

# Educação ao Longo da Vida nas Práticas Artísticas

## Narrativas da Periferia

ANA TERESA FERNANDES

[atlfernandes@gmail.com](mailto:atlfernandes@gmail.com)

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

CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais

### Resumo

Este artigo procura refletir sobre o contributo da Educação ao Longo da Vida nas práticas artísticas, através de um estudo que analisou as narrativas biográficas de cinco artistas da periferia da Área Metropolitana de Lisboa. A investigação revelou que as aprendizagens artísticas aconteceram maioritariamente, fora da escola, reforçando a importância de legitimar epistemologias não hegemónicas, enraizadas em vivências territoriais. Deste modo, afirma-se o papel do território enquanto produtor de conhecimento e da periferia como espaço de criação simbólica e de cidadania cultural.

### Palavras-chave

Educação ao longo da vida; práticas artísticas; periferia; narrativas biográficas.

### Abstract

This article seeks to reflect on the contribution of Lifelong Education to artistic practices through a study that analyzed the biographical narratives of five artists from the outskirts of the Lisbon Metropolitan Area. The research revealed that artistic learning occurred predominantly outside the school context, reinforcing the importance of legitimizing non-hegemonic epistemologies rooted in territorial experiences. Thus, it affirms the role of the territory as a producer of knowledge and of the periphery as a space for symbolic creation and cultural citizenship.

### Key concepts

Lifelong education; artistic practices; periphery; biographical narratives.

### Introdução

Num exercício reflexivo sobre a experiência social e educativa, entende-se que a Educação ao Longo da Vida e as práticas artísticas contemporâneas se encontram profundamente interligadas. Esta articulação evidencia a educação como um processo expandido,

---

atravessado por dinâmicas culturais, sociais e artísticas, no qual a aprendizagem se constrói em múltiplos contextos e temporalidades. Em contextos de periferia urbana, a arte pode assumir-se como motor de conhecimento e de expressão, revelando-se particularmente significativa na construção de experiências educativas e culturais. Estes territórios afirmam-se como espaços relevantes de produção criativa (Alves, 2023) e de desenvolvimento de aprendizagens não formais e informais (Lavor Filho et al., 2023), evidenciando a centralidade das relações sociais e das dinâmicas de construção do conhecimento.

A partir de um estudo qualitativo (Fernandes, 2025) que analisou narrativas daqueles que fazem arte no Vale da Amoreira, procurou-se compreender como as experiências educativas e formativas influenciaram as práticas artísticas.

A partir da questão - De que modos as experiências educativas e formativas, mobilizadas pela narrativa, se entendem como contributos para a concretização de práticas artísticas no território do Vale da Amoreira? -, um dos objetivos do estudo incidiu em conhecer que saberes e saberes/fazer foram mobilizados pela narrativa biográfica e que contribuíram para a concretização de práticas artísticas.

O artigo organiza-se a partir da identificação e clarificação de abordagens teóricas que conceptualizam e relacionam os conceitos de Educação ao Longo da Vida, Práticas Artísticas e Periferia, seguindo-se um exercício de articulação conceptual sobre as temáticas identificadas. A metodologia da pesquisa baseou-se no método biográfico, sendo a análise de conteúdo a técnica utilizada, assumindo-se um exercício de significação e de construção de uma narrativa interpretativa, configurando possíveis cruzamentos sobre os percursos formativos, as práticas artísticas e o território. Por fim, as reflexões finais exploram as implicações dos resultados para a compreensão da Educação ao Longo da Vida em contextos periféricos, sublinhando o seu papel como espaço de aprendizagem, produção de conhecimento, bem como os eventuais desafios e potencialidades sobre as políticas públicas educativas e culturais.

## **1. Educação ao Longo a Vida**

### **1.1. Educação ao longo da vida**

Entendendo a educação como um fenómeno central na vida humana, resultante da interação entre indivíduos e contextos, o conhecimento e a aprendizagem têm vindo a ser

concebidos para além dos limites do espaço escolar. Reconhece-se a existência de modalidades formais, não formais e informais de educação (Trilla Bernet, 1999; Gohn, 2014; Ireland, 2019) em que a Educação ao Longo da Vida é entendida como uma ampliação das dimensões temporal e espacial do aprender, assente na heterogeneidade e globalidade dos processos educativos (Trilla Bernet, 1999; Pires, 2002).

A educação formal, normalmente proporcionada por instituições escolares, tem um carácter estruturado, conduzindo a uma certificação. É intencional e as aprendizagens são vistas “(...) como um resultado, um ponto de chegada que poderia e deveria ser medido (...)” (Gohn, 2014, p.38). Por outro lado, a educação não formal, caracteriza-se pela heterogeneidade de contextos, meios, atividades e programas (Trilla Bernet, 1999). Engloba um conjunto de processos, recursos e entidades, diferenciados e orientados por objetivos específicos de formação ou capacitação. Embora apresente um certo grau de estruturação, não implica certificação formal e o contexto assume particular relevância, constituindo “o cenário, o território de pertencimentos dos indivíduos e grupos envolvidos” (Gohn, 2014, p. 38). Por sua vez, a educação informal refere-se a processos educativos não estruturados que emergem de forma difusa e indistinta no quotidiano, integrados nas dinâmicas gerais da vida social. Resulta de situações mais amplas de vida, como do trabalho, da família, da religião e do desporto (Rogers, 2003), considerando-se ainda o carácter autodirigido, cujo foco está na realização de uma tarefa, medida em função do domínio da sua execução.

