau de complexidade imposto pela estética desta plataforma, por meio da mediação algorítmica. Pior, algumas ferramentas disponibilizadas pelo *Instagram*, além de se mostrarem ineficazes na proteção do usuário, servem para configurá-lo esteticamente, e isto significa modular sua percepção e calibrar sua organização afetiva, o que representa um novo modelo de poder. Porém, acreditamos que a educação para o visual digital faça possível a ampliação do letramento digital, abarcando a dimensão afetiva e emocional do sujeito para além do controle colonizador dos algoritmos. Uma educação que preconize a experiência fotográfica, ao reconhecer a potência das imagens, contribuindo para a sensibilização e o desenvolvimento do sujeito desde os bancos escolares. Por isso, é relevante levar essa proposta a variados ambientes acadêmicos, seja escolar ou universitário.

Ante às possibilidades de falsificação na plataforma *Instagram*, tanto de perfil quanto de imagem, ratifica-se a importância do letramento digital, que resta demonstrado em algumas precauções expostas pelo participante Júpiter que enfatizou a análise mesmo em perfis oficiais; análise que inclui a verificação de selo do perfil conferido pela plataforma, a checagem do número de seguidores, postagens, curtidas e comentários, como o próprio conteúdo dos compartilhamentos.

São dados que nos ajudam a planejar as atividades para a segunda etapa deste projeto, que, provavelmente, acontecerá no ambiente acadêmico, focando na potência dos afetos e em alguns aspectos relacionados ao colonialismo de dados, correspondentes às categorias identificadas no Binômio Contextualiza-Descontextualiza e na Estética *Instagramável*, reconhecendo a importância de se estimular a contextualização, e por consequência, a promoção de uma educação para o visual digital por meio da experiência fotográfica e das novas formas de produzir imagens. Uma educação que signifique emancipar esses jovens diante de uma estética que é capaz de configurá-los perceptiva e afetivamente.

Merece destaque o fato de que a Inteligência Artificial Generativa de produção de imagens ainda seja pouco explorada pelos participantes da pesquisa, apesar de demonstrem letramento digital e identificarem benefícios nesta tecnologia. A pouca familiaridade com a tecnologia em referência pode ser incluída na Categoria Desinformação, correspondente ao eixo temático do Colonialismo de Dados, e que estaria relacionada à dificuldade em distinguir entre falso e verdadeiro, e à tradução e produção de realidade. Ressalte-se que desinformação implica geração de desigualdades e de vulnerabilidades. São aspectos que se refletem na discreta compreensão da potência da experiência fotográfica na vida do usuário de uma plataforma fundada neste tipo de experiência estética, o que significa dizer que este usuário não explora a potência da Fotografia e da Pós-Fotografia em sua plenitude, e isto pode bloquear ou embaçar sua capacidade de resistência ao colonialismo imposto por plataformas imagéticas, como é o caso do *Instagram*, o que diz respeito à dimensão afetiva do sujeito, daí a importância da experiência estética para promoção da consciência e da elaboração afetiva (Torraca, 2024; Torraca & Ponciano, 2025; Couldry & Mejias, 2019). Neste sentido, há que se reapropriar do aspecto da comunhão, não identificado aqui como categoria, mas que emergiu durante o primeiro Grupo Focal e que tem sido estrategicamente explorado pela plataforma *Instagram*. Propomos que essa reapropriação do afeto da comunhão seja articulada por meio das experiências fotográficas programadas e associadas às técnicas de autorregulação, focadas na promoção do bem-estar e que preconizem o aspecto relacional; proposta que não foi desenvolvida aqui, mas faz parte da segunda etapa deste projeto, articulada entre Universidade, Escola e Sociedade.

Referências

- Abreu, N. R. de, Baldanza, R. F., & Gondim, S. M. G. (2009). Focal Groups On-Line: from the Conceptual Reflections to the Virtual Environment Application. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 6(1), 05-24. DOI: <https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>.
- Azoulay, A. (2008). *The Civil Contract of Photography*. (2ª impressão). Zone Books.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edição Setenta.
- Barrett, L. (2017). *How emotions are made*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Barthes, R. (2015). *A câmara clara: nota sobre a Fotografia*. Nova Fronteira.
- Benjamin, W. (2017). *Estética e sociologia da arte*. (1ª edição). Autêntica Editora.
- Bordini, G. & Sperb, T. (2013). Grupos Focais Online e Pesquisa em Psicologia: Revisão de Estudos Empíricos entre 2001 e 2011. *Interação em Psicologia*, 17(2), 195-205. DOI: <https://doi.org/10.5380/psi.v17i2.28480>.
- _____. (2011). O Uso dos Grupos Focais On-Line Síncronos em Pesquisa Qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 437-445. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/pe/a/MjNSyC5m4mbfPVbrLJCsPxt/abstract/?lang=pt#>.
- Breda, R. & Torrentes, C. (2025). Letramento em IA: confluência entre letramentos digitais, críticos e práticas de interação com tecnologias generativas. *Revista Texto Digital*, 21(1), 159-187. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2025.e106803>.
- Carvalho, V.; Kalantzis, M & Cope, B. (2024). Letramento na era da Inteligência Artificial. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 35, n. 69, 44-64. DOI: <https://doi.org/10.22409/cadlettrasuff.v35i69.63346>.
- Català Domènech, J. (2005). *La Imagen Compleja: la fenomenologia de las imágenes em la era de la cultura visual*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- _____. (2011). *A forma do real*. Summus.
- Couldry, N. & Mejias, U. (2019). *The Costs of Connection: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. (1ª ed.). Stanford University Press.
- Duarte, A. (2007). Grupo Focal Online e Offline como Técnica de Coleta de Dados. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, 17(1), 75-85. Disponível em: <https://www.pbcib.com/index.php/pbcib/article/view/7003>.
- Esposito, E. (2022). *The Artificial Communication: how algorithms produce social intelligence*. The MIT Press. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/14189.001.0001>.
- Farias, J. & Duarte, A. (2025). Tecnologias digitais, IA e ensino: mapeando letramentos à luz de uma perspectiva Ciber-social. *Gláuks - Revista De Letras E Artes*, 25(02), 38–62. DOI: <https://doi.org/10.47677/qluks.v25i02.543>.
- Flusser, V. (2011). *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. (1ª ed.). Annablume.
- Haidt, J. (2024). *A Geração Ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. (1ª ed.). Companhia das Letras.
- Lévy, P. (2007). *O que é o virtual?* (2ª ed.). Editora 34.
- Lei Federal Nº 9.394/1996 – Brasil – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. (1ª ed.). Editorial Herder.
- Merleau-Ponty, M. (2018). *Fenomenologia da Percepção*. (5ª ed.). Martins Fontes.
- Morin, E. (2015). *Introdução ao pensamento complexo*. (5ª ed.). Sulina.
- Ponciano, E. (2025). DERA é Sentir/Fazer Pesquisa, Ensino e Extensão: Relato de Experiência durante e Pós-pandemia. *Estudos & Pesquisas em Psicologia: Psicologia do Desenvolvimento*, 25. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2025.77579>.

- Ponciano, E. (Org.). (2024). *Práticas Psicoeducativas: modos de pensar e de fazer*. Curitiba: Editora CRV.
- Ponciano, E. (2024). Regulação Emocional e Interpessoal: promoção de saúde mental para jovens em seus contextos. Projeto CNE-UERJ-FAPERJ.
- Ponciano, E. & Brito, E. (2021). Corpo, mente e self: uma articulação teórica com foco na regulação emocional. *Psicologia em Pesquisa*, 15. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.31043>.
- Tomkins, S. (1962). *Affect Imagery Consciousness – Volume I – The positive affects*. Springer Publishing Company.
- _____. (1963). *Affect Imagery Consciousness – Volume II – The negative affects*. Springer Publishing Company.
- Tomkins, S. & Messick, S. (1963). *Computer Simulation of Personality: Frontier of Psychological Theory*. John Wiley.
- Torraca, L. (2019). *O espetáculo da violência no Rio de Janeiro e o olhar estético do afeto*. [Tese de Doutorado em Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Base Minerva UFRJ: <http://obidig.ufrj.br/44/teses/883812.pdf>
- _____. (2024). Antropofagia Afetiva: a colonização dos afetos complexos. *Convergências: Estudos Em Humanidades Digitais*, 1(04), 1–21. DOI: <https://doi.org/10.59616/cehd.v1i4.957>.
- _____. (2021). O Olhar Estético do Afeto: reterritorializando o Rio de Janeiro. *Cadernos Metrópole*, v. 23, n. 50, 307-330. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/2236-9996.2021-5012/33805>.
- Torraca, L. & Ponciano, E. (2025). Retratar, Reiniciar e Reterritorializar: descolonizando pelo afeto a experiência digital algorítmicamente configurada. In V. Silva, R. dos Santos, F. Mancebo & W. Ramos (Orgs.), *Epistemes Inventivas frente aos Processos Contemporâneos de Subjetivação* (pp. 171-188). Editora Real Conhecer. DOI: 10.5281/zenodo.16281256.
- Zylinska, J. (2023). *The Perception Machine: Our Photographic Future between the Eye and AI*. The MIT Press. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/14471.001.0001>.

[Índice](#)





PRÁTICAS

MATERIALIDADES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS: A CONSTRUÇÃO DO SELF EM RELAÇÃO COM OUTROS E A PRÁXIS DA CIDADANIA

Nicole Lissy¹

Resumo

Este texto reflete sobre as materialidades artísticas no processo de curadoria de uma exposição que tornou visíveis os percursos artístico-pedagógicos desenvolvidos entre artista residente e comunidade escolar. Analiso possíveis materializações de “ALMA” no pensamento curatorial e performativo, entendida como dimensão imaterial que se concretiza em encontros, relações e criações coletivas. A reflexão articula teoria e prática, dialogando com Flusser, Freire, Salles e Leão, e situa-se numa residência artística com jovens, em grande parte de etnia cigana, valorizando identidades frequentemente marginalizadas. A exposição final, apresentada nas ruínas romanas de Milreu, sintetizou memórias e práticas coletivas, funcionando como fecho do projeto e como abertura de novos caminhos. O processo, orientado pela manifestação da alma individual e coletiva, gerou experiências de partilha, escuta ativa e valorização de saberes, refletindo o potencial transformador da arte em contextos educativos.

Palavras-chave: *Materialidades Transversais; Arte e Educação; Processo Criativo; Plano Nacional das Artes; Artistas em Escolas; Educação para a Cidadania Global.*

Introdução

O presente texto reflete sobre a minha experiência, um percurso/processo no âmbito do trabalho como artista residente em escolas. Este percurso finalizou em um momento que aqui descrevo e analiso e que ao mesmo tempo visa ser ponto de partida para novos caminhos. Este último momento traduziu-se em uma exposição realizada nas ruínas romanas de Milreu que mostra vestígios do trabalho realizado com os alunos e tenciona tornar visível e compreensível ao público geral o processo de trabalho e pensamento percorrido pelos alunos.

¹ Instituição: AMARELARTE. Qualificações académicas: Mestrado em processos de criação.



Figura 1 - Fotografia cedida pela autora.

Neste processo específico interessou-me refletir sobre a ALMA que por um lado aparenta ser absolutamente imaterial, por outro materializa-se em tudo que fazemos e na maneira como nos relacionamos, sabendo que o recorte que faço neste trabalho não tem capacidade de englobar esta reflexão em toda a sua complexidade.

Como, e de que forma a “alma” se pode materializar no processo criativo com alunos? Como podemos ganhar consciência e torná-la mais visível e sensível? Como se manifesta e materializa a alma de cada um dentro do processo criativo coletivo, e existe algo que possamos descrever como alma coletiva no resultado apresentado? São questões que também me acompanharam no processo de curadoria da exposição. Analiso-as, focando-me principalmente no processo de criação em grupo, nas relações criadas ao longo do processo e no pensamento em rede. Reflito sobre a ALMA de um ponto de vista filosófico e psicológico, ainda não com a profundidade que gostaria.

As propostas para a exposição e performance final foram, entre outros, inspiradas pelo trabalho de Marina Abramovic e Segni Mossi, caminhos artísticos e artístico-pedagógicos que me inspiram, provavelmente em tudo que faço. Como descrito por Vicent Colapietro (sujeitos como comunidade), trabalhei com a consciência da comunidade escolar dentro de mim, através de memórias do vivido durante os três meses de residência, mas claramente sempre acompanhada por toda a minha experiência de vida e profissional. O caminho, as relações, os diálogos com alunos e professores, as dificuldades ultrapassadas, acompanharam-me nas escolhas e na preparação da exposição e do vídeo.

1. A ALMA

“Self is a Process” (C.G. Jung)

Iniciei a residência artística na Escola Poeta Emiliano da Costa em Estoi colocando-me as seguintes questões: O que é a ALMA? Ela existe? Como? Onde? Porquê? O que será “a alma” da escola? Questões que me levaram a “tendências vagas” (Salles, 2012), a pesquisas e pensamento, a possíveis propostas artísticas e princípios “direcionadores, de natureza ética e estética, presentes nas práticas criadoras” (Salles, 2012) e igualmente presentes nos caminhos artístico-pedagógicos.

Em termos filosóficos, surge primeiro a explicação de alma como o princípio da organização do ser vivo, sendo a mesma utilizada para explicar a complexidade da vida e para articular as diversas funções vitais. Aristóteles, em “da alma” explora o conceito e estuda as suas diversas manifestações numa espécie de hierarquia, apenas aplicável ao humano, a alma tem uma função “intelectiva”, a qual conduz a um sentido espiritual e metafísico, surgindo assim como a verdadeira essência do humano, aquilo que lhe dá acesso à liberdade e à moral.

No âmbito da minha dissertação de Mestrado estendi a minha pesquisa com leituras de C-G. Jung que se referiu, “com frequência, a si mesmo, como pioneiro e explorador do mistério inexplorado que é a alma humana.” (Stein, 2006, p.1)

“A questão inicial do livro de Murrey Stein com o título “Jung, o mapa da alma” é: “Pode a alma humana ser alguma vez conhecida, suas profundezas sondadas, seu vasto território explorado e mapeado?” (Stein, 2006, p.1) Com certeza C.G. Jung dedicou a sua vida nessa tentativa. Para o presente trabalho quero apropriar-me do termo “mapa de alma” que formula uma proposta concreta de materializar a ALMA humana através da palavra e/ou do desenho que nos ajudam a compreender, a pensar e ao mesmo tempo a criar o nosso mundo.

Vincent Colapietro, designa o self como signo em processo (2014) e Peirce oferece um amplo campo de exploração de relações entre teorias semióticas na sua abordagem do self:

O sujeito, para Peirce, é um ser histórico e encarnado. Assim, qualquer atualização da semiose – um processo de natureza comunicacional – envolve sujeitos histórica, biológica e fisicamente concretos. Sujeitos culturalmente sobredeterminados. Assim, o sujeito não é visto como uma fonte primordialmente livre de pensamento e ação, mas um ser profundamente incrustado, inserido em seu tempo e espaço a ponto de ser bastante, mas não completamente limitado em sua cognição e conduta. (Salles, 2014)

Vejo a construção da "alma" na perspectiva das interações da criação em grupo, que não anula as singularidades de cada sujeito individual, mas que, ao mesmo tempo, o percebe em rede. Foquei-me, portanto, na reflexão sobre a relação entre pessoas, no encontro entre almas, entre humanos, entre “selfs”, buscando as suas essências e observando o que acontece nestes mesmos encontros.

Que mudanças e transformações podem surgir de tais encontros de almas humanas? E como poderiam estes encontros transformar o pensamento?

Este texto quer analisar “encontros de almas” na prática e questionar se a nossa percepção de pedagogia e educação se alteraria, se pensássemos estes encontros numa perspetiva não hierárquica?

Colapietro destaca o indivíduo enquanto agente comunicativo:

O sujeito individual não é, em seu âmago, uma esfera privada. Em outras palavras, é distinguível, mas não separável de outros, sua identidade é constituída pelas relações com outros. A pessoa não é só um possível membro de uma comunidade, porém, como sujeito tem a própria forma de comunidade... Ao discutir o descentramento do sujeito, ele ressalta a mudança do enfoque do self em si mesmo para a explicação do sujeito sob o ponto de vista das práticas entrelaçadas. (Salles, 2014)

Salles (2014) descreve o sujeito como relacional ("distinto, mas não dissociável de outros") e constituído pelas "práticas entrelaçadas", fundamentando a necessidade de uma pedagogia não hierárquica.

Se a identidade não é um domínio privado, mas construído na relação com o outro, o modelo de ensino-aprendizagem tem de sair de uma estrutura vertical. A pedagogia não hierárquica é, assim, a prática educacional que reflete o sujeito descentrado, permitindo que as práticas dialógicas e críticas se entrelacem de forma legítima, sem a anulação do estudante pelo docente. Esta abordagem pode ser vista, como a pré-condição para corporizar os eixos centrais da Educação para o Desenvolvimento/Cidadania Global (ED/ECG): a promoção da justiça social e o diálogo intercultural. Ao eliminar a hierarquia de saberes, fomentamos a autonomia e a ética crítica, capacitando os sujeitos para a ação coletiva.

Um modelo de ensino-aprendizagem que privilegia a autonomia e a ética crítica, tornando-se fundamental para abraçar o desafio da "aventura da pedagogia" de Atkinson (2017). A pedagogia não hierárquica é a ferramenta que traduz o sujeito relacional de Salles em ação, tornando realizável a "aventura" na ED/ECG.

Sob a perspetiva do self como agente comunicativo, o sujeito, como expressivo, nunca é sozinho. Em qualquer expressão, há ressonâncias do discurso de outros, que faz refletir sobre o sujeito enquanto fonte de pensamento e ação, sentimentos e sonhos: “Ser um self é estar em processo de se tornar um, que nunca está completo. Um signo sem interpretantes futuros é um signo ao qual é negada a possibilidade de realizar aquilo que é de sua natureza.” (Salles 2014)

Iniciei o trabalho na escola observando e ouvindo com atenção as conversas, tal na sala de professores como na sala de aula, estando atenta a detalhes, fazendo intervenções mínimas, interagindo com o ambiente humano escolar (alunos e professores) com que trabalhei. Neste sentido, à medida que as relações se foram desenvolvendo, o processo de trabalho e a interação com alunos e professores tomaram caminhos diferentes do que inicialmente planeados. Aceitei com abertura e curiosidade estes novos caminhos, observando-os, registando e impulsionando de forma criativa e atenta, estando presente, constantemente a refletir e a adaptar as minhas propostas à realidade observada.

O meu caminho de observação-reflexão-criação de propostas-ação, passou pela dinamização de sessões de desenho e movimento, expressão dramática, ritmo e som, poesia - todas baseadas em questões filosóficas sobre identidade, sociedade (o conviver de diferentes almas humanas) e questionando de que forma poderá acontecer transformação nos encontros ativos mais ou menos conscientes. Sessões a tematizar desejos e sonhos, escolhas conscientes, respeito e direitos humanos, trabalhando autoimagem e buscando aumentar o autoconhecimento das pessoas com as quais tive contacto na escola. “Consciência, engenhosidade, criatividade e outras características, que atribuímos a agentes criativos, são sempre funções de sua constituição cultural e localização histórica. Os sujeitos agem, portanto, em meio à multiplicidade de interações e diálogos.” (Salles, 2014)

2. Residência Artística: Materialidades Transversais

Durante três meses de residência artística na escola Emiliano da Costa em Estoi encontrei-me de forma regular com duas turmas, e de forma pontual, com mais quatro turmas da escola. O que foi feito e descoberto durante a minha estadia na escola materializou-se sob a forma de um diário, desenhos, colagens, fotografias, palavras soltas e poemas escritos, música e ritmo, vídeo e performance. Mesmo com uma vasta variedade de resultados materializados, grande parte dos nossos encontros não chegaram a tomar forma em material. Existem apenas na memória e provavelmente em pequenas transformações no pensar e no ser que são consequências mais ou menos conscientes dos nossos encontros criativos.

Os registos materializados guardei durante alguns meses no canto do meu quarto à espera que conseguisse pegar e olhar de novo para “finalizar” ou dar um “significado” mais completo, transformá-los em algo apresentável, algo que possa ser aceite pelo público como “resultado”, como materialidade artística. O plano inicial era criar uma amostra de resultados performativos e visuais, instalação, vídeo e performance para um evento idealizado em 2019 (antes da pandemia), com o título ALMÁGUA, pelo Plano Nacional das Artes em parceria com a associação AMARELARTE, incluindo a Bienal da Educação e o programa de Dinamização e Valorização de Monumentos do Algarve.

Como mencionado, grande parte do trabalho aconteceu em conversas informais, durante as aulas, mas também na sala de professores e nos intervalos dos alunos, criando assim “Redes Líquidas” (Salles, 2017, p.2). Apropriei-me desse termo para o título da performance que foi apresentada pelos alunos no âmbito da Bienal da Cultura e Educação.

3. Exposição: Materialidades em Diálogo

O processo da montagem de uma exposição num monumento importante no Algarve, nas ruínas romanas de Milreu, inserido em dois programas culturais com alguma importância na região, inicia um novo processo de criação e pensamento, no qual trabalhei inicialmente sozinha, mas com a consciência da comunidade escolar dentro de mim e com o trabalho desenvolvido com e pelos alunos. O espaço da exposição já me foi familiar, uma vez que já tinha realizado várias exposições de outros projetos artísticos participativos no mesmo sítio durante os últimos anos. A casa rural em Milreu, com as suas salas de exposição, que junta diferentes épocas históricas. Tenho uma boa relação com a equipa técnica do espaço, que também influencia o processo

de trabalho, e tive apoio de uma colega na montagem, que trouxe mais um olhar de fora, que certamente ainda transformou o “resultado final” visível na exposição. Um “resultado” que apenas marcou um momento desta caminhada, sendo esse o momento que levou um processo artístico-pedagógico, que aconteceu em espaço pedagógico, para um espaço de exposição artística. Assim alterou completamente o seu contexto e a forma como pode ser visto e sentido pelo público, e também pelos próprios criadores, que tiveram através deste movimento tradutório e de deslocação, a possibilidade de serem vistos e lidos por outras pessoas. Assim possibilitaram-se encontros entre almas que seriam pouco prováveis dentro do espaço e sistema escolar. Tirar o trabalho da escola para o espaço público (ruínas romanas) é um ato de participação cidadã e um passo em direção à visibilidade e reconhecimento do trabalho dos jovens pela comunidade alargada. Podendo-se descrever esta ação como “contribuição para a participação cidadã” através do projeto artístico-pedagógico.

A realização da exposição e a participação e apresentação dos alunos na performance poderia ser descrito também como um encontro entre materialidades: alma-corpo-som-imagem-movimento-narrativa, como continuidade do processo com tendências vagas. Nas relações afetivas conseguimos estabelecer confiança de forma que o grupo conseguiu, pela primeira vez, apresentar-se confiante de si e do seu trabalho, ao público da Bienal da Cultura e Educação e ao público geral do monumento.

Em todo meu trabalho artístico-pedagógico compreendo arte como parte da vida e todas as pessoas como artistas (ou agentes criativos), independentemente da sua idade, origem e formação. Sendo as diferentes materialidades artísticas linguagens transversais que podem criar a base para uma maior compreensão de novas experiências, de outras linguagens e outras culturas, diretamente ligadas às emoções e experiências das pessoas (almas) envolvidas. Nesta perspectiva consigo compreender todos os processos de criação como caminhos artístico-pedagógicos. Tal como “todo o conhecimento é autoconhecimento”, no meu entender, todo o processo criativo é um processo auto-educativo.

Acredito que o uso consciente do processo criativo na aprendizagem e na formação de pensamento crítico contribui para um desenvolvimento equilibrado, trabalha a consciência crítica de preconceitos e de (in)justiça social, utilizando ferramentas metodológicas artístico-pedagógicas. “O envolvimento nas artes é fundamental para a criação da mente, e não apenas para o aprimoramento estético” (Eisner, 2003).

Ligam-se pessoas, espaços e projetos de forma fluída e surgem cada vez novas questões que levam a novos caminhos artístico-pedagógicos. Paulo Freire formula um pensamento similar falando da importância do ato de ler o mundo: da

...“leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura palavra. Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indigência. É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização

e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

Portanto, os meus caminhos artístico-pedagógicos não são neutros, tal como Paulo Freire assume no seu texto “A importância no ato de ler”:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (Freire, 1982, p.1)

Nos processos aqui descritos, tenho um objetivo claramente definido: criar consciência e impulsionar pensamento crítico nas pessoas com as quais trabalho, refletindo assim sobre preconceitos e exclusão social, dando exemplos de métodos artístico-pedagógicos na perspectiva de que outras formas de ensino-aprendizagem possam, um dia, vir a inspirar também o sistema de educação formal. Esta ideia insere-se diretamente na tradição da Pedagogia Crítica, que entende o ensino como prática de liberdade e transformação social. O meu objetivo pedagógico, criar consciência, impulsionar pensamento crítico e refletir sobre preconceitos e exclusão, está alinhado com autores como Paulo Freire, Eisner, Atkinson, Crawford e Sullivan, que defendem metodologias não hierárquicas e centradas na experiência.

Os processos de criação de consciência através do “Fazer e Criar”, com o auxílio da semiótica peirceana, podem ser descritos como movimentos falíveis com tendências, sustentado pela lógica da incerteza, englobando a intervenção do acaso e abrindo espaço para a introdução de ideias novas. (Salles, 2012) Tenho consciência de que observando e acompanhando crianças e jovens no seu atuar e brincar natural e intrínseco, que faz parte da minha vida profissional e pessoal há muitos anos, aprendo e reflito naturalmente, e cada vez mais conscientemente, sobre o funcionamento de processos criativos enquanto: ação transformadora, processo de conhecimento e percurso de experimentação.

Lucia Leão e Cecília Salles fazem referência ao conceito de “artífice” no seu artigo “A pesquisa em processos de criação nas mídias: três perspectivas”:

Para Sennett: “Pensamento e sentimento estão contidos no processo de fazer” (2008:7). A partir desse pressuposto, o autor desenvolve seu conceito de “artífice” como representante de uma condição humana especial de ser/estar engajado nos processos (SENNETT, 2008:20)...”mais do que um técnico, o artífice civilizador usou suas habilidades para um bem coletivo” (SENNETT, 2008:21)

No seu processo criativo, os questionamentos (os porquês?) são presenças constantes e guias que auxiliam o artista-pesquisador em todas as etapas. Assim podemos afirmar a presença de aspectos do Homo faber nas atividades empreendidas pelo artista-pesquisador. E indo ainda mais fundo, o processo de criação de algo acaba por se tornar o processo de criação de si mesmo. Aquilo que Coriolano, de Shakespeare, diz: “I am my own maker” (SENNETT, 2008:72)

...ou Jung quando diz: “Self is a Process”, ou posto de outra forma: o desenvolvimento do “self” é um processo criativo, no meu entender.

O *fazer* também parece como ideia central de Matthew B. Crawford (2009), *Shop Class as Soulcraft: An Inquiry into the Value of Work*. Crawford descreve como se conecta a dimensão do *fazer* a uma forma de conhecimento e de construção do self pelo conhecimento incorporado (*embodied knowledge*). O *fazer* mobiliza saberes tácitos, corporais e contextuais que não podem ser plenamente capturados por abstrações ou teorias. É um conhecimento que se constrói na prática, na interação com materiais e ferramentas. Ao envolver-se em atividades manuais, uma pessoa desenvolve autonomia, responsabilidade e identidade. Crawford (2009) argumenta que o *fazer* não é secundário, mas uma forma plena de conhecimento e de construção do self. Como eixo metodológico, ele propõe que a prática seja vista como central na formação humana, como experiência constitutiva de identidade, saber e ética.

A curadoria da exposição em Milreu foi pensada nos seguintes pontos de vista sugeridos por Lúcia Leão: ponto de contacto, ou seja, “encontro” com o público geral, ação transformadora através de movimentos tradutórios, processos de conhecimento e construção de verdades artísticas. Dando através do vídeo apresentado uma visão do percurso de experimentação que levou à escolha dos resultados mostrados. No ato de curadoria da exposição tentei tornar os caminhos artístico-pedagógicos, percorridos com os alunos, visíveis e compreensíveis.

No artigo: “Memória e Método: complexidades da pesquisa acadêmica em processos de criação”, Lúcia Leão apresenta uma sugestão de método, nesse caso para construção de texto, sem cair na tentação de gerar uma narrativa cronológica e linear, a cartografia:

Para articular um texto fundado em uma estética, uma ética e uma lógica de complexidade é necessário abandonar o conforto das ideias de avanço e progresso, problematizar as certezas, abraçar outras metáforas, construir outros procedimentos. (Leão, 2016, p. 123)

Ao descrever a cartografia de processos, ideias e pensamento, Leão fala da cartografia de uma nova paisagem coletiva, movente e heterogénica: “temos agora uma cartografia que nos ajuda a ver/entender/conhecer não só os temas de pesquisa da classe, mas, mais do que isso, relações.” (Leão, 2016)

Procurei adaptar este método de cartografar experiências, ideias e conhecimento, criando uma ponte com o mapear da alma humana (ou aspetos dela), compreendendo que seja a cartografia de pensamento em forma de texto, colagem ou desenho, a materialização de uma cartografia de aspetos da alma/intelecto e interações humanas. Sei que o presente texto não me permite desdobrar-me sobre esta ideia, portanto resolvo citar Paulo Freire mais uma vez, quando diz: “A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Na perspetiva de Cecília Salles: “Toda a Criação é Transformação”, organizei, portanto, o presente mapa de diferentes materialidades em diálogo, descrevendo-as de forma separada, tendo consciência da sua transversalidade e do diálogo intrínseco entre elas.

PALAVRA e NARRATIVA:

Apresento aqui a folha de sala da exposição que foi colocada em moldura, recebendo assim a mesma importância e ocupando o mesmo espaço e a mesma forma de apresentação como os desenhos dos alunos. Ela tem, como base, a conclusão do meu trabalho de reflexão escrita sobre os processos criativos com alunas e alunos durante a residência artística na escola:

Um caminho no seu constante início...

“School is universal. That means, on the street when you talk about these things with people at the grocer’s; the school is at the grocer’s at that moment.” (Beuys, 1972)

Criar relação verdadeira, trabalhar com foco no processo criativo e na transformação dentro do sistema, seja este sistema a sociedade em geral ou a sociedade “escola”, levam tempo. Sinto que não tive tempo suficiente e nunca o terei. Sinto que a minha presença na escola, semelhante à minha presença na vida, será sempre curta demais. Há tanta coisa para fazer ainda. Sinto que estou (constantemente) a sair de um processo interessante que está no seu início apenas, que o meu gesto será sempre um “gesto inacabado”, termo utilizado por Cecília Salles, independentemente da quantidade e qualidade de trabalho, independentemente do tempo investido. Ao longo do tempo e da minha presença, acrescentam-se cada vez mais “gestos inacabados” que levam a cada vez mais possibilidades de caminhos tal como os ramos e ramificações de uma árvore em crescimento continuarei e acompanharei cada vez mais conscientemente estes caminhos de crescimento, caminhos coletivos e o meu caminho específico e individual que se define na interação com a sociedade.

