

# Os Contributos do Plano Nacional das Artes para Repensar a Relação entre Educação, Práticas Artísticas e Inclusão.

## Um Estudo de Caso com Estudantes Adultos na Escola

LILIANA ARAÚJO FARIA

[liliana.araujo.faria@gmail.com](mailto:liliana.araujo.faria@gmail.com)

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-EU)

ANA LUÍSA DE OLIVEIRA PIRES

[ana.luisa.pires@ese.ips.pt](mailto:ana.luisa.pires@ese.ips.pt)

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

### Resumo

O estudo de caso procurou conhecer as razões que estiveram na base da decisão de alargar os projetos do Plano Nacional das Artes aos estudantes dos cursos de Educação e Formação de Adultos e de Português Língua de Acolhimento. O estudo focou-se nos estudantes dos cursos de Educação e Formação de Adultos e Português Língua de Acolhimento num agrupamento de escolas. Através da observação participante e de entrevistas de grupo focal recolheram-se evidências sobre as perceções dos estudantes relativamente ao regresso à escola, dos contributos das práticas artísticas nas abordagens pedagógicas e no desenvolvimento de espaços de convivialidade entre estudantes portugueses e estrangeiros. Os resultados indicam que as práticas artísticas funcionam como mediadores culturais e sociais, promovendo o desenvolvimento de relações interpessoais, da comunicação e da inclusão.

### Palavras-chave:

Educação e Formação de Adultos, Português Língua de Acolhimento para Imigrantes, Convivialidade, Inclusão, Plano Nacional das Artes.

### Abstract

This case study sought to understand the reasons behind the decision to extend the projects of the National Arts Plan to students in Adult Education and Training courses and Portuguese as a Host Language courses. The study focused on students in Adult Education and Training and Portuguese as a Host Language courses in a school cluster. Through participant observation and focus group interviews, evidence was collected on students' perceptions regarding their return to school, the contributions of artistic practices to pedagogical approaches, and the development of spaces for interaction between portuguese and foreign students. The results indicate that artistic practices function as cultural and social mediators, promoting the development of interpersonal relationships, communication, and inclusion.

### Key concepts:

Adult Education and Training, Portuguese as a Host Language for Immigrants, Conviviality, Inclusion, National Arts Plan.

## Introdução

As escolas têm vindo a ser atravessados por uma crescente diversidade social, cultural e linguística, em resultado de dinâmicas migratórias que exigem a reconfiguração dos processos educativos (Hortas, 2017). No campo da educação de adultos, este desafio é acentuado quando os percursos educativos são marcados por interrupções, transformando a aprendizagem num processo ligado à identidade e à inclusão social.

Em resposta a estes desafios, diferentes abordagens pedagógicas têm vindo a sublinhar a importância de práticas educativas que promovam a participação ativa e a consciência crítica dos sujeitos (Freire, 1994; Dewey, 1979). As práticas artísticas têm sido capazes de favorecer formas de comunicação, que não se limitam à linguagem verbal, e de criar condições para a convivialidade em contextos marcados pela diversidade (Illich, 1975). Neste sentido, as práticas artísticas podem assumir um papel relevante na promoção de processos educativos mais inclusivos, especialmente em contextos de educação de adultos e de acolhimento de população migrante. É neste enquadramento que se insere o Plano Nacional das Artes, enquanto política pública que procura reforçar a presença das artes na escola, valorizando-as como dispositivos educativos e culturais (Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019). Embora o Plano Nacional das Artes contemple múltiplas dimensões e públicos, o presente artigo centra-se numa experiência concreta de implementação de práticas artísticas em cursos de Educação e Formação de Adultos e de Português Língua de Acolhimento, num agrupamento de escolas situado num território marcado pela multiculturalidade. Esta opção permite analisar, num contexto específico, a forma como a articulação entre políticas educativas e culturais pode contribuir para a construção de espaços educativos mais inclusivos e participativos, em linha com a perspetiva de territorialização da educação (Nóvoa, 2009; Machado & Alves, 2014).