Apesar da distinção entre modalidades de educação, reconhecem-se transversalidades e inter-relações, que podem já existir ou ser potenciadas (Alves, 2014), com possibilidades de se fundirem umas nas outras. É nesta ótica que os trabalhos de Rogers (2014) e Bruno (2014) propõem uma leitura que enfatiza a permeabilidade e variabilidade contextual das fronteiras educativas. Emergem formas híbridas de aprendizagem, reconhecendo-se a centralidade dos processos informais. Desta forma concebe-se a educação como um continuum fluido e contextualizado, fundamental para valorizar trajetórias educativas diversas, promovendo uma abordagem mais inclusiva, flexível e significativa da educação ao longo da vida.

## **1.2. Práticas artísticas**

À semelhança da Educação ao Longo da Vida, as práticas artísticas podem ser compre-

---

endidas sob uma perspetiva relacional e social. Historicamente, a criação artística transitou do ofício para o meio e, na contemporaneidade, consolidou-se como 'prática' integrada no quotidiano (Silva, 2018). Segundo Carvalho (2015), este conceito abrange os processos de conceção, fruição e compreensão das manifestações artísticas. Nesta linha, Matarasso (2019) identifica a habilidade, a produção e o valor emocional como pilares centrais, sublinhando que o ato artístico gera significado e estabelece espaços de encontro humano. Complementarmente, Cruz (2021) enfatiza o carácter experimental, a transdisciplinaridade e a participação como vetores para novos modos de produção e receção. Por outro lado, na visão de Dewey (1934) a arte assume-se como uma experiência de formação humana, expressão cultural e transformação social, defendendo que as experiências estéticas integram emoção, pensamento e ação, promotora de uma participação ativa no mundo.

Em suma, as práticas artísticas articulam-se profundamente com os princípios da Educação ao Longo da Vida ao promoverem processos contínuos de aprendizagem e construção de sentido sobre a experiência humana. No contexto lusófono, Ana Mae Barbosa (1998) consolida esta visão ao afirmar que a educação estética deve focar-se no desenvolvimento de indivíduos capazes de interpretar, apreciar e compreender criticamente as produções culturais. Assim, a alfabetização estética afirma-se como um território de diálogo, cognição e transformação, capacitando o indivíduo para uma leitura crítica da realidade em todas as etapas e contextos da sua existência.

### **1. 3. Periferias Urbanas**

As periferias urbanas são frequentemente associadas a territórios complexos, marcados por carências estruturais e dependência em relação aos centros urbanos (Domingues, 1994; Zanten, 2001). Surgiram com a industrialização e urbanização do século XIX e podem ser definidas tanto pelo afastamento físico quanto simbólico, refletindo desigualdades socioeconómicas e exclusão (Chaveiro; Anjos, 2007; Ritter; Firkowski, 2009; Jesus, 2021, identificados por Silva, Cardoso & Salgado, 2024). Apesar da associação frequente com a pobreza e a criminalidade, as periferias são também espaços de riqueza cultural, social e afetiva, oferecendo vivências significativas ligadas ao lazer, à cultura e à construção de identidades (Silva, Cardoso & Salgado, 2024). Com o intuito de reduzir desigualdades e valorizar a diversidade local, têm vindo a ser implementadas nas perife-

---

rias urbanas, social e economicamente fragilizadas, políticas públicas integradas de coesão territorial (Chamusca, 2023). Neste contexto, o diálogo entre educação, práticas artísticas e território surge como espaço fértil para a valorização social, construção coletiva de sentido e emancipação. Considera-se, assim, que essa interação constitui um campo privilegiado para a reflexão crítica sobre o desenvolvimento humano e a afirmação do potencial criativo e cultural das periferias.

#### **1.4. Educação ao Longo da Vida, Práticas Artísticas e Periferia Urbana – que interconexões?**

Neste quadro, a Educação ao Longo da Vida assume particular relevância ao promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, valorizando saberes locais, práticas culturais e formas de participação social (Araújo, 2021; Stecanela, 2008), configurando-se como um processo que transcende o espaço escolar, abrangendo múltiplos contextos, temporalidades e modalidades de aprendizagem. Em territórios periféricos, o conhecimento tende a circular por vias não convencionais, evidenciando estes contextos como espaços de criatividade e inovação pedagógica (Stecanela, 2008; Lopes, 2021). A formação artística resulta, assim, da articulação entre competências técnicas, processos de socialização e experiências formais e não formais, sendo a escola apenas uma das dimensões desse percurso (Throsby, 1996, 2012, referido por Borges & Faria, 2015), afirmando-se como dispositivos educativos e formas de resistência simbólica, contribuindo para a visibilidade das comunidades, a desconstrução de estereótipos e a produção de subjetividades e imaginários alternativos (Raposo, 2019; Carmo, 2018). Assim, a interseção entre educação, práticas artísticas e periferia evidencia que, apesar das desigualdades estruturais, estes territórios constituem espaços de aprendizagem, criação e produção de experiências sociais significativas (Domingues, 1994; Silva, Cardoso & Salgado, 2024).