Sinto-me satisfeita e insatisfeita em simultâneo. Sinto que consegui dar impulsos importantes, provocar alguma curiosidade e reflexão entre alunos e professores e sinto simultaneamente que o meu trabalho ainda não acabou, que nunca irá acabar. Ele apenas começou e começa todos os dias de novo enquanto estou viva. Citando Paul Klee “Tenho tantas coisas importantes acumuladas dentro de mim! Minha cabeça arde a ponto de explodir...” (Salles, 2012)

Com uma citação quero concluir, sublinhando a importância da arte na educação e da presença de artistas nas escolas, referindo também a importância de haver planos como o Plano Nacional das Artes que torna esta situação mais possível, fazendo as palavras de Joseph Beuys as minhas inserindo-as no presente trabalho, tirando-o de outro tempo para o dia de hoje, no qual continuam a ser verdade para mim:

“Here my idea is to declare that art is the only possibility for evolution, the only possibility to change the situation in the world. But then you have to enlarge the idea of art to include the whole creativity. And if you do that, it follows logically that every living being is an artist – an artist in the sense that he can develop his own capacity. And therefore it’s necessary at first that society cares about the educational system, that equality of opportunity for self-realization is guaranteed.” (Beuys Fonte, 1974:5)

DESENHO: Retratos da Alma

Inspirado no trabalho de Marina Abramovic e em um projeto próprio com o mesmo título, propus aos alunos trabalhar o contacto e a atenção no olhar para “o outro”, na nossa busca de identidade e de alma humana. Ao mesmo tempo, aproveitei o exercício para desconstruir a ideia do que é um desenho “bom” ou “bonito”. A proposta foi olhar com atenção para a pessoa a ser retratada, apenas para a pessoa, e nunca tirar o olhar para ver o desenho que se desenvolve, entretanto, no papel. Os traços que ficam no papel pelo movimento da caneta preta após este momento de presença e observação, são vistas apenas depois do desenho estar acabado. Com sensibilidade e intuição, e em conversa com a pessoa retratada, foi escolhida uma cor e o espaço que a mesma ocupa no retrato. Os resultados deste exercício foram emoldurados e expostos de forma tradicional nas paredes da sala de exposição.



Figura 2 - Fotografia cedida pela autora.

COLAGEM DE SONHOS

Um painel de madeira, com cerca de dois metros quadrados, juntou colagens feitas a partir de desejos futuros das alunas e dos alunos a um poema. O poema foi escrito por uma aluna da etnia cigana, que me tinha dito momentos antes, que não sabia escrever. As letras maiúsculas formam a palavra SONHAR no painel, palavra que surgiu a partir do “erro”, da falta da letra N na palavra brincar. Trabalhamos, no âmbito de um processo criativo não hierárquico, em diálogo (intercultural). O diálogo e a valorização do “erro” nas ações artísticas podem levar, pelo menos por momentos, para mais justiça social para grupos historicamente marginalizados (comunidade cigana) dando destaque a alunas e alunos que continuam a ser marginalizados na escola e na comunidade. E que até auto-silenciam a sua voz, os seus sonhos e as suas ideias por terem sido silenciados tantas vezes, aprenderam e assumiram que não sabem escrever/falar/desenhar...

“É preciso, portanto, salvar os sonhos e as ideias originários do esquecimento, é preciso a arte de trazer os sonhos, as fantasias e as idealizações da zona escura do inconsciente para a zona clara da consciência e da reflexão” (De Masi)

Ao ver o seu trabalho em exposição pública, após ter participado na apresentação da performance, a mesma aluna, orgulhosa do seu trabalho, explicou o processo a colegas da escola que estavam no público.



Figura 3 - Fotografia cedida pela autora.

PALAVRA, DESENHO E ESPAÇO

Uma pesquisa sobre sobre o conceito “respeito” resultou em uma ação artístico-pedagógica na escola, um processo criativo guiado. Utilizamos uma rede estabelecida com um novelo de fio grosso, elástico para tematizar a sociedade e a forma como estamos todos, enquanto indivíduos, ligados uns com os outros, criando consciência de que o nosso movimento ou não-movimento influencia o movimento da rede e do desenho que ela cria, em plano real e em sombra, por cima de uma folha de papel (preparada por baixo) com vários metros quadrados. Esta experiência artístico-pedagógica transforma o conceito de “respeito” em algo vivido, sensorial e coletivo. A rede de fios funciona como metáfora visual e corporal da sociedade: cada gesto individual reflete-se no todo, mostrando que o respeito não é apenas uma ideia abstrata, mas uma prática relacional que molda o espaço comum. O exercício liga o autoconhecimento e pensamento crítico para a cidadania global. Ao reconhecer seus próprios valores, limites e emoções, os participantes ganham consciência de como suas ações afetam os outros. Esse processo é fundamental para desenvolver empatia e responsabilidade social. O exercício artístico mostra que o respeito não é apenas tolerância, mas uma prática ativa de reconhecer a dignidade do outro. Isso conecta diretamente com os princípios universais dos direitos humanos. A rede torna visível que cada escolha (mover ou não mover, tensionar ou soltar) tem impacto coletivo. Esse simbolismo

ajuda a perceberem que decisões éticas e políticas na vida real também reverberam socialmente. Quando o autoconhecimento se liga ao respeito e às escolhas conscientes, abre-se espaço para questionar estruturas injustas e propor alternativas. Sendo isso o núcleo da literacia cívica e da cidadania global: pensar criticamente sobre como estamos interligados e como podemos agir para transformar realidades.

Essa ligação entre autoconhecimento e pensamento crítico fortalece a ideia de que a cidadania global não é apenas participação política, mas também uma prática ética e estética de se reconhecer no outro e agir em conjunto.

Aproveitando o processo de criação dessa rede no grupo, em círculo, definimos individualmente a palavra RESPEITO ganhando consciência do facto de que todos temos uma ideia parecida, mas a usamos com perceções diferentes.

Em um próximo passo deitamos a rede por cima da folha e traçamo-la no papel com caneta preta, criando assim espaços de diferentes formas e tamanhos. O exercício seguinte, em grupo (sociedade) foi escolher um espaço individual para criar e transformar, negociando com os outros, caso seja necessário. Nestes espaços, cada pessoa individual teve liberdade de o transformar a seu gosto com os materiais propostos (canetas de feltro, lápis). Numa fase final recortamos todos estes espaços, formas em papel, e cada um escreveu a sua definição de respeito do lado avesso para futura memória. No processo de preparação da exposição transcrevi todas estas definições e coloquei-as de forma impressa e neutra na parede da sala de exposição. Este exercício, mais tarde, também deu origem à ideia da performance em rede.

Os desenhos dos alunos nos vários formatos e estilos diferentes foram colocados em duas paredes da sala, apanhando um canto e janelas formando um relevo de papel em forma de ondas integrando-se ainda ligeiramente no espaço de projeção do vídeo e assim dialogando com a imagem projetada que mostra, através de uma sequência de fotografias, o processo aqui descrito.



Figura 4 - Fotografia cedida pela autora.

O **VÍDEO**², enquanto imagem em movimento com som, foi criado na perspectiva de apresentar um elo entre os diferentes elementos da exposição. Ele mostra uma sequência de fotografias dos diversos processos, tiradas ao longo da minha estadia na escola, alternando e misturando-se com uma filmagem curta de água em movimento, acompanhado pelo som do mar. Escolhas que tencionaram criar uma sensação de liquidez e efemeridade destes processos, difíceis de captar na sua completude, mas percorrendo o seu caminho e deixando sempre traços. As águas em movimento, não são matéria sólida, mas têm capacidade de transformar o sólido com o seu movimento constante, na sua persistência líquida, fluída e imparável. Não contando uma história, o vídeo acaba mesmo assim por contar a história do processo e do objetivo que levou a esta exposição.



Figuras 5 e 6 - Fotografias cedidas pela autora.

PERFORMANCE como aprofundamento nas interações e ligações criadas

Dois grupos da escola apresentaram, em dias diferentes, uma performance com o título “Rede Líquida” (título inspirado no conceito de Cecília Salles). A performance foi criada com alunas e alunos em apenas um ensaio, à base do processo de trabalho em rede, como descrito anteriormente. Com uma escolha de músicas feita pelos alunos de uma variedade de músicas apresentadas por mim, e em conjunto com os alunos, foi criada uma sequência simples e simbólica de movimento de uma rede criada pelos nossos corpos em círculo, passando um novelo de fio preto de um para o outro até todos estarem ligados através da rede assim criada. O grupo explorou movimentos possíveis dessa rede, com música, e ao mesmo tempo deixou com ela, impressos pelo sol do meio-dia, desenhos de sombras no chão das ruínas, ganhando assim, enquanto objeto artístico, várias camadas reais e simbólicas. No fim da performance, que teve uma duração de cerca de dez a quinze minutos, reaproveitamos a ideia dos espaços individuais criados pela rede. Criaram-se estes espaços individuais, de formatos diferentes, com a rede solta e deitada no chão, áreas nas quais passamos com os pés e o movimento do corpo de cada um, individualmente, após ter deitado a rede no chão e ter juntado assim o desenho real com o das sombras, diluindo o grupo em indivíduos e indicando caminho para o resto da exposição com este movimento final. O novelo de fio preto, mais tarde, ainda incluiu a exposição, enquanto objeto exposto dentro de um nicho na parede, no qual ganhou ainda outro significado.

² Vídeo disponível em: <https://youtu.be/wrAolcpoAo0?si=fJ7hWOKWb5lXspWK>.

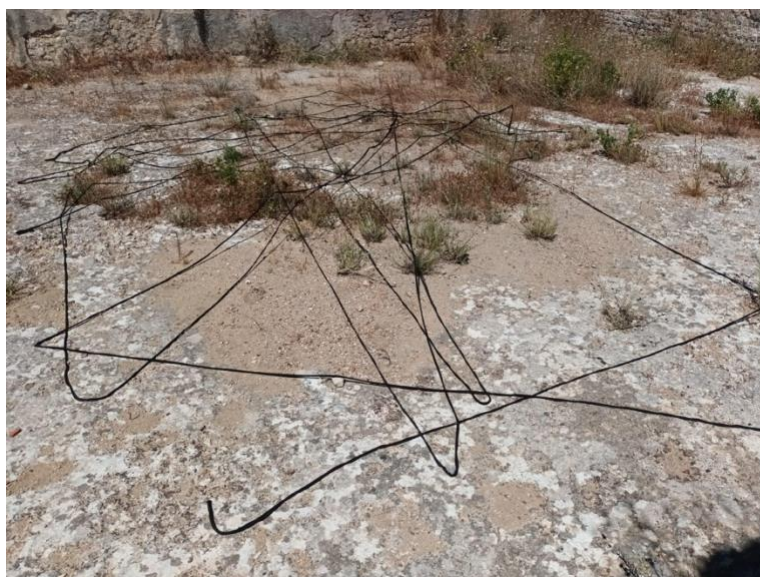


Figura 7 - Fotografia cedida pela autora.

4. Conclusão

A base para todo o meu trabalho nas escolas são as relações com as pessoas que a habitam. O ponto de partida e o fio condutor é a construção de uma relação de confiança que permite que os relacionamentos cresçam à medida que o trabalho se vai desenvolvendo, isso requer contacto regular, comunicação consciente, presença e atenção. Estes processos e o pensamento relacionado ficam muitas vezes “invisíveis”, mas o contacto, o encontro consciente e a presença pessoal são intensivos e essências na criação de afeto, de relações estáveis e de confiança. Não é apenas um trabalho preparatório, mas também um exercício contínuo para o sucesso do processo criativo com pessoas: o contacto pessoal e interpessoal começa muito antes do projeto visível. A partir das primeiras pesquisas em que os encontros acontecem, no local (escola), e a construção de confiança, não se faz apenas pelas propostas artísticas, mas também pela interação e a comunicação consciente com as pessoas e grupos envolvidos no processo.

Menezes escreve sobre a história de vida de Flusser, registada em *Bodenlos: uma autobiografia filosófica*:

Através de relatos de diálogos com onze interlocutores, sete brasileiros natos e quatro imigrantes, mostra que toda construção do significado de sua vida e sua produção intelectual aconteceu na conversa. Na relação com outras pessoas que também buscam a compreensão do mundo.
(Menezes, 2009, p. 168)

É justamente esse trabalho demorado e praticamente invisível de relacionamento com as pessoas através de presença, contacto e conversa, que, na minha análise posterior, acaba por criar a qualidade e profundidade artístico-pedagógica do projeto.

São as escolhas de alguns resultados artísticos, “materializados” nestas interações, que conseguem trazer à tona a função da arte na educação, ficando grande parte dos resultados educativos e descobertas pedagógicas à sombra, no invisível e na não-materialidade. Talvez se possa dizer que fiquem nas “almas” de quem, através destes encontros “líquidos”, se transformou ao longo dos processos vividos.

Refletindo sobre possível investigação a partir de processos de criação em contextos de educação, decidi considerar a possibilidade de tomar como ponto de partida questões sobre a relação entre processo criativo e transformação humana, numa perspetiva artístico-pedagógica, tentando criar uma ponte entre o psicológico-filosófico e o artístico-pedagógica, entre o geral e o específico. Observei ao longo dos últimos anos, que, no meu trabalho prático, seja ele artístico ou pedagógico (ou ambos) me foco cada vez mais nas relações interpessoais iniciando assim, com este trabalho de reflexão, um novo processo na continuação de caminhos artístico-pedagógicos com uma perspetiva aumentada para a investigação enquanto prática e uma prática enquanto investigação.

Através de leituras, ganho cada vez mais consciência de que o caminho artístico-pedagógico já é, de certa forma, uma investigação enquanto prática, estando integrado, desde sempre, na minha prática uma forte componente reflexiva, desenvolvendo-se assim experiência prática e consciência teórica ao mesmo tempo, sem ter estado ligada à investigação académica. Na prática artístico-pedagógica, o formular de temas e questões por refletir, o registo de memórias e a avaliação por parte dos participantes, ou seja, as constantes reflexões teórico-práticas, fazem parte do funcionamento destes caminhos.

Em *Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts* (Sullivan, 2010), a ideia central é que a própria prática artística não é apenas objeto de estudo, mas impulsor da investigação. Gerald Sullivan defende que o ato criativo em artes visuais constitui uma forma legítima de produção de conhecimento, comparável às metodologias científicas ou humanísticas. O processo artístico é entendido como investigação em si, não apenas como resultado estético. Criar arte é uma forma de explorar questões, levantar hipóteses e produzir conhecimento. Sullivan alarga o conceito de pesquisa para incluir modos de saber que surgem da prática criativa, como intuição, experimentação, improvisação e reflexão estética. O conhecimento surge da interação entre prática e pensamento crítico. Cada prática artística gera a sua própria lógica investigativa. Reconhecer a prática artística como pesquisa fortalece a legitimidade das artes na academia e na escola, mostrando que elas não são apenas expressão, mas também investigação crítica e transformadora. A prática não é secundária à teoria, mas um eixo estruturante da investigação: criar é pesquisar e pesquisar é criar.

Finalizo esta reflexão com mais uma citação de Cecília Salles em “Diálogos – Processos de Criação em Grupo” explicando o conceito de “Rede Líquida” que virou título da nossa performance:

Conviver em ambiente de interações propicia a explicitação de problemas. Os resultados do raciocínio de uma pessoa podem tornar-se o input para o raciocínio de outra, podendo levar a descobertas importantes. A rede líquida impede que ideias fiquem emperradas em preconceitos... As perguntas feitas por colegas forçam o repensar sobre o que está sendo feito e abre espaço para a dúvida. (Salles, 2006)

Neste sentido trabalhei, e continuo a trabalhar, com crianças, jovens, professores e auxiliares da escola, sendo o constante diálogo com estas pessoas também fonte de inspiração para meu pensamento artístico-pedagógico e a criação das propostas que trouxe e trago para os nossos “encontros de almas”, concordando com De Masi que “O verdadeiro sujeito histórico da criação não é o homem, mas a sociedade”.

O relato e a reflexão sobre esta residência artística na escola permitiram-me perceber, mais claramente, que este percurso integra uma dimensão de educação para o desenvolvimento e cidadania global: pela atenção às vozes marginalizadas, pela reflexão sobre justiça social, pela valorização da diversidade cultural e pelo incentivo à participação ativa dos jovens no espaço público. As interações fluidas entre participantes apoiam uma possível transformação social, ao dar visibilidade a vozes silenciadas, estimulam diálogo, valorizam diversidade de experiências e identidades, despertam pensamento crítico e abrem espaço para a dúvida. Com a intenção de criar condições para que cada jovem se reconheça como sujeito ativo de transformação no espaço escolar e comunitário tentei criar propostas artístico-pedagógicas “menos-hierárquicas-possíveis”.

Referências

- Atkinson, D. (2017). *Art, disobedience, and ethics: The adventure of pedagogy*. Springer.
- Colapietro, V. (1997). The dynamical object and the deliberative subject. In J. Brunning & P. Foster (Eds.), *The rule of reason: The philosophy of Charles Peirce* (pp. 262–288). University of Toronto Press.
- Crawford, M. B. (2009). *Shop class as soulcraft: An inquiry into the value of work*. Penguin.
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language arts*, 80(5), 340-344.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Leão, L. (2016). Memória e método: Complexidades da pesquisa acadêmica em processos de criação. In S. Venturelli & C. Rocha (Eds.), *Mutações, confluências e experimentações na Arte e Tecnologia* (pp. 93–108). Brasília: Universidade de Brasília. periodicos.uem.br.
- Leão, L. I. C., & Salles, C. A. (2011). A pesquisa em processos de criação nas mídias: Três perspectivas. In *Anais do 20º Encontro Nacional da ANPAP: Subjetividade, utopias e fabulações* (pp. 3865–3879). Rio de Janeiro: Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Escavadorperiodicos.udesc.br.
- Menezes, J. E. O. (2009). Comunicação, espaço e tempo: Vilém Flusser e os processos de vinculação. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 6(15), 165–182.
- Salles, C. (2006). *Redes de criação: Construção da obra de arte*. Vinhedo: Horizonte.
- Salles, C. (2012). *Gesto inacabado: Processo de criação artística*. São Paulo: Intermeios.
- Salles, C. (2014). Apresentação do livro *Peirce e a abordagem do self: Uma perspectiva semiótica sobre a subjetividade humana* (V. Colapietro). São Paulo: Intermeios.
- Salles, C. (2017). *Processos de criação em grupo: Diálogos*. São Paulo: Intermeios.
- Stein, M. (2009). *Jung: O mapa da alma*. São Paulo: Cultrix.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts* (2nd ed.). SAGE Publications.

[Índice](#)





MUSEU DO BAIRRO: FOTOGRAFIA E ARTE NA CO-CRIAÇÃO DO MUSEU VIVO DE CADA COMUNIDADE

Sandra Oliveira¹ & Marina Bravo²

Resumo

O Museu do Bairro* é um projeto criado pela 4Change em 2021 e centrado na fotografia participativa, na literacia cívica para os média e na facilitação ou mediação. Foca na participação como chave das práticas que procuram a transformação social e na auto-expressão pela arte como factor de envolvimento cívico na comunidade: a equipa 4Change privilegia metodologias participativas e usa ferramentas artísticas para chegar onde aspiramos - mover as pessoas em prol de uma maior coesão social.

Palavras-chave: *Participação; Cidadania Global; Arte; Património; Comunidade.*

** É uma iniciativa 4Change ONGD, co-financiada pela Unidade de Dinamização de Património Histórico do Município de Oeiras e Oeiras Educa+ / BIPZIP.*



Fotografia 1 - Saída de Campo por Izadora Louize 10^ºE², EBS Amélia Rey Colaço.

¹ Coordenadora da 4Change e Investigadora do CE3C-FCiências da Universidade de Lisboa.

² Gestora do projeto Museu do Bairro na 4Change e Mestranda no ISCTE-IUL em Estudos e Gestão da Cultura.

Metodologias participativas e arte

Nem sempre o que está partido significa estar perdido. Caio, tropeço, ergo-me, caminho sempre em frente, de encontro às vitórias. Francisca Santos, 10ºE2 da Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço

A participação é a chave das práticas que procuram a transformação social, de políticas públicas que pretendem uma melhor governança, de instituições e atores locais que querem fortalecer as suas comunidades. É também central da comunicação para a mudança ou da C4D (Comunicação para o Desenvolvimento, conceito cunhado pelo World Bank como Communication for Development), a comunicação para o desenvolvimento usada nos mais eficazes projetos de desenvolvimento local e cooperação internacional. Na 4Change privilegiamos as metodologias participativas e usamos ferramentas e intervenções artísticas para chegar onde aspiramos: mover as pessoas e as comunidades em prol de uma maior coesão social, através das vozes cidadãs que apoiamos na sua expressão.



Fotografia 2 - *Saída de Campo por Valéria Pessin 11ºD, EBS Amélia Rey Colaço. “Eu oiço o som tranquilo da água a cair. Eu cheiro uma lembrança antiga. Eu vejo uma tempestade calorosa. Eu saboreio o momento que se forma. Eu toco na memória do meu falecido avô. Eu sinto uma doce tristeza.”*

A inspiração das práticas e do projeto focado neste artigo é clara: muitas metodologias participativas têm a sua matriz desenvolvida nos anos 60-70, com influências de Paulo Freire e outros pensadores e educadores sociais, com metodologias como o Teatro do Oprimido / Teatro Fórum. Muitos projetos de educação popular exemplificam décadas de trabalho na América Latina, que incorporaram há muito as ideias de participação e emancipação. “A educação para a democracia pode ser realizada em distintos níveis educacionais e, geralmente, atribui-se às instituições formais” (Siveres 2022). Mas “a educação popular, tendo como referência um projeto cooperativo, deveria resgatar experiências de partilha entre os participantes da comunidade, práticas de valorização das culturas ancestrais e aprendizados da tradição religiosa, mas, ao mesmo tempo, indicar procedimentos cooperativos com as novas tecnologias digitais e sociais, com as distintas formas de organização social e as diversas oportunidades para desenvolver, de forma sustentável, uma sociedade democrática.”

No caso do desenvolvimento do Museu do Bairro como metodologia e como prática, partimos a contracorrente do estereótipo que cristalizou uma ideia institucional do que é a participação cívica e imputa pecados de apatia e não participação às pessoas mais jovens. “Fora da esfera política normativa, baseada numa visão adultocêntrica, as pessoas mais jovens constroem novas formas de intervenção que decorrem de um questionamento do mundo e do exercício do poder e das diversas formas da desigualdade. As práticas artísticas e criativas têm funcionado como ferramentas centrais para encontrarem espaço na esfera pública” (Campos 2024). O pensamento de David Buckingham na área da literacia para os média (Banaji & Buckingham 2013) vai exactamente neste sentido de desmontar mitos e tokens de participação cívica dos jovens: é preciso abrir espaços seguros para a participação de diferentes pessoas - acrescentamos, especialmente para as normativamente chamadas vulneráveis ou marginalizadas, terem oportunidade de dar o seu contributo cívico.

As ONG, muitos municípios e outras instituições locais, em parcerias com universidades ou grupos informais, há décadas que usam ferramentas artísticas como as da fotografia ou do vídeo como forma de reforço de campanhas de *advocacia política e social* para desigualdades e problemas locais, chamando a atenção para histórias de pessoas que não são escutadas nem têm visibilidade e representação na esfera pública.

Há experiências pioneiras e depois há organizações que estabilizam e são referência para as metodologias - como a PhotoVoice na fotografia participativa ou a InsightShare no vídeo participativo. Estes métodos incluem pessoas das comunidades como atores e sujeitos dos filmes ou ensaios fotográficos, assentando numa tripla técnica, estética e, acima de tudo, ética.

Photovoice e imagem participativa

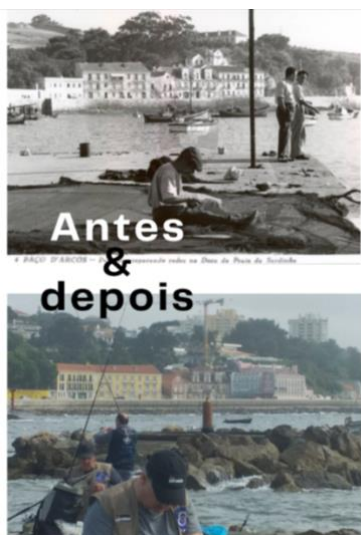
A fotografia participativa como ferramenta de investigação participativa e *advocacy* foi primeiro desenhada por by [Caroline C. Wang](#), da Universidade de Michigan e [Mary Ann Burris](#), da Fundação Ford - em 1992, Wang e Burris criaram a "photo novella" para trabalhar com as camponesas da província de Yunnan, na China, influenciarem as políticas que as afetavam. Delinearam o que é hoje conhecida como metodologia photovoice – em 1998, no Reino Unido, Anna Blackman e Tiffany Fairey, iniciaram projetos no Vietnam (Street Vision) e Nepal (Childrens Forum) que deram origem à organização com o mesmo nome, PhotoVoice - são uma ONG que dá formação a facilitadores, voluntários e apoiantes em todo o mundo.

Tal como a fotografia participativa, que é praticada de muitas formas há muitas décadas e sempre como metodologia experimental, também o vídeo participativo tem sido praticado em contextos, com metodologias e com graus de participação diversos. Se a Photovoice é a metodologia mais estabilizada e reconhecida em fotografia, o vídeo participativo como praticado pela InsightShare é hoje reconhecidamente uma metodologia e abordagem verdadeiramente participativos, experimentada, autorreflexiva e que potencia as ideias e experiências originais.

É que há muitas formas de praticar fotografia e vídeo participativo - com graus de participação que vão desde os membros da comunidade que são apenas protagonistas de um vídeo pensado, filmado e editado por um autor externo, passando pela participação na construção e protagonismo da ideia mas que é ainda filmada e editada por um autor externo – até ao vídeo ou exposição fotográfica pensada, escrita e editada pelas

comunidades, com minimização da intervenção externa, como preconizam quer a Insight Share como a PhotoVoice.

Usam um conjunto de técnicas e dinâmicas participativas para a inclusão das pessoas participantes em processos que usam tecnologia e equipamentos, como de imagem digital, que as poderiam inibir. Estas metodologias escolhem intencionalmente trabalhar com técnicas de ‘facilitação’ ou de educação não-formal em vez de formação ou administração de conhecimento formal - factor chave para a valorização de capacidades e talentos não reconhecidos.



Fotografia 3 - *Antes & Depois: imagens atuais sobre fotos de arquivo e entrevistas com quem frequenta o local - por Ana Pires, que entrevista o avô: “A grande diferença é que o passadiço antes não existia. Sobretudo melhorou, pois antigamente quase só as pessoas com barco é que frequentavam o local, mas agora as pessoas podem ir passear no passadiço. Sendo assim, o sítio ficou mais famoso”.*

Paço de Arcos, 2023

Há novas ideias que se espalham, são apuradas técnicas, como as “narrativas digitais” que se multiplicam com a proliferação de câmaras e gravadores baratos e acessíveis em todo o mundo. Através destas ferramentas digitais e acessíveis, surge também a ideia de investigação cidadã, participada por pessoas e grupos que colhem as suas próprias histórias, imagens e sons para construção de narrativas sobre as suas comunidades (Mitchell 2009). As narrativas são discutidas, apropriadas e construídas pela comunidade - e surgem mais organizações de base comunitária a fazer *advocacia política e social* pelas próprias mãos.

Os novos museus

Os carris a chegar / O tempo a encurtar / Observo a distância a que estou no meu lar. O vento bate na minha cara / E toco no meu coração / Sinto medo / Até à ponta dos dedos da minha mão. Inês Furtado, 10ºF da Escola Secundária Quinta do Marquês

O nome do projeto surgiu durante o desenho de uma candidatura em parceria com a [Mapa das Ideias](#), especialista em Mediação Cultural (Bown 2024) que pratica o valor da democracia cultural e do acesso à arte como ferramenta de coesão, democracia e justiça social: na altura o conceito foi de co-criação de um museu “no” bairro por preconizar intervenções artísticas no coração dos bairros de Lisboa. Quando o projeto se concretizou com o desafio da curadoria Oeiras 2027 - Capital da Cultura, interessada em desenvolver metodologias artísticas para envolver as comunidades do concelho, o projeto focou-se no trabalho com escolas, através da parceria com a Oeiras Educa+. A 4Change centrou a implementação do projeto na ideia de apropriação cultural pela comunidade e nasceu daí a ideia de um museu “do” próprio bairro.

A metodologia foi desenhada em 2021 pela coordenação da 4Change e testada e melhorada nestes quatro anos com a equipa de mediação do Museu do Bairro. Ponto de partida são as práticas de participação, auto-expressão e arte que a equipa da 4Change acredita serem democráticas e adaptáveis a todos os contextos - e usa como base a fotografia participativa, cujas dinâmicas usamos há mais de uma década nos nossos projetos, intervenções e até na recolha qualitativa da avaliação de impacto em contextos diversos. A fotografia participativa é também fácil de articular com outras intervenções, usando poucos materiais e uma ferramenta que temos no bolso: a câmara do telemóvel.

Os resultados de um novo olhar sobre a comunidade são mostrados através de novos média - sites e redes como novos museus que podem ser experienciados por toda a comunidade - mas também exposições comunitárias, onde as paredes do supermercado ou do centro de saúde são ponto de encontro. O Museu do Bairro é a co-criação de um museu de portas abertas, um museu democrático que dilui os limites e o acesso à arte - e a partir da fotografia como ferramenta quotidiana, que parte de um telemóvel omnipresente, desmistifica a criação e a intervenção artísticas e as traz para o dia-a-dia das pessoas comuns.

Está por isso em sintonia com o movimento da nova museologia e de um Museu da, para e (co-criado) pela comunidade: são as pessoas jovens e cidadãs com que trabalhamos desde 2021, que se inspiram no património da comunidade de que fazem parte e investigam o que é património para si. “O que é valioso para mim?”, “O que eu quero colocar no Museu da minha comunidade?”, “Como vejo o meu bairro?” são as perguntas que envolvem os grupos participantes - até este ano estudantes e docentes de sete escolas do Concelho de Oeiras. Mais que adequada por isso a colaboração desde 2023 com a Unidade de Dinamização do Património Histórico, aberta para um trabalho participativo e artístico para dar uma nova perspetiva sobre o património de Oeiras.

Fotografia, arte e literacia

Eu penso nesta fotografia como uma anomalia temporal, pois apesar de a ter tirado no passado, eu olho para ela e vejo o futuro. Um futuro incerto. Tiago Galha, 9ºD da Escola Secundária Sebastião Silva

A fotografia participativa e a Photovoice (ver caixa) são métodos muito flexíveis e com graus diferenciados de participação efetiva de cada pessoa em cada grupo, num processo onde o princípio base é a colheita do

olhar, auto-expressão e a chamada “auto-elicitación”³ que a fotografia provoca: a expressão profunda de cada pessoa através da produção de uma imagem intencional, capturando a perspectiva individual de cada realidade e expressando-a através da fala acerca dessa imagem - concretizada através da produção de textos criativos que se tornam as legendas que acompanham a fotografia e a fazem “falar”.