O artigo apresenta uma parte de um estudo de caso mais amplo, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão (ESE-IPS) assumindo um recorte específico, ao procurar compreender de que modo as oficinas artísticas desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional das Artes contribuem para repensar as práticas pedagógicas, para a promoção da convivialidade e da inclusão, a partir das perceções dos estudantes adultos envolvidos. A opção por este foco permite dar centralidade à voz dos participantes e analisar os significados que atribuem à participação nas ofici-

---

nas artísticas.

Do ponto de vista metodológico, o estudo assenta numa abordagem qualitativa, recorrendo a técnicas de recolha de dados que incluem a observação participante e entrevista de grupo focal, aos estudantes adultos participantes das oficinas, relativamente ao seu regresso à escola, às dinâmicas de interação promovidas pelas práticas artísticas e ao sentimento de pertença e inclusão (Denzin & Lincoln, 2018; Aires, 2011). O artigo organiza-se da seguinte forma: no ponto 1 apresenta-se o enquadramento teórico que sustentou o estudo. Seguidamente, no ponto 2 descreve-se a metodologia e as técnicas e os procedimentos de recolha e análise de informação adotados. O ponto 3 é dedicado à discussão dos resultados, centrada na análise das narrativas dos estudantes.

Por fim, apresentam-se as reflexões finais, destacando os principais contributos do estudo e questões para investigações futuras.

## **1. Educação de Adultos, Práticas Artísticas e Inclusão**

A educação de adultos constitui-se como um campo central para a concretização do direito à educação ao longo da vida, entendida como um processo contínuo que ocorre "antes, durante, depois e fora dos padrões formais" das instituições (Pires, 2005; Boavida & Amado, 2008, p. 186). Esta perspetiva rompe com a visão tradicional da escolarização inicial, assumindo que todos os contextos são contextos de aprendizagem (trabalho, casa e comunidade), uma vez que a vida, por si só, é o território onde o conhecimento se gera (Ambrósio, 2001). A educação formal, desenvolvida nas escolas com conteúdos previamente demarcados; a educação informal, que os indivíduos adquirem no processo de socialização, carregada de valores e culturas próprias; e a educação não formal, aprendida no "mundo de vida" através da partilha de experiências em ações coletivas quotidianas (Gohn, 2006). Esta última é entendida por Canário (2006, p. 198) como abrangendo situações que se "distinguem e demarcam do formato escolar", centrando-se nas relações sociais e na necessidade dos "fortalecer o exercício da cidadania" (Gohn, 2006, p. 29).

De acordo com LaBelle, citado por Bruno (2014), estas modalidades não devem ser vistas como entidades compartimentadas, mas como modos predominantes de aprendizagem que coexistem num *continuum* educativo. Esta visão holística sustenta o "triângulo da educação ao longo da vida" de Biesta (2006, p. 173), que equilibra três propósitos fundamentais: o pessoal (realização do sujeito), o económico (qualificação e

---

empregabilidade) e o democrático (formação para a cidadania).

A abordagem humanista e emancipatória aqui adotada ancora-se no pensamento de Paulo Freire, que concebe a educação como uma prática da liberdade. Através do método da conscientização, o adulto é desafiado a uma tomada de consciência crítica sobre si próprio e sobre o mundo, transformando-se de ser condicionado em agente de transformação social (Freire, 1967; 1994). Esta perspetiva é reforçada por Morin (2000), que sublinha a natureza complexa do ser humano como coautor da sua história individual e coletiva, onde o homem e a sociedade são interdependentes.

Os programas de educação de adultos, embora muitas vezes focados na qualificação para o mercado de trabalho, devem ser vistos de forma mais holística, para assim atender às necessidades económicas, sociais e culturais dos indivíduos. A perspetiva crítica e emancipatória da educação, adotada por Licínio Lima, questiona as estruturas de poder e controlo presentes nas políticas educacionais e, em alternativa defende políticas educacionais que promovam a autonomia e o desenvolvimento pessoal, em vez de treinar para a empregabilidade, ou para a “modelagem de pessoas” (2003, p.144) porque nas palavras de Jarvis vão “tolhendo a criatividade e a capacidade de inovação” (citado em Canário & Cabrito, 2005, p.43). Além disso, existe um outro aspeto que precisa de ser tido em consideração nos processos de educação, como refere Josso “as nossas identidades” (citado em Canário & Cabrito, 2005, p.122). Cada estudante tem uma identidade marcada por experiências vividas em determinados contextos.