À luz deste enquadramento, a investigação que sustenta a elaboração deste artigo inspirou-se na perspetiva de Lopes, Gomes e Pires (2021), que refletem a educação e as suas possibilidades de articulação com contextos culturais e artísticos partilhados ao sublinhar que:

A educação escolar é concebida como um processo de experimentação que deve

---

ser reinventado por meio de conexões com territórios culturais e artísticos, conforme propõe Nóvoa (2002). Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire (2007, 2018) é central para ampliar a discussão sobre cultura e educação, ao trazer uma visão humanista e dialética, em que o ser humano é visto como sujeito ativo na construção do mundo cultural”.

(p. 15)

## **2. Metodologia, Contexto e Participantes do Estudo**

Foi adotada uma abordagem de investigação qualitativa, sob uma perspectiva fenomenológica interpretativa, centrada na compreensão dos fenómenos percebidos e expressos, considerando o carácter contextual (Amado, 2014). Recorreu-se ao método biográfico, valorizando as narrativas dos participantes enquanto produtores de conhecimento. A recolha de dados baseou-se em entrevistas biográficas semiestruturadas (Delory-Momberger, 2012), permitindo caracterizar percursos formativos e práticas artísticas. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo, entendida como técnica de interpretação das comunicações orientada para a produção de inferências sobre os seus contextos de produção (Palmeira, Cordeiro & Prado, 2020), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação (Bardin, 2016).

O estudo empírico do qual resulta este artigo foi realizado na freguesia do Vale da Amoreira, território periférico na Área Metropolitana de Lisboa (Fernandes, 2025), cuja população é maioritariamente oriunda de processos migratórios pós-coloniais, e se evidenciam situações de vulnerabilidade socioeconómica e desigualdades educativas, apesar de um relevante potencial cultural e comunitário (Carmo, 2014; Góis, 2023). Com um estigma associado à marginalidade, o Vale da Amoreira tem sido palco de diversas iniciativas e projetos educativos, sociais e culturais, emergindo contextos significativos de análise sobre as relações entre educação, práticas artísticas e território (Belo, 2012; Domingues, 2015; Carmo, 2018).

A seleção dos participantes foi intencional e não probabilística, facilitada pelo conhecimento prévio do terreno e das suas dinâmicas, resultando de uma relação de confiança e de contactos pré-estabelecidos no território. Incidiu sobre cinco adultos, três homens e duas mulheres, artistas nas áreas do teatro, música, dança e artes visuais, com idades compreendidas entre os 27 e os 47 anos. São residentes no Vale da Amoreira e ali reali-

---

zaram o seu percurso escolar. Embora inicialmente garantido o anonimato, foram os próprios participantes do estudo que expressaram o desejo de assumir publicamente a sua identidade, como forma de afirmar e dar visibilidade à sua dimensão artística.

O Joãozinho da Costa, nascido na Guiné-Bissau, chegou ao Vale da Amoreira com dez anos. Desenvolve práticas artísticas conciliando diferentes linguagens performativas. É estudante de arquitetura e fundou em coletivo a Associação ArtePólon no Vale da Amoreira, onde são produzidas criações baseadas nas narrativas da comunidade.

Na área da música, o Nuno Florêncio, baixista e produtor de *reggae*, nasceu e cresceu no Vale da Amoreira. Iniciou o seu percurso musical na adolescência. Formou uma banda e criou uma editora, destacando-se a colaboração com vários artistas internacionais e participações em festivais de *reggae*.

A arte urbana de Pedro Pinhal está patente no espaço público do Vale da Amoreira. Residente no território desde que nasceu, considera-se autodidata nas artes visuais. Integrou o primeiro grupo de *graffiti* do território, desenvolvendo projetos comunitários e intervenções no espaço público, com projeção nacional e internacional.

A Rolaisa Embaló, tem origens familiares na Guiné Bissau. Nasceu em Lisboa e cresceu no Vale da Amoreira. É atriz, contadora de histórias e produtora cultural, com formação superior em animação sociocultural. Iniciou o contacto com o teatro na infância e participou em diversos projetos artísticos. Faz parte da associação ArtePolón.

Por fim, foi dado espaço de escuta à Vânia Martins que veio para o Vale da Amoreira com dois anos de idade. Bailarina, iniciou o seu percurso através de projetos comunitários locais, integrando posteriormente iniciativas com coreógrafos e coletivos profissionais. Não desenvolve atividade exclusivamente profissional na dança, no entanto, participa regularmente em espetáculos, videoclips e projetos televisivos.

### **3. A Análise das Narrativas: A Educação ao Longo da Vida e as práticas artísticas num território periférico**

A análise interpretativa das narrativas, em diálogo com o referencial teórico, permitiu identificar convergências, tensões e significados implícitos. Exploraram-se as relações entre educação ao longo da vida e as práticas artísticas no Vale da Amoreira, evidenciando novos sentidos sobre o fenómeno em estudo (Gaspi & Junior, 2021).