A base metodológica que a 4Change usa é a da Photovoice, respeitando as suas etapas: 1. Estabelecer a dinâmica de grupo e co-criar os objetivos; 2. ABC da fotografia; 3. Falar através da fotografia; 4. Fazer a fotografia falar e personalizar a mensagem, e terminando com uma exposição que culmine na concretização dos objetivos.

Mas o Museu do Bairro não segue todos os passos e dinâmicas da Photovoice, entrecruzando a fotografia com outras metodologias participativas que a 4Change usa - como o mapeamento de territórios e agentes, as histórias de vida, até elementos das teorias da mudança e avaliação de impacto social - mas, fundamentalmente, a abordagem da literacia cívica para os média (Gordon e Mihailidis 2016) que usamos de forma transversal para dar corpo ao pensamento crítico e a uma educação para a cidadania global (Oliveira e Caetano 2017).

O Museu do Bairro torna-se então o que é chamado um projeto de cidadania ativa, com base numa intervenção cultural e artística, onde as pessoas são convocadas a descobrir o seu território e a criar conteúdos expositivos. A equipa promove um processo de aumento da literacia visual a que acrescentamos pequenas noções cirúrgicas de literacia mediática, incluindo a ética da produção de imagens, leis da privacidade, regras de disseminação de conteúdo e análise da interação social e intercultural.

Este uso da fotografia com as novas literacias num processo participativo é guiado por uma pessoa mediadora ou facilitadora que alimenta a expressão criativa mas também a partilha e discussão dentro de um grupo seguro e com regras de respeito e colaboração. Culmina com a co-produção de uma exposição final, num espaço comunitário ou adequado ao objetivo do grupo.

Literacia e ética - uma bússola do Museu do Bairro

Cada caso é um caso e a abordagem deve ser preparada e ponderada com atenção ao contexto e subtilezas locais – como qualquer metodologia e processo participativos exigem. No caso do Museu do Bairro, é feito um breve diagnóstico da cada turma/grupo com que vamos trabalhar: relação com docente, interesse pela fotografia/arte, estratégias e dinâmicas de grupo. A facilitação acompanhada, em pares, funciona melhor para dar atenção ao grupo, aos detalhes e à micro-participação - valorizada pode aumentar a auto-estima de quem não costuma participar.

³ In Priberam: Ato de provocar uma resposta ou reação em algo ou alguém. A auto elicitação é por isso a capacidade de se expressar de uma forma profunda - a foto-elicitación é uma técnica individual como é definida pela rede Photovoice Worldwide e nas últimas décadas começou mesmo a ser utilizada em contextos terapêuticos (Kyololo et al 2023) como preconizado pela American Psychologist Association (ver <https://www.apa.org/education-career/training/psychologist-toolbox-photovoice-photo-elicitation>).

A metodologia PhotoVoice consegue tocar em muitos dos pontos essenciais para aumento da literacia mediática e da participação cívica - a ética focada na publicação de referência (Photovoice 2023) toca ideias como:

- representação - a ética do trabalho participativo tem como eixo a auto representação das próprias pessoas, não o falar em vez delas. Uma atitude anti-extrativista, de respeito e consciência por parte de quem está a facilitar/mediar mas também para cada participante, que tem de saber que o que representa, o que mostra, vai ser lido, tem uma mensagem, tem um impacto.
- terminologia - há palavras importantes e que dão valor a cada participação, há termos a evitar, por ex. pessoas marginalizadas ou vulneráveis. Ou o empoderamento, que é bem melhor substituído por apoio para a emancipação; nunca damos voz: toda a gente tem a sua voz, o máximo que um processo photovoice faz é amplificar e apoiar.
- intenção e escolha - é essencial que cada participante entenda a ideia de focar e enquadrar com intenção, de escolher o que queremos transmitir.
- sensibilidade cultural - a mediação cultural e social, a que na 4Change costumamos chamar facilitação, implica uma consciência do grupo e do que é tratado como património, valorizado, por cada pessoa.

O processo e o resultado

Testemunhei a grande motivação dos alunos para este projeto participativo, que potenciou nos alunos competências consideradas essenciais, contribuindo de forma inequívoca para a concretização do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Guilherme Miranda, docente da Escola Secundária Sebastião e Silva, 2023

A metodologia do Museu do Bairro estrutura-se num ciclo de 8 oficinas com a duração de noventa minutos, combinando abordagens da educação não formal, da fotografia participativa e da literacia visual e para os média. Cada encontro é concebido como um espaço de interação, experimentação e diálogo, no qual cada pessoa explora o olhar, a escuta e a relação com o território, a partir de exercícios criativos e colaborativos.



Fotografia 4 – À esquerda: “Do seu retiro de férias, D. Manuel I viaja até ao Oriente enquanto observa as caravelas portuguesas.” Fotografia e colagem por Tomás, Joana e Duarte, Escola Secundária Quinta do Marquês, 2023. – À direita: “D. Luísa e as Flores. De acordo com os rumores da época, D. João VI ordenou a encarceração de D. Luísa Clara de Portugal, no Palácio da Flor da Murta. É presumido que, devido à escassez de atividades, passear nos jardins fosse o passatempo de eleição de D. Luísa.” Fotografia e colagem por Chloe Serrano, Constança Covas, Beatriz Ferreira e Sofia Ferreira, Escola Secundária Quinta do Marquês, 2023.

O percurso das oito oficinas segue uma lógica de descoberta progressiva, do reconhecimento pessoal e coletivo do olhar até a montagem de uma exposição final. A primeira sessão é de apresentação e de primeiros olhares, introduz o projeto e propõe exercícios de fotografia participativa, como o “caça ao tesouro”, explorando o olhar individual e a multiplicidade de perspectivas dentro do grupo, estabelecendo o ABC da fotografia (noções simples de enquadramento e intenção, de luz, foco e plano). No segundo encontro, cada turma/grupo escolhe o tema e a comunidade a retratar, definindo assim o fio condutor da narrativa visual; nesta segunda sessão é lançado o primeiro desafio: olhar o território com curiosidade e sentido crítico. As sessões seguintes trabalham noções de literacia visual, interpretação de imagens e composição fotográfica; explora-se um mapeamento cultural e afetivo de seus quotidianos e território - o que é património para mim? - e abordamos técnicas, materiais e formas de apresentação ou exposição. É escolhido coletivamente o tema e o espaço, preparada a abordagem.



Fotografia 5 – À esquerda: saída de campo nos jardins da Quinta Real de Caxias, 2025. – À direita: saída de campo com turma da EBS Amélia Rey Colaço a entrevistar moradores 2025 - tema: a vida quotidiana das pessoas de Carnaxide.

A quarta sessão é a saída de campo: em grupos, visitamos os lugares escolhidos pelo grupo, que então recolhem imagens e histórias que revelam o património cultural material e imaterial de Oeiras - o território torna-se escola e ponto de encontro entre gerações e memórias. Na quinta, na sexta e na sétima sessões, as turmas apresentam as fotos que tiraram na saída de campo, debatem, refletem e selecionam as fotografias que irão compor a exposição coletiva; desenvolvem as legendas e textos de apoio, consolidando o discurso visual e autoral de cada participante e do grupo. Começa aqui o desenho do projeto de exposição comunitária. É nesta fase, por decisão do grupo, que pode ser feita uma clássica exposição de imagens e legendas - ou podem também surgir exercícios de intervenção artística nas fotos. A equipa facilitou técnicas simples de colagem e pintura em 2023, apoiadas por factos da história quotidiana que inspiraram as turmas. E em 2025 trabalhámos com uma parceria que já obteve belos resultados noutros projetos da 4Change, com o Marc Parchow, do colectivo [Qual Albatroz](#), a incentivar a reinterpretção das imagens através de colagem, escrita ou outras formas de intervenção física no papel.

O ciclo de criação do Museu do Bairro termina com a montagem da exposição comunitária, no espaço escolhido pelas turmas e docentes dentro da escola; é um momento de partilha e celebração entre estudantes, docentes, famílias e comunidade local. A escola abre-se ao bairro e o bairro entra na escola. No final de cada ano lectivo, a equipa prepara a exposição final num espaço público, a partir da seleção de imagens e textos que cada turma elege para a representar.

Muitos Museus do Bairro

A arte é a alma que se revela em formas e nuances, convidando-nos a sonhar e a sentir. Isabela Oliveira, 11ºD da EBS Amélia Rey Colaço.



Fotografia 6 – Saída Sessão de intervenção artística nas fotos com uma turma da EBS Amélia Rey Colaço, 2025.

O Museu do Bairro convida estudantes e docentes a olhar o território com curiosidade. Em quatro anos, o projeto envolveu 696 estudantes de sete escolas do Município de Oeiras e mais de 30 docentes em sessões de fotografia participativa, saídas de campo e nas 28 exposições comunitárias. Cada uma dessas exposições transformou bibliotecas, átrios e corredores das escolas em lugares de expressão, onde a arte serviu de ponto de partida para conversas e novas formas de olhar.

“Este projeto foi muito bom, porque trabalhou o lado criativo deles. Estes alunos ainda estão muito presos e acho que o Museu do Bairro veio pedir-lhes para eles se libertarem.” (Gorete Maria Coelho, docente da EBS Amélia Rey Colaço)

Essas palavras da professora resumem uma das vertentes centrais do projeto: criar espaço para a criatividade dentro da escola. Entre dinâmicas colaborativas e de sensibilização do olhar, o Museu do Bairro convida estudantes e docentes a pensar com imagens, a interpretar o mundo à sua volta e a descobrir que cada fotografia é uma forma de pensamento. O que começa como um exercício artístico, torna-se para muitos uma oportunidade para experimentar e expressar - a poesia que raramente se mostra é aqui incentivada em

exercícios de escrita criativa, a indignação com o abandono de um espaço encontra aqui o escape artístico, o amor àquela funcionária que faz a escola um espaço mais seguro resulta num retrato da comunidade.



Fotografia 7 – “O sr. António e a sua mulher, muito alegres no Mercado de Paço de Arcos. Vendem fruta e hortaliças e estavam a escolher grelos”. Fotografia e texto de Matilde Ferreira, EBI Joaquim de Barros, 2022.

Esse processo de descoberta e de relação com o território é também um processo de construção de cidadania. Ao conhecer o património local, os alunos passam a reconhecê-lo como parte de si, e a cuidar dele como quem cuida da própria história.

“O Museu do Bairro é um projeto de cidadania participativa que pretende capacitar os jovens para uma vivência consciente do território em que vivem e/ou estudam.” (Guilherme Miranda, docente da Escola Secundária Sebastião e Silva)

Nas palavras do professor, percebe-se como a metodologia do projeto, assente em saídas de campo, observação do ambiente local e experimentação fotográfica, contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais à formação dos alunos.

“E a ligação com a comunidade, não é só o professor que fomenta essa ligação do aluno com a comunidade. O aluno, ele próprio fez essa ligação. Foi conhecer o património local, e uma das responsabilidades do cidadão é preservar o património, é olhar para o património, criar o seu olhar para o património, para cuidar e preservar o património. Isto é preservar a memória. Porque ele olhou, ele criou, ele estabeleceu laços.” (Gorete Maria Coelho, docente da EBS Amélia Rey Colaço)

Cada edição do projeto culminou numa exposição aberta à comunidade mais alargada. No total, quatro exposições públicas levaram o trabalho das escolas para espaços públicos e equipamentos culturais de Oeiras, ocupando o Edifício Municipal Atrium, o Mercado Municipal de Oeiras, os Jardins do Palácio Anjos, Oeiras Parque e o Espaço Jovem ‘Oeiras é pra ti’. Esses momentos partilhados mostraram que os olhares de estudantes têm força para transformar o modo como uma comunidade se vê e se representa.

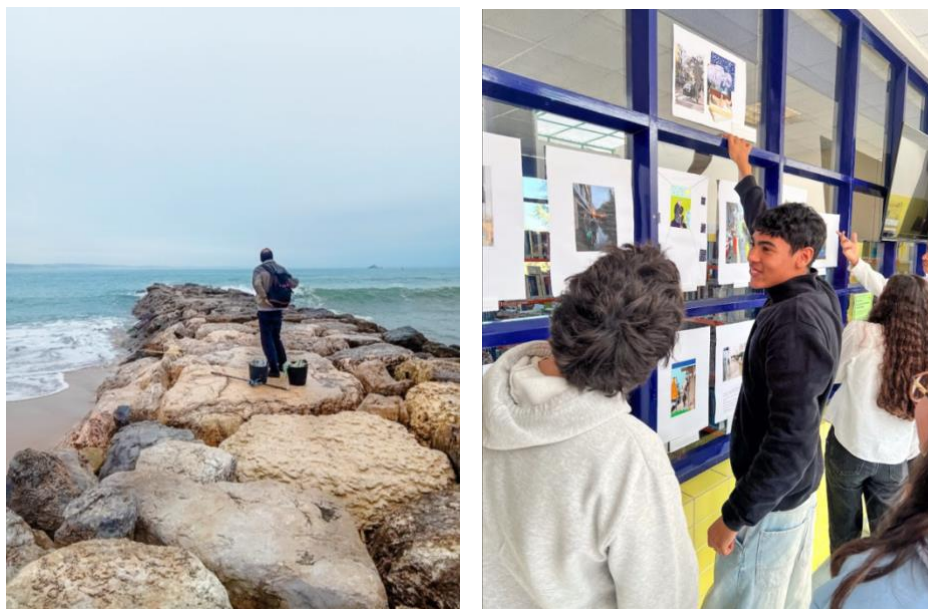
“Num mundo onde carece sentimento, as interações entre nós garantem a esperança e a alegria.” (Gonçalo Carvalho 11ºB³, EBS Amélia Rey Colaço).

Alguns dos textos criados pelas/os jovens revelam o impacto relacional e emocional da experiência. Nas oficinas e exposições, arte e convivência caminharam lado a lado, reforçando a importância do encontro e da empatia.

“Sonder: aperceber-se da vida complexa de desconhecidos.” (Sara Reinaldo 11D, EBS Amélia Rey Colaço.

“Sonder”, a palavra escolhida por uma estudante, traduz o que foi coletivamente descoberto ao longo do processo: que a arte é também uma forma de compreender o outro. Uma das atividades que realizamos nas sessões, conhecida como “lago dos tubarões”, costuma ser marcante para as turmas. Nela, observam fotografias dispostas sobre a mesa, escolhendo e interpretando as imagens que mais os tocam. “A leitura das fotografias levou-os a pensar”, recorda a professora Gorete Maria Coelho. “O Museu do Bairro também nos mostra as camadas da realidade e o cuidado com o preconceito, cuidado com avaliar o diferente, não temer o diferente”. O exercício do olhar tornou-se ferramenta de reflexão e de consciência social. Entre imagens, interpretações e conversas, as turmas foram aprendendo que ver exige, tempo, escuta e disponibilidade para rever o que se pensa saber - a literacia para ler um mundo mediatizado é reforçada.

Na edição de 2022/23, foi desenvolvido também um Book, como forma de registo do trabalho feito pelas escolas, jovens e docentes. Mais do que um registo documental, o *Book* tornou-se um instrumento para convite e explanação do projeto para novas escolas e docentes. Ao fim de quatro anos, o Museu do Bairro afirma-se como um espaço de aprendizagem e de envolvimento comunitário, onde arte e educação se encontram para fortalecer a criatividade, a sensibilidade do olhar sobre território e comunidade, o sentido de pertença e de responsabilidade partilhada.



Fotografia 8 – À esquerda: “O mar a bater nas rochas faz-me relaxar, consigo ouvir a paixão que me transmite o mar. Na cana do pescador consigo ver a cultura e no peixe pescado a sua aventura”. Fotografia e texto de Matilde Oliveira, Escola Secundária Sebastião e Silva, 2023. – À direita: Exposição comunitária na EBS Amélia Rey Colaço, 2025.

Vem aí o Museu do Bairro_Entre Gerações!

Trabalhar com a população sénior e incluir quem habitualmente não trabalha com ferramentas artísticas, resulta em processos participativos que são puro prazer para a equipa 4Change. São 10 anos depois d'O Meu Bairro, primeiro projeto de diagnóstico participativo e intergeracional implementado pela 4Change em parceria com a FOS ONG e a Ana Filipa Flores na Ajuda. E 4 anos depois do Namorar à janela do Mundo, uma campanha pelos direitos séniores, que se centrou no programa de capacitação em literacia digital para séniores - e de formação em direitos humanos, privacidade e afetos para profissionais que trabalham com a população mais sénior dos Bairros de Intervenção prioritária lisboetas, em plena pandemia.



Fotografia 9 – ©LetiziaLucignano / 4Change & FOS.

Este ano chega o Museu do Bairro_Entre Gerações, que recebeu em Setembro o co-financiamento do programa BIP/ZIP da Câmara Municipal de Lisboa.

É um desenvolvimento do programa que trabalhou até agora com jovens, docentes e comunidades educativas - e vai até ao final do Verão de 2026 procurar grupos formais e informais nos territórios de Ajuda e Alcântara, de Monsanto até ao rio, numa parceria alargada com entidades, associações, museus e outros grupos. Entre Gerações procura agora construir o Museu do Bairro de Lisboa Ocidental, tendo como objetivo valorizar as comunidades e potenciar a inclusão social e digital dos seniores dos BIP de Alcântara e da Ajuda, através do envolvimento de grupos intergeracionais — crianças, jovens, adultos e idosos — que revalorizam o património da Lisboa ocidental enquanto aumentam competências de literacia para os média e de participação cidadã.

Referências

- Bown, C. (2024). *The art engager: Reimagining guided experiences in museums*. Thinking Museum.
- Campos, R. (2024). Art and citizenship: Practices and discourses of young artists in Portugal. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 11(2), 190–211. <https://doi.org/10.1080/23254823.2023.2234967>.
- Gordon, E., & Mihailidis, P. (Eds.). (2016). *Civic Media: Technology, Design, Practice*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9970.001.0001>.
- Iruela, M. J. R. (2023). Photovoice and Photo-Elicitation: Similarities, Differences, Incorporation and Contribution in In-Service Teacher Training. In A. Bautista García-Vera (Ed.), *Photographic Elicitation and Narration in Teachers Education and Development* (pp. 61–75). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20164-6_5.
- Kyololo, O. M., Stevens, B. J., & Songok, J. (2023). Photo-Elicitation Technique: Utility and Challenges in Clinical Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 16094069231165714. <https://doi.org/10.1177/16094069231165714>.
- Mitchell, A., & McGee, K. (2009). Designing Storytelling Games That Encourage Narrative Play. In I. A. Iurgel, N. Zagalo, & P. Petta (Eds.), *Interactive Storytelling* (Vol. 5915, pp. 98–108). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-10643-9_14.
- Oliveira, S., & Caetano, R. (2017). *Literacia para os Média e Cidadania Global – Caixa de Ferramentas*. CIDAC e PAR. https://www.cidac.pt/files/2114/8597/6548/20170117_LMedia_cor_150dpi.pdf.
- Nasi, S. e Oliveira, S. (2023). Museu do Bairro_ Um olhar jovem sobre Oeiras. 4Change, Lisboa. Consultado a 06/10/2025 em <https://4change.org/recursos/museu-do-bairro-book/>.
- Photovoice, N. (2023). *PhotoVoice Statement of Ethical Practice*. PhotoVoice UK. Consultado a 3/10/2025 em <https://pvlink.to/soep>.
- Sarrouy, A. D., Simões, J. A., & Campos, R. (Eds.). (2022). *A arte de construir cidadania: Juventude, práticas criativas e ativismo*. Tinta da China. Consultado a 06/10/2025 em https://www.tintadachina.pt/wp-content/uploads/2022/07/Arte-de-Construir-Cidadania_ver-interior.pdf.
- Síveres, L. (2022). A contribuição da educação popular na construção da democracia. *Revista MEB de Educação Popular, Brasília, DF, v. 2, n. 2*, 8–17. Consultado a 03/10/2025 em <https://www.meb.org.br/wp-content/uploads/2022/10/ARTIGO-A-contribuic%C3%A7%C3%A3o-da-educac%C3%A7%C3%A3o-popular-Luis-Si%C3%81veres-Revista-MEB-2022-v.-2-n.-2.pdf>.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>.

[Índice](#)





DIA DE BRINCAR: ARTES E DIREITO À INFÂNCIA

Sabrina Paixão Brésio¹, Geovanna Santana de Andrade², Luciana da Conceição³ & Victor Barbosa de Oliveira⁴

Resumo

Apresentamos as ações realizadas pelas iniciativas *Dia de Brincar* e núcleo *Brincalhoda*, conduzidas por professoras-pesquisadoras, em espaço gerido pelo Movimento de Moradia na Luta por Justiça (MMLJ) na cidade de São Paulo (Brasil). As educadoras compartilham suas experiências a partir dos encontros com as crianças moradoras da Ocupação e com estudantes das diversas licenciaturas da Universidade de São Paulo, revelando o brincar como ato político em territórios marcados pela ausência do Estado, e ação cultural enquanto elo que conecta a Educação e as experiências estéticas. Entrelaçando suas práticas com as pesquisas que desenvolvem, afirmam que brincar, nesse contexto, é insistir na vida e na potência de imaginar outros mundos possíveis.

Palavras-chave: Educação; Moradia Social; Infâncias; Artes; Brincar.

Introdução

O Movimento de Moradia na Luta por Justiça (MMLJ) atua com ocupações de prédios e demais espaços ociosos na cidade de São Paulo, visando ressignificar social e estruturalmente os usos de espaços vazios como moradia social, direito social garantido constitucionalmente⁵.

Segundo dados do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a cidade possui atualmente mais de 48 mil pessoas em

¹ Historiadora (FFLCH/USP), mestra e doutora em Educação (FEUSP). Prof. Dra. na Faculdade de Educação da USP. Vice coordenadora do lab_arte – Laboratório de arte- educação e cultura (FEUSP).

² Pedagoga (FEUSP), educadora e professora da rede municipal de São Paulo, mestra na área de Desigualdades e Diferenças na Educação (FEUSP).

³ Pedagoga (FEUSP), arte educadora, mestra na área de Educação, Linguagem e Psicologia (FEUSP). Coordenadora do Núcleo Brincalhoda do lab_arte (FEUSP).

⁴ Graduando de Licenciatura em Educação Física (EEFE-USP). Membro do grupo PULA, vinculado ao Centro de Estudos Socioculturais do Movimento Humano (EEFE-USP).

⁵ A expressão direito social está presente na Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Art.6 (BRASIL, 1988), considerando a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

situação de rua. Com um déficit habitacional de mais 500 mil domicílios, o número de imóveis desocupados chega a ser 12 vezes maior do que o número de pessoas em situação de rua ou em moradias precárias como apontam dados⁶ do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Ao passo que os gastos com aluguel comprometem a maior parte da renda das famílias brasileiras, conforme último levantamento realizado pela Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018⁷ (IBGE, 2020), a especulação imobiliária atua nas centralidades urbanas de forma predatória, higienizando e requalificando o território historicamente ocupado pela população negra, indígena e pobre para espaços cujo lucro e o poder são os objetivos finais.

As transformações urbanas iniciadas na cidade a partir do final do século XIX, com ideais modernistas e europeus, desembocam numa crise urbana (Maricato, 2015) multifacetada, com aumento nos aluguéis e dificuldades na compra da moradia própria, gentrificação e expulsão das camadas populares para regiões cada vez mais distantes do centro, maior controle e vigilância dos espaços urbanos pelas forças policiais, dificuldades no acesso à direitos básicos como saúde, educação, lazer, transporte, dentre outros. No entanto, esses fatores não ocorrem na cidade de forma padronizada e sem enfrentar resistências. Movimentos sociais, coletivos de arte, associações, pessoas pesquisadoras, moradoras e trabalhadoras da cidade se organizam desde sempre pelo direito à cidade⁸ – isto é, o direito de criar e se apropriar daquilo que constroem coletivamente.



Imagem 1 - Fachada da Ocupação Martins Fontes com faixa em prol da luta por moradia. Fonte: Acervo das autoras, 2025.

⁶ Segundo dados da própria prefeitura de São Paulo, sistematizados em reportagem do Portal G1 e disponíveis em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/12/11/cidade-de-sp-tem-deficit-de-400-mil-moradias-ate-junho-deste-ano-prefeitura-bateu-42percent-da-meta-de-entregar-49-mil-casas.ghtml>.

⁷ Atualmente a edição 2024-2025 segue em etapa de coleta e consolidação parcial de dados, com previsão de visita a 103.145 domicílios em todas as regiões do Brasil. Dados sobre as etapas e mecanismos da pesquisa disponíveis em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/bf5570f54f3fdad069b3a5e67f333abf.pdf.

⁸ Para o geógrafo e teórico britânico David Harvey: “O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos.” (Harvey, 2012, p. 74).

Nesse caminho, em 2021, o antigo prédio do Ministério do Trabalho localizado na área central da cidade de São Paulo, é ocupado por dezenas de famílias, que passaram a organizar e reestruturar as funções sociais do prédio, tanto pela via da moradia quanto por diversas atividades sociais, educativas e culturais realizados pelo movimento social e por parcerias com instituições, voluntários, apoiadores e equipamentos públicos da cidade. É neste território, em contexto de luta e demanda social de direitos, em que as práticas aqui relatadas se localizam.

1. Dia de Brincar e Brincalhoda: brincando exercemos o direito à infância.

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. E ficou sendo. (Barros, 2010)

O projeto *Dia de Brincar* surge inicialmente como parte do trabalho de campo de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento na FEUSP e, com o tempo e participação dos pequenos moradores e moradoras, torna-se uma das atividades fixas da ocupação, buscando fortalecer a luta pelo direito à cidade – tanto no que diz respeito à luta por moradia como à apropriação dos espaços da cidade pelos bebês, crianças e adolescentes – e a criação de vínculos, sentimento de pertencimento e coletividade entre as crianças. Ele se estrutura por encontros realizados semanalmente e/ou quinzenalmente (a depender da organização da ocupação e das educadoras) durante as tardes de sábados com um grupo de aproximadamente 40 bebês, crianças e adolescentes de 0 a 16 anos.

No edifício no qual as atividades acontecem vivem famílias migrantes de países como Angola, Moçambique, Congo, África do Sul, Venezuela, Bolívia, e de diversas regiões do Brasil. As motivações para as migrações internacionais se dão, de forma geral, pela busca de melhores condições de vida e trabalho, sem desconsiderar questões relacionadas a problemáticas geopolíticas e ambientais, como confrontos armados, crise econômica e política, desastres ambientais e mudanças climáticas ou, ainda, a combinação de diversos fatores. Cabe ainda retomar as discussões postas pelo Núcleo de Estudos de População - NEPO/ Unicamp que apontam o Brasil como um lugar de passagem de muitos migrantes de língua portuguesa, onde conseguem se estabelecer para seguir em travessia para outros destinos (Baeninger et. al., 2025).

O contexto das famílias moradoras da ocupação se dá, em sua maioria, por grupos liderados por mulheres (mães, avós, amigas e irmãs) migrantes internacionais que trabalham tanto em empregos fixos quanto na modalidade informal, com filhos e filhas nascidas em outros países e também no Brasil. As crianças frequentam as escolas públicas do território e também instituições e equipamentos que realizam projetos educacionais no contraturno escolar, além de contarem com uma rede de cuidados e apoio desenvolvida pelas mulheres migrantes e entre vizinhas da ocupação. Ou seja, sempre que possível ou necessário, as mulheres se ajudam mutuamente nas tarefas domésticas, no cuidado com as crianças e entre elas próprias.

As atividades do Projeto *Dia de Brincar* ocorrem na ocupação desde maio de 2023 e são desenvolvidas transdisciplinarmente a partir de linguagens artísticas (dança, teatro, cinema, música, artes visuais) e lúdicas, mobilizando as corporeidades, expressão, criatividade e aprofundamento dos laços de comunidade entre idades múltiplas (de 2 a 16 anos) e com grupos de adultos educadores que coproduzem os espaços das brincadeiras.

Já o núcleo *Brincalhoda* tem suas atividades iniciadas em 2018, integrando o lab_arte, laboratório didático, diretório de pesquisa em pós-graduação e atividade permanente de cultura e extensão da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A proposta do núcleo é, por meio de um percurso de autoformação a partir de diferentes linguagens expressivas, como artes plásticas, cinema, dança, fotografia, literatura, música, teatro, colocar o corpo adulto em contato com essas linguagens por meio do brincar. Em 2024, entende-se que o núcleo tem potencial para atravessar os muros da universidade, bem como ampliar esse espaço de autoformação pensando na interação, no diálogo e na relação entre crianças e adultos. É nesse percurso que o núcleo estabelece uma parceria com o *Dia de Brincar*.



Figura 1 - Cartazes com divulgação das ações Dia de Brincar e Brincalhoda. Fonte: Acervo das autoras, 2023 e 2025.

As iniciativas do projeto e do núcleo se unem com a proposta de criar momentos de convivência: estar junto brincando, jogando, comendo e ocupando coletivamente espaços da cidade, com as crianças e adolescentes que vivem nesta Ocupação. Ele também congrega o trabalho voluntário de estudantes de áreas relacionadas à educação, bem como a realização de estágio curricular para alunos das licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, referendado pelo laboratório de arte-educação e cultura (lab_arte), que supervisiona a ação extensionista.

Expandido a formação acadêmica e docente para além dos muros da Universidade, as atividades realizadas junto à Ocupação podem ser compreendidas também em termos da *Ação Cultural* preconizada por Paulo Freire (1976), que a sistematiza e apresenta como modo educativo e dialógico de transformação social, a partir dos próprios sujeitos imersos em seu contexto sociocultural e econômico, ao contribuir para uma leitura crítica e política. Deste modo, o Dia de Brincar se configura enquanto uma ética e poética do brincar, entendida como “brincar é produzir, fabricar, criar. A forma brincada poderia ser a *poiesis*⁹ de cada criança. O adulto que permite

⁹ Poiesis compreendida como “um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser”(Nunes apud Machado, 2004.p 23).

o surgimento dessa forma com liberdade estará no exercício de uma ética e de uma estética do brincar. À criança, cabe o fazer.” (Machado, 2004, p.23, grifos no original.)



Imagem 2 - Criança moradora da ocupação brinca livremente com bonecos durante o Dia de Brincar. Fonte: Eros Lewski, 2025.