Em contraponto com esta visão, Lima alerta para o risco de as políticas de educação de adultos se focarem excessivamente na "modelagem de pessoas" para o mercado de trabalho, servindo apenas o desenvolvimento do capital humano. Uma educação crítica e emancipatória deve, em alternativa, promover a autonomia e as criatividade, evitando o que Jarvis define como o "tolher da capacidade de inovação" através de currículos meramente instrumentais (citado em Canário & Cabrito, 2005, p.43).

Neste processo, a dimensão biográfica e identitária é incontornável. Como refere Josso, as aprendizagens de adultos estão intrinsecamente ligadas às "nossas identidades", as quais são marcadas por experiências vividas em contextos e territórios específicos (citado em Canário & Cabrito, 2005, p.122). Assim, o regresso à escola na idade adulta configura-se como um espaço de aprendizagem transformadora, capaz de reconfigurar as "perspetivas de sentido" (Pires, 2005) e permitir ao sujeito (re)definir a sua trajetória e o seu sentimento de pertença a uma comunidade multicultural.

A crescente diversidade cultural resultante dos fluxos migratórios coloca desafi-

---

os específicos aos sistemas educativos, particularmente no que respeita à inclusão de adultos imigrantes. A aprendizagem da língua do país de acolhimento é amplamente reconhecida como um fator essencial para a integração social, o acesso a direitos e serviços e à participação cívica (OECD, 2021). No entanto, a inclusão não se esgota na dimensão linguística, implica também a criação de espaços de relação e convivência entre pessoas social e culturalmente diferentes. A escola assume, neste contexto, um papel central enquanto espaço de encontro. Muitos adultos imigrantes têm na escola o primeiro contato com a aprendizagem certificada da língua, mas também com as redes de apoio social, cultural e institucional. Tal como referem Canário e Cabrito (2005), a articulação entre a escola e o território implica um equilíbrio entre a abertura ao contexto local e a adaptação às necessidades dos estudantes, promovendo projetos multiculturais e inclusivos.

A convivialidade adquire relevância em contextos educativos marcados por desigualdades sociais, culturais e linguísticas. A criação de espaços conviviais pressupõe práticas pedagógicas que valorizem a interação, a cooperação e a partilha de experiências, indo mais além das dinâmicas pedagógicas tradicionais.

As práticas artísticas configuram-se, neste cenário, como dispositivos de mediação cultural e relacional fundamentais para a coesão social. Através da "interdiscursividade" (Gomes, Pires & Gonçalves, 2016, pp. 349-358), a arte atua como uma linguagem que promove maior abertura e o fortalecimento do relacionamento interpessoal, transformando a escola num espaço de "comunização" de sensações onde se descobre o que há de comum na diversidade (Larossa, 2013). Esta perspetiva ancora-se no modelo de democracia cultural, o qual preconiza a dignificação de todas as linguagens e a participação ativa dos sujeitos enquanto produtores de cultura, em oposição à mera democratização do acesso (Lopes, 2010). É neste quadro que emerge o Plano Nacional das Artes (PNA) como uma política pública híbrida, que funde educação e cultura para fomentar a cidadania e a tolerância em territórios multiculturais.

Estas práticas são reconhecidas como dispositivos pedagógicos com elevado potencial para estimular a expressão, a comunicação e a participação de indivíduos com trajetórias de vida e origens heterogêneas. Em cenários de multiculturalidade, a arte funciona como uma linguagem transversal, capaz de mitigar barreiras linguísticas e oferecer modos alternativos de interação e relação social (European Agenda for Culture, 2017). Como defende Matarasso (1997), o envolvimento em projetos artísticos por parte

---

de quem interrompeu percursos formativos potencia o incremento da autoestima, a revelação de novas competências e a consolidação do sentimento de pertença à comunidade. Esta modalidade de participação assegura o envolvimento dos sujeitos independentemente da sua idade ou condição social, gerando efetivas oportunidades de inclusão baseadas na dignidade e na interdependência.