#### **3.1. Percursos formativos – Modalidades de educação na periferia**

---

Os processos educativos dos artistas caracterizam-se pela diversidade, tanto no que respeita aos contextos como às modalidades educativas. A maioria frequentou escolas no território até ao ensino secundário, tendo alguns prosseguido para o ensino superior. As narrativas evidenciaram situações de abandono e absentismo escolar, associadas a dificuldades socioeconómicas e a processos de mobilidade territorial. Destacam-se ainda dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, evidenciadas na expressão oral e escrita, que não podem ser dissociadas das suas origens familiares em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP):

“(…) Lembro-me que ia para a escola e não ia às aulas, eu não gostava de ir às aulas, apesar de ser bom aluno, (...). Eu queria estar na rua a brincar, a jogar bola, queria-me estar a divertir, a rir, (...) aborrecia-me as aulas. (...)” (Nuno)

“Fiz o secundário, depois consegui entrar para a universidade. Ainda frequentei o primeiro ano em artes plásticas e escultura na Universidade de Belas Artes, só que a nível financeiro não consegui dar continuidade.” (Pinhal)

“(…) Estudei aqui nesta escola, aqui ao lado do mercado, até ao quarto ano. Depois a minha mãe teve de ir para a Guiné (...) então eu vim pra casa dos meus tios em São João do Estoril e vivi lá, (...). Então eu fiz o quarto ano em três escolas (...)” (Rolaisa)

“Nunca chumbei. Tive ali um percalço aos 10 anos, do quarto para o quinto, em vez de ir para a escola, não fui. Tive que parar os estudos até aos 12 anos para poder ajudar a família. Tive que começar a trabalhar.” (Vânia)

Os artistas revelaram que as aprendizagens das vivências formais de educação circunscritas às expressões do ler e escrever, foram limitadoras das possibilidades de expressão e por conseguinte de um potencial de aprendizagens:

“As minhas maiores dificuldades na escola (...) acho que foi o português, mesmo, assim a minha maior dificuldade. Não a nível de linguístico, de falar, mas sim a nível de escrita, sim.” (Joãozinho)

“Na escola, acho que foi línguas. A expressão, se calhar o falar, não é, acho que era uma das dificuldades, porque para mim era mais fácil falar através de imagens ou tentar criar alguma coisa do que tentar explicar o que era essa coisa. Era difícil de explicar, mas

---

realizá-la, criá-la não era tão, tão difícil.” (Pinhal)

De acordo com Silva et al (2023), “Não cabe, então, à escola ou ao mundo adulto em geral ditar quais linguagens seriam as corretas (via de regra, ler e escrever) e quais não, pois todas dizem de uma competência singular” (p. 488), pelo que se questiona como teria sido o percurso educativo formal destes artistas, se a trajetória escolar inicial considerasse partir, de acordo com Malaguzzi (1996, analisado por Silva et al,2023), da escuta atenta e sensível das múltiplas formas de expressão, das linguagens verbais às corporais, passando pelas linguagens artísticas, científicas, afetivas e emocionais.

Identificou-se ainda como central nas narrativas de todos os artistas, a referência positiva às relações construídas durante os anos de escola no Vale da Amoreira, não se verificando a presença de uma valorização dos saberes e aprendizagens, enquanto contributo para a concretização de práticas artísticas, indo de encontro ao já identificado por Borges e Faria (2015), sobre a fragilidade explicativa da educação formal para a materialização de práticas artísticas:

“(…) acho que era um relacionamento muito saudável, quer com os professores e quer com os colegas. No geral gostava de quase todos os meus professores, principalmente aqui no Vale da Amoreira. Gostava quase de todos e sentia-me acolhido por todos os professores, e pelos colegas, então, nem se fala, nem se falava mesmo.” (Joãozinho)

Sobre o contributo do percurso escolar para a concretização das práticas artísticas, foi atribuída importância aos projetos implementados nas escolas, cuja concretização de atividades nesse âmbito permitiram oportunidades de acesso e de experiências culturais e artísticas, que se evidenciam assim:

“Acho que foi a minha professora de artes (...) deu-nos a conhecer o mundo, o mundo das artes. Levou-nos a visitar museus, a Gulbenkian foi um espaço que nós visitamos muito e tivemos oportunidade de ver exposições, bailados, tudo, e visitar outros museus de arte. (...) Ela deu-nos essa possibilidade (...), ter o contacto direto com o museu, ver uma obra e sentir que um dia até pudesses expor, fazer a tua própria exposição ou teres um quadro ali, prontos, ela abriu-nos alguns horizontes.” (Pinhal)

“Porque eu na escola só tive dança. Eu tive um grupo de dança tanto na Escola do Mato como aqui na escola secundária, que eu fiz parte do grupo de salsa, mas sempre foi na dança, seja durante a escola, era só na dança.” (Rolaisa)

---

---

“Quando estava na Escola do Mato, (...), foi aí que eles começaram a criar pequenos grupos de dança e eu também comecei a participar. (...) Mas foi mesmo na Escola do Mato. (...) Teve muita força a minha estadia na Escola do Mato, muita força mesmo.” (Vânia)

Da análise das narrativas a escola emerge ambivalente. Por um lado, afirma-se como um espaço de acolhimento e relação, por outro, configura-se como um lugar de inadequação e limitação. Esta dicotomia permite considerar como o ensino formal tende a privilegiar competências específicas, como a linguagem escrita, enquanto invisibiliza outras formas de expressão. As narrativas recolhidas revelam uma tensão latente entre modelos educativos tradicionais e outras formas alternativas de aprendizagem. Neste sentido, as dificuldades relatadas decorreram essencialmente da defasagem entre os códigos escolares valorizados e os repertórios expressivos dos artistas.