Na Ocupação, o brincar ultrapassa sua dimensão de *poiésis* e se constitui também como um ato político. Isso ocorre porque a apropriação lúdica do espaço de forma intencional engendra um campo simbólico atravessado pela resistência, sobretudo em um contexto marcado pela exclusão social de corpos considerados “indesejáveis”, os quais, no cenário global contemporâneo, são frequentemente destinados à invisibilidade ou submetidos a diversas formas de violência e violação de direitos. O mesmo espaço que abriga reuniões voltadas à discussão de questões relacionadas à moradia dentre outras articulações políticas é também ocupado pelas crianças em suas brincadeiras, evidenciando-as como agentes produtores e ressignificadores do espaço. Nesse sentido, a brincadeira se configura como um meio fundamental de elaboração subjetiva e coletiva frente às tensões e disputas que atravessam o território, reafirmando seu papel central nas dinâmicas de resistência e existência no espaço ocupado.

2. O direito à infância às margens do Estado

Ora vistas como sujeitos em perigo, ora como perigosas (Abramowicz, 2018), as crianças não são uma categoria única, muito menos possuem o mesmo direito à infância, uma vez que este foi inventado e firmado como categoria social, geracional e histórica ao longo do século XX.

Se, por um lado, convenções e estatutos – como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) – marcam importantes avanços na perspectiva que focaliza crianças enquanto sujeitos, a efetivação de direitos como moradia, educação, saúde, alimentação digna, brincar, dentre outros, ainda chegam de forma precária para as infâncias que vivem no território brasileiro.

O aumento da violência doméstica¹⁰, de gênero, do trabalho infantil e do genocídio da juventude negra¹¹ são algumas das pistas que apontam para uma forma específica de governo das camadas empobrecidas da cidade, no que Das e Poole (2004) denominaram de ‘margens do Estado’¹². Em outras palavras, há uma presença das forças estatais e policiais em espaços e momentos específicos – como, por exemplo, no controle e na vigilância dos corpos negros que circulam nas ruas do centro, nos conhecidos *enquadros* e revistas realizadas em abordagens policiais – e, por outro, uma ausência de políticas públicas que garantam o acesso à cidade de forma popular – como podemos ver nos recentes casos de privatização e venda de seus espaços públicos em São Paulo¹³.

Deste modo, entende-se que a violência de Estado está presente nas vidas de grupos específicos da cidade de forma cotidiana e não é – ou, ao menos, não deveria ser – a única e definitiva condição para se viver na cidade. Essas populações marginalizadas, por sua vez, também resistem, apropriam-se de táticas ancestrais, criam estratégias, grupos, formas de habitar, se movimentar e estar junto coletivamente. Desta forma, voltamos as atenções para as insubmissões e resistências, costuradas dia a dia nas ruas e corredores da ocupação, nas histórias contadas de boca em boca, nas artes e brincadeiras que expressam formas de viver, se divertir, conhecer o mundo e efetivar o direito à infância na contramão de um projeto de cidade excludente e capitalista.



Imagem 3 - À esquerda: cartaz com dizeres “Desculpem. Nossa rua é área de lazer das nossas crianças”, feito por moradores durante manifestação e fechamento de rua contra as políticas violentas na região central da cidade; à direita, crianças, educadoras e estudantes da Feusp brincam na praça ao lado da Ocupação, transformando-a num quintal expandido no centro da cidade. Fonte: Acervo das autoras, 2023 e Millena Nascimento, 2025.

¹⁰ Segundo análises de Malta et. al (2025), foram mais de 39 mil casos de violências contra crianças registrados no Brasil no ano de 2022. Dentre essas violências incluem-se as violências doméstica, negligência, física, sexual, psicológica e violências indiretas como consumo de álcool e violência contra mulher (no caso, as mães ou cuidadoras principais).

¹¹ Denunciado por diversos movimentos negros, o genocídio (ou seja, o extermínio de toda uma comunidade) da juventude negra ocorre por diversas frentes: institucional, na ausência de políticas públicas para essa população; políticas de morte, com assassinato de jovens negros pela polícia; social e cultural, com o racismo e a desigualdade estrutural (e estruturantes) da sociedade brasileira; dentre outros fatores.

¹² Como apontam as autoras: “As margens não são simplesmente espaços periféricos. Algumas vezes, como no caso das fronteiras dos estados de uma nação, determinam o que fica dentro e o que fica fora. Em outros casos, como nos postos de controle, atravessam o corpo político do Estado. As fronteiras e os postos de controle, como temos visto, são espaços nos quais a soberania, como direito sobre a vida e a morte, é experimentada de forma potencial, criando efeitos de pânico e um sentimento de perigo, ainda sim, nada acontece. (Das; Poole, 2004, p.34)

¹³ Em setembro de 2025, a venda e concessão de ruas e terrenos públicos da cidade foi aprovada pela Câmara Municipal de São Paulo. A concessão para a iniciativa privada dos parques e espaços historicamente ocupados pelas populações marginalizadas, como a região central do Vale do Anhangabaú, já ocorre desde o ano de 2020.

3. A arte do encontro

A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida (Moraes, 1967).

Em *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2003, p. 26) afirma que “a essência do humano é a transformação”. Essa afirmação abre caminhos para a compreensão de que não nascemos humanos em plenitude; tornamo-nos humanos à medida que nos constituímos como sujeitos da cultura, em relação com o outro e com o meio. É, portanto, na tessitura das experiências partilhadas que se constrói a humanidade de cada um. O encontro com o outro não é circunstancial, mas constitutivo da existência.

Considerando esse contexto relacional, a arte ocupa um lugar de destaque. Suas dimensões, técnica e social, nos colocam em interação não apenas com um outro singular, mas com múltiplos outros e múltiplos mundos. Seja no contato com o criador, com o processo criativo e/ou com a criação, como uma pintura, uma apresentação de dança, uma performance ou espetáculo teatral, a arte nos convoca à experiência. Seja provocando estranhamento e incômodo e/ou despertando curiosidade e encantamento, de alguma forma enseja a possibilidade de encontro.

Vigotski afirma que “a arte é para a vida o que o vinho é para a uva” (Del Río, 2004; Vigotski, 2001). A metáfora elucida que a força da arte não reside na obra enquanto objeto isolado, mas em sua potência de pulverizar a vida, constituindo-se como condição *sine qua non* da existência humana. Quando assumida desta forma, deixa de ser vista como objeto de consumo ou resultado final, passando a ser entendida como experiência necessária à vida. Nesse sentido, é pela arte que podemos nos modificar indo de encontro a nossa essência, uma vez que objetivamos por meio dela nossa capacidade de imaginar, criar, sentir e transformar o mundo.

Paulo Freire amplia essa reflexão ao afirmar que “para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho” (Freire, 1976, p.68). A constituição humana passa pelo gesto criador, pois é no fazer, no inventar, na ação concreta sobre o mundo que também nos transformamos. Transformar o lugar em que vivemos é, ao mesmo tempo, transformar a nós mesmos.

Milton Santos, em *Por uma outra globalização*, propõe a ideia de uma “pedagogia da existência” ancorada na vida cotidiana. Trata-se de aprender criticamente com o próprio viver, compreendendo a existência como produtora de sua própria pedagogia. Para ele, os lugares são singulares e, ao mesmo tempo, globais, pois cada espaço vivido manifesta a totalidade do mundo de forma particular (Santos, 2023). Nesse sentido, “O lugar [...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo” (Santos, 2023, p. 56). Surge, então, a pergunta: de que modo podemos habitar o espaço como sujeitos criadores, capazes de imprimir nele nossas marcas transformadoras?

É nesse horizonte que Coessens, Crispin e Douglas (2009) associam a arte ao jogo, entendendo-o como processo de imersão afetiva, cognitiva e imaginativa, no qual artista e participante se transformam mutuamente. O jogo não se reduz a um meio para alcançar um fim, mas se configura como experiência aberta, criadora. Nessa perspectiva, a proposta do Dia de Brincar e da Brincalhoda ao articular vivências artísticas e lúdicas, partindo de contextos atravessados por lutas sociais, cria espaços de comunhão, de vínculos e pertencimento. As linguagens artísticas, o jogo e a brincadeira tornam-se, assim, expressão da “arte do encontro”, um lugar de produção coletiva de vida, pensado com e para as crianças.



Imagem 4 - Proposta realizada a partir do encontro entre o projeto Dia de Brincar e do núcleo Brincalhoda do lab_arte. Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Klisy (2010), em *Quer jogar?*, reflete que o convite ao jogo é, na infância, um gesto de aproximação: “estar junto, participar, cooperar, [...] e usufruir do tempo de forma totalmente despreendida de qualquer obrigação” (p.20), ou seja, compartilhar o tempo sem finalidade utilitária. No jogo, prevalece a “língua do desejo”, que abre espaço à escolha e ao exercício de decisão. Han (2021) amplia essa discussão ao falar sobre a importância do fortalecimento dos rituais.

Para o autor, rituais são ações simbólicas que transmitem valores, dão forma à memória e criam comunhão. “Transformam o estar-no-mundo em um estar-em-casa. Fazem do mundo um local confiável. São no tempo que uma habitação é no espaço. Fazem o tempo se tornar habitável” (Han, 2021, p. 10 -11). O autor diz ainda que: “rituais são processos de incorporação, encenações do corpo. [...] São inscritos no corpo, incorporados, ou seja, internalizados corporalmente. Desse modo, os rituais criam um saber e uma memória corporalizados, uma identidade corporalizada, uma comunhão corporal” (Han, 2021, p. 24). Nesse sentido, o brincar se aproxima do ritual como experiência de criação de sentido identitário, corporal e de morada no tempo. Um tempo partilhado de estar-no-mundo.

Ambos os autores convergem na crítica ao ritmo acelerado e produtivista do mundo moderno. Klisy (2010) afirma que o jogo, muitas vezes visto como futilidade ou perda de tempo pelo olhar adulto, é, para a criança, espaço privilegiado de autoria, diálogo com o conhecimento e construção de autonomia. Assim como no jogo, Han (2017; 2019) acrescenta que a contemplação requer um olhar paciente e lento, capaz de deixar o belo se revelar. A *vita contemplativa* constitui, assim, uma pedagogia do ver, marcada pela atenção estética e pela

presença sensível no mundo. Entendemos, assim, que a percepção estética, tal como o brincar, deve ser contemplativa, não consumista. Han afirma que quando mergulhamos nesse estado, o tempo parece parar, e é aí que o belo se revela (2019, p. 69, 96-97).

Essa perspectiva ressoa com a ideia de Vigotski (2003), a qual defende que a educação estética deve inserir as reações estéticas na própria vida.

A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética. A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e um esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança. Potebnia disse de uma bela maneira que, assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa poesia de "cada instante" é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética (Vigotski, 2003, p. 293).

A percepção é também uma construção cultural, que se realiza como possibilidade de transformação do sujeito por meio da arte. *Ensinar a ver* (Alves, 2004) implica ampliar repertórios estéticos e cultivar uma sensibilidade capaz de modificar a forma de perceber e, conseqüentemente, de interagir com o mundo. Se a educação por si só não muda o mundo, mas transforma pessoas, e pessoas que transformam o mundo (Freire, 2017), também a arte, isoladamente, não é suficiente para produzir a mudança. Torna-se necessário refletir sobre que arte é essa e, sobretudo, pensar uma educação que seja capaz de formar uma percepção estética orientada para uma relação sensível, crítica e emancipadora com a realidade. Arte e educação, em diálogo, podem constituir uma unidade cuja potência reside exatamente na possibilidade de, em conjunto, transformar sujeitos.



Figura 2 - Propostas realizadas a partir do encontro entre o projeto Dia de Brincar e do núcleo Cineclube (2023) e Radiofonia e Teatro de Bonecos (2025) do lab_arte. Fonte: Acervo das autoras, 2023 e 2025.

Assim, pode-se dizer que a potência está nos encontros que produzem vida: o encontro com a arte, com o outro, com o lugar e consigo mesmo. É nesse sentido que o jogo e a brincadeira revelam sua força: são espaços onde se aprende a ver o mundo de forma ética e sensível, a reconhecer no outro um parceiro de criação e no próprio ato de brincar uma possibilidade de transformar o cotidiano em experiência de beleza, cuidado e humanidade.



Imagem 5 - Interação com Teatro lambe-lambe realizado em parceria Dia de Brincar com núcleo Radiofonia e Teatro de Bonecos do lab_arte. Fonte: Eros Lewski, 2025.

4. Do encontro estético no brincar espontâneo

Sentir antes de pensar, não esquecer de lembrar de viver, a eterna pretensão de se expressar (Síntese, 2016).

Crianças a chutarem uma bola, a andarem de bicicleta, ao montarem um castelo de areia, a pular amarelinha, a correr para pegar alguém, a lançarem um peão. Em geral, a se-movimentar, como diz a letra de Síntese, a eterna pretensão de se expressar, é também a eterna pretensão de viver. Ao brincar espontaneamente, as crianças afirmam a sua existência, apreendem, imaginam, alteram e descrevem o mundo corporalmente (Saura, 2014). Em tempos de lógicas voltadas à produção do capital, ao desenvolvimento como algo já pré-determinado pelos adultos, as crianças escolherem o que querem brincar, o que querem fazer, demonstra um ato político que resiste a tais questões.

Vamos pensar nas crianças, então, como donas de uma contracultura que os adultos por vezes pretendem regradar, tomar posse, “amenizar” ou enquadrar em seus padrões culturais. (...). A possibilidade ética, o pensamento conciliador, a ética do brincar dão-se em relações entre adultos e crianças: desembaraçando nós, muitas vezes em busca de espaços de troca e de conversa sobre interesses contrários e pontos de vista antagônicos. (Machado, 2004, p.23-33, grifos no original)

E o que os educadores têm a ver com isso? Freire e Shor (1986, p. 146) afirmam que “a educação é simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético”. Essa afirmação diz muito para nós e nosso contexto dentro deste trabalho com o brincar. Concordamos com Paulo Freire quando este sinaliza que é o educador - aquele que investe o seu tempo, o seu ser-mundo e demonstra a sua paixão ao estar em ambientes formais e não formais de educação - que assume o ato transformador: o ato de caminhar com os sujeitos para as suas tomadas de consciência da

realidade e da ação sobre a mesma, que em sua essência possui caráter político e estético, caminhando assim para que esses sujeitos tornem-se eles mesmos, em outras palavras, fazendo com que floresça a humanidade inscrita em cada um (Freire, 1976). Portanto, o educador deve agir para que momentos do brincar espontâneo, façam vir para fora algo que está em cada uma dessas crianças como potência e que então, ajam com e no mundo, o princípio inicial expresso mesmo na palavra educação: “*ex ducere* – o que significa dizer que algo é conduzido para fora, conduzido para o exterior; ajuda-se a parir... destino parideiro (maiêutico) do velho mestre Sócrates. Dar vazão à potência que se inscreve na corporeidade das pessoas.” (Ferreira-Santos; Almeida, 2020, p. 72).



Imagem 6 - Educador interagindo com as crianças em brincadeira de hospital. Um momento do cuidar de faz de conta, com afetos reais. Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Agir com e no mundo é provocar a abertura ao mundo, a interação com aquilo que rodeia essas crianças e como elas podem interpretá-lo como ser sensível, no diálogo ser-mundo, ser-objeto. Enquanto busca de uma experiência estética “o brincar pelo prazer de brincar, como experiência da existência de si e do outro, da corporeidade e da sensualidade¹⁴, do contato – consigo e com o mundo” (Marcondes, 2004, p.30). Por esse brincar, as crianças

dialogam com o visível e com o invisível, num jogo em que o mundo se define por suas aberturas aos ímpetos da imaginação criadora que, por seu turno, cria uma rede de circulação de saberes que irrigam o corpo e, por conseguinte, a vida toda dessas crianças. Nessa experiência de brincar, o mundo deixa de ser algo pronto, acabado e opaco, para se tornar um cosmos pulsante, vivo e orgânico, criado e articulado pelos seus desejos, que ela domina, mesmo que por breves instantes, pois interfere numa ordem já dada (Willms, 2020, p. 186).

¹⁴ Entendida como experiências sensoriais e imagéticas que se desvela nos espaços íntimo, como indicado na *Poética do Espaço* (1993), em que Bachelard observa a potência imaginal dos espaços da casa e dos espaços de retração e acolhimento.

Esse cosmos pulsante demonstra como, por meio do brincar espontâneo, as pessoas presentes podem ir além do expectável. Nestes momentos, todos ali envolvidos representam a realidade que vivem e também transpõem para algo que querem que seja ou que a deveria ser. Ao brincar e jogar, corpos se-movimentam saltando, correndo, lançando, cooperando, se opondo, manipulando objetos e situações, descobrindo novas formas de se viver no mundo de forma individual e coletiva, significando uma experiência de caráter notadamente estético (Huizinga, 2005). Essa experiência estética nos conduz a lugares, valores, práticas e sentimentos que antes desconhecíamos. Assim como expressa na música do grupo de rap Síntese, supracitada na epígrafe da seção, a vida possui um caráter estético que é acessado somente quando se sente algo tão potente que não pode ser plenamente descrito em palavras. Podemos também situar o brincar neste lugar, chamado de inefável, daquilo que só os sujeitos da experiência conseguem acessar, de tão intenso que é a sua imersão. Para além disso, é algo que vai ficar para sempre no corpo daqueles seres brincantes, que vai se renovar a cada novo chute, novo salto, novo movimento (Saura; Meirelles, 2015).

Cada movimento realizado pela criança ao brincar, traz incorporado em si todos os movimentos precedentes realizados por todos os seres humanos que um dia já o executaram (Betti, *et. al*, 2007). Se-movimentar nessa perspectiva, é inscrever a ancestralidade no caminho para tornar-se quem se é, em um caminho ontológico da existência. É o caráter de “gesto movimentante” e não de “gesto movimentado” que se imprime neste caso, por ser um se-movimentar original que se renova, que tem o nosso jeito, nossa história, nossa vivência e a memória de nossos antepassados presentes naquele momento, produzindo nossa própria significação (*idem*). Assim, é possível afirmar que o caráter de ser da criança traduz-se em um ser com e no outro, um ser com e no mundo e no e com tudo aquilo que somos capazes de acessar ao brincar espontaneamente, fazendo com que pertençamos ao mundo por meio de nossa (re)existência. A criança por esse se-movimentar original, demonstra um corpo que estabelece uma relação única, exploradora e incorporante de novos lugares (Lacerda, Graça, & Pereira, 2014).



Imagem 7 - Criança pula corda durante atividade do Dia de Brincar. Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Ao discutir sobre a pertença estética de ser, com o outro, no mundo, Willms (2020) segue nesse mesmo caminho. Então, a criança faz isso ao dividir brinquedos com outras, ao ceder a vez de andar de bicicleta, ao cantar uma parlenda ao pular corda, ou ao dividir as bolinhas de gude igualmente em momentos que podem perdurar por horas. Ademais, o encontro estético se dá no se-movimentar, nesse brincar espontâneo intencional e significativo aos seres que o experienciam, que fazem ser como se fosse a primeira vez que sentiram o toque da corda em suas mãos, que assopraram e visualizaram uma grande bolha de sabão, que ouviram uma parlenda na roda, que se equilibram em uma guia de calçada e que por isso, foram capazes de não esquecerem de viver, por não só pretenderem, mas como de fato, se expressarem.

Concluindo a partilha de nosso relato de prática, buscamos demonstrar um olhar que valoriza as experiências prévias de (re)existências das crianças, suas histórias e vivências. Quando assumimos, enquanto educadores, conhecer a história de (re)existência do outro, de contribuí-los a viver com essa tal história, e de influenciá-los a estar *com* e *no* mundo, assumimos uma relação estética. Seguir dessa forma denota que, ao estarmos com as crianças, não devemos entendê-las como sujeitos pedagógicos por excelência, em uma perspectiva de *ponto de partida*, como um “ser vazio” ao qual devemos transmitir conhecimentos, mas sim compreendê-las em uma perspectiva de *ponto de chegada*, por ser um sujeito pleno, detentor de direitos e que possui saberes, conhecimentos e uma cultura própria, que deve ser respeitada e valorizada para que possamos nos relacionar com elas.

Partir do ponto de chegada é entender que ao brincar as crianças estabelecem esta relação ser-mundo, elaboram sentidos e organizam significados, ligando-se ao que tem incorporado em si. Isto significa, portanto, que por meio de suas linguagens corporais elas intencionalmente elaboram e organizam uma forma de viver e ser, de expressar-se que “só se conhece a si mesma recobrando-se de significações já disponíveis, resultado de atos de expressão anteriores” (Merleau-Ponty, 2006, p. 249). Caminhando com as artes e com o corpo em movimento, estas artes que não se arvoram de uma técnica exímia ou da perfeição formal, mas sim que se abrem à experimentação e à criação poética como matéria de vida, e como possibilidade de reimaginar, sonhar, e intervir para transformações sociais efetivas.

Referências

- Abramowicz, A. (2018). Sociologia da Infância: traçando algumas linhas / Sociology of childhood: drafting some lines. *Contemporânea - revista de sociologia da UFSCar*, 8(2), 371–383. <https://doi.org/10.4322/2316-1329.064>
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa.
- Bachelard, G. (2003). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barros, M. (2010). *Poesia Completa*. São Paulo: Leya.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Baeninger, R., Demétrio, N., Fernandes, D., Oltramari, A., Malheiros, J., Barros, V., Domeniconi, J., & Magalhães, L. F. A. (Coord.). (2025). *Atlas Temático do Observatório das Migrações em São Paulo/ Observatório da Emigração Brasileira – Observatório das Migrações dos Países de Língua Portuguesa: Migrações Internacionais*. Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp. <https://www.nepo.unicamp.br/wp-content/uploads/2025/06/atlas-emigracao-brasileira-migracoes-internacionais.pdf>.
- Betti, M., Kunz, E., Araújo, L.C.G., & Gomes-da-Silva, E. (2007). Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 39-53. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/54>.
- Coessens, K.; Crispin, D.; Douglas, A. (2009) *The artistic turn: a manifesto*. Ghent: Orpheus Instituut; Leuven University Press.
- Das, V.; Poole, D. (Org.). (2004). *Anthropology in the margins of the State*. School of American Research Press.
- Del Río, P. (2004), P. *El arte es a la vida lo que el vino es a la uva: la aproximación sociocultural a la educación artística*. *Cultura y Educación*, v. 16, n. 1-2, p. 43-64, 2004.
- Ferreira-Santos, M; Almeida, R. (2020). *Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: FEUSP.
- Freire, P. (1976). *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.; Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra.
- Harvey, D. (2012). O direito à cidade. *Lutas Sociais*, (29), 73–89. <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18497>.
- Han, B. C. (2019). *A salvação do belo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Han, B. C. (2021) *O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Han, B. C. (2017) *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Huizinga, J. (2005). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2020). *Pesquisa de orçamentos familiares: 2017-2018: perfil das despesas no Brasil: indicadores selecionados*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101761.pdf>.
- Klisys, A. (2010) *Quer jogar?* São Paulo: Edições SESC SP.
- Lacerda, T.O.; Graça, M.L.; Pereira, P.C. (2014). Fora do corpo não reconheço a densidade da alma: da Educação Física e da relação estética com o mundo. In: Mesquita, I.; Bento, J. (org.). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (p. 255-273). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Malta, D. C., Bernal, R. T. I., Silva, A. G. da., Sá, N. N. B. de., Tonaco, L. A. B., Santos, S. L. A. dos.; Albuquerque, G. de.(2025). *Fatores associados à notificação de violência na infância no Brasil*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 30(2), e00572024. <https://doi.org/10.1590/1413-81232025302.00572024>.
- Machado, M.M. (2004). *A poética do brincar*. São Paulo: Edições Loyola.
- Maricato, E. (2015). *Para entender a crise urbana*. Editora Expressão Popular.

- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da Percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Organização das Nações Unidas - ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.
- Santos, M. (2023). *Por uma outra globalização*. São Paulo: Editora Record.
- Saura, S.C. (2014). O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira De Educação Física e Esporte*, 28(1), 163-175. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013005000015>.
- Saura, S.C., & Meirelles, R. (2015). Brincantes e goleiros: considerações sobre o brincar e o jogo a partir da fenomenologia da imagem. In: Correia, W.R., & Rodrigues, B.M. (orgs.). *Educação Física no Ensino Fundamental: da inspiração à ação* (Capítulo 2, p. 35-60). São Paulo: Fontoura.
- Síntese. (2016). Novo dia [Song]. *Trilha para o desencanto da ilusão, vol. 1: amem* [Álbum]. https://youtu.be/kPI19u2hCbY?si=n_fco7fKRlrf9-Vg.
- Vigotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Willms, E.E. (2020). Educação de sensibilidade: maestria dos saberes tradicionais. *Revista da Faculdade de Educação*, 33, 1, p. 177-207. <https://doi.org/10.30681/21787476.2020.33.177207>.

[Índice](#)





PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO SABER. DEBATES E LABORATÓRIOS ESCOLARES A PARTIR DO ESPETÁCULO ‘DESCOBRI-QUÊ?’

Joyce Souza¹ & Dori Nigro²

Resumo

Este artigo* analisa a prática pedagógica desenvolvida no contexto do espetáculo *descobri-quê?*** que propôs diálogos críticos por meio de círculos participativos em diversas escolas dos municípios por onde a peça circulou***. Além disso, os debates realizados após as apresentações possibilitaram a ampliação da reflexão junto ao público geral e escolar. Essas conversas evidenciam a urgência da descolonização do ensino português, ainda fortemente influenciado pela ideologia lusotropical (Freyre, 1933****), na qual se perpetua o mito de um país desbravador, pioneiro e expansionista, presente desde os manuais escolares até monumentos, esculturas e toponímias.

Palavras-chave: Teatro; Arte-Educação; Pedagogia Antirracista; Racismo Estrutural

*Este artigo foi financiado pela FCT- Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal sob registo 2025.05288.BD

**Trata-se de um espetáculo infantojuvenil concebido pela Estrutura (Cátia Pinheiro e José Nunes), em cocriação com Dori Nigro, e coproduzido pelo Teatro Nacional D. Maria II e pelo Teatro Académico Gil Vicente, com estreia em 2023.

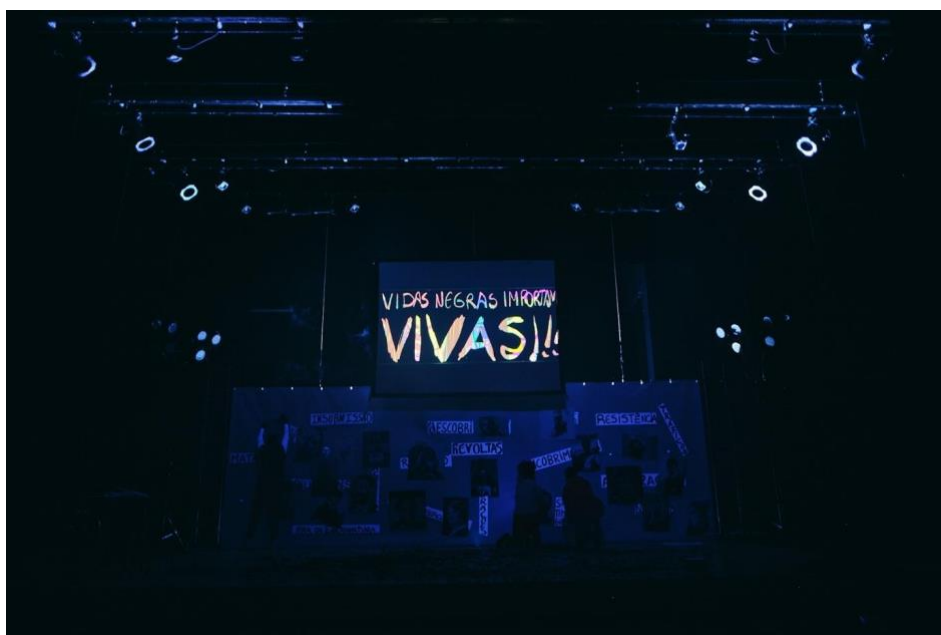
*** O espetáculo realizou digressão por diversos espaços culturais, incluindo: Centro Cultural (Paredes de Coura*), Centro Cultural (Vinhais*), Casa da Cultura (Santa Comba Dão), Cineteatro Alba (Albergaria-a-Velha), Casa Municipal da Cultura (Seia*), Centro de Arte (Ovar*), Teatro José Lúcio da Silva (Leiria*), Casa das Mudanças (Calheta), Auditório Municipal (Reguengos de Monsaraz), Cine-Teatro Sousa Telles (Ourique*), Cineteatro (Barrancos), Auditório Municipal (Olhão), Teatro Mascarenhas Gregório (Silves*), Centro Cultural de Belém (Lisboa*), Cineteatro Virginia (Torres Novas), Teatro Académico Gil Vicente (Coimbra*), Teatro Sá da Bandeira (Santarém*), Teatro Cine (Gouveia*), Fábrica das Ideias (Gafanha da Nazaré), SESC Taguatinga – Festluso (Brasília, DF, Brasil) e Theatro 4 de Setembro – Festluso (Teresina, PI, Brasil*). Nos locais assinalados com asterisco (*) foram realizados laboratórios pedagógicos paralelos, integrando atividades educativas e rodas de conversa com públicos diversos.

****O autor propôs que a colonização portuguesa teria características distintas das outras potências coloniais europeias, devido à suposta flexibilidade cultural e adaptabilidade dos portugueses aos trópicos, construindo o mito de um país pioneiro, tolerante e civilizador, que se distingue por um caráter benigno e integrador. No campo educativo, esta teoria influenciou manuais escolares, monumentos e narrativas oficiais, reforçando a ideia de uma história “harmoniosa” e despolitizada da presença portuguesa nos trópicos. Essa ideologia perpetua uma visão eurocêntrica e racista, que ainda impacta a maneira como a história colonial e as populações racializadas são representadas em Portugal, dificultando processos de descolonização curricular e pedagógica.

¹ Ciência ID 001D-DEBB-4768 - Universidade de Coimbra.

² Ciência ID 751C-FBAF-46FA - Universidade do Porto.

Contexto geral



Fotografia 1 - Registro do espetáculo *descobri-que?* © Filipe Ferreira.

*descobri-que?*³ é um espetáculo performativo que se propõe contribuir para o pensamento e ação em torno da descolonização do ensino do período histórico convencionalmente designado como “Descobrimentos”, entendido aqui como um processo inacabado, contínuo e permanentemente em construção.

O projeto assume uma perspectiva crítica face às narrativas historiográficas oficiais que tendem a romantizar esse período, procurando antes promover uma confrontação reflexiva com o passado invasor, expansionista e colonialista português.

Para além da apresentação cénica, o projeto integra um conjunto de ações de formação e mediação cultural através de laboratórios desenvolvidos em contexto escolar e não escolar, com o objetivo de aprofundar criticamente as temáticas abordadas e estimular processos de reflexão histórica, pedagógica e social junto da comunidade escolar e de públicos diversos.

Os laboratórios surgiram paralelamente ao espetáculo que teve estreia em março de 2023, em Paredes de Coura, Portugal. Desde então, a peça percorreu dezanove municípios em Portugal continental e ilha da Madeira, promovendo debates abertos com públicos diversos, tanto gerais quanto escolares.