Complementarmente, Williams (1997) assinala que a prática artística favorece a identificação de objetivos comuns, a cooperação grupal e a comunicação de conceitos complexos. A arte catalisa as criatividade, entendidas numa visão poliédrica e plural, (Vasconcelos, 2023), estimulando novas formas de pensar e resolver problemas, o que se revela crítico na adaptação a novos contextos socioculturais. Por conseguinte, estas práticas transcendem a função meramente recreativa, assumindo-se como instrumentos pedagógicos e relacionais estruturantes. Ao facilitarem a partilha de histórias e referências culturais, as artes fomentam a construção de memórias coletivas (Nora, 1993), essenciais para a reconstrução identitária e para a vivência da escola como um espaço comum.

O Plano Nacional das Artes (PNA) é uma política pública híbrida que integra a cultura e a educação e que promove em contexto escolar as artes, a cultura e o desenvolvimento sociocultural da comunidade educativa. Ao reconhecer as instituições culturais como territórios educativos e as escolas como polos culturais, o Plano Nacional das Artes propõe uma abordagem integrada que valoriza as artes como elementos estruturantes dos processos educativos (Carta do Porto Santo, 2021).

No âmbito da educação de adultos, a implementação de práticas artísticas associadas ao Plano Nacional das Artes pode assumir um papel relevante, ao criar oportunidades de participação cultural para públicos frequentemente afastados destes circuitos. Como refere Lopes (2021), a aproximação entre artes e educação contribui para o desenvolvimento da identidade dos territórios, promovendo a inclusão, a tolerância e novas formas de envolvimento comunitário.

É neste enquadramento que se inscreve a análise do modo como as práticas artísticas, desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional das Artes, contribuiram, na perspetiva dos alunos, para a convivialidade e a inclusão.

## **2. Metodologia, Recolha e Análise de Dados**

Embora o estudo empírico realizado contemple diversas dimensões e participan-

---

tes institucionais, este texto centra-se na análise das perceções dos estudantes adultos relativamente aos contributos das práticas artísticas, desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional das Artes, para a convivialidade e a inclusão.

O presente artigo apresenta um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido a partir da metodologia do estudo de caso, por permitir a compreensão aprofundada de fenómenos complexos (Stake, 1995; Yin, 2003).

A recolha de dados incidiu sobre duas experiências no âmbito do PNA:

Oficina "Jardim Escol(h)a": Dinamizada pelo Coletivo Os Espacialistas, consistiu em 4 sessões semanais de 90 minutos, focadas na criação de poemas visuais e mapeamento criativo.

Oficina "Identidade": Dinamizada pelo Movimento de Expressão Fotográfica (MEF), compreendeu 7 sessões de 90 minutos (bi-semanais), explorando o retrato e a relação do "Eu" com o espaço escolar.

## 2.1 O contexto do estudo

A investigação decorreu num Agrupamento de Escolas situado na Área Metropolitana de Lisboa, integrado no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). O território é beneficiário de uma Operação Integrada Local (OIL) do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), focada em combater desigualdades sociais e fortalecer a identidade local.

O estudo foi desenvolvido num agrupamento de escolas localizado num território que, de acordo com os dados dos Censos de 2021<sup>1</sup>, apresentados pelo PORDATA, tem vindo a apresentar uma reconfiguração demográfica, nomeadamente no que respeita ao aumento da população estrangeira, num total de 3767 residentes, comparativamente com os 274 recenseados em 1981, sobretudo oriundos de países do continente asiático.

No ano de 2023 assistiu-se ao aumento do número de alunos no agrupamento, nomeadamente de crianças e jovens filhos de migrantes, mas também ao reingresso no ano letivo de 2023-2024 dos adultos estrangeiros no sistema educativo público, para formação em Português Língua de Acolhimento. No sentido de implementar uma política de inclusão de 360º, o agrupamento de escolas alargou a oferta educativa aos cida-

---

<sup>1</sup> O sentido ético de salvaguarda da identidade e da localização do contexto desta investigação, impede a referência completa da fonte dos dados.

---

dãos nacionais que não concluíram a escolaridade obrigatória, pelo que podem frequentar os cursos de Educação e Formação de Adultos de nível 1 e 2.