Também as interrupções escolares reveladas nas narrativas não podem ser interpretadas como insucessos individuais, mas como o resultado de condicionantes estruturais, tais como a precariedade socioeconómica, as responsabilidades familiares e a mobilidade territorial. O abandono e o absentismo surgiram intrinsecamente ligados a desigualdades sociais que condicionaram os percursos educativos neste território periférico.

### **3.2. Da Educação não-formal e informal**

Todos os artistas entrevistados referem o envolvimento em projetos de educação não formal no Vale da Amoreira, quer como beneficiários, quer mais tarde, como monitores ou técnicos em projetos subsequentes, permitindo a sua identificação:

“Eu ia dizer o projeto Odisseia (...) eu diria o Meio no Meio (...) era a Artemrede no PARTIS (...).” (Rolaisa)

“Estava lá na Escola do Mato e depois havia projetos e eu inseri no grupo de dança lá. E depois saiu de lá o projeto da escola, veio para aqui para o Pé de Vento (...). O Escolhas teve muitos anos na minha vida (...).” (Vânia)

“Cheguei também a ser técnica de workshops de atividades pedagógicas, cheguei também a ser monitora do projeto, já mais crescida. Isto também tem a ver com a evolução e o

---

interesse que eu mostrei para poder ajudar o projeto, para poder chamar os miúdos mais desfavorecidos (...).” (Vânia)

Na inter-relação entre educação formal e não formal, assinalaram-se dinâmicas escolares associadas a atividades extraescolares, nomeadamente o Projeto Escolhas, identificado nas narrativas como um espaço de descoberta de interesses, valorização de aprendizagens e desenvolvimento de competências artísticas, revelando-se determinante para a experimentação e prática artística. O impacto positivo da escola foi potenciado quando se mostrou permeável a dinâmicas externas, transformando o espaço educativo num lugar de experimentação de práticas culturais participativas, próximo das vivências e não apenas de reprodução de saber.

As narrativas dos entrevistados evidenciaram o papel central dos projetos de educação não formal na configuração dos seus percursos biográficos e artísticos. Mais do que atividades complementares, revelaram-se como espaços de pertença onde a experimentação artística permitiu a descoberta de competências frequentemente silenciadas no ensino regular. Foi possível ainda identificar uma transição de papéis, de recetores de conhecimentos e competências para agentes educativos, indicando que as iniciativas identificadas promoveram a fruição artística, a capacitação, mas também a responsabilidade social. O interesse em 'ajudar os miúdos mais desfavorecidos' revelou como a experiência artística gerou um sentido de compromisso comunitário no território.

### **3.3. Da Educação informal**

Embora não se evidencie uma distinção clara entre educação não formal e informal, destaca-se a valorização de processos de aprendizagem informal em contexto comunitário. A participação em coletivos e iniciativas no território mostrou o contributo destas experiências para os percursos formativos e práticas artísticas. Sobressaem ainda dinâmicas de auto-organização em associações e grupos informais, desenvolvidas em espaços comunitários e no espaço público, enquanto locais privilegiados de encontro, relação e criação artística. Por exemplo:

“E depois participei também (...) das colónias de férias do VIVA, desenvolvi também, eu acho que essas memórias me influenciaram muito mais, do que só memórias mesmo da escola.” (Joãozinho)

---

” (...) E nós enquanto grupo, sentíamos que havia ali um espaço que podia ser ocupado (...). Começamos a organizar a primeira festa (...) nós conseguimos construir um palco em madeira, todo tábuas e tínhamos, como tínhamos amigos que tocavam em bandas, foram os primeiros a subirem em palco e fizemos esse primeiro evento no Vale da Amoreira. Foi marcante. Esse primeiro evento teve logo o apoio da Junta de Freguesia e começou a ser inserido na Semana Africana (...)” (Pinhal)

Para além da organização de movimentos e iniciativas, os artistas identificaram também várias pessoas que contribuíram de forma significativa para os seus processos formativos informais:

“(...) Eu lembro quando éramos crianças havia aí um projeto (...), que era alguns músicos existentes aqui do bairro na altura mais velhos como o Nelson Freitas que é o poeta aí do bairro, que era o Monberras, o Mekito (...) eles tinham um projeto que eles tocavam para nós crianças e metiam-nos a fazer playbacks. (...) E houve muitas situações assim, muitas coisas que, como é que eu ia dizer, puxavam a nossa criatividade, puxavam a nossa alegria.” (Nuno)

“(...) Ao nível das autarquias, sempre tive um grande apoio da Junta de Freguesia, aqui no Vale da Amoreira. Na altura o presidente (...) que nos chamou e que nos incentivou a, e todo o trabalho que nós tínhamos desenvolvido, ele viu, e disse que nós conseguimos. (...) Não a nível artístico, mas a nível pessoal e acho que todas as gerações, (...) foi quase a nossa professora fora da escola, foi a Dona Alice. (...) Que tinha um ATL, um espaço de atividades de tempos livres (...) e foi uma, uma pessoa também que nos influenciou em muita coisa positiva.” (Pinhal)

As narrativas evidenciam que os processos de aprendizagem mais significativos para estes artistas ocorreram entre a educação informal e a dinâmica comunitária. Evidenciou-se a auto-organização e a ocupação do espaço público, sugerindo os dados que neste território, a formação da identidade artística esteve vinculada à pertença a movimentos associativos e coletivos e no reconhecimento mútuo entre pares e gerações.