A proposta central deste espetáculo é a de problematizar os manuais escolares de História por meio da linguagem teatral, reconhecendo a educação como uma via essencial, e por vezes utópica, para questionar e transformar modos de pensar e agir ainda marcados por uma herança colonial. Ao levar este debate para as escolas, buscamos romper a fronteira entre palco e sala de aula, criando espaços de escuta e contradição, onde as perguntas emergem com a mesma força que as respostas.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=aGxwqzqDMLc>.

Para nós, enquanto arte-educadores, foi fundamental compreender que os discursos historicamente patrocinados e difundidos na e pela educação podem também, por meio dela, serem confrontados e desconstruídos. É sabido que o processo de colonização operava inicialmente pela catequização e a transmissão dos valores, moralidades e narrativas do colonizador. A este processo, Amílcar Cabral chamou “colonização das mentes”, sublinhando que a dominação colonial não se limita ao controle político ou económico, mas atua profundamente na formação das mentalidades, na autoimagem e na forma como os povos passam a compreender o mundo e a si.

Cabral alia-se ao pensamento de Paulo Freire no reconhecimento de que a educação é um campo central da luta de libertação do período pós-independência dos países africanos de língua portuguesa. Freire, convidado pelo governo da Guiné-Bissau após a independência, participou ativamente no processo de reconstrução educativa do país, colaborando com quadros formados sob a orientação política de Cabral.

Foi nesse contexto que Freire, inspirado pelo pensamento cabralista, escreveu *Cartas à Guiné-Bissau* (1977), relatando o impacto da visão de Cabral sobre a educação como prática emancipadora. Cabral defendia que a libertação política seria incompleta sem a *descolonização das mentes*, pois os manuais, os currículos e o ensino herdados do colonialismo carregavam a “presença-ausente” do colonizador por meio de narrativas que apagavam histórias, culturas e saberes dos povos africanos, mesmo após a “retirada” do poder colonial.

Ao assumir a educação como um terreno de disputa ideológica, Cabral afirmava que a libertação exigia não apenas armas, mas consciência crítica. Freire encontrava nessa perspectiva um terreno fértil para aplicar sua pedagogia libertária. A convergência entre ambos reside na compreensão de que não há transformação social sem educação.

A descolonização dos manuais escolares levada a cabo por Cabral no contexto do sistema educativo de Guiné-Bissau e de Cabo Verde carregou forte influência freiriana, assim como o pensamento de Cabral influenciou educadores no Brasil, reforçando a educação como prática de liberdade constante. Cabral (1972) afirmava que “a libertação exige que andemos com os nossos próprios pés e pensemos com as nossas próprias cabeças”.

Essa perspectiva reforça a importância de que nossas práticas artísticas e pedagógicas possam criar verdadeiramente espaços onde novas (e velhas) narrativas possam emergir, permitindo que jovens e comunidades (re)imaginem suas histórias para além dos enquadramentos coloniais. Nos laboratórios focados para as escolas propomos aos jovens a construção de uma página do manual, buscando preencher as ausências, e destacando as resistências do passado, e presente, frente à escravidão e à (neo)colonização, patrocinada pelos europeus, no continente americano e africano.

A prática educativa deste espetáculo, que culminaram no que chamamos de laboratórios, desenvolveu-se sobretudo em dois contextos. Um focado na formação com público adulte⁴, mediada por Cátia Pinheiro e José Nunes (Estrutura), que exploram a linguagem teatral como ferramenta para despertar uma mudança de olhar

⁴ Em alinhamento com os princípios do trabalho, tentámos adotar uma linguagem mais inclusiva (ou neutra em género) dentro do possível, como forma de garantir a representatividade e o respeito à diversidade em todo o texto.

e postura em relação ao período ainda chamado de “Descobrimientos”; e nos laboratórios ativados nas escolas, tendo adolescentes como público-alvo, foco deste artigo, organizados por Joyce Souza e Dori Nigro.

Esses laboratórios contemplaram jovens entre 15 e 18 anos e estruturaram-se em rodas de conversa e exercícios performativos, inspirados nos temas geradores do espetáculo. Embora não se limitem estritamente aos conteúdos da peça, procuraram aprofundar as questões que emergiram, funcionando como um aquecimento paralelo, oferecendo outras ferramentas de leitura e interpretação, ampliando as possibilidades de reflexão. Como o espetáculo dura cerca de 50 minutos aproximadamente, acreditamos que os temas precisam de tempo e espaço para maturação, e por isso entramos na sala de aula, dialogando diretamente com estudantes e professores, que são convidadas a dar continuidade às discussões.

Percebemos que existe uma lacuna significativa na formação docente no país para lidar com temáticas sobre racismo e xenofobia. Em Portugal tem entrado, nas últimas décadas, um contingente migratório crescente, que se soma à histórica presença étnico-racial existente no território há centenas de anos, presença que, apesar de estruturante, permanece pouco reconhecida, inclusive nos censos nacionais.

Entre a negação e o medo de assumir a diversidade, instala-se uma dificuldade persistente em valorizar a pluralidade cultural, social e identitária do país. Esta resistência evidencia não apenas um problema de formação docente, mas um desafio sistémico: que reconhecer a diversidade como parte constitutiva da sociedade portuguesa é uma forma de lutar contra o racismo.

Portugal enfrenta desafios institucionais quanto à justiça racial e à produção de conhecimento histórico. Estudos recentes e recomendações internacionais evidenciam a persistência de ideologias racistas na sociedade portuguesa e a dificuldade do país em reconhecê-las (Conselho da Europa, 2018). Há uma desvalorização e/ou eliminação da presença negra, cigana e afro-diaspórica nos manuais escolares (Roldão, 2020) e ausência de autores, narrativas e perspectivas decoloniais na escrita dos manuais (Araújo & Maeso, 2010).

Estamos diante de uma realidade que simultaneamente normaliza a hiper-representatividade de pessoas negras no sistema prisional e a sub-representatividade das mesmas no ensino superior, como aponta a socióloga Cristina Roldão. Esta desigualdade estruturante evidencia que a formação docente não pode ser pensada sem considerar a diversidade étnico-racial tanto de quem forma como de quem é formado. Não basta falar de racismo de forma abstrata: é necessário reconhecer que esses debates atravessam corpos historicamente marcados por violência simbólica e material construída e legitimada pelo *pacto da branquitude* (Bento, 2022).

O processo educativo comprometido com a transformação social precisa, portanto, assumir esta complexidade, reconhecendo experiências, presenças e epistemologias historicamente silenciadas. A violência policial direcionada a corpos negros, aliada à ausência de respostas firmes às denúncias de racismo, cria um ciclo de opressão reforçado pelo sistema educacional. É igualmente violenta a brutalidade policial, a falta de representatividade nos espaços de decisão e a presença de discursos ideológicos nos manuais que associam pessoas negras majoritariamente a objetos ou à escravização, perpetuando estereótipos e desigualdades.

Tais problemas demonstram como o ensino da História pode reproduzir desigualdades sociorraciais, oferecendo narrativas incompletas, eurocêntricas e despolitizadas.

Buscamos, portanto, uma metodologia alinhada à educação para a transformação social, como defendida por Paulo Freire e bell hooks. Para Freire (1970), a educação é uma prática da liberdade, voltada à transformação de condições opressoras e ao desenvolvimento da leitura crítica do mundo. Para hooks (2013), a sala de aula deve ser um espaço de *engaged pedagogy*, comprometido com justiça social e valorização das subjetividades.

Inspirados em Freire e hooks, concebemos nossa prática como uma didática radical que problematiza desigualdades, valoriza narrativas marginalizadas, estimula o pensamento crítico e promove a fala e a escuta ativas. A proposta de que cada jovem construa uma página de seu próprio manual busca provocar autonomia intelectual e responsabilização, mostrando que é possível agir para mudar a realidade. E na assertiva de Angela Davis não basta não ser racista, é preciso agir contra o racismo, assumir compromissos com consciência racial e arriscar no reconhecimento de privilégios para transformar realidades assentes em opressões históricas.

O uso da linguagem teatral permite abordar conteúdos sensíveis de forma poética, deslocando percepções, convocando emoções e criando condições de reflexão crítica. Há espaço para fala, mas também para a escuta. Não há lugar do certo, nem do errado. Nesta roda aprendemos juntas que a descolonização, assim como a educação é processual e contínua. Sempre há espaço para deseducar a forma pela qual fomos ensinadas a ver o mundo. Assim, jovens questionam-se: Quem conta a minha história? Quais corpos são silenciados? Como essas narrativas moldam minhas relações sociais e raciais?

Os laboratórios estruturam-se em rodas de conversa e exercícios colaborativos, criando espaços férteis à expressão. Distanciamos-nos da ideia autoritária que projeta para educadores a detenção exclusiva do conhecimento e a educandos o papel de tábuas rasas, prática denunciada por Freire como *educação bancária* (Freire, 1970).

As nossas *escrevivências*⁵, marcadas pela experiência afro-diaspórica, violência racial e resistência, articulam o micro (histórias individuais) com o macro (história colonial e suas resistências). Esse diálogo ajuda educandos e educadores a reconhecer que o racismo não é exceção, mas estrutura histórica e institucional.

Esta prática desenvolvida em sala de aula amplia a voz dos movimentos sociais negros e das exigências de organismos internacionais, como a ONU, pressionando Portugal a criar políticas públicas para reduzir desigualdades sociorraciais. Ao levar essas discussões para as escolas, ambicionamos uma geração mais consciente, crítica e sensível à presença negra, do passado e do presente, no país e as necessidades de reparações históricas e simbólicas.

⁵ O termo, cunhado por Conceição Evaristo, refere-se à articulação indissociável entre vivência e escrita, presente em sua obra *Olhos d'Água* (2014), na qual a autora integra experiências pessoais e coletivas para dar voz a narrativas historicamente marginalizadas.

A articulação entre teatro e educação nos laboratórios do “*descobri-quê?*” constitui uma intervenção que confronta a invisibilização histórica de narrativas negras e originárias nos manuais escolares portugueses, oferece instrumentos críticos para compreender o racismo estrutural, incentiva jovens a refletir a partir de suas experiências e promove uma educação voltada para a ação de práticas antirracistas cotidianas.

Debates pós espetáculo

O espetáculo é dividido por separadores, assim como os capítulos dos manuais escolares, e apresenta em seu último enunciado a seguinte pergunta: “Prontos para começar a aula?”. Logo após essa projeção, os intérpretes agradecem e se inicia o bate-papo pós-espetáculo. Com duração prevista entre 30 e 45 minutos, essas conversas ocorrem tanto nas sessões direcionadas ao público escolar quanto nas apresentações para o público em geral. São sempre mediadas pelas intérpretes e co-criadoras Joyce Souza, Tiago Jácome e Waldju Kondo, por vezes acompanhadas pelos encenadores Cátia Pinheiro, Dori Nigro e José Nunes. Ao longo da trajetória do espetáculo, observamos características distintas entre os dois públicos, assim como a necessidade de estratégias diferentes para abordar as questões sugeridas pela audiência.

Nas apresentações para o público escolar, especialmente entre as pessoas mais jovens, observa-se maior abertura em relação às temáticas abordadas pelo espetáculo. Por estarem em período de formação escolar, muitas ideias ainda estão em construção, sem a rigidez e o pragmatismo frequentemente identificáveis no discurso do público em geral e de parte do corpo docente. Em ambos os casos, há sempre interesse em compreender como surgiu a ideia do espetáculo e como a “carpintaria teatral” é orquestrada. Perguntas como essas referem-se, portanto, à linguagem teatral e às artes performativas em si. Muitas vezes, não há entendimento de que, embora apenas três pessoas estejam fisicamente em cena, a realização de um espetáculo envolve uma equipe ampla, ainda mais quando se trata de um projeto interdisciplinar que extrapola o âmbito da apresentação teatral.

Questões sobre a trajetória artística individual desenvolvidas ou sobre aspectos técnicos são, em geral, mais simples de responder. No entanto, o espetáculo não se encerra na linguagem teatral em si. Ao longo dos sete capítulos, abordamos sobre o racismo estrutural, racismo epistêmico, racismo linguístico, silenciamentos históricos, eurocentrismo, identidade nacional, genocídios, tráfico humano, branquitude, resistências negras e originárias, colonialismo e colonialidade, entre outros subtemas. Embora nem sempre utilizemos esses termos de forma literal, esse universo crítico apresenta essas temáticas muitas vezes pela primeira vez à audiência.

Comentários frequentes incluem: “É a primeira vez que ouvi falar disso”; “Nunca tinha olhado a história por esse ângulo”; “Por que não ensinam a história dessa forma?”; “Por que os manuais não contam sobre tudo isso que vocês abordaram na peça?”. Nesses casos, buscamos explicitar como o *epistemicídio* deslegitima os saberes de determinados povos e grupos sociais, mantendo estruturas de dominação. Ressaltamos que o conceito de “raça”, criado e difundido pelos europeus, é uma construção social baseada em critérios biológicos infundados e hierarquizantes, utilizada como forma de poder e dominação, cuja influência persiste até hoje. Refletimos sobre como o racismo se manifesta de diferentes formas na sociedade e continua sendo um operador central da modernidade. Destacamos também que essa tentativa de apagamento é uma continuidade do projeto colonial e que a colonialidade afeta todos em diversas esferas.

“É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. (...) O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2009, p. 22).

Memória é também construção simbólica.(...) E memória pode ser também a revisão da narrativa sobre o passado “vitorioso” de um povo, revelando atos anti-humanitários que cometeram - os quais muitas vezes as elites querem apagar ou esquecer (Bento, 2022, p. 39).

Sempre pautando nossas colocações em referências bibliográficas, passagens do espetáculo e experiências pessoais, buscamos um diálogo horizontal, que estimule a capacidade imaginativa, o exercício da alteridade e o posicionamento crítico diante dos fatos históricos. Adaptamos as linguagens e os termos utilizados de acordo com o público presente, considerando as “particularidades e características únicas das pessoas a quem e com quem estamos falando” (hooks, 2013, p. 22).

Para algumas pessoas, esse primeiro encontro com tais temas representa uma porta para a reflexão e para o desenvolvimento de perspectivas mais diversas e pluri-epistêmicas. Para outras, esse encontro afeta diretamente aquilo que as constitui, provocando sentimentos de desajuste, desconforto, negação e, por vezes, raiva diante de certezas que, até então, eram consideradas intocáveis e inquestionáveis.

Colocações como: “Vocês estão dizendo então que eu sou racista, eu não sou racista”; “Não fomos nós que escravizamos, os negros também tinham escravos e se escravizam entre si”; “Mas fomos nós que descobrimos”; “Se não fosse por nós portugueses, vocês não falariam português”; “E o racismo reverso?”, entre outras, evidenciam como o racismo ainda impera em todos os âmbitos da sociedade portuguesa, tanto de forma consciente quanto inconsciente.

Observa-se, ao longo dessas conversas, que o racismo ainda é frequentemente associado apenas ao preconceito e à discriminação racial, não sendo compreendido em suas dimensões mais profundas, múltiplas facetas, consequências e interseccionalidades. Tanto para quem formula tais colocações como perguntas genuínas, quanto para aqueles que as apresentam como afirmações ou confrontos, buscamos manter um posicionamento pedagógico.

Afinal, como afirma Barbara Pinheiro em seu livro *Como ser um educador antirracista*, “não é possível não ser racista em um país estruturalmente racista”.

Não é necessariamente sobre você, é sobre um sistema que te forjou para olhar o mundo sobre a óptica de uma racialidade que hierarquiza pessoas por seu fenótipo. Isso é racismo e ele está aqui, está aí, está acolá. Não precisa ficar desconfortável por se entender e se assumir racista; é um passo importante no processo de enfrentamento disso, inclusive (Pinheiro, 2023, p. 58).

Essas reações mais adversas refletem a experiência que pessoas não brancas, imigrantes, LGBTQIA+ e dissidentes já vivenciam no contexto português. Muitas vezes, nesse espaço de debate, encontram terreno fértil para compartilhar suas vivências. Esses relatos espelham o que os dados, estatísticas e outros indicadores, como os próprios manuais escolares, monumentos históricos e nomes de ruas, confirmam. É o *pacto da branquitude* operando e se recriando constantemente.

Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê a diversidade. Nas escolas, por exemplo, há sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (Bento, 2022, p. 77).

Segundo Bento (2022), o *pacto da branquitude* se manifesta como um conjunto de práticas, normas e estruturas sociais que operam para manter privilégios históricos e simbólicos de pessoas brancas, enquanto marginalizam, invisibilizam e controlam corpos não brancos. Para pessoas não brancas, esse pacto não se traduz apenas em experiências isoladas de preconceito ou discriminação, mas sim em um sistema estrutural e contínuo que molda suas oportunidades de vida, seu acesso à educação, saúde, cultura e participação social plena. Neste pacto:

Os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando. Quando se colocam em posição de igualdade, são percebidos como concorrentes (p.74).

Isso que Cida Bento sistematiza explica parte do sentimento depositado na expressão racista e xenófoba muito utilizada no contexto português: “volta para tua terra”. Contudo, nesses debates pós-espetáculo, buscamos atuar não apenas nesse tipo de intervenção, que é declaradamente racista, mas também naquelas situações em que o preconceito surge de maneira mais velada. Para isso, ao longo dos debates, fomos desenvolvendo dinâmicas que apuram a escuta sobre determinados assuntos.

Na prática, observamos como a pergunta é formulada, por quem ela é formulada, se apresenta algum embasamento teórico ou se é pautada apenas numa “opinião” pessoal. Procuramos perceber, através das palavras utilizadas na sua formulação, quais aberturas ou brechas a própria questão oferece, e analisamos se algo previamente explicado se conecta com a pergunta. Buscamos desarticular preconceitos a partir da informação e do embasamento teórico. Cada segundo é crucial. Diante disso, escolhemos, geralmente entre as três pessoas do elenco, quem irá responder à questão, não de forma aleatória, mas sim criando pontos de conexão entre “o que” e “como” o que foi exposto se conecta à experiência socialmente situada de quem irá responder.

Nossos lugares de fala são diferentes, e isso é extremamente rico para o projeto. Uma mulher negra, brasileira; uma pessoa não binária, branca, portuguesa; e um homem africano retinto sempre terão perspectivas diversas sobre qualquer questão. Mesmo que concordem entre si, são indivíduos únicos, e estrategicamente dividimos as respostas a partir das perguntas formuladas.

(...) não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (Krenak, 2019, p. 33).

Essa diversidade, instituída na presença dessas corpos e existências e estabelecida pela narrativa do espetáculo, permitiu que ouvíssemos frases como: “Minha bisavó também foi escravizada e nunca pensei que ouviria sobre a história dela de forma tão respeitosa”; “Tudo isso tem a ver com machismo também, não é verdade?”; “O que eu posso fazer pra não repetir essa história?”; “Como eu faço, com quem a gente precisa falar, pra mudar os manuais?”. Esses depoimentos alimentam e radicalizam um sentido de esperança, e confirmam a potência, a necessidade e a urgência de projetos artístico-pedagógicos antirracistas, protagonizados por pessoas e estruturas negras no contexto português.

Laboratórios



Fotografia 2 - Registro dos laboratórios escolares. ©JoãoVersos Roldão. Paredes de Coura, Portugal, 2023.

Entramos na sala de aula antes de iniciarmos o laboratório. A responsável pela instituição, muito feliz e honrada com a nossa presença, pediu gentilmente para fazer uma fala introdutória sobre a sessão. Imbuída da melhor das intenções, em seu breve discurso, ela pede aos participantes que sejam disciplinados, que ouçam, que absorvam ao máximo o conteúdo que será transmitido e que os educadores que lá estavam vieram para transmitir conhecimento. Mesmo sendo convidada para se juntar à turma, ela sai da sala; infelizmente, não poderia estar conosco na atividade, situação que se repete em muitas instituições.

Imediatamente, tomamos a palavra, cumprimentamos todas, todos e todes. Nos apresentamos brevemente e, em seguida, contradizemos o que acabou de ser dito: não! Nós não viemos para *transmitir* conhecimento; viemos trocar conhecimento. Estamos aqui para aprender com cada pessoa presente. Explicamos que fomos

até ali para explicitar o nosso ponto de vista sobre alguns assuntos e saber como aquelas pessoas pensam esses temas. Sublinhamos que aquela será uma conversa, uma experiência partilhada, coletiva, que só fará sentido com a participação de todos.

É possível verificar, no discurso da pessoa responsável pela instituição, diversos aspetos do que Paulo Freire chamou de *educação bancária*. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) afirma que, nos moldes bancários:

o educador é o que educa; os educandos, os que são educados. O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. O educador é o que pensa; os educandos, os pensados. O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente. O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados. O educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos os que seguem a prescrição. O educador é o que atua; os que têm a ilusão dos que atuam, na atuação dos educadores. O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele. O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (p. 84).

Nesse caso específico, esse ideário se apresentou de forma direta através do discurso e do gesto. Contudo, isso surge nos diversos contextos escolares em que estivemos presentes. Em diferentes roupagens, em maior ou menor escala, a educação bancária surge incrustada estruturalmente na maioria das instituições, bem como no próprio imaginário dos educandos. Nos laboratórios, buscamos quebrar logo de início com essa perspectiva, estabelecendo outros pactos para a realização daquela experiência.

Antes da chegada dos educandos, ou às vezes com a ajuda deles, dispomos a sala com as cadeiras em círculo. Nós também nos sentamos na roda, entre aqueles presentes e, ainda que haja docentes ou pessoas das instituições envolvidas, todos estão sentados na roda. É essencial para essa experiência que ninguém fique de “fora” e, caso queiram participar, estejam como todos os outros participantes e atuem ativamente nas dinâmicas propostas, assim como nós também faremos. Explicamos o motivo da sala estar disposta dessa maneira, uma referência direta aos saberes e práticas de diversos povos originários, de culturas africanas e afro-diaspóricas. E, antes de começarmos propriamente as atividades, indicamos como será dividida a sessão.

Toda essa preparação já diz muito sobre o laboratório. Propomos que o espaço da sala de aula, comumente ocupado de uma mesma maneira, seja utilizado em outro formato. Não é incomum surgirem comentários do tipo: “a sala parecer maior (ou menor) assim em círculo” ou “que estranho a sala desse jeito”. Esse estranhamento em relação ao espaço já significa interromper uma série de sentidos automatizados que subscrevem aquele lugar. A reorganização do espaço, o estranhamento, a circularidade, a não hierarquização na ocupação dos lugares e a pronta interrupção de um pensamento bancário assim que ele surja são pressupostos basilares na realização do laboratório, antes mesmo de entrarmos no seu conteúdo formal. Todas essas escolhas rumam num mesmo sentido: desautomatizar, descolonizar, gerar questionamentos e reinventar relações. Além de terem um cunho pedagógico direcionado no sentido contra-hegemônico, tais medidas

também possuem elementos do campo das artes performativas, sendo cada elemento presente no laboratório escolhido seguindo os mesmos propósitos.



Fotografia 3 - Registro dos laboratórios escolares. ©Manuel Vitoriano. Ovar, Portugal, 2023.

A primeira parte do laboratório é constituída por dois exercícios práticos, oriundos dos jogos teatrais e levemente adaptados para tal contexto. É importante salientar que os jogos, e especificamente os jogos teatrais, são ferramentas pedagógicas potentes. Mais do que uma técnica artística, eles promovem a aprendizagem crítica de maneira integral, envolvendo psicomotricidade, espacialidade e relações sociais.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (Spolin, 1992, p.4).

O primeiro jogo que dinamizamos no laboratório tem como foco principal estimular a visão e abrir a escuta. A educação formal, imersa em colonialidade, muitas vezes subjuga o corpo no processo de aprendizagem. Enquanto as perspectivas ocidentais tendem a segregar corpo e mente, buscamos uma prática integrada, holística, pautada no entendimento de que o corpo é parte fundamental na construção do conhecimento.

Nesse jogo, realizado inicialmente de forma individual e, em seguida, coletivamente, exploramos o olhar e o silêncio mediados por um objeto: um espelho - objeto diretamente relacionado as narrativas coloniais. Reivindicamos o tempo para a observação e a atenção aos detalhes, incitando a curiosidade por meio do ato de olhar e a investigação através da visão. Trata-se de um processo concomitante de observar, ser a pessoa observadora e ser observada. Por não ser uma prática comum no ambiente escolar, e considerando que cada vez há menos espaço para ela no cotidiano, é frequente que a experiência passe por uma fase de desconforto. Embora seja um momento em que a prática do silêncio seja rompida, percebemos ao longo das sessões que esse instante é crucial para avançarmos com uma outra qualidade de presença. Essa “perda de controle” é

momentânea, varia de contexto para contexto e precisa ser acolhida por todos. Tais reações fornecem pistas sobre as pessoas participantes, e seguimos em atenção a cada detalhe, pois é justamente o contributo de cada uma que será a substância central para os temas que vamos discutir.

Passamos para o segundo jogo sem conversarmos sobre o que acabamos de vivenciar, de forma propositada. Entendemos que um exercício complementa o outro, constituindo um primeiro bloco, e que discutir neste momento traria para o campo das ideias algo que merece ser inicialmente experienciado pelos sentidos. Deixamos os espelhos de lado e esta segunda proposta é realizada em duplas. O objetivo aqui é despertar uma escuta ativa, atenção à comunicação corporal, memória e diálogo. É nesse momento que conhecemos melhor quem está presente, por meio do olhar e da escuta de outrem. Trata-se de um jogo de outrar-se, de perceber-se na voz e na interlocução da outra pessoa.

Embora à primeira vista esses dois jogos possam parecer desconexos das temáticas que iremos abordar, eles ajudam a transformar coletivamente a sala de aula em um “ambiente de entusiasmo”, como defende bell hooks (2013) em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, considerado primordial para os processos pedagógicos.

Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser redigidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (...) e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades (p. 17).

Ao fim desta primeira etapa, abrimos para o diálogo e conversamos sobre ambos os jogos. Quem quiser é convidado a falar sobre as sensações, incômodos e percepções acerca da experiência. É muito comum, nesse momento, ouvirmos que, embora sejam da mesma turma e alguns educandos já estudem juntas há alguns anos, foi a primeira vez que olharam os colegas nos olhos. Ou ainda, com o segundo jogo, descobrirem algo que não sabiam ou nunca imaginaram sobre a outra pessoa, mesmo com a convivência assídua. Quando há algum professor presente no laboratório, não é raro que surja um movimento de “humanização” ou estranhamento, ao constatar que a/e/o docente é uma pessoa com identidade para além da sua profissão. O jogo propõe e estabelece essa outra qualidade de vínculo, mais próxima e afetiva, modificando o ambiente. Quem jogou, ou seja, todos os presentes, se tornam, mesmo que momentaneamente, cúmplices, pois compartilham a mesma experiência e, ao mesmo tempo, mantêm suas percepções individuais sobre a experiência partilhada.

Nós, enquanto artistas-educadoras-mediadoras, apenas incitamos perguntas e ampliamos a escuta para o diálogo que se estabelece entre o grupo, que geralmente, aos poucos, começa a fazer perguntas entre si. É no diálogo, na busca por semelhanças e diferenças nas percepções dos jogos, que o espaço se horizontaliza. É a partir do que foi partilhado, das sensações e confluências apresentadas pelo grupo, que entramos na segunda parte do laboratório.

Nesse momento, falamos sobre o espetáculo e seus macrotemas, correlacionando-os com o que foi dito sobre os jogos da primeira parte. Ou seja, a continuidade do laboratório sempre depende do que cada participante trouxe; assim, embora alguns pontos sejam recorrentes, nenhum laboratório é igual a outro, pois sempre dependerá desses recursos humanos. Essa prática segue em consonância com o pensamento de hooks (2013):

Para começar o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos (...) Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala (p.18).

“Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (Gomes, 2018, p. 235).



Fotografia 4 - Registro dos laboratórios escolares. ©Raquel Lopes. Santarém, Portugal, 2025.

No meio da roda, desde o início do laboratório, fica disposta no chão uma longa folha com o nome do espetáculo e canetas.

A partir desta segunda etapa, conforme vamos conversando, quem quiser e se sentir confortável pode registrar nessa folha palavras ou imagens que se relacionem com o que está sendo dito. Damos a instrução de que não existe “certo” ou “errado”; qualquer contribuição que surja a partir do diálogo é bem-vinda, e a qualquer momento podem fazer seus registros autonomamente, no tempo que desejarem, sem precisar de autorização. Assim, correlacionamos o exercício do olhar com o gesto do espetáculo de ver a história sob outras perspectivas, confrontando a visão eurocêntrica presente nos manuais escolares. Associamos o silêncio vivenciado no jogo ao silenciamento imposto pelas narrativas hegemônicas, que tentam apagar existências e resistências negras e originárias. Associamos o conhecer a/e/o outra/e/o à própria ideia de “outro”, construída a partir do conceito de raça, para falar sobre colonialidades e racismos.

Utilizamos as narrativas sobre o que foi descoberto nos jogos para abordar o período dos chamados “descobrimientos” e questionamos que outro termo poderíamos utilizar para esse período. Que palavras envolvem todo esse imaginário? Diante desse quadro vivo de palavras que vão sendo escritas, discutimos língua, linguagem, ancestralidade, cosmovisões, branquitude, diversidade, interseccionalidade, poder, representatividade, manuais escolares, entre outros temas. Observamos palavras repetidas e debatemos sobre elas. Trata-se de uma discussão única, uma experiência singular, que envolve de maneira central cada identidade presente.

Essa conversa também revela a proximidade do grupo com tais temáticas, se já haviam sido abordadas no contexto escolar ou não. A própria composição do grupo influencia nos temas que ganham maior espaço na discussão, se é um grupo diverso ou não, considerando gênero, nacionalidade, raça, PcD, entre outros marcadores. Novamente, nosso papel é costurar, alimentar e mediar a conversa, e não a protagonizar. Obviamente, intervimos com informações, dados, referências ou relatos pessoais que ajudem a desenvolver os temas com profundidade, em uma perspectiva anticolonial e antirracista. Contudo, nosso principal objetivo é que o diálogo ocorra entre es educandes.

Frequentemente, nesse momento, revela-se a necessidade de espaços para esse tipo de diálogo, bem como a necessidade de formação continuada para toda a comunidade escolar, principalmente para docentes. Em muitas das instituições onde estivemos, nessa etapa da discussão, es docentes buscaram tomar a palavra, expressando dúvidas ou buscando maiores referências diante dessa abordagem pluri-epistêmica.

“É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo, aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2013, p. 52).

Em Portugal, essa máxima é vertiginosa. Como mencionado anteriormente, este projeto surge a partir da recomendação do Conselho da Europa, em 2018, para que Portugal revisasse a forma romanceada e despolitizada como a história dos chamados “descobrimientos” é narrada nos manuais escolares oficiais, baseada numa pedagogia colonial que escamoteia outras histórias, sobretudo da presença e resistências negras e ciganas no território. O 25 de Abril ocorreu há 51 anos; assim, boa parte da formação docente em Portugal foi moldada em uma educação que preservava valores nacionalistas, eurocêtricos ou, em outras palavras, racistas.