O universo do estudo abrangeu os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e de Português Língua de Acolhimento (PLA), num total de 47 alunos inscritos nestas ofertas.

## **2.2 Participantes**

Neste estudo aceitaram participar 38 estudantes adultos, dos quais 26 frequentam o curso de Português Língua de Acolhimento e 12 as ofertas EFA, em regime noturno.

Os 38 estudantes que participaram do estudo apresentam uma média de idade de 33 anos e 9 meses. O grupo era formado por homens e mulheres verificando-se a seguinte distribuição: 15 do género feminino e 23 do género masculino. Os elementos participantes eram de nacionalidade indiana, portuguesa, paquistanesa, brasileira e sul africana.

Embora o estudo global tenha integrado outros participantes institucionais como o Diretor do agrupamento de escolas e a dirigente da Câmara Municipal responsável pelos projetos socioeducativos, neste artigo são mobilizados sobretudo os dados recolhidos juntos dos estudantes, por serem estes que permitem responder à pergunta aqui analisada.

## **2.3 Técnicas de recolha de dados**

A recolha de dados recorreu a diferentes técnicas, permitindo a triangulação de fontes e a consolidação dos resultados (Denzin & Lincoln, 2018). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação participante durante o desenvolvimento das oficinas artísticas. A investigadora posicionou-se como observadora-participante, através de uma atitude reflexiva e analítica, procurou equilibrar a proximidade relacional com os participantes e o necessário distanciamento crítico, condição fundamental à produção de conhecimento em investigação qualitativa (Aires, 2011). A presença no terreno permitiu aceder a dimensões implícitas das interações, dos discursos e das práticas, sendo complementada por registos em notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994). No final das oficinas, as entrevistas de grupo focal permitiram aprofundar o significado atribuído pelos estudantes ao regresso à escola e à sua participação nas práticas artísticas desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional das Artes.

## **2.4 Tratamento e análise dos dados**

Na fase de tratamento e análise, os dados foram sujeitos a um sistema de encriptação de modo a cumprir com as questões éticas elencadas para o estudo. Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo, de acordo com a abordagem qualitativa, incidindo sobre a identificação de temas, categorias e subcategorias emergentes (Amado, 2014), como: Convivialidade (interação e quebra de barreiras) e Identidade (reconstrução de trajetórias e sentimento de pertença).

Na fase de categorização, os dados foram recortados e reagrupados em unidades de sentido relacionadas com práticas, atitudes, valores, comportamentos e perceções dos estudantes relativamente às oficinas artísticas, à convivialidade e à inclusão. A utilização de diferentes técnicas de recolha permitiu a triangulação dos dados e uma interpretação mais fidedigna.

## **2.5 Questões Éticas**

No plano ético, foram assegurados os princípios fundamentais da investigação em Ciências da Educação (SPCE, 2020). Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e aceitaram participar no estudo através da assinatura do consentimento informado, garantindo-se o caráter voluntário e a possibilidade de desistência a qualquer momento. Foi igualmente assegurada a confidencialidade e o anonimato dos participantes, através da não identificação pessoal nos registos e na apresentação dos resultados. O estudo obteve as autorizações institucionais necessárias, incluindo o parecer favorável da entidade competente para a realização da investigação em contexto escolar.

## **3. Discussão dos Resultados**

A análise interpretativa que aqui se inicia incide sobre as perceções dos estudantes (EFA e PLA), ancorada pelos quadros teóricos da educação de adultos e da mediação artística. A escola, neste contexto, é reafirmada como um território de possibilidade, um espaço onde a curiosidade epistemológica freiriana se funde com o cruzamento híbrido entre educação e artes. Recorrendo à metáfora de Bachelard (1979), a escola atua como um "armário de gavetas" onde a ordem protege contra a desordem, mas onde a

---

natureza porosa das oficinas artísticas permite o diálogo entre o ensino formal e a experiência biográfica.

A análise dos dados evidencia que a participação nas práticas artísticas desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional das Artes assumiu um papel significativo na experiência escolar dos estudantes adultos, contribuindo para processos de inclusão que ultrapassam o ensino formal da língua ou a certificação escolar.