### **3.4. A Educação ao Longo da Vida: um *continuum*, permeável e híbrido**

Os percursos formativos analisados revelaram uma complexa arquitetura de saberes, onde

---

as fronteiras entre o formal, o não formal e o informal se diluíram num hibridismo educativo (Pires, 2008). As narrativas sugerem que as competências artísticas resultaram, não de uma trajetória linear, mas de um continuum de experiências que se articularam e sobrepuseram ao longo da vida (Rogers, 2014). Esta pluralidade de percursos valida o paradigma da Educação ao Longo da Vida, ao demonstrar que a formação humana e profissional não se confina ao tempo e espaço escolares (Pires, 2002). As trajetórias destes artistas revelaram-se marcadamente híbridas em que o saber técnico se cruzou com o saber relacional. Em última análise, as experiências surgem como a fonte de conhecimento mais valorizada (Gomes, Pires & Alves, 2021), consolidando a ideia de que, para estes artistas, a biografia e a formação são processos indissociáveis e profundamente ancorados no território.

As experiências quotidianas no Vale da Amoreira atuaram como o principal motor de formação. Ao mobilizarem conhecimentos adquiridos em projetos comunitários (não formais) e na convivência de rua (informal), os artistas transformaram o Vale da Amoreira num espaço de aprendizagem experiencial. A rua, longe de ser apenas um lugar de passagem, afirmou-se nas suas narrativas como um laboratório técnico e expressivo, de pertença territorial, onde a identidade artística é testada e refinada (Ireland, 2019):

“Porque eu na escola só tive dança. Eu tive um grupo de dança tanto na Escola do Mato como aqui na escola secundária, que eu fiz parte do grupo de salsa, mas sempre foi na dança, seja durante a escola, era só na dança.” (Rolaisa)

“Eu era de uma altura em que havia associações em qualquer esquina quase. (...) Eu tive essa oportunidade.” (Vânia)

“(...) e também comecei a desenvolver algum trabalho no movimento associativo do bairro. Tive envolvido numa associação AMANGOLA e também dentro dessa associação, também tentava sempre organizar atividades no âmbito cultural e artístico, na área das artes e muito pelo contacto com grupos aqui do Vale, e sempre a procurar que eles estivessem envolvidos em programação, de vários eventos, festas multiculturais (...)” (Pinhal)

“(...) Eu ocupo o Vale da Amoreira, porque eu tenho um espaço, porque eu me sinto pertencente (...) Eu sinto que eu consigo fazer coisas, eu consigo criar, eu consigo ser (...) que aqui me é mais próximo e aqui eu sinto que também eu tenho mais espaço para

---

criar (...) nós fazemos criações em que falamos e contamos histórias (...) das pessoas do bairro, contamos as suas histórias (...), por enquanto, nós só contamos as suas histórias (...) nós ampliamos vozes contando as suas histórias.” (Rolaisa)

### **Reflexões finais**

A investigação evidenciou a centralidade das aprendizagens realizadas fora da esfera da educação formal. Os saberes e competências emergiram de experiências vividas, interações entre pares, práticas artísticas comunitárias de forma experiencial e em práticas artísticas comunitárias, reforçando a importância de reconhecer epistemologias não hegemónicas fora das instituições formais. O Vale da Amoreira afirmou-se, nas narrativas dos artistas, como um território de produção simbólica e de construção identitária, revelando-se como espaço educador e um laboratório de cidadania, contrariando representações reductoras de periferia.

Foi a partir destas complexidades que a investigação revelou que a formação artística foi narrada como um fenómeno relacional, situado e profundamente enraizado nas dinâmicas sociais, nas práticas territoriais e na escuta atenta dos sujeitos.

A Educação ao Longo da Vida residiu no reconhecimento e na integração dos repertórios culturais locais, transformando a experiência estética e o quotidiano na base de um processo formativo contínuo, inclusivo e profundamente humano. Desta forma, a articulação entre artistas e as escolas, no Vale da Amoreira, poderá constituir um potencial campo de criação de práticas educativas enraizadas no território, ao integrar saberes e expressões comunitárias no contexto escolar, permitindo ampliar o currículo, democratizar o acesso à cultura e reforçar o papel da escola como espaço de criação e intercâmbio artístico. O Vale da Amoreira enquanto periferia sobressai através das narrativas, como um território de produção simbólica, contrariando visões de fragilidade cultural. Os percursos dos artistas do Vale da Amoreira revelaram que a formação das suas identidades criativas ocorreu numa densa malha de aprendizagens, onde a rigidez do sistema formal foi minimizada pela plasticidade das experiências não formais e informais. As práticas artísticas no território refletem igualmente processos de Educação ao Longo da Vida, cujas experiências individuais e coletivas foram potenciadas por políticas públicas de participação cultural. Os projetos comunitários contribuíram para a emergência de saberes e práticas, integrando a diversidade cultural como recurso educativo e social. Neste contexto, a imple-

mentação de políticas públicas em territórios periféricos, como o Vale da Amoreira, promoveram a inclusão social e o acesso a bens culturais e educativos (Santos, 2023), potenciando a criação artística e a participação comunitária numa articulação entre políticas culturais e educativas (Lopes, Gomes & Pires, 2021).