Considerando esse cenário, quando dois arte-educadores negres, brasileiros, mudam a sala de aula e propõem perspectivas disruptivas, falando sobre racismo e outros temas “tabus” sem amarras, surgem, resumidamente, duas reações distintas entre docentes:

1. Pessoas docentes que agem no sentido do negacionismo, com ideários mais conservadores, geralmente influenciadas pelo luso-tropicalismo, buscando a palavra para questionar a perspectiva que

estamos trazendo, pois ela contraria aquilo que lhes foi ensinado e que a sociedade reproduz⁶ de forma sistêmica;

2. Pessoas docentes que se interessam, concordam ou querem saber mais sobre essa abordagem, mas que não têm espaços ou têm poucos momentos e/ou parceiros para essa discussão.

Em ambos os casos, é frequente e compreensível a ânsia dos docentes pela palavra. Contudo, este laboratório é principalmente direcionado à educandes. Mantemos a estratégia de focar nelus, e a experiência é muito rica quando elus tomam a palavra para debater com docentes, compartilhando visões de mundo, mesmo quando conflitantes. Nossa função nesse cenário é garantir que não haja hierarquia dos saberes, e que dados, documentos e outras referências contundentes sejam a base para o diálogo, e não conceitos pré-concebidos. Intervimos sempre trazendo o ato de perguntar à tona: de onde vem esta opinião? Como foi formulada? Considera outras epistemologias além da dominante? Questiona ou reforça lógicas coloniais? É inclusiva ou reflete apenas a realidade hegemônica?

Trazer esses questionamentos não significa fornecer todas as respostas. Nesse laboratório, buscamos levantar interrogações, ampliar pontos de vista e estimular o ato de perguntar(-se). Agimos na mediação das perguntas, incitando dúvida, curiosidade, reconhecimento e desconstrução de preconceitos.

Quando percebemos que o diálogo atingiu certa profundidade, ou quando surgem falas que indicam interesse em explorar histórias desconhecidas, ou ainda, algumas vezes pela limitação do tempo, já que esta segunda parte geralmente só é “interrompida” pela limitação de tempo do laboratório, apresentamos diversas imagens de resistências não brancas, de diferentes geografias. Em torno da folha preenchida coletivamente, dispomos retratos e breves resumos de histórias e pessoas predominantemente desconhecidas no contexto escolar. São imagens e nomes frequentemente ausentes nos manuais. Para situar a discussão na atualidade, não nos limitamos apenas a referências do período colonial, mas incluímos pessoas e movimentos atuantes na descolonização e no antirracismo contemporâneo.

O laboratório funciona como uma engrenagem: uma parte influencia a outra. Nesse terceiro momento, avaliamos conjuntamente se é possível propor um terceiro jogo/exercício sobre as histórias e pessoas apresentadas ou se algum tema/conceito ainda pulsa no coletivo. Decidimos se devemos avançar ou concluir determinada ideia, deixando, quando necessário, essa prática como proposição futura, para que elus possam realizá-la no contexto escolar ou individualmente.

Esse “desapego” do que foi idealmente programado não significa que o conteúdo seja menos importante. Ao contrário, decidir aprofundar ou não essa etapa reflete uma escuta apurada das necessidades de cada

⁶ Segundo dados do *European Social Survey* (ESS), coletados entre 2016 e 2017, durante a investigação sobre Atitudes Sociais dos Portugueses, revelou-se que 52,9% dos entrevistados em Portugal acreditam no racismo biológico e 54,1% no racismo cultural, enquanto a média europeia é de 29,2% e 44%, respectivamente (HENRIQUES, 2017). Além disso, os crimes de ódio em Portugal aumentaram 38% em 2023 (LUSA, 2024). Segundo pesquisa publicada pelo jornal *Público* em fevereiro de 2024, os registros da PSP passaram de 201 casos em 2022 para 231 em 2023, um acréscimo de mais de 15%. De acordo com a GNR, o número de crimes contra a identidade cultural e integridade pessoal subiu de 69 registros em 2022 para 116 em 2023, um aumento superior a 68%.

coletivo. Também compreende que, apesar da urgência de nosso desejo, a descolonização é um projeto contínuo, que se manifesta em múltiplas esferas.

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2018, p. 252).

O laboratório se encerra sempre com a sensação de que precisávamos de mais tempo. As duas horas nunca nos parecem suficientes: são muitos temas, muitas possibilidades de intervenção, muita “história que a história não conta”. Há muito para escutar, muito para perguntar, muito para desconstruir, muito trabalho a ser feito. Isso nos permite refletir sobre o tempo pedagógico limitado para pensar esses temas cotidianamente e sobre a autonomia de educadores e educandes na escolha dos conteúdos.

Esse laboratório nos dá o privilégio de aprendermos com cada encontro, coloca-nos no lugar de aprendizes e nos humaniza. Implica nossas corpos e existências diretamente, tanto numa dimensão pública quanto privada, afinal estamos falando da nossa história e de nossas ancestrais.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem dançar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adiche, 2009, p. 32).

Nós acreditamos na arte-educação como prática libertadora, um instrumento de transformação social, de reparação e emancipação. Em nossa trajetória, vivenciamos isso na pele, e foi por esse caminho que trilhamos novos acessos. Pensamos, elaboramos e ativamos este laboratório com amorosidade, verdade, política e o axé que nos compõe. Trata-se de um projeto de “começo, meio e começo”, como nos ensina o poeta e filósofo quilombola Antônio Bispo dos Santos. É sobre nossa *escrevivência*, como bem conceitua Conceição Evaristo, e sobre a interrupção do sono injusto da casa grande.

Educadores formam a juventude para o modelo de socialidade que desejam, por isso é fundamental que haja um sonho por trás de todo ato pedagógico (Pinheiro, 2023, p. 22). Neste sentido, o laboratório que apresentamos não se limita a transmitir conteúdos; ele propõe um espaço de escuta, reflexão e construção coletiva, onde educadores e educandes têm a oportunidade de repensar saberes, questionar estruturas de poder e imaginar outras possibilidades de mundo. Ao final, fica a convicção de que a descolonização do conhecimento e a prática antirracista não são atos pontuais, mas processos contínuos, que exigem comprometimento, coragem e a abertura para aprender com cada experiência compartilhada.

Cada experiência é única. É o reflexo do seu tempo/espaço pedagógico. É importante reconhecer a realidade social das instituições de ensino e das pessoas envolvidas, marcadas por relações complexas e desiguais. As contribuições de Paulo Freire, Amílcar Cabral e bell hooks aproximam-nos de um desejo de desformatar e esperar as formas como ensinamos e aprendemos. Freire nos ensina que não nascemos

como seres completos, estamos, portanto, em constante processo de formação e aprendizagem. É justamente a consciência desse inacabamento que nos permite identificar as lacunas que moldam a educação.

Compreendemos, assim, os riscos e falhas de práticas educativas que, se não articuladas com uma descolonização estrutural do ensino, acabam por ser afogadas pelo autoritarismo de uma história única, particularmente vista na forma como ensino de História é vivido hoje em Portugal. Ainda que o contexto brasileiro, apesar das inúmeras contradições, apresente movimentos significativos de desconstrução dessas narrativas⁷, Portugal enfrenta desafios outros, com histórias mal contadas que persistem em silenciar vozes e experiências historicamente marginalizadas.

Ao trazer essas histórias de vida para a sala de aula, o objetivo é provocar as/os estudantes a exercerem sua autonomia de buscar referências para além dos manuais, estimulando a pergunta, a reflexão crítica e a capacidade de questionar, investigar e se inquietar diante do mundo.

Os laboratórios pedagógicos, como o espetáculo *descobri-quê?*, funcionam como sementes lançadas em terreno fértil, que exigem tempo, continuidade e o envolvimento ativo de educadores e de toda comunidade escolar. A lacuna na formação docente em Portugal, particularmente no que diz respeito a recortes raciais, evidencia a necessidade de repensar a formação inicial e continuada. Muitas vezes, temas de cidadania e diversidade cultural são relegados a disciplinas secundárias, abordados de forma superficial ou simbólica, sem provocar mudanças efetivas na prática educativa.

Urge, portanto, garantir tempo pedagógico e espaço curricular para que estas temáticas se tornem centrais na formação de educadores e educandos. O projeto *descobri-quê?* ao interseccionar arte e educação, representa uma tentativa inicial de introdução dessas questões nas escolas e uma provocação para que se reavaliem os conteúdos historicamente estabelecidos nos manuais escolares portugueses. A história não é isolada, nem inocente, tal como nos alerta Chimamanda Adichie (2009) para os perigos de uma história única. Escolher uma narrativa não significa anular outras histórias. Reconhecer múltiplas perspectivas é essencial para construir uma educação crítica e descolonizada.



Fotografia 5 - Registro dos laboratórios escolares. ©Joyce Souza. Portugal, 2025.

⁷ No contexto brasileiro, a Lei 10.639/03 (posteriormente alterada pela Lei 11.645/08) tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino. Soma-se a esta a Lei de Cotas (Lei 12.711/12), que estabelece a reserva de vagas para pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas no ensino superior e técnico, constituindo marcos de ações afirmativas e reparação histórica ainda ausentes no ordenamento jurídico português.

Referências

- Adichie, C. N. (2009). *O perigo de uma única história*. Companhia das Letras.
- Araújo, M., & Rodríguez Maeso, S. (2010). Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História. *Estudos de Sociologia*, 15(28), 239–270.
- Bento, M. A. S. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Cabral, A. (1976). *Unidade e luta (Vol. I): A arma da teoria*. Seara Nova.
- Costa, M. V. (2002). Uma agenda para jovens pesquisadores. In M. V. Costa (Org.), *Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* (pp. 143–156). DP&A.
- European Commission Against Racism and Intolerance. (2018). *Relatório da ECRI sobre Portugal (quinto ciclo de controlo)*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/fifth-report-on-portugal-portuguese-translation-/16808de7db>.
- Evaristo, C. (2014). *Olhos d'água*. Pallas.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (2018). O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In J. Bernardino-Costa, N. M. Torres, & R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (Vol. 1, pp. 223–246). Autêntica.
- Henriques, J. G. (2017, 2 de setembro). Portugal é dos países da Europa que mais manifestam racismo. *Público*. <https://www.publico.pt/2017/09/02/sociedade/entrevista/portugal-e-dos-paises-da-europa-que-mais-manifesta-racismo-1783934>.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). Martins Fontes.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lusa. (2024, 9 de fevereiro). Crimes de ódio em Portugal subiram 38% em 2023. *Público*. <https://www.publico.pt/2024/02/09/sociedade/noticia/crimes-odio-portugal-subiram-38-2023-2079931>.
- Pinheiro, B. C. S. (2023). *Como ser um educador antirracista*. Planeta do Brasil.
- Roldão, C. (2020). Racismo em Portugal: Algumas notas. In A. Peniche, B. S. Martins, C. Roldão, & F. Louçã (Orgs.), *Não posso ser quem somos?: Identidades e estratégia política da esquerda* (pp. 169–228). Bertrand.
- Spolin, V. (1992). *Improvisação para o teatro*. Perspectiva. Barros, M. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.

[Índice](#)



VIENTO. VIDAS EN TRÁNSITO: ESTUDIO DE CASO

M. Susana García Rams¹ & Victoria Esgueva López²

Resumo

Viento: vidas en tránsito presenta un estudio de caso que explora cómo los discursos mediáticos sobre la migración pueden ser revisados desde la práctica artística y la mediación social. A partir del análisis de titulares e imágenes de medios nacionales e internacionales, veinticinco artistas transformaron estos relatos en narrativas visuales que abren nuevas lecturas en torno a la desposesión, la resistencia y la reparación. El proyecto, comisariado para la Mostra Viva del Mediterrani 2025, dio lugar a una rica producción artística expuesta en el Octubre Centre de Cultura Contemporània de Valencia, España*, donde más de mil visitantes participaron en espacios de reflexión y diálogo. El trabajo se amplió mediante talleres inclusivos con personas migrantes, cuyas obras fueron integradas en la exposición como gesto de devolución simbólica. La posterior expansión a Argel (2026) y la incorporación de la animación, consolidan el valor del proyecto y del arte como herramienta humanística, crítica y de cuidado.

Palavras-chave: *Prácticas artísticas; Migración; Mediterráneo; Transferencia social; Discursos mediáticos.*

*<https://octubre.cat/>

Agradecimientos: Asociación Coolabora (Covilhã, Portugal), Festival Mostra Viva del Mediterrani y CAPI Mislata (Valencia, España).

Introducción

La movilidad humana en el Mediterráneo continúa siendo uno de los fenómenos más críticos y dolorosos de la actualidad. Resulta alarmante el número de personas que han muerto o desaparecido tratando de cruzar hacia Europa, según datos del Missing Migrants Project de la Organización Internacional para las Migraciones

¹Doctora en Bellas Artes, Docente senior, titular de Universidad e investigadora de la Universitat Politècnica de València. Grupo de I+D+I Animación UPV.

² Doctora en Bellas Artes, Docente, titular de Universidad e investigadora de la Universitat Politècnica de València. Subdirectora del Departamento de Dibujo. Grupo Investigador Arte y Entorno.

(International Organization for Migration [IOM], 2026). La ruta del Mediterráneo Central sigue siendo la más mortífera, con más de 31.000 fallecimientos por ahogamiento registrados desde 2014, lo que la confirma como la ruta marítima más peligrosa del mundo (IOM, 2026). Reportajes recientes subrayan esta misma realidad, mostrando que, a pesar de un descenso global en algunas rutas, los peligros persisten y las cifras de mortalidad continúan siendo alarmantes (Faus, Zafra & Kiyada, 2025).

Las dinámicas migratorias en la región se han intensificado en 2025, con aumentos significativos en dos rutas clave: la Centro-Mediterránea, que contabilizó 36.700 cruces en los primeros siete meses del año (+9%), y la Mediterránea Occidental, que alcanzó 8.500 cruces (+11%) respecto al mismo periodo de 2024 (European Council on Refugees and Exiles [ECRE], 2025). A pesar de la disminución de cruces en la ruta oriental, el Mediterráneo sigue siendo la ruta migratoria más peligrosa: solo en enero y febrero de 2025 murieron 248 personas intentando llegar a costas europeas (Frontex, 2025).

Estas cifras se ven enmarcadas por un entorno político en transformación. En febrero de 2026, el Parlamento Europeo aprobó un paquete normativo que permite rechazar solicitudes de asilo consideradas infundadas con mayor rapidez y deportar personas procedentes de países designados como “seguros” – incluyendo Bangladés, Marruecos, Egipto, Colombia e India–, medidas que han sido objeto de críticas por parte de organizaciones humanitarias por su potencial riesgo para los derechos fundamentales (McNeil, 2026). Paralelamente, la Unión Europea avanza en la implementación del Pacto Europeo de Migración y Asilo, cuyos diez bloques legislativos buscan armonizar sistemas de acogida, agilizar procedimientos, reforzar la gestión fronteriza y establecer un marco de solidaridad entre Estados miembros (Radjenovic, 2025). Sin embargo, informes recientes advierten de la persistencia de tensiones políticas, del riesgo de vulneración de derechos y del papel creciente de la externalización del control migratorio hacia terceros países (ECRE, 2025). Estas políticas interactúan con la construcción mediática del fenómeno migratorio. Tal como señalan Gilodi, Albert y Nienaber (2022), el concepto de “vulnerabilidad” se usa frecuentemente de forma imprecisa y puede reforzar miradas paternalistas, invisibilizando la necesidad de las personas migrantes. En paralelo, Castles (2010) advierte que la migración debe entenderse como un fenómeno profundamente ligado a procesos de transformación social global, y no como una mera “crisis reactiva”, insistiendo en la necesidad de analizarla desde la complejidad de sus mediaciones estructurales y humanas.

En este escenario, la mediación artística emerge como una herramienta capaz de matizar, complejizar y humanizar los relatos. Las prácticas artísticas de automediación cultural con personas migrantes, muestran que el arte puede convertirse en espacio de actuación narrativa, reconstrucción simbólica y diálogo intercultural, favoreciendo la expresión de experiencias propias frente a los discursos mediáticos que las reducen a categorías o cifras (Fernández Labayen, Gutiérrez & Moya-Jorge, 2022). Como artistas, comisarias e investigadoras vinculadas desde hace años a la mediación artística en contextos sociales, hemos trabajado con colectivos diversos —mujeres migrantes, personas en situación de vulnerabilidad, jóvenes en riesgo de exclusión, víctimas de violencia, desarrollando proyectos donde el arte se convierte en puente, refugio y territorio de afirmación. Esta trayectoria incluye iniciativas y experiencias que nos permitieron constatar cómo la creación compartida puede activar procesos de reparación emocional, nuevos relatos y construcción de comunidad. Las sesiones de creación compartida, en particular, se han consolidado como nuestro principal

método de trabajo: un espacio horizontal, seguro y creativo donde la escucha, el gesto y la palabra pueden ser reelaborados desde la imagen.

Desde este marco conceptual y contextual nace Viento: vidas en tránsito. Arte para despertar conciencias sobre la migración. La propuesta parte de una premisa clara: los medios de comunicación, a través de las noticias que publican, construyen en la sociedad el imaginario dominante sobre los migrantes. La información que difunden adquiere automáticamente un estatus de veracidad, en gran medida porque ha pasado por los filtros de los medios profesionales y, por ello, rara vez se somete a cuestionamiento. Esta legitimación hace que muchos contenidos, cargados de connotaciones conceptuales, ideológicas o emocionales, se asuman como verdaderos sin un análisis crítico. Este proyecto, al trasladar dichas noticias al ámbito de la comunicación artística, interrumpe ese automatismo, planteando una transformación simbólica del material informativo y abriendo un espacio de duda que permite poner en cuestión la narrativa mediática y activar la reflexión del espectador sobre los significados y valores implícitos en esos discursos publicados. Por lo tanto, el arte puede convertirse en un contra-dispositivo que recupere la complejidad de las personas en tránsito y favorezca la reparación simbólica. A partir de titulares y noticias de medios del Mediterráneo, veinticinco artistas: españolas y francesas, generaron obras que abordan tres ejes narrativos: desposesión, resistencia y reparación, reescribiendo imaginarios mediáticos desde una perspectiva contrastada, crítica, estética y ética. La muestra, presentada en el Octubre Centre de Cultura Contemporània y visitada por más de 1.000 personas, se concibió como un espacio activo de mediación. Esta orientación se amplió con dos encuentros creativos e inclusivos: uno en la propia sala expositiva y otro en el CAPI de Mislata, donde 40 personas de ocho nacionalidades distintas, elaboraron obras colectivas que fueron integradas en la exposición como gesto de devolución simbólica y reconocimiento.

Este artículo analiza Viento como un ecosistema de mediación artística, donde el análisis crítico del discurso, la creación visual y la participación comunitaria se entrecruzan para activar procesos de confrontación, reparación y transformación social, en un contexto atravesado por políticas restrictivas, narrativas mediáticas sesgadas y profundas desigualdades estructurales.

Arte para despertar conciencias. Discurso teórico

Vidas en tránsito se sostiene sobre un discurso teórico que articula tres variables: la migración como fenómeno social complejo, la mediación artística como herramienta crítica y reparadora, y el poder de la palabra como agente comunicador en la obra de arte. Esta fundamentación se respalda por la experiencia acumulada de las curadoras en proyectos donde el arte se ha convertido en un espacio de escucha, transformación y acción para colectivos en situaciones de vulnerabilidad. Desde esta perspectiva, el proyecto combina análisis de discursos mediáticos, prácticas artísticas contemporáneas y metodologías participativas que permiten comprender la movilidad humana desde un enfoque humanístico, situado y de género.

Migración, discursos y construcción social del imaginario colectivo

Los discursos mediáticos desempeñan un rol decisivo en la configuración de la mirada pública sobre la migración. En el contexto mediterráneo, titulares e imágenes actúan como dispositivos que simplifican y

homogeneizan los desplazamientos humanos, proyectando la movilidad como amenaza, excepcionalidad o drama. Diversas investigaciones han señalado cómo estas representaciones generan marcos emocionales que oscilan entre el alarmismo y la compasión, desplazando del centro las experiencias plurales de quienes cruzan territorios en busca de refugio o dignidad. En esta línea, Gilodi, Albert y Nienaber (2022) alertan sobre el uso indiscriminado del término “vulnerable”, que tiende a fijar identidades y reproducir relaciones de dependencia, dificultando reconocer las capacidades, resistencias y necesidades de las personas migrantes. Frente a esta lógica reductora, Castles (2010) propone comprender la migración como parte de procesos globales de transformación social, vinculada a dinámicas estructurales, económicas, políticas, culturales y afectivas – que exceden la retórica de la crisis. Esta mirada desplaza el foco de la excepcionalidad hacia el análisis de las relaciones de poder y las estructuras que condicionan los movimientos humanos y su representación pública.

Arte y mediación: autonomía y reparación simbólica

Si los medios participan en la construcción del imaginario colectivo migratorio, el arte ofrece un campo fértil para des-tensionarlo y cuestionarlo desde su interior. Lejos de ilustrar la experiencia migratoria, la mediación artística puede activar procesos de pensamiento crítico, escucha profunda y elaboración emocional. Como señalan Fernández Labayen, Gutiérrez y Moya Jorge (2022), las metodologías creativas, visuales, audiovisuales y narrativas, favorecen que jóvenes migrantes produzcan relatos propios, capaces de desmontar estereotipos y reposicionar la experiencia vivida en el centro del discurso, frente a los discursos maniqueístas.

Las prácticas artísticas colaborativas crean, además, espacios de encuentro donde es posible activar memorias sin dolor, reinscribir la identidad y explorar formas de pertenencia inclusivas. Proyectos internacionales como ART27, ARTTogether, ATIQA–MAP, Arts for Inclusion o las iniciativas de la Urban Agenda Partnership, demuestran que el arte puede generar comunidades temporales de cuidado, diálogo y reconocimiento. Estos referentes ejemplifican cómo la creación de arte compartida permite atravesar barreras lingüísticas, culturales o emocionales, y convertir el acto de crear en un ejercicio de dignificación y pertenencia. Este enfoque se hace aún más evidente cuando se analiza el impacto emocional del arte migrante. Metodologías de investigación acción participativas como photovoice o fotovoz, diarios visuales o mapeos sensoriales (Moralli, 2024) permiten explorar emociones asociadas al desarraigo, la pérdida, la esperanza o el reencuentro. A su vez, la QMethodology (Brook, 2023) posibilita identificar patrones de recepción emocional ante obras de arte, haciendo visible cómo distintos públicos experimentan la migración a través de imágenes y narrativas visuales. Además, la investigación en artes expresivas (Grosvenor, Jay y Grzymała-Moszczyńska, 2024) subraya que las prácticas colectivas, favorecen la seguridad afectiva, la cohesión intercultural y la aparición de identidades compartidas, aspectos esenciales en contextos de movilidad y vulneración.

Experiencia situada: una trayectoria que enlaza arte, memoria y transformación social desde el individuo y su diversidad

La cartografía conceptual de Viento, no solo se construye desde la literatura académica, sino también desde una práctica experiencial y continuada de las curadoras, quienes han trabajado con colectivos diversos a través del arte como vehículo de transformación. Este bagaje constituye un sustento metodológico y ético esencial que nutre el proyecto.

Animación, conciencia, mediación (2018-2019) exploró las posibilidades de la animación como herramienta para la sensibilización y el pensamiento crítico, generando espacios de diálogo donde la creación audiovisual colectiva facilitó la construcción de relatos compartidos de niños, jóvenes en riesgo de exclusión, mujeres, colectivo LGBTQ+ y mayores. Imágenes con memoria. Autorretratos de superación (2021-2022) profundizó en la dimensión reparadora del arte, trabajando con mujeres víctimas de violencia machista. El autorretrato se convirtió aquí en un lugar de afirmación identitaria, de recuperación de la voz y de reescritura de la propia historia como una liberación y recolocación de estas mujeres y sus familias. Finalmente, Na-Imenso (2022-2024) consolidó un enfoque centrado en la escucha activa, la creación colaborativa y la articulación entre palabra, cuerpo e imagen, especialmente en procesos con mujeres víctimas de violencia de género de la Asociación valenciana Alanna, España. Este proyecto reforzó la comprensión del arte como un espacio seguro para elaborar memorias corporales, activar y generar vínculos de reconocimiento mutuo. Proyecto que se concluyó con una significativa práctica artística comunitaria con mujeres del Centro CooLabora de Covilhã, Portugal, que amplió resultados cuantitativos y cualitativos.



Figura 1 y 2 - Laboratorio de creación en CooLabora en Covilhã, Portugal.

Estas experiencias previas han permitido que Viento se inserte en una genealogía coherente donde el arte se entienda como mediador entre relato, individuo y comunidad, y donde la creación sea concebida como un acto político sensible que atraviesa la frontera emocional, simbólica y social. Desde este lugar, el proyecto se posiciona como una propuesta que combina pensamiento crítico, sensibilidad estética y compromiso con la justicia social, situando a las personas migrantes como protagonistas de su propia narrativa visual.

Metodología

El enfoque de este estudio de investigación-acción participativa, se basa en la Investigación Basada en las Artes (IBA) (Leavy, 2018), una metodología cualitativa transdisciplinar que aquí se estructura en tres fases interrelacionadas: la selección y análisis crítico de discursos mediáticos sobre migración en el Mediterráneo; la articulación de estos discursos en un proceso de creación artística colectiva mediante la intervención de las

veinticinco artistas; la implementación de dos acciones de trabajo creativo inclusivas con personas migrantes de diversos orígenes, razas, edades, lenguas y nivel cultural, concebidos como dispositivos de mediación social, devolución simbólica y producción de nuevas narrativas visuales con perspectiva de género. De manera que se resume en un procedimiento de ida y vuelta, en el que se comienza con narraciones publicadas en medios de comunicación, continúa con su redefinición mediante el lenguaje artísticos y finaliza de nuevo en el ámbito de la sociedad mediante la participación ciudadana.

Selección del corpus mediático y análisis crítico de discursos

Vidas en tránsito se fundamenta en un análisis de la migración y su tratamiento mediático en los países del Mediterráneo. Para ello, se recopiló un conjunto de titulares, fragmentos de noticias e imágenes contrastadas procedentes de prensa, televisión y redes sociales, publicados en medios nacionales e internacionales entre 2023 y 2025. La selección se realizó atendiendo a tres criterios: 1. Relevancia temática: noticias relacionadas con la movilidad humana, llegadas por mar, políticas fronterizas, rescates, naufragios y narrativas sobre “crisis migratoria”. 2. Diversidad de enfoques: inclusión de medios generalistas, regionales, europeos y mediterráneos, con el fin de observar matices en el tratamiento informativo. 3. Impacto simbólico: elección de titulares o imágenes que condensaran estereotipos, dramatizaciones o narrativas de desposesión, así como casos aislados que mostraran miradas de resistencia o dignificación.

La lectura crítica del corpus se apoyó en el enfoque de vulnerabilidad contextual analizado por Gilodi, Albert y Nienaber (2022), quienes advierten que el uso político y mediático de la categoría “vulnerable” puede generar efectos contraproducentes para las personas migrantes, fijándolas en posiciones de pasividad o indefensión. Asimismo, se tomó como referencia la perspectiva de Castles (2010), que propone situar los procesos migratorios dentro de dinámicas de transformación social más amplias, evitando explicaciones simplistas o centradas exclusivamente en la emergencia o el riesgo. Los fragmentos seleccionados se convirtieron en el punto de partida conceptual para las obras de las artistas participantes, quienes reinterpretaron los discursos mediáticos desde lenguajes plásticos diversos: pintura, instalación, tejido, fotografía intervenida, transferencia, caligrafía, collage y técnicas mixtas.

Proceso curatorial y trabajo con las autoras

El proceso de creación artística se estructuró en torno a la premisa de que: “el arte puede responder críticamente al lenguaje mediático, generando lecturas alternativas que restituyen la complejidad de la experiencia migratoria”. Cada artista recibió uno o varios titulares o narrativas seleccionadas del corpus mediático, acompañados de un breve análisis de sus implicaciones simbólicas, afectivas y políticas y de palabras clave.

El trabajo curatorial coordinado de Susana García y Victoria Esgueva, se articuló en sesiones de intercambio donde se exploraron los siguientes aspectos: una relectura crítica con análisis del tono, la lógica narrativa y el impacto simbólico del titular asignado. Su traslación al lenguaje artístico con la identificación de elementos plásticos, poéticos o simbólicos capaces de transformar el discurso en un relato visual de denuncia, memoria o reparación. Y por último, la organización de todo esto en bloques temáticos: desposesión, resistencia y

reparación, que permiten comprender la migración no solo como tránsito físico, sino como un territorio emocional y político.

El proceso se desarrolló durante un periodo de seis meses e incluyó diálogo continuo con las artistas, revisión de bocetos, selección de materiales y adecuación técnica de las piezas para su exposición como parte del festival Internacional Mostra Viva del Mediterrani 2025, quien financió el proyecto.



Figura 3 - Exposición Viento Vidas en Tránsito en Octubre Centre de Cultura Contemporània, Valencia, España. Derechos de autor 2025 por Prats i Camps.

Mediación social y actuaciones inclusivas con personas migrantes

La dimensión social del proyecto se activó mediante la implementación de dos acciones artísticas inclusivas, concebidas como espacios de escucha, creación colectiva y resignificación del discurso mediático. Estos talleres ampliaron el alcance del dispositivo expositivo, permitiendo que las propias personas migrantes generaran sus propias imágenes y relatos textuales como respuesta a lo expuesto.

La primera acción de creación colectiva se desarrolló en la sala del Centre Octubre, donde se exhibía Viento, con participación abierta a personas migrantes y no migrantes, con una duración estimada de 3 horas, que se amplió a 4 dada la implicación de los participantes y la intensidad de los resultados. Durante la actividad: primero se efectuó una visita dialogada a la exposición, explicando el proceso de reinterpretación de titulares y libertad de visitar la muestra. Después las personas participantes seleccionaron obras o frases de la muestra con las que se identificaban. Por último, a partir de estas referencias, en otro espacio adecuado para el trabajo práctico se elaboraron tanto piezas individuales como una gran obra colectiva mediante pintura, collage, escritura y técnicas mixtas, de las mismas dimensiones que las expuestas: 100 X 160 cm. y disposición vertical. La dinámica se basó en la mediación artística como herramienta de interpretación crítica y emocional, en línea con enfoques como los descritos por Fernández Labayen, Gutiérrez & Moya-Jorge (2022), quienes

defienden la creación audiovisual y artística como espacio de construcción narrativa para migrantes. La obra colectiva resultante fue incorporada a la exposición, generando un gesto simbólico de devolución y ampliación del dispositivo expositivo.