### **3.1 O regresso à escola e os significados da aprendizagem**

O regresso à escola na idade adulta constitui um processo de reconstrução identitária que vai além da motivação instrumental. Ao articular os testemunhos recolhidos com o conceito de conscientização de Paulo Freire, observamos que a educação se manifesta como uma prática da liberdade. Esta transformação é visível no relato do Estudante F, que afirma: "Desde que regressei à escola sou uma pessoa diferente, voltei a sentir que estou viva". Este "sentir-se vivo" é o corolário de um processo de aprendizagens transformadoras, conforme postulado por Mezirow (Pires, 2005), onde a revisão de perspectivas permite ao sujeito transitar de uma visão negativa da escola para uma necessidade de futuro.

Esta reconfiguração é reforçada pelo Estudante P, que sublinha a importância do 12.º ano para "pensar no futuro", demonstrando que a certificação é apenas o invólucro de uma realização pessoal mais profunda. O Estudante R, ao desejar "terminar o que no passado não consegui", valida a ideia de reconstrução contínua da experiência de Dewey. Nesta dinâmica, a escola abdica da modelagem de pessoas para se tornar um espaço de emancipação (Lima, 2003). A educação de adultos deixa de ser um treino para a empregabilidade para se assumir como um dispositivo político onde o sujeito se reconhece como coautor da sua própria história, rompendo com determinismos sociais e biográficos (Freire, 1967).

### 3.2 Práticas Artísticas como dispositivos de comunicação e convivialidade

As oficinas desenvolvidas, nomeadamente o Jardim Escol(h)a, dinamizada pelo Coletivo Os Espacialistas, e a oficina Identidade, pelo Movimento de Expressão Fotográfica (MEF), funcionaram como autênticas ferramentas conviviais. Segundo Ivan Illich (1975) estas ferramentas garantem o acesso livre aos meios da comunidade, promovendo a interdependência pessoal. Em contextos multiculturais, as práticas artísticas surgem como impulsionadoras de comunicação quando o domínio da língua é ainda incipiente.

Em diálogo com Matarasso (1997) sobre a arte como linguagem universal, os dados revelam que estas práticas transcendem as barreiras linguísticas. O Estudante U sintetiza esta realidade com a máxima: "School has no boundaries limitations", sugerindo que a cooperação artística dissolve fronteiras nacionais.

#### Figura n.º 1

*Pormenor da oficina artística Jardim Escol(h)a – Habitar é escolher e conversar.*

*Coletivo Os Espacialistas.*



Esta fluidez é corroborada pelos Estudantes K e L, que destacam o prazer de aprender múltiplas línguas através da interação artística:

Participating in this workshop with students of other nationalities gave me the

opportunity to interact with them, a lot of people used to come, and everyone's languages were different, but it was fun listen and learn many languages.

Esta abordagem permite, efetivamente, indisciplinar a escola (Lopes et al, 2021). Esta indisciplinada não representa desordem, mas sim a subversão da rigidez pedagógica tradicional. Como refere o Estudante F, a substituição da memorização e dos testes pela pesquisa e pela conversa (Estudante R) impede a desistência e fomenta o envolvimento. O uso de imagens e processos de cocriação funciona como um antídoto à modelagem normativa, permitindo que o currículo habite o espaço da experiencialidade e do encontro humano.

### 3.3 A Construção de Memórias Coletivas e o Sentimento de Pertença

A escola, através do Plano Nacional das Artes (PNA), afirma-se como um dos lugares de memória de Nora (1993). A produção artística nas oficinas não gerou apenas objetos, mas laços comunitários e histórias partilhadas que combatem a invisibilidade social. Em consonância com Williams (1997), a participação artística favorece a identificação de objetivos comuns e a cooperação em grupo.