Por fim, a decisão da identificação dos artistas, com o objetivo de dar visibilidade às suas identidades e percursos, suscita questões éticas na investigação, sobretudo quanto aos limites do anonimato. A natureza pública da produção artística poderia configurar uma forma de silenciamento involuntário, num paradoxo entre confidencialidade e visibilidade enquanto afirmação identitária. Assim, o anonimato revelou-se de difícil compatibilidade com os objetivos do estudo, centrados na valorização das vozes de artistas oriundos de contextos estruturalmente marginalizados. Estas questões, eticamente sensíveis e metodologicamente complexas, exigem uma reflexão crítica e interdisciplinar sobre os limites das normas éticas convencionais.

### Referências Bibliográficas

- Alves, M. G. (2014). As dimensões formal, não-formal e informal em educação: visibilidade, relevância e reinvenção na pesquisa e ação educativas. *Medi@ções*, 2(2), 115–132. <https://doi.org/10.60546/mo.v2i2.67>.
- Alves, A. R. (2023). Thinking the periphery: Self-production, displacement and resistance. In P. Costa & R. V. Lopes (Coords.), *Having a voice: Peripher-ies and participation at the heart of cultural policies* (pp. 49–59). Dinâmia CET – ISCTE | Artemrede – Teatros Associados. <https://strongerperipheries.eu/activeapp/wp-content/uploads/2023/10/having-a-voice-web.pdf>.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (2ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, G. C. (2021). Arte e Estética na Educação: uma Dimensão Epistemológica. *Revista Humanidades*, 11(1), 1-22. <https://dx.doi.org/10.15517/h.v11i1.44157>.
- Bardin, L. (2016) *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Barbara Budrich. <https://library.oapen.org/bitstream/id/45d1857c-13f8-4776-b4ef-b1fc65140db3/9783866496828.pdf>.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Editora C/Arte.
- Belo, M. (2012). *Estratégias de eficiência energética e gestão de recursos no âmbito da regeneração urbana. O caso de estudo do Vale da Amoreira*. [Tese de Mestrado em Reabilitação da Arquitetura e Núcleos Urbanos da Faculdade de Arquitetura]. <http://hdl.handle.net/10400.5/5459>.

---

Borges, V. & Faria, I. (2015) Jovens, formação e mercados artísticos: Dois contextos entre Portugal e Brasil. *CIDADES, Comunidades e Territórios*, (30), 42-54. <http://dx.doi.org/10.7749/citiescommunitiesterritories.jun2015.030.art04>.

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://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68>.

Carmo, A. (2014). *Cidade & Cidadania (através da Arte): O Teatro do Oprimido na Região Metropolitana de Lisboa*. [Tese de Doutoramento em Geografia Humana à Universidade de Lisboa, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/15797>.

Carmo, A. (2018). Cidadania em espaços (sub)urbanos: o Teatro do Oprimido no Alto da Cova da Moura e no Vale da Amoreira. *Sociedade E Estado*, 33(2), 581–603. <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183302015>.

Carvalho, C. (2015). *Práticas Artísticas dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspetiva das representações sociais*. Dissertação [Tese de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório da Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9VFJ4P>.

Chamusca, P. (2023). Coesão e inovação territorial. In P. Chamusca & A. Bento-Gonçalves (Eds.), *Os desafios (geográficos) da governação territorial* (pp. 29-48). CECS/UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.70.3>.

Cruz, H. (2021). *Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política: experiências de grupos teatrais em Portugal e no Brasil*. [Tese de doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/132440>.

Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523–536. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782012000300002>.

Dewey, J. (2005). *Art as Experience* (Original publicado em 1934). Perigee Books.

Domingues, A. (1994). (Sub)úrbios e (sub)urbanos – o mal-estar da periferia ou a mistificação dos conceitos? *Revista da Faculdade de Letras – Geografia*, I (X/XI), 5-18. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1588.pdf>.

Domingues, S. (2015). *As abordagens preventivas aos comportamentos desviantes: o caso de uma intervenção de base territorial*. [Dissertação de mestrado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Serviço Social - Variante de Acompanhamento Social e Inserção]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/18069>.

Fernandes, A. T. (2025). *Educação e Práticas Artísticas: Narrativas da Periferia* [Dissertação de mestrado ao Instituto Politécnico de Setúbal, Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, Escola Superior de Educação]. <http://hdl.handle.net/10400.26/58836>.

Gaspi, S; Maron, L.; Junior, C. (2021). Análise de conteúdo numa perspectiva de Bardin. In J. Assoni & J. Vilalobos (Eds.), *Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências* (pp. 288-299). Gráfica e Editora Massoni. <https://www.researchgate.net/publication/358190047>.