Por otra parte, tras la visita de un grupo de residentes del CAPI a la exposición, la dirección del centro solicitó una actividad específica. La experiencia compartida de creación reunió a 20 personas migrantes de Siria, Ucrania, Rusia, Palestina, Nigeria, Venezuela, Colombia y Nicaragua, acompañadas por educadores del centro. El encuentro se organizó en un espacio preparado exprofeso, con el material de trabajo creativo organizado y accesible y, dos lugares distintivos de actividad: el del diálogo, contacto, encuentro y visionado de las piezas de la exposición, y el del trabajo creativo. El tiempo de ejecución fue de tres horas, estructuradas en tres fases metodológicas:

- I. Caldeamiento y escucha activa: presentación individual, conversación libre sobre experiencias, expectativas del taller y significados personales del tránsito.
- II. Traducción visual individual: las personas participantes exploraron colores, símbolos, mapas, palabras (en sus propias lenguas) y materiales táctiles para representar emociones asociadas a la migración.
- III. Creación colectiva: realización de una pieza común que integra fragmentos de los relatos visuales individuales.

Este enfoque se relaciona con experiencias internacionales como: los talleres de arteterapia y resiliencia emocional de ARTTogether, destinados a facilitar la expresión identitaria en personas migrantes que han vivido situaciones traumáticas (McClean, 2026); y las dinámicas colaborativas del programa europeo Arts for the Inclusion of Migrants, que propone actividades artísticas colectivas para derribar barreras lingüísticas (European School Education Platform, 2024). La obra artística resultante también fue incorporada a la exposición, ampliando simbólicamente su efecto de espejo al público de la muestra, y devolviendo protagonismo a quienes habitan el tránsito migratorio.

Sistema de registro, análisis y validación

El análisis de los resultados de ambas fases (obra artística y acciones participativas) se realizó mediante registro fotográfico del proceso creativo y de la exposición (con permiso de los participantes y Asociaciones). Notas de campo, tomadas durante los intercambios curatoriales, visitas guiadas y talleres. Observación cualitativa, atendiendo a patrones emergentes, gestos simbólicos, temas recurrentes y modos de construcción narrativa. Comparación conceptual entre los discursos mediáticos iniciales y las narrativas visuales finalmente producidas. Este enfoque cualitativo, interpretativo y situado, se alinea con métodos propios de la investigación basada en las artes y de la mediación cultural en contextos de vulnerabilidad.

Resultados

Los resultados del proyecto pueden organizarse en tres dimensiones principales: resultados artísticos derivados de la reinterpretación crítica del discurso mediático; impacto social y comunitario generado por la

exposición y los talleres; la proyección internacional del proyecto y su evolución hacia nuevas metodologías creativas como la animación.

Resultados artísticos de la exposición e impacto social

La exposición reunió veinticinco obras de veinte artistas españolas y cinco francesas que transformaron titulares mediáticos en relatos visuales, generando un corpus artístico articulado en los ejes temáticos definidos: desposesión, resistencia y reparación.

1. Desposesión. Las obras de este bloque evidenciaron la violencia simbólica de los discursos mediáticos que reducen a las personas migrantes a cifras, amenazas o masas anónimas. Piezas como Palabras, Ton ADN, La mémoire des migrations o Mare di Vite trasladaron al lenguaje plástico los mecanismos mediáticos de deshumanización, enfatizando la ausencia, la fractura y la objetualización.



Figura 4 - Lorsa. *Couvre-feux*. Acrílico y collage.

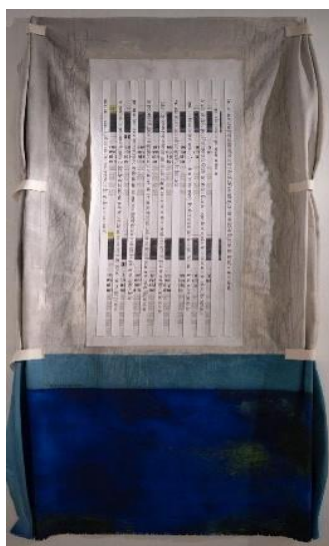


Figura 5 - Victoria Esgueva. Suspensión de solicitudes de asilo solo a personas llegadas por barco. Mixta y collage.



Figura 6 - Sara Vilar. Reixes de fils. Telas de algodón e hilos.

2. Resistencia. En este eje, las artistas activaron gestos de reapropiación narrativa y agencia simbólica. Obras como Somos las voces del viento, No son números, Cartographie de la survie o Policromías del éxodo devolvieron protagonismo a los cuerpos en movimiento, reivindicando su resistencia y capacidad de contar(se).



Figura 7 - Susana García Rams. Somos las voces del viento. Acrílico y collage.



Figura 8 - Amparo B. Wieden. No son números. Transferencia sobre tela.



Figura 9 - Ana Sartori. Cartographie de la survie. Dibujo y ensamblaje.

3. Reparación. Las obras relacionadas con la reparación dieron forma a horizontes imaginados desde la acogida, la memoria compartida y la reconstrucción afectiva. Propuestas como *The Capsule*, *Archivo 66*, *No está aquí mamá* o *Lágrimas de plástico* exploraron la posibilidad de suturar heridas simbólicas mediante gestos poéticos y visuales.



Figura 10 - Natividad Navalón. No está aquí mamá, No está aquí, no, no. Acrílico y fotografías.

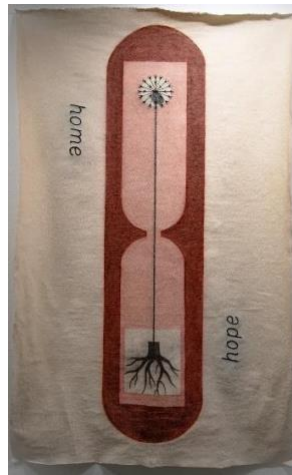


Figura 11 - Amparo Galbis. The capsule. Mixta, grafito, tintes vegetales y bordados.



Figura 12 - Tham Casany. Archivo-66 519, 2025. Mixta sobre tela.

Este conjunto expositivo generó una narrativa polifónica que no reproduce el relato mediático del “problema migratorio”, sino que lo contradice y complejiza a través de la sensibilidad estética constituyéndose en un espejo en el que mirarse para pensar y comprender que “todos estamos de paso”.

Durante el periodo expositivo (noviembre-diciembre de 2025) la muestra fue muy visitada tanto por el público general como por personal de entidades sociales y educativas. Entre los grupos visitantes destacaron: asociaciones de apoyo a personas migrantes, centros de mayores, estudiantes de enseñanzas artísticas y humanísticas y colectivos vinculados a derechos humanos. La exposición funcionó como un espacio de alfabetización crítica en torno a los discursos mediáticos, propiciando conversaciones sobre representación, estereotipos, políticas fronterizas y empatía visual. Las visitas guiadas por las curadoras generaron: procesos de identificación emocional, comprensión de la diversidad de relatos migratorios, sensibilización ante la violencia simbólica y, sobre todo, participación en el debate público sobre migración y justicia social.

Resultados de los laboratorios de creación

Los espacios de creación supusieron un giro fundamental del proyecto: pasando del análisis y la representación artística individual, a la co-creación con las propias personas migrantes.

A. Primer taller en el Centro Octubre. Noviembre de 2025

Los resultados fueron: creación de una pieza de gran formato que combina la expresión pictórica, el dibujo y la escritura, fortalecimiento del sentido de pertenencia al ver su obra integrada en un espacio institucional, manifestación de memorias, afectos y deseos mediante lenguajes plásticos accesibles. La devolución pública del trabajo como un puente entre obra, artistas y comunidad.

B. Segundo taller en el CAPI de Mislata. Diciembre de 2025

Resultados clave: expresión simbólica de experiencias migratorias difíciles, identificación de elementos comunes del tránsito (miedo, esperanza, silencio, fortaleza), creación de una obra colectiva y fortalecimiento de vínculos entre personas que no compartían lengua ni contexto de origen.

Las mediadoras que dinamizaron ambos encuentros fueron Susana García, Victoria Esgueva y María Martín quienes observaron procesos de reparación simbólica y autonomía narrativa, en línea con los beneficios descritos por los anteriormente citados proyectos internacionales.

Los textos que siguen reúnen voces recogidas a través de entrevistas a profesionales implicados, a partir de un cuestionario adaptado a sus distintos campos de acción en el proyecto y los talleres.

CAPI Mislata

Desde la perspectiva de los y las profesionales del CAPI Mislata, el taller del proyecto *VIENTO* se desarrolló como un espacio de encuentro intergeneracional e intercultural en el que confluyeron personas de distintas nacionalidades y edades, compartiendo un mismo tiempo y lugar de creación. Esta diversidad no solo no supuso una barrera, sino que activó dinámicas de colaboración espontánea: “las personas participantes trabajaron juntas en la elaboración de los elementos del taller, intercambiando experiencias y construyendo colectivamente los resultados finales”, lo que reforzó según sus opiniones como psicólogos y educadores sociales el carácter comunitario de la actividad.

La propuesta fue percibida como una experiencia novedosa en el contexto habitual del centro, especialmente por la incorporación de lenguajes y materiales artísticos que las personas residentes no habían explorado previamente. Este carácter innovador, sumado a una dinámica de trabajo abierta y accesible, facilitó que todas las personas pudieran implicarse, despertando el interés y favoreciendo una participación activa. En este sentido, el planteamiento del taller logró a su juicio “equilibrar lo lúdico y lo educativo, generando un entorno en el que la experimentación artística se convirtió en una vía de conexión entre las personas asistentes”.

Uno de los aspectos más significativos observados por el equipo profesional fue la capacidad del lenguaje visual para vehicular la expresión de experiencias vinculadas a los procesos migratorios. A través de los dibujos y las composiciones realizadas, las personas participantes encontraron formas de comunicar cómo se sentían y qué consideraban importante compartir, evidenciando el potencial del arte como herramienta de expresión cuando el lenguaje verbal resulta limitado o insuficiente.

Asimismo, se destacó la evolución en la actitud del grupo a lo largo de la sesión: “en un primer momento, predominaba cierta timidez que dificultaba la toma de iniciativa, pero progresivamente, a medida que el clima de confianza se consolidaba, las personas comenzaron a implicarse con mayor libertad”. Hacia el final del taller, la participación era generalizada y se manifestaba en el deseo de contribuir al mural colectivo, así como en la voluntad de explicar al resto, más allá de las dificultades del idioma, lo que cada persona había aportado, reforzando así el sentido de pertenencia y reconocimiento mutuo.

En conjunto, este tipo de iniciativas es valorado por el equipo como altamente pertinente en contextos comunitarios, especialmente por su capacidad para generar espacios compartidos entre adultos y jóvenes en los que el juego, la creación y el diálogo se entrelazan. Se trata, nos comentaron, de propuestas que no solo fomentan el intercambio cultural y el conocimiento mutuo, sino que también ofrecen herramientas tanto a las personas participantes como a las profesionales para abordar, desde una perspectiva sensible y participativa, las experiencias diversas que atraviesan la vida.

María Martín

La experiencia desarrollada por María Martín en el marco de los talleres del proyecto *VIENTO*, artista participante en la muestra y facilitadora, se articuló desde una concepción del espacio pedagógico como lugar de acogida, escucha y construcción colectiva. Desde el inicio, nos expone “la disposición en círculo favoreció una horizontalidad que permitió a las personas participantes reconocerse mutuamente, presentarse y comenzar a compartir desde un entorno de confianza y respeto”. Este primer gesto resultó fundamental para generar cercanía y propiciar una participación libre de juicios. A partir de ahí, la introducción de las obras presentes en la exposición estableció “un puente entre la práctica artística y las experiencias vitales”, mostrando cómo frases, conceptos y vivencias vinculadas a la migración podían transformarse en propuestas plásticas. Este marco facilitó que las personas participantes situaran sus propias historias en relación con un contexto artístico más amplio, abriendo el proceso hacia la creación colectiva. En esta fase, el uso de materiales diversos —recortes, dibujos, palabras y color— permitió “que cada persona aportara desde su sensibilidad, sin

la presión de un resultado formal cerrado”, sino con la intención de construir una pieza compartida que reflejara la pluralidad de identidades y experiencias.

Durante el proceso creativo emergieron formas, imágenes y relatos que evidenciaban el potencial del lenguaje artístico para expresar aquello difícilmente verbalizable. María hace hincapié en que: “las piezas elaboradas integraban palabras, paisajes, símbolos y cromatismos vinculados a los países de origen, a los trayectos migratorios y a las emociones asociadas a estos procesos”. El dibujo, la línea y la composición se convirtieron en soportes a través de los cuales comunicar vivencias complejas, mientras que, de manera espontánea, “algunas personas compartían sus historias de llegada, las dificultades encontradas, la distancia con sus familias o las situaciones sociopolíticas de sus lugares de procedencia”. De este modo, el taller se configuró como un espacio en el que la creación artística y la palabra se entrelazaban, generando una dinámica de comunicación y escucha profundamente orgánica.

El diálogo entre las obras de la exposición y las producciones del taller se reveló especialmente significativo. Mientras que las artistas abordaban la migración desde una aproximación empática construida a partir de relatos mediáticos y datos, evitando lecturas estereotipadas, las piezas de las personas participantes emergían desde la experiencia autobiográfica directa. Esta diferencia no generó tensiones, sino más bien un eco y una reescritura colectiva que conectaba distintos niveles de vivencia y representación, ampliando el alcance del proyecto. En este contexto, el papel de María Martín transitó desde la autoría hacia la mediación, desplazándose hacia una posición de acompañamiento, observación y apertura al intercambio humano. Su propia obra, construida a partir de capas cromáticas atravesadas por hilos y pespuntos que aludían a trayectorias vitales, fronteras y posibilidades de llegada o interrupción, encontró una resonancia particular al ser compartida con el grupo. Esta experiencia matiza María “reforzó la dimensión relacional de la práctica artística y dejó como aprendizaje una mayor conciencia sobre la empatía, el cuidado y la proximidad de historias” que, en última instancia, podrían ser comunes, como migrantes, como personas en tránsito, como seres humanos como nosotros.

La lectura cruzada de los testimonios de la artista-mediadora y del equipo profesional permite comprender el taller *VIENTO* como un espacio de mediación artística donde convergen práctica, intervención social y experiencia vivida. Ambas miradas coinciden en señalar la construcción de un entorno de acogida basado en la escucha, la horizontalidad y la relación, que hace posible la participación y el reconocimiento mutuo.

El proceso se revela como una experiencia transformadora en la que el lenguaje artístico actúa como mediador sensible, facilitando la expresión de vivencias migratorias difíciles de verbalizar. A través de la creación, el grupo transita desde una actitud inicial de reserva hacia una implicación activa, generando un espacio compartido de confianza, relato y pertenencia.

En este cruce, las obras y las producciones del taller establecen un diálogo que oscila entre el eco y la reescritura, conectando distintos niveles de experiencia. En conjunto, los testimonios evidencian el potencial de la práctica artística como dispositivo relacional capaz de activar procesos de expresión, encuentro y construcción colectiva de sentido en contextos de diversidad y vulnerabilidad.

La lectura cruzada de los testimonios permite entender el taller **Viento. Vidas en tránsito** como un espacio de mediación artística, donde la experiencia, la práctica y la intervención social se entrelazan. Ambas miradas coinciden en señalar su capacidad para generar confianza, participación y expresión compartida, especialmente a través del lenguaje artístico como vía para comunicar lo vivido. En conjunto, el proceso evidencia el potencial del arte como dispositivo relacional que activa vínculos, relatos y formas de construcción colectiva de sentido en contextos de diversidad, apuntando a la importancia de sostener este tipo de prácticas para favorecer dinámicas de cuidado, empatía y convivencia respetuosa de las diversidades en las sociedades de acogida.



Figura 13 - Laboratorio de creación en el Centro de Acogida de Protección Internacional de Mislata, España.

Impacto social ampliado: diseminación internacional (Argel, mayo 2026)

En mayo de 2026, Viento: vidas en tránsito fue invitado a participar en unas jornadas internacionales en Argel (Argelia) dedicadas a reflexionar sobre el agua, los territorios en transformación y los cuerpos en tránsito dentro de contextos mediterráneos ampliados.

La presentación del proyecto incluye:

- Selección de obras del eje Resistencia y Reparación,
- Explicación del proceso de mediación artística con migrantes,
- Debate sobre el papel del arte en escenarios de crisis ambientales y humanas,
- Diálogo con artistas e investigadoras argelinas vinculadas a migración, frontera y ecología.

Impacto:

- Internacionalización del proyecto más allá del eje Mediterráneo europeo,
- Conexión con problemáticas de desplazamiento vinculadas a agua y clima,
- Reconocimiento institucional de Viento como modelo de arte, mediación y educación transformadora.

Evolución metodológica: acción artística y experimental en Argel con lenguaje de animación

Como parte del intercambio se propuso una nueva acción creativa basada ahora en el lenguaje de la animación en las jornadas del diecinueve de abril al diecisiete de mayo de 2026: Formación en scénographie du musée virtual de léau, en Argel.

Objetivos:

- Explorar el tránsito migratorio mediante secuencias animadas breves, accesibles y simbólicas y la narrativa del cuento. En colaboración con una narradora argelina.
- Integrar técnicas mixtas (collage animado, stop-motion, pixilación y dibujo secuencial).
- Promover la co-creación intercultural entre artistas argelinas y mediterráneas.

Resultados:

- Creación de varias micro-piezas animadas (10-20 segundos) que representan sensaciones vinculadas a la migración: “flotar”, “perder el suelo”, “cruzar”, “recordar”.
- Desarrollo de personajes y metáforas visuales relacionados con el agua y el tránsito como preproducción del cuento.
- Fortalecimiento del diálogo artístico entre creadoras argelinas y las coordinadoras del proyecto.

Este encuentro marcó una evolución metodológica significativa: del arte plástico a la animación como herramienta de mediación, incorporando ritmo, temporalidad y movimiento a la experiencia narrativa de la migración con un relato que incluye la sensorialidad de la música y la voz.

Síntesis del impacto social

El conjunto de resultados permite afirmar que Viento: vidas en tránsito como estudio de caso, ha generado: nuevas narrativas visuales que contrarrestan discursos mediáticos simplificados. Procesos de reconocimiento, acción y reparación simbólica en personas migrantes participantes. Articulación de comunidades temporales de diálogo y creación, tanto en Valencia como en Argel. Internacionalización del modelo de mediación artística, adaptándolo a nuevos contextos y lenguajes (animación). Contribución al debate público sobre migración, frontera emocional y justicia social en el Mediterráneo ampliado.

Discusión

Los resultados obtenidos evidencian la capacidad del arte para cuestionar los discursos mediáticos sobre la migración y activar procesos de transformación social. A diferencia de los enfoques habituales centrados en cifras, amenazas o narrativas de crisis, el proyecto genera un espacio donde la experiencia migratoria se aborda desde su complejidad emocional, política y simbólica.

Un primer aspecto destacable es que la exposición y los laboratorios creativos funcionaron como contraespacios narrativos, capaces de disputarle terreno a la representación mediática dominante. Las obras

y las creaciones colectivas no sustituyen el relato informativo, pero lo desplazan, permitiendo que emerjan otros relatos, voces y afectos invisibilizados. Este desplazamiento coincide con los planteamientos de Gilodi et al. (2022), para quienes la categoría “vulnerable” debe ser revisada críticamente para no fijar identidades ni reproducir relaciones de poder.

En segundo lugar, las intervenciones colectivas confirman la función del arte como herramienta de reapropiación narrativa y fortalecimiento identitario. La producción colectiva en los talleres activó mecanismos de simbolización, donde el arte favorece la reconstrucción emocional de personas migrantes (McClean, 2026) y la práctica artística permite preservar la identidad cultural y generar nuevos espacios de encuentro.

En tercer lugar, el impacto social del proyecto mostró la importancia de la mediación cultural como dimensión que conecta obra, público y territorio. El éxito de visitantes demostró que la exposición es capaz de generar diálogos sostenidos con la ciudadanía, activando el pensamiento crítico y la sensibilidad intercultural. Este resultado converge con el enfoque europeo de inclusión cultural defendido por el Arts for the Inclusion of Migrants (European School Education Platform, 2024) y por la Urban Agenda Partnership on Inclusion of Migrants (Migration Policy Institute, 2022), que destacan la necesidad de instituciones culturales abiertas y participativas.

Finalmente, la diseminación internacional en Argel y la introducción de la animación como lenguaje metodológico evidencian la expansión transmediterránea del proyecto y su potencial para adaptarse a otros territorios, lenguas y comunidades.

El conjunto de estos resultados muestra que Viento no es solo una exposición ni un programa de mediación, sino un ecosistema de prácticas artísticas, donde la creación funciona como herramienta crítica, educativa y transformadora.

Conclusiones

El recorrido realizado por Viento: vidas en tránsito, confirma que el arte posee una capacidad singular para abrir otros modos de mirar y comprender la migración, alejándose de las palabras e imágenes publicadas, al ser discursos en los medios de comunicación que a menudo reducen la complejidad del tránsito humano a cifras o relatos politizados. Las obras creadas por las artistas y las piezas colectivas nacidas de los encuentros de creación comunitaria, restituyen humanidad allí donde el lenguaje informativo la fragmenta, ofreciendo narrativas sensibles que desplazan el estigma y devuelven presencia y dignidad.

Los talleres se revelaron como espacios donde la mediación artística activa la expresión y el empoderamiento de las personas migrantes, permitiéndoles transformar experiencias marcadas por el silencio o el desarraigo en relatos compartidos y visibles. La incorporación de estas creaciones a la exposición supuso un gesto fundamental de reconocimiento reparador: no solo mostrando las obras, sino reconociendo autorías, historias y memorias propias.

La respuesta del público confirmó el potencial del arte para generar pensamiento crítico, diálogo intergeneracional e intercambio intercultural. Ese espacio común, abierto en el Centre Octobre, mostró que las

imágenes no solo se observan: también se interrogan, se debaten y se resignifican en comunidad. Esto posibilita que el arte contemporáneo se traslade a la ciudadanía con una clara función social.

La expansión del proyecto en Argel (2026) amplió horizontes, vinculando migración, frontera ambiental y crisis ecológica, permitiendo establecer nuevas redes con creadoras y mediadoras del norte de África. La introducción del lenguaje de la animación supone un avance metodológico clave, no solo por su accesibilidad expresiva, sino por su capacidad de representar memorias en tiempo y emociones complejas.

En conjunto, *Viento. Vidas en tránsito*, demuestra que el arte en su dimensión estética, social y pedagógica, es un territorio fértil para comprender, narrar y transformar las experiencias migratorias contemporáneas. No se trata únicamente de representar la migración, sino de generar condiciones donde quienes la viven puedan hacerse presentes desde sus propias imágenes y voces. Y es precisamente aquí donde resuena la afirmación de Andrea Dworkin, recordándonos el alcance profundo del gesto creativo y de cómo el arte puede tomar los grandes temas humanos como el amor, el sufrimiento o la historia misma, y devolverlos plenamente humanos (1976).

Referências

- ART27. (2026). *Arts for social inclusion: About us*. <https://art27.art>.
- Brook, L. (2023). *Evaluating the emotional impact of art*. LSE Impact Blog. <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2023/03/24/evaluating-the-emotional-impact-of-art/>.
- Castles, S. (2010). *Comprendiendo la migración global: una perspectiva desde la transformación social*. *Relaciones Internacionales*, (14), 141–169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3243154>.
- Dworkin, A. (1976). *Our Blood: Prophecies and Discourses on Sexual Politics*. Harper & Row. (Discurso original presentado en Smith College, Northampton, MA, el 16 de abril de 1974.)
- European Council on Refugees and Exiles. (2025). *Mediterranean: Rise in crossings on two routes*. <https://ecre.org/mediterranean-rise-in-crossings-on-two-routes>.
- European School Education Platform. (2024). *Arts for the inclusion of migrants, refugees, and disadvantaged populations*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/arts-inclusion-migrants-refugees-and-disadvantaged-populations-5>
- Faus, J., Zafra, M., & Kiyada, S. (2025). *A decade after EU's migrant crisis, hundreds still dying in Mediterranean*. Reuters. <https://www.reuters.com/graphics/MIGRATION-EUROPE/MEDITERRANEAN/myvmxiemwpr/>.
- Fernández Labayen, M., Gutiérrez, I., & Moya Jorge, T. (2022). *Migration and educational network: Self-mediation as an intercultural practice*. *Culture & Education*, 34(1), 164–179.
- Frontex. (2025). *Monthly irregular migration statistics: February 2025*.
- Gilodi, A., Albert, I., & Nienaber, B. (2022). *Vulnerability in the context of migration: A critical overview and a new conceptual model*. *Human Arenas*, 7, 620–640. <https://doi.org/10.1007/s42087-022-00288-5>.
- Grosvenor, L., Jay, S., & Grzymala-Moszczyńska, H. (2024). *Those who love art, I love them: Creative expressive arts as a pathway to belonging and safety for migrants and locals*. *Current Psychology*, 43, 36141–36158. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06943-0>.
- International Organization for Migration. (2026). *Missing Migrants Project: Mediterranean*. <https://missingmigrants.iom.int/region/mediterranean>.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Press.
- McClean, S. D. (2026). *The case for art as essential support for immigrant and refugee communities*. ARTogether. <https://www.artogether.org/the-case-for-art-as-essential-support-for-immigrant-and-refugee-communities/>.
- Migration and Asylum Project. (2026). *Art and human rights programs*. <https://www.migrationandasylumproject.org/art>
- Migration Policy Institute Europe. (2022). *Promoting the inclusion of Europe's migrants and minorities in arts and culture*. https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/mpie_europe-art-culture-inclusion_final.pdf.
- Millner, J. (2021). *Care and Art*. AWARE – Archives of Women Artists, Research and Exhibitions. <https://awarewomenartists.com/en/magazine/de-lart-et-du-care/>.
- McNeil, S. (2026). *EU lawmakers agree on migration policies easing deportations*. AP News. <https://apnews.com/article/migration-brussels-deportation-5b3087e8d751a7d102f6624bd0a65c51>.
- Moralli, M. (2024). *Arts-based methods in migration research: A methodological analysis*. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1–19. <https://doi.org/10.1177/16094069241254008>.
- Radjenovic, A. (2025). *Implementation of the EU pact on migration and asylum*. European Parliamentary Research Service. [https://www.europarl.europa.eu/ReqData/etudes/BRIE/2025/767218/EPRS_BRI\(2025\)767218_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/ReqData/etudes/BRIE/2025/767218/EPRS_BRI(2025)767218_EN.pdf).
- UNHCR. (2025). *Sea arrivals overview in Europe: August 2025*. <https://www.unhcr.org/europe/publications/sea-arrivals-overview-europe-region-august-2025>.

[Índice](#)



ROLINHO DA MEMÓRIA

Laure de Witte¹

Sistematizar, sistematizar. Deixo passar um ano sem escrever no rolinho. Um ano! De novo, Óscar Jara nos inspira, nos reconforta. “A história não é premedita. Somos sujeitos.” Ganhamos mais força para continuar. Vamos lá fazer o que será! (Laure de Witte -vídeo-reflexão - rolinho da memória do projeto EDxperimentar)

O “objeto-reflexão” - rolinha da memória - apresentado aborda o projeto **EDxperimentar - Laboratórios de Cidadania Global & Desenvolvimento em meio escolar**, uma iniciativa da Fundação Gonçalo da Silveira (FGS) em parceria com as entidades Coolabora (Covilhã), Casa Velha (Ourém e Mandacaru (Faro), a través de uma ferramenta de sistematização de experiências desenvolvida especificamente para tal.

O projeto EDxperimentar foi desenvolvido entre 2019 e 2025 e teve como principal objetivo transformar práticas pedagógicas em contexto escolar, promovendo uma aprendizagem mais crítica, participativa e transformadora, com base em valores como justiça social, solidariedade e sustentabilidade. Através do EDxperimentar, os promotores procuram criar espaços de diálogo e experimentação coletiva, valorizando o papel das comunidades educativas como agentes de mudança.

Um dos pilares fundamentais do projeto foi o processo de **sistematização de experiências**, inspirado nos princípios defendidos pelo educador Óscar Jara. Segundo este autor, sistematizar não é apenas organizar dados ou avaliar resultados, mas sim compreender criticamente o que se viveu, como se viveu e por que se

¹ Educadora para os Direitos Humanos, formadora em educação não formal e cofundadora da Mandacaru - Cooperativa de Intervenção Social e Cultural, em Faro. Nos últimos anos, tem coordenado projetos que usam ferramentas artísticas e metodologias participativas para promover inclusão social, educação para os direitos humanos e participação. Trabalha especialmente com jovens e grupos vulneráveis e dinamiza ações de formação para profissionais e jovens a nível nacional e europeu. Tem desenvolvido projetos comunitários no Algarve que unem expressão artística, cidadania e intervenção social.

viveu de determinada maneira. É um processo reflexivo e coletivo que permite transformar a prática em conhecimento útil, reforçando a ação futura e a consciência crítica dos envolvidos.

No contexto do EDxperimental, a sistematização tornou-se uma ferramenta pedagógica e política, permitindo às equipas refletir sobre os seus percursos, aprendizagens e desafios enfrentados.

Além de momentos e ferramentas organizados para toda a equipa (como atividades do projeto), cada parceiro foi livre de escolher formas complementares de sistematizar os seus processos e experiências. Do meu lado, comecei a aprofundar a sistematização como conceito, método e reflexão e rapidamente, fiquei fascinada com poder transformador da mesma. Como responsável da gestão e dinamização do projeto em Faro, em 2019, decidi criar uma ferramenta física, palpável, criativa, pessoal e única: **o rolinho da memória**.

O “objeto-reflexão” - rolinho da memória do *EDxperimental* - ganhou força e consistência. Tive que continuar, resistir à preguiça e autorizar-me esses momentos de pausa que foram momentos de registo e de reflexão criativos. Sistematizar? Foi, para mim, a grande revelação e aprendizagem desse projeto.

O objeto é constituído por um rolo de papel para máquina registadora no qual registei graficamente (desenho livre e palavras) momentos, eventos, atividades, citações, pensamentos, reflexões, questionamentos e outras informações, direta ou indiretamente ligados ao projeto, que considerava importantes para a minha aprendizagem e reflexão.

O formato não foi escolhido por acaso. Sendo o projeto de vários anos, queria um formato que pudesse simbolizar o passar do tempo. O projeto, dessa forma, podia também ser visto e analisado pelos metros de rolo desenhados. A força da imagem - o rolo desenrolado a crescer com os meus registos - levou-me a um constrangimento. Ficou cada vez mais difícil voltar a ler o que estava registado no início do rolo pela dificuldade do desenrolar e enrolar longos metros de papel. Tive, portanto, de construir uma “máquina” que me permitisse ler e reler o rolo com mais facilidade e fluidez.

O trabalho apresentado utiliza o formato de **um vídeo-reflexão** sobre esse rolinho da memória, da sua importância no processo de sistematização de 6 anos de projeto, do enrolar e desenrolar o tempo e da sua ligação com a minha vida profissional e pessoal.