#### Figura n.º 2

*Sessão de fotografia de estúdio da oficina artística Identidade – Habitar a Escola.*

*Movimento de Expressão Fotográfica*



---

Esta dimensão é particularmente relevante para o ensino noturno, historicamente marginalizado. O Estudante R sublinha que as atividades do MEF e d'Os Espacialistas fizeram com que os alunos do noturno se sentissem "envolvidos... nos projetos e atividades da escola". Esta visibilidade é um ato de resistência contra a violência estrutural (Galting, 1998), que muitas vezes relega o imigrante e o aluno trabalhador à precariedade e ao esquecimento. O Estudante B afirma que agora "conhece todos eles... para conversar", ao criar espaços a escola promove uma inclusão de 360°. A arte devolve o palco a estes sujeitos, permitindo-lhes a pertença ao território escolar.

## Conclusões

Os resultados do estudo evidenciam que as práticas artísticas desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional das Artes contribuíram para a promoção da convivialidade e da inclusão social de estudantes adultos que frequentam cursos de Educação e Formação de Adultos e de Português Língua de Acolhimento. A análise das perceções dos participantes revela que as oficinas artísticas funcionaram como espaços privilegiados de convivialidade, facilitando a comunicação e o sentimento de pertença à comunidade.

As práticas artísticas permitiram aos estudantes participar em experiências educativas que ultrapassaram o ensino formal da língua, valorizando a expressão, a criação e a partilha de histórias pessoais. Para muitos participantes, estas experiências constituíram momentos significativos de reconhecimento e envolvimento, contribuindo para uma vivência mais inclusiva da escola enquanto espaço comum.

O estudo reforça, assim, a relevância das práticas artísticas enquanto estratégia pedagógica no contexto da educação de adultos, em cenários caracterizados pela multiculturalidade. Ao promoverem formas alternativas de aprendizagem da língua, de comunicação e de relação, estas práticas evidenciam o seu potencial para apoiar processos de inclusão, que não se limitam à aquisição de competências linguísticas ou certificação.

A experiência aqui analisada demonstra que a condição do imigrante e do aluno EFA é reconfigurada no espaço escolar através da mediação artística. A escola deixa de ser um mero local de passagem ou de obtenção de documentos para se tornar um território

rio habitado.

As práticas artísticas na educação de adultos não possuem um caráter secundário ou meramente recreativo. Pelo contrário, elas constituem a base da democracia cultural (Lopes, 2010; Lopes et al, 2021). Esta abordagem não visa "levar cultura" a quem supostamente não a tem, mas sim dignificar as linguagens e identidades preexistentes dos alunos.

A articulação entre os testemunhos e a teoria prova que a arte é um dispositivo político de inclusão autêntica. Através das oficinas do PNA, o imigrante pode expressar a sua subjetividade num espaço comum. As práticas artísticas na idade adulta é, portanto, o motor que transforma a incerteza biográfica em participação democrática plena, validando a escola como um laboratório para a convivência humana.

Contudo, os resultados também suscitam interrogações que importa aprofundar. De que modo é que estas experiências se inscrevem no dia a dia da escola indo além do tempo do projeto? Até que ponto as práticas artísticas conseguem transformar de forma duradoura as relações entre estudantes social e culturalmente diferentes?

Estas questões apontam para a necessidade de investigação futura que acompanhe os efeitos das práticas artísticas a médio e a longo prazo, bem como para a importância de refletir sobre a articulação entre projetos artísticos e currículo formal.

Ainda assim, o estudo evidencia que a interseção entre educação de adultos e práticas artísticas pode constituir um terreno fértil para a construção de escolas mais inclusivas, abertas à diversidade e comprometidas com a convivialidade.

## Referências Bibliográficas

A Conferência do Porto Santo (2021, 04 25). Carta do Porto Santo. [Conferência]. Conferência do Porto Santo, Porto Santo.

<https://www.culturaportugal.gov.pt/pt/saber/2021/05/carta-de-porto-santo/>

Amado, J. (2014) (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ambrósio, T. (2001). *Educação Desenvolvimento Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. UIED – FCTUNL.

Bachelard, G. (1979). *Os Pensadores*. Abril Cultura.

Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3, 4), 169-180.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eej.2006.5.3.169>

Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação Epistemologia, Identidade e Perspectivas* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções*, 2 (2), 10-25.  
<https://doi.org/10.60546/mo.v2i2.68>

Canário, R. & Cabrito, B. (2005). Educação e Formação de Adultos, Mutações e convergências. *Educa – Formação*.

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.), *A educa-*

- 
- ção em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 195-254). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE: Handbook of Qualitative Research* (5<sup>a</sup> ed.). SAGE.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação* (4<sup>a</sup> ed.). Editora Nacional.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade* (s. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido* (23<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución, Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia* (1<sup>a</sup> ed.). Bakeaz gernika gogoratz.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, 14(50), 27-38. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Gomes, E. X.; Pires, Pires, A.L.O; Gonçalves, T. (2016) "Composições interdiscursivas com as linguagens pedagógica e artística". – atas da XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação , ver as pág. 349-358
- Hortas, M. J. (2017). Educação, multiculturalidade e cidadanias: interceções de olhares e práticas de alunos, famílias e escolas. *Medi@ções*, 5 (1), pp. 62-79. <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/157>
- Illich, I. (1975). *Tools for conviviality* (1<sup>a</sup> ed.). Fontana/ Collins.
- Larossa, J. (2013). Por amor à infância e por amor ao mundo, Notas sobre a arte na sala de aula. *Imaginar*, 56, pp. 39-46. <https://apecv.pt/revista/Imaginar56.pdf>
-

---

Lima, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In A., Quintanilha et al., *Cruzamento de saberes: Aprendizagens sustentáveis* (pp.129-148). Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, J. T. (2010). Da democratização da cultura a um conceito e prática alternativos de democracia cultural. *Saber & Educar*, 14 (121).

[https://www.researchgate.net/publication/276458003\\_Da\\_democratizacao\\_da\\_Cultu-ra\\_a\\_um\\_conceito\\_e\\_pratica\\_alternativos\\_de\\_Democracia\\_Cultural/link/56563af508ae4988a7b37ff5/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/publication/276458003_Da_democratizacao_da_Cultu-ra_a_um_conceito_e_pratica_alternativos_de_Democracia_Cultural/link/56563af508ae4988a7b37ff5/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19)

Lopes, S., Gomes, E. & Autor. (2021, março 29-31).

Machado, J. & Alves, J. (2014). *Município, território e educação, A administração local da educação e da formação*. Universidade Católica Editora.  
<https://ciencia.ucp.pt/files/32364909/9789898366771.pdf>

Matarasso, F. (2019). *A Restless Art*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro (2ª ed.)*. Cortez Editora.

Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista de Estudos Pós-Graduados de História*, 10, 7-28. [Vista do ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES](#)

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199. <https://rieoei.org/RIE/article/view/679/1283>

Autor (2005).

SPCE. (2020). *Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Stake, R. (1995). *The art of case study research* (1ª ed.). SAGE.

Vasconcelos, A. (2023). Creatividad, Asombro y Democracia: Aprender lo Desconocido. In A., Murillo et al. (Eds.), *Explorar Creatividades: La creación como estrategia para el aprendizaje de la música y las artes* (pp. 218-237). EdictOràlia.

Williams, D. (1997). *How the arts measure up*. Comedia.

Yin, R. (2003). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (2ª ed.). Bookman.

OECD (2021). *Language Training for Adult Migrants, Making Integration Work*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/02199d7f-en>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 da Presidência do Conselho de Ministros. (2019). *Diário da República* n.º 37/2019, Série I de 2019. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/42-2019119975746>

## **Nota curricular**

**Liliana Araújo Faria** é licenciada em Animação Socioeducativa pelo Instituto Politécnico de Coimbra e mestre em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão pelo Instituto Politécnico de Setúbal. Atualmente frequenta o Programa de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora. Como Mediadora Linguística e Cultural, num agrupamento de escolas, desenvolve a sua intervenção no âmbito da mediação e da inclusão educativa em contextos escolares multiculturais e linguisticamente diversos.

**Ana Luísa de Oliveira Pires** é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e investigadora no CICS.NOVA. É doutorada em Ciências de Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, com pós-doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Desenvolve investigação nas áreas da Educação/Formação de Adultos, Formação ao Longo da Vida, Arte e Educação, Políticas Educativas no Ensino Superior e Formação de Professores. Tem participado em diversos projetos de investigação e é autora de diversas publicações nacionais e internacionais, entre livros, capítulos de livros e artigos em revistas científicas.