Convido o “leitor-visualizador” em não focar nas imagens do rolinho. O mais importante não é tentar ler o rolinho e perceber o que está lá registado. O vídeo tem um ritmo próprio criado para não visibilizar demasiado algumas informações mais privadas ou íntimas.

Diria que o mais importante é deixar-se levar pelo desenrolar do rolinho e ouvir a reflexão que surgiu dessa experiência de sistematização. A sistematização de experiências em si, também foi uma experiência particular.

Tudo o que foi vivido, fica. Ninguém pode nos tirar o caminho feito.

Laure de Witte



Vídeo-reflexão sobre esse rolinho da memória.

Reflexão a partir de um rolinho de papel, registo de 6 anos do projeto EDxperimental - Cidadania Global em meio escolar

Em 2009, vou viver para o Algarve após 13 anos em Coimbra. Transporto comigo as minhas ferramentas, as minhas experiências e a minha visão do mundo. Tenho que construir de novo as minhas redes locais de trabalho e de amizades. Não me apercebo logo que o Algarve é um reino a parte, um pouco “cortado” do resto do país.

Ao participar em 2018 no projeto *Alternativas - experiências locais para uma transformação global*, conecto de novo com a dimensão nacional. É dessa forma que integro com a cooperativa Mandacaru o projeto *EDxperimental* em 2019.

No início, não percebo tudo. Mas a equipa, a diversidade e riqueza dos diferentes territórios são fatores de grande motivação. Contactar com as escolas não é fácil. Sou relativamente nova no território de Faro com pouco trabalho em meio escolar realizado. As escolas parecem verdadeiras fortalezas. Graças a uma professora conhecida e uma mensagem pessoal nas redes sociais, o *EDxperimental Faro* consegue a sua primeira reunião. A partir desse momento, o projeto nunca mais para e arranca de vez.

Começamos com um diagnóstico, o que não é nada fácil quando não há confiança. Fico por isso aberta a qualquer proposta de ação. Tenho que fazer com os docentes primeiro e ganhar a confiança. *Querem relançar o clube de teatro? Que seja assim!*

O rolinho da memória do *EDxperimental* está a ganhar força e consistência. Tenho que continuar, resistir à preguiça e autorizar-me esses momentos de pausa que são momentos de registo e de reflexão criativos. Sistematizar? É, para mim, a grande revelação e aprendizagem desse projeto.

Tenho continuado a criar laços de confiança com a equipa Cidadania do Liceu João de Deus. Além do clube de teatro e de outros apoios, participo nas reuniões de trabalho semanais. Tenho acesso a todas as informações e documentos internos.

O Covid vem baralhar o projeto, mas a nossa capacidade de adaptação é tremenda. Além de avaliarmos a primeira fase do projeto, de participar em diversos ‘webinars’, também criamos um recurso digital sobre biodiversidade. Sem esquecer que refazemos o mundo!

Os laços criados com os docentes intensificam-se. A equipa Cidadania do liceu cresce. Um ano depois e já me sinto parte da equipa.

Paralelamente sou aceite como técnica especializada no curso profissional *Técnico de Juventude* na escola secundária Pinheiro e Rosa. É uma nova forma de agir por dentro.

Começamos um processo de formação com docentes de todos os territórios em formato ‘online’. O trabalho é muito, entre aulas, formação, outras atividades com alunos. Não há muito espaço para pensar.

Algumas dúvidas surgem.

Será que os docentes precisam de formação? Em quê? Como?

Como avaliar a ED/ECG?

O Covid continua, mas os laços entre a equipa Cidadania estão para ficar. O clube de teatro reúne-se semanalmente ‘online’ e só os docentes participam! Torna-se um espaço de desabafo e reflexão e de alguma produção criativa.

Começo a perceber que o projeto *EDxperimentar* gira à volta de grandes perguntas geradoras que se calhar não têm respostas, mas que nos trazem pistas de ação e reflexão.

O projeto entra na sua fase de cruzeiro. Estou dentro de duas escolas secundárias enquanto docente e colaboradora permanente. Sou uma espécie de “infiltrada”.

No liceu a equipa decide ocupar - no sentido literal da palavra - um espaço por baixo de um vão de escadas. O espaço vai tornar-se uma galeria de artes em construção, o *oCupas ciDadania*.

Com a distância, percebo que nos projetos de investigação-ação, temos que começar com a ação para criar a confiança que permita, a seguir, diagnosticar de melhor forma, com mais participação e colaboração. O ser humano é um ser de laços afetivos.

Já sei que o rolinho da memória vai ficar. Tenho algumas dificuldades a ter regularidade, mas quando decido que tenho que o completar, dedico várias horas. *Sim, horas!*

Em dezembro de 2021, perco a minha mãe. Os acontecimentos pessoais influenciam os nossos projetos. A linha entre o pessoal e o profissional é ténue. É preciso chorar, parar, fortalecer, curar...

No liceu João de Deus, o trabalho de cidadania torna-se mais visível, consolidado, apreciado. Tudo parece estar a andar sozinho. Algumas atividades já fazem parte do ADN da escola, tal como o princípio da colaboração. Conseguimos organizar eventos com vários planos em conjunto, o Plano Nacional das Artes, o eco-escola, o Plano Nacional de Cinema... Por fim!

O processo é muitas vezes o próprio resultado” diz-nos Óscar Jara.

O EDxperimental II é aceite. Temos mais 3 anos para consolidar e continuar a provocar mudanças. A mudança dá trabalho, sim, assusta também, mas é possível.

O espaço *oCupas ciDadania* ganha um financiamento local e um rumo próprio. É co-gerido por um grupo de alunos. Fica decidido que não haverá por enquanto um regulamento interno. A galeria está em construção e o regulamento também. A equipa cidadania assume e reivindica esse risco. O espaço será de experimentação, um laboratório constante.

Entramos numa nova fase. Vamos ter “bootcamps” com jovens, na Casa Velha em Ourém. Vamos vivenciar a cidadania com jovens e docentes.

Como ir mais longe? Como entrar nas raies dos problemas?

Sistematizar, sistematizar. Deixo passar um ano sem escrever no rolinho. *Um ano!* De novo, Óscar Jara nos inspira, nos reconforta. *“A história não é premedita. Somos sujeitos.”* Ganhamos mais força para continuar. *Vamos lá fazer o que será!*

Além de colaboradora permanente e docente, sou convidada a ser artista residente no Agrupamento de escolas Afonso III. É uma nova porta de entrada, um novo desafio. Estou presente em quase todos os agrupamentos da cidade de Faro. São todos territórios diferentes com dinâmicas próprias.

No liceu, a “performance” para comemorar o dia internacional de luta contra a violência contra as mulheres - dia 25 de novembro -vai à rua. É mais um salto! E os meus alunos começam a apoderar-se dos conceitos e a falar por eles próprios.

As perguntas continuam a surgir.

O que nos diferencia?

Por que a educação Não formal é reduzida a métodos e ferramentas?

O que está de errado na abordagem pelas competências?

Quais são as revoluções que precisamos?

Por que as pessoas votam o partido Chega?

Sabemos que as mudanças são possíveis, mas quais são as mudanças que queremos?

Reparar

Relembrar

Religar

Recolher

À equipa Cidadania junta-se o novo coordenador do Plano Cultural de Escola. Adaptamos, remodelamos A equipa é forte, com motivação e convicções. Estou feliz por participar nessa caminhada. É lindo.

Estou nas mãos do tempo

Escola Mulher Aprender

Mulher Aprender Escola

Aprender Escola Mulher

Estou nas mãos do tempo

Mas com tempo e mãos para transformar e EDxperimentar.

Será que continuamos com o projeto EDxperimentar? Que futuro?

Para que fazemos isso?

Temos que focar na intencionalidade do nosso trabalho.

Também temos que começar a dar visibilidade ao nosso processo, às nossas perguntas e questionamentos, aos nossos sucessos. Sistematizar é para isso também. Vamos ter que escrever artigos. Vamos ter um congresso. Vamos ter um jogo de cartas.

Para quem queremos divulgar?

O ritmo do projeto não abranda. Entre atividades nas escolas, reuniões, encontros há espaços para reflexão e para novas perguntas geradoras. Continuo com o rolinho.

Em 2025, as mudanças políticas já se fazem sentir. A ENEC está por baixo de um fogo cruzado. A consulta pública recolha mais de 10 000 contributos e o projeto EDxperimentar não terá continuidade com o formato anterior.

Todas as crises são também momentos de oportunidades. Tudo o que foi vivido, fica. Ninguém pode nos tirar o caminho feito. Veremos. A seguir...

Laure de Witte

[Índice](#)

PUBLICAÇÕES RECENTES

CADERNO CRIAR CORAGEM: PERGUNTAS PARA FAZER ACONTECER AÇÕES ARTÍSTICAS PARTICIPATIVAS

Tipologia de publicação: Recurso pedagógico digital e livro

Responsabilidade: Plano Nacional das Artes

Autoria: Hugo Cruz (texto) Tiago Galo (ilustração)

Língua: Português

Data de publicação: Dezembro 2024

Número de páginas: 1 pasta com 4 cadernos ilustrados

Acesso:

<https://artandparticipation.com/en/assets/files/Caderno-CriarCoragem-HugoCruz.pdf>

<https://artandparticipation.com/en/assets/files/Caderno-CriarCoragem-44Perguntas.pdf>

Apresentação

O Caderno Criar Coragem (CCC) procura incitar à desaprendizagem do que já não serve e à ocupação de futuros por vir.

Procura valorizar o poder do jogo e do brincar como algo estruturante na nossa evolução.

É um caderno algumas vezes imperfeito no tom, no conteúdo, na linguagem, na abordagem, mas mesmo assim, não deixando de se assumir como um repto para que se continue a construir a partir da crítica e de outros pensamentos e ações.

Possa este caderno ser um ativador para criar coragem para mais e melhor democracia, participação e cultura e criação artística.

Recurso com ISBN 978-989-35471-2-0.

[Índice](#)



CIDADANIA EM JOGO: TU DECIDES!

Tipologia de publicação: Jogo pedagógico digital

Responsabilidade: Fundação Cidade de Lisboa

Autoria: Rute Machado e Vera Borges Pinto (Fundação Cidade de Lisboa)

Língua: Português (com tradução em Inglês)

Data de publicação: Maio de 2025

Acesso: <https://www.cidadaniaemjogo.pt/login>

Apresentação

O jogo digital educativo “Cidadania em Jogo: TU decides!” foi criado no âmbito de um projeto piloto de 12 meses, apoiado pelo Programa Democracia e Sociedade Civil da Fundação Calouste Gulbenkian (financiamento de ponte) com o objetivo de promover a Educação para a Cidadania Global através de uma abordagem inovadora e promotora da Participação Cívica.

A partir da narrativa de uma viagem espacial, as equipas exploram planetas de outros sistemas solares, especializados em temas como Direitos Humanos, Desenvolvimento Sustentável e Interculturalidade. O objetivo é “carregar a Inteligência Artificial da nave” com conhecimento teórico e prático e regressar à Terra preparados para agir em prol de um mundo mais justo e sustentável.

Os conteúdos foram desenvolvidos pela Fundação Cidade de Lisboa, em parceria com a Associação Renovar a Mouraria, e contou com a revisão crítica de três organizações parceiras: a Fundação Gonçalo da Silveira (Direitos Humanos), a AIDGlobal (Interculturalidade) e a FEC – Fundação Fé e Cooperação (Desenvolvimento Sustentável). A Rato–ADCC foi responsável pela conceção gráfica e programação.

O jogo foi criado para o 3.º ciclo do ensino básico, mas pode ser adaptado a outras idades e contextos educativos. O seu objetivo central é promover a literacia democrática e a participação cívica através do uso de tecnologias digitais e metodologias de gamificação. Pretende-se que os alunos aumentem o seu conhecimento, sensibilização e mobilização para o exercício de uma cidadania ativa, informada e responsável, explorando temas fundamentais para o mundo contemporâneo.

O desenvolvimento do jogo envolveu testes e trabalho colaborativo com docentes e estudantes de três agrupamentos de escolas, onde foram envolvidas 20 turmas, do 6.º ao 9.º ano, cerca de 600 estudantes, incluindo ainda testes em contextos não formais – como projetos comunitários, tutorias e programas de apoio ao estudo – para garantir a sua adaptação a diferentes realidades educativas.

O jogo está alinhado com os domínios da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017) Direitos Humanos, Desenvolvimento Sustentável e Interculturalidade e relaciona-se diretamente com o domínio da Participação Democrática, promovendo competências essenciais para a intervenção cívica, o debate público, a tomada de decisão informada, a criação de campanhas e a ação coletiva.

Jogado em equipa, implica debater democraticamente as respostas e tomar decisões conjuntas. Resolver as missões requer interação com elementos digitais e físicos, incentivando pesquisas, análises locais, debates e votações entre jogadores. Todas as missões são acompanhadas de “ficheiros secretos”, que contêm informação teórica resumida, vídeos e hiperligações de apoio, sempre em português e inglês, para facilitar a utilização pelos alunos migrantes.

As equipas são pontuadas pelas respostas e interações, e no final, elaboram propostas de ação cidadã, que podem ser implementadas nas suas comunidades.

O jogo integra uma área de docentes para gestão das equipas e um Manual Pedagógico concebido para apoiar na utilização em contexto educativo, que oferece orientações práticas, enquadramento teórico e propostas de atividades que articulam o jogo com os currículos. Integra também propostas de estratégias para promover a participação cívica, o pensamento crítico e a ação cidadã.

Um recurso pedagógico dinâmico para inspirar educadores e jovens a compreender, debater e transformar ativamente o mundo que nos rodeia.

[Índice](#)

AÇÃO LOCAL E COMPROMISSO TRANSFORMADOR - LIVRO DE BOLSO PARA QUEM TRABALHA COM AS PESSOAS E OS TERRITÓRIOS

Tipologia de publicação: Recurso pedagógico digital

Responsabilidade: Rosto Solidário em Parceria com a FEC - Fundação Fé e Cooperação

Autoria: Carlota Quintão em colaboração com a equipa técnica da Rosto Solidário (Iara Guimarães, Patrícia Ribeiro e Paulo Costa)

Língua: Português

Data de publicação: Junho de 2025

Número de páginas: 61

Acesso: https://rostosolidario.pt/wp-content/uploads/2025/07/Livro-de-bolso_final.pdf

Apresentação

A O livro “Ação Local e Compromisso Transformador - Livro de Bolso para quem trabalha com as pessoas e os territórios” constitui um recurso pedagógico dedicado ao desenvolvimento local em Portugal. Resultado de uma parceria entre a Rosto Solidário, a FEC - Fundação Fé e Cooperação e o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, tem como objetivo apoiar técnicos municipais, dirigentes e voluntários que atuam nos territórios. Mais do que apresentar soluções imediatas, a obra convida à reflexão e à adoção de novas perspetivas para enfrentar desafios complexos, em alinhamento com a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento.

A base teórico-metodológica do livro assenta na Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (EDCG), entendida como um processo de aprendizagem ao longo da vida orientado para a transformação social. Esta abordagem é apresentada como uma “lente” crítica para compreender a realidade, permitindo identificar as causas das desigualdades e promover uma atuação eticamente informada. O livro de bolso incentiva, assim, a construção de práticas orientadas para o bem-estar, a sustentabilidade e a paz, articulando as dimensões local e global.

Metodologicamente, o livro organiza-se em três etapas — “Parar”, “Pôr os pés na terra” e “Mergulhar” — que conduzem o leitor num percurso de reflexão e aplicação prática. Ao longo deste processo são apresentados princípios fundamentais, como o pensamento crítico, a consciência das interdependências globais, a intenção pedagógica na promoção da justiça e a construção de comunidades mais horizontais. O livro demonstra a aplicação prática da EDCG em contextos quotidianos, como reuniões de parceria, campanhas de sensibilização e ações de formação, ilustrando como os princípios teóricos se materializam em intervenções concretas que valorizam a participação ativa e o diálogo intercultural. Dessa forma, o guia pretende fortalecer o papel dos atores locais na promoção de territórios mais justos e sustentáveis, contribuindo para os objetivos da Agenda 2030.

[Índice](#)

FINANCIAMENTO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO A ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS. 20 ANOS: 2005-2025

Tipologia de publicação: Estudo

Responsabilidade: Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. e GENE - Global Education Network Europe

Autoria: Andreia Reis (Instituto de Educação e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação da Universidade de Lisboa); Carlota Quintão (Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto); Joana Costa (Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto); La Salete Coelho (Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto); Mariana RP Alves (Cartas com Ciência) e Sara Monteiro (Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul Insight - Piaget Research Center for Ecological Human Development).

Língua: Português

Data de publicação: Janeiro de 2026

Acesso:

[https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao2/Educa%C3%A7%C3%A3o para o Desenvolvimento ED/Financiamento de Projetos de ED a ONGD - 20 anos 2005-2025 PT.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao2/Educa%C3%A7%C3%A3o_para_o_Developimento_ED/Financiamento_de_Projetos_de_ED_a_ONGD_-_20_anos_2005-2025_PT.pdf)

Apresentação

Para assinalar os 20 anos da Linha de Cofinanciamento de Projetos de Educação para o Desenvolvimento a Organizações Não-Governamentais (ONGD), o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., em parceria com o GENE - Global Education Network Europe, promoveu uma análise retrospectiva de duas décadas de financiamento nesta área.

Este trabalho resulta de um percurso coletivo, estruturado em duas fases complementares, que cruza diferentes olhares e experiências. A primeira corresponde a uma análise quantitativa, desenvolvida pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, que sistematiza, [numa infografia](#), factos e dados dos projetos implementados entre 2005 e 2025. A segunda, de natureza qualitativa, contou com o envolvimento de investigadoras da Comunidade Sinergias ED e centrou-se na produção de um conjunto de narrativas a partir das vozes de atores de ONGD, permitindo identificar transformações geradas pelos projetos apoiados ao longo deste período.

Organizadas em torno de quatro áreas - Educação Formal, Educação Não Formal, Sensibilização e Mobilização, e Capacitação e Cooperação Institucional -, estas narrativas dão corpo às mudanças vividas no terreno: nas escolas, nas organizações, nas comunidades e nas políticas. Revelam processos, desafios, aprendizagens e continuidades que dificilmente caberiam na infografia.

Mais do que um exercício de balanço, esta publicação convida à reflexão sobre o caminho percorrido, sobre o papel da Educação para o Desenvolvimento na construção de uma cidadania crítica e global e sobre o que é necessário continuar a fortalecer.

A partir destas quatro narrativas, foi também produzida uma versão síntese "[Vinte anos de investimento numa educação ligada ao mundo: os efeitos e contributos da Educação para o Desenvolvimento](#)" que reforça e amplia esta leitura, tornando-a ainda mais acessível e mobilizadora.

[Índice](#)

Luciana da Conceição

Navegar: arte, cidade e transformação social

Abstract

This article analyzes the artistic-political work of the Grupo Esparrama, with emphasis on the Navegar Project, carried out in São Paulo between 2017 and 2018. The investigation revealed how the group's research practice constitutes a counter-hegemonic approach that articulates art, city, and education, valuing children's creative activity and proposing political forms of urban occupation by/for/with these subjects. Anchored in the historical-cultural perspective of Liev Vigotski, in dialogue with the poetics of Manoel de Barros, the analysis highlights the poetic-critical dimension of the experience and discusses the possibility of a transformative aesthetic education. In this horizon, art and education emerge as practices capable of re-signifying everyday life and expanding democracy.

Keyword: *Art; City; Children; Education; Grupo Esparrama; Social Transformation.*

Resumen

Este artículo analiza el trabajo artístico-político del Grupo Esparrama, con énfasis en el Proyecto Navegar, realizado en São Paulo entre 2017 y 2018. La investigación evidenció cómo la práctica investigativa del grupo constituye una propuesta contrahegemónica que articula arte, ciudad y educación, valorizando la actividad creadora de los niños y proponiendo formas políticas de ocupación del espacio urbano por/para/con estos sujetos. Anclado en el enfoque histórico-cultural de Liev Vigotski, en diálogo con la poética de Manoel de Barros, el análisis resalta la dimensión poético-crítica de la experiencia y discute la posibilidad de una educación estética transformadora. En este horizonte, el arte y la educación se presentan como prácticas capaces de resignificar la vida cotidiana y ampliar la democracia.

Palabras clave: *Arte; Ciudad; Niños; Educación; Grupo Esparrama; Transformación Social.*

[Índice](#)

Gina Priscila Pacheco Brito, Laura Melissa Muñoz Salazar & M. Inmaculada Pastor-García

Pintar la herida: Arte Comunitario y Resiliencia Migrante en la Ciudad de Filadelfia

Abstract

This The U.S. city of Philadelphia has become a key destination for Latin American migration driven by violence, political crises, and poverty, bringing together a highly diverse migrant population. In this context, community art emerges as an instrument of cultural resistance and the creation of mutual support networks.

This study aims to analyze the role of art in general, and community art in particular, as a pedagogical resource for Education for Development and Global Citizenship.

The methodology applied was a case study of Latin American migrants in Philadelphia and their community-based artistic activity, using surveys, interviews, and direct observation.

Art has the potential to function as a transformative pedagogy for social justice. The findings show that, beyond its expressive function, art serves as a means to alleviate emotions, support mental health, and strengthen community cohesion, as well as a didactic and political instrument with significant potential.

Keywords: *Community Art; Resilience; Education for Development and Global Citizenship; Migration; Identity.*

Resumo

A cidade norte-americana de Filadélfia tem sido um destino central para as migrações latino-americanas que fogem da violência, das crises políticas e da pobreza, reunindo uma grande diversidade de migrantes. Nesse contexto, a arte comunitária emerge como um instrumento de resistência cultural e de criação de redes de apoio mútuo.

Este estudo tem como objetivo analisar o papel da arte, de modo geral, e da arte comunitária, em particular, como recurso pedagógico para a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global.

A metodologia adotada foi o estudo de caso de migrantes latino-americanos em Filadélfia e de sua atividade artística comunitária, por meio de questionários, entrevistas e observação direta.

A arte tem o potencial de se constituir como uma pedagogia transformadora para a justiça social. Os resultados evidenciam que, para além de sua função expressiva, a arte atua como meio de alívio emocional, de promoção da saúde mental e de fortalecimento da coesão comunitária, além de ser um instrumento didático e político de grande potencial.

Palavras-chave: *Arte Comunitária; Resiliência; Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global; Migração; Identidade.*

[Índice](#)

Álida Angélica Alves Leal, Laura Beatriz Lima dos Santos, Melissa Campos Costa & Mirelly Lopes Beltrame

Entre Linhas: Bordar e (Des)Aprender na Educação Pública

Abstract

Starting from the contemporary movement of reinventing embroidery, this article analyzes experiences from the extension project “Linhas da FaE: Coletivo de bordado livre em defesa da Educação Pública” (Lines of FaE: Free Embroidery Collective in Defense of Public Education), from the Faculty of Education at UFMG/Brazil. The objective is to reflect on (un)learnings that emerge from embroidery practices as a poetic and political expression in the university context. Using a qualitative approach, from the perspective of participatory action research, the study systematizes the Collective's trajectory since 2021 and articulates it with reflections on critical, dialogical, liberating, and emancipatory education, including discussions on Art/education. The analysis of records and collective productions allowed the identification of three interpretative axes: a) affective, subjective and humanizing dimension; b) aesthetic creation linked to identity affirmation; and c) formative and transformative processes. The results indicate that embroidery, as a collective practice, constitutes a formative experience that articulates the production of meaning, critical reflection, and engagement in the defense of public education.

Keywords: *Free embroidery; Right to Education; Popular education; Collective; Art/Education.*

Resumen

Partiendo del movimiento contemporáneo de reinención del bordado, este artículo analiza las experiencias del proyecto de extensión “Linhas da FaE: Coletivo de bordado livre em defesa da Educação Pública” (Líneas de FaE: Colectivo de bordado libre en defensa de la Educación Pública), de la Facultad de Educación de la UFMG/Brasil. El objetivo es reflexionar sobre los (des)aprendizajes que surgen de las prácticas de bordado como expresión poética y política en el contexto universitario. Utilizando un enfoque cualitativo, desde la perspectiva de la investigación-acción participativa, el estudio sistematiza la trayectoria del Colectivo desde 2021 y la articula con reflexiones sobre la educación crítica, dialógica, liberadora y emancipadora, destacando las discusiones sobre Arte/Educación. El análisis de los registros y las producciones colectivas permitió identificar tres ejes interpretativos: a) dimensión afectiva, subjetiva y humanizadora; b) creación estética vinculada a la afirmación de la identidad; y c) procesos formativos y transformadores. Los resultados indican que el bordado, como práctica colectiva, constituye una experiencia formativa que articula la producción de significado, la reflexión crítica y el compromiso con la defensa de la educación pública.

Palabras clave: *Bordado libre; Derecho a la Educación; Educación Popular; Colectivo; Arte/Educación.*

[Índice](#)

Francisca Weiner, Isabel Timóteo & Joana Cruz

A fotografia anotada como recurso artístico, participativo e político

Abstract

This article reflects on the potential of artistic tools, with an emphasis on annotated photography as a resource for research and social intervention. Residents and former residents of Lomba, in Bonfim/Porto, recover their individual and collective memories in a participatory and artistic process that combines old and recent photographs, drawings and texts, in a context of urban transformation and rehabilitation of their territory.

The photographs function as pedagogical devices for critical reading about their place, relational dynamics, the effects of gentrification, and forms of community resistance. The creation of a *sensitive archive* allows for the construction of an affective and critical cartography of the territory, and annotated photography, in this context, becomes a political and relational archive, a gesture of memory, belonging, and vindication. Throughout the article, art is also highlighted as a powerful mediator of social and pedagogical processes in territories marked by profound urban and social transformation.

Keywords: *Participatory Methodologies; Annotated Photography; Artistic Practice; Gentrification; Lomba.*

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el potencial de las herramientas artísticas, destacando la fotografía anotada como recurso para la investigación y la intervención social. Residentes y antiguos residentes de Lomba, en Bonfim, Oporto, recuperan sus memorias individuales y colectivas en un proceso participativo y artístico que combina fotografías, dibujos y textos antiguos y recientes, en un contexto de transformación y rehabilitación urbana de su territorio.

Las fotografías funcionan como dispositivos pedagógicos para la lectura crítica de su lugar, las dinámicas relacionales, los efectos de la gentrificación y las formas de resistencia comunitaria. La creación de un *archivo sensible* permite la construcción de una cartografía afectiva y crítica del territorio, y la fotografía anotada, en este contexto, se convierte en un archivo político y relacional, un gesto de memoria, pertenencia y reivindicación. El artículo también destaca el arte como un poderoso mediador de procesos sociales y pedagógicos en territorios marcados por una profunda transformación urbana y social.

Palabras clave: *Méthodologies Participatives; Fotografía Anotada; Práctica Artística; Gentrificación; Lomba.*

[Índice](#)

Lia Beatriz Teixeira Torraca & Edna Lúcia Tinoco Ponciano

Afetos Complexos e Experiências Algorítmicas: descolonizando com imagens reiniciadoras

Abstract

We present the project “Portray, Restart, Reterritorialize: decolonizing through affect the algorithmically configured digital experience,” which aims to understand the experience of young people on the Instagram social media platform and, thus, develop strategies for the digital and emotional literacy of this audience. In a qualitative research project, articulated between the University, the School, and Society, the secondary goal is the construction of a decolonizing and emancipatory education. This research investigates the role of affects in relationships managed by algorithms, using photographic experiences and new forms of image production. The initial results confirm the relevance of affects in confronting this life challenged and configured by algorithms, revealing that digital literacy may not be sufficient for the degree of complexity imposed by Instagram's aesthetic regime, ratifying the urgency of affective education focused on digital visuals.

Keywords: *Affect; Image; Algorithms; Data Colonialism; Photography; Instagram.*

Resumen

Presentamos el proyecto “Retratar, Reiniciar, Reterritorializar: descolonizar a través del afecto la experiencia digital configurada algorítmicamente”, cuyo objetivo es comprender la experiencia de los jóvenes en la plataforma de redes sociales Instagram y, así, desarrollar estrategias para la alfabetización digital y emocional de este público. En una investigación cualitativa, articulada entre la Universidad, la Escuela y la Sociedad, el objetivo secundario es la construcción de una educación descolonizadora y emancipadora. Una investigación sobre el papel de los afectos en las relaciones gestionadas por algoritmos, utilizando experiencias fotográficas y nuevas formas de producción de imágenes. Los resultados iniciales confirman la relevancia de los afectos para afrontar esta vida desafiada y configurada por algoritmos, revelando que la alfabetización digital puede no ser suficiente para el grado de complejidad que impone el régimen estético de Instagram, ratificando la urgencia de una educación afectiva centrada en lo visual digital.

Palabras clave: *Afecto; Imagen; Algoritmos; Colonialismo de Datos; Fotografía; Instagram.*

Índice

Editorial

Caderno Temático

Luciana da Conceição - *Navegar: arte, cidade e transformação social*

Gina Pacheco Brito, Laura Melissa Muñoz Salazar & Maria Inmaculada Garcia - *Pintar la herida: Arte Comunitario y Resiliencia Migrante en la Ciudad de Filadelfia*

Álida Alves, Laura Lima, Melissa Campos & Mirelly Beltrame - *Entre linhas: Bordar e (des)aprender com a Educação Pública*

Joana Cruz, Isabel Timóteo & Francisca Weiner - *A fotografia anotada como recurso artístico, participativo e político*

Lia Torraca & Edna Ponciano - *Afetos Complexos e Experiências Algorítmicas: descolonizando com imagens reiniciadoras*

Práticas

Nicole Lissy - *Materialidades artístico-pedagógicas: a construção do self em relação com outros e a práxis da cidadania*

Sandra Oliveira & Marina Bravo - *Museu do Bairro: Fotografia e arte na co-criação do museu vivo de cada comunidade* Manuel Oliveira - *Música, comunidade e transformação*

Sabrina Brésio, Geovanna de Andrade, Luciana da Conceição & Victor de Oliveira - *Dia de Brincar: artes e direito à infância*

Joyce Souza & Dori Nigro - *Práticas artístico-pedagógicas para a descolonização do saber. Debates e laboratórios escolares a partir do espetáculo 'descobri-quê?'*

M. Susana Rams & Victoria López - *Viento. Vidas en Tránsito: Estudio de caso*

Laure de Witte - *Rolinho da Memória*

Publicações Recentes

Caderno Criar Coragem: perguntas para fazer acontecer ações Artísticas Participativas

Cidadania em Jogo: TU decides!

Ação Local e Compromisso Transformador - Livro de bolso para quem trabalha com as pessoas e os territórios Percursos didáticos: *Desigualdades mundiais | Migrações*

Financiamento de Projetos de Educação para o Desenvolvimento a Organizações Não-Governamentais. 20 anos 2005-2025

Resumos dos Artigos

Uma iniciativa



Apoio