---

Gohn, M. (2014) Educação Não Formal, Apendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, 1, 35-50.

[https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn\\_2014.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf).

Gomes, E. X., Alves, M. G., & Pires, A.L.O (2021). Descola - reconfigurações e reiterações da gramática escolar. *Da Investigação Às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 11(1), 25–43. <https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.237>.

Zembylas, Tasos (org.) (2014), Artistic Practices. Social Interactions and Cultural Dynamics. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 109, 251-253. <https://doi.org/10.4000/rccs.6323>.

Góis, B. (2023). *Portugueses retornados de Angola: trajetórias e memórias com classe, género e “raça”* [Tese de Doutoramento ao Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/56989>.

Ireland, T. (2019). Educação ao Longo da Vida: aprendendo a viver melhor. *SISYPHUS – Journal of Education*, 7 (2), 48-64. <https://doi.org/10.25749/sis.17604>.

Lavor Filho, T., Holanda, R., Barbosa, V., Nunes, L., Miranda, L., & Barros, J. (2023). Graffiti e educação (in)formal: um dispositivo educacional na de-mocratização das Artes na periferia. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 11(2), 1840–1852. <https://doi.org/10.16891/2317-434X.v11.e2.a2023.pp1840-1852>.

Lopes, R., V. (2021). *Pontes entre margens: a cultura na Área Metropolitana de Lisboa*. [Tese doutoramento em Arquitetura dos Territórios Metropolitanos Contemporâneos, ISCTE]. Repositório Institucional do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/24752>.

Lopes, S., Gomes, E. X., & Pires, A. (2021, março 29-31). De cima para baixo e vice-versa: Cruzamentos entre cultura e educação em instrumentos de política nacional. *Atas do XI Congresso Português de Sociologia - Identidades ao rubro: Diferenças, pertenças e populismos num mundo efervescente*, Lisboa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/48092>.

Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://cdn.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2021/05/2019-Uma-Arte-Irrequieta.pdf>.

Palmeira, L. L., Cordeiro, C. P. B. S., & Prado, E. C. do. (2020). A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. *Cadernos De Pós-graduação*, 19(1), 14–31. <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n1.17159>.

Patrício, M. R. (2019). Educação formal, não formal e informal. In M.J. Brites; I. Amaral; M.T. Silva (Eds.) *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar*. (pp. 105-107). CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho. Repositório do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/19887>.

Pires, A. (2002). *Educação e formação ao longo da vida. Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências* [Tese de doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia], Repositório Institucional da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/1004>.

Pires, A. L. O. (2008). Dinâmicas de educação / formação ao longo da vida: a perspectiva dos pós-graduados no ensino superior. In M. G. Alves, B. G. Cabrito, M. C. Lopes, A. Martins & Pires, A. L. O. *Universidade e formação ao longo da vida* (pp. 115-145) (1ª Ed.). Celta Editora <http://hdl.handle.net/10400.26/22010>.

Raposo, O. (2019). Arte e cultura: aprendizagens informais na Afro-Lisboa. *Medi@ções*, 7(2), 37–53. <https://doi.org/10.60546/mo.v7i2.229>.

Rogers, A. (2003), *What is the Difference? A new critique to adult learning and teaching*. Leicester: NIACE.

Rogers, A. (2004), *Nonformal Education: flexible schooling or participatory education*. University of Hong Kong, and Dordrecht: Kluwer.

Rogers, A. (2014). The Classroom and the Everyday: The Importance of Informal Learning for Formal Learning. *Investigar em Educação - II<sup>a</sup> Série*, 1, 7-34. [https://www.academia.edu/71461397/The\\_Classroom\\_and\\_the\\_Everyday\\_The\\_Importance\\_of\\_Informal\\_Learning\\_for\\_Formal\\_Learning1](https://www.academia.edu/71461397/The_Classroom_and_the_Everyday_The_Importance_of_Informal_Learning_for_Formal_Learning1).

Santos, A. (2010). *A Prática como centro da produção artística*. [Mestrado em Ciências da Comunicação: Cultura Contemporânea e Novas Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/5698>.

Silva, E. (2018). *Mediação cultural como experiência estética e prática artística* [Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de bacharel em História da Arte]. Repositório da Universidade Federal do Rio de Janeiro. <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/6079>.

Silva, I., Cardoso, J.; Salgado, M. (2024). Conceptual and dialectical perspectives on the urban periphery. *REVES - Revista Relações Sociais*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.18540/revesv17iss1pp18777>.

Silva, M., Donato, T., Lacerda, F. & Pinto, A. (2023). A escuta na educação infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. *Revista Inter-Ação*, 48(2), 488–503. <https://doi.org/10.5216/ia.v48i2.75007>.

Souza, J. & Bandeira, D. (2023). Cartografia das práticas colaborativas e participativas: desdobramentos e potências. *Palíndromo*, 15(35), 191–213. <https://doi.org/10.5965/2175234615352023191>.

Stecanela, N. (2008). *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida*. [Tese de doutoramento Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/13092>.

Trilla, Bernet J.. (1999). A educación non formal e a cidade educadora: dúas perspectivas (unha analítica o outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, 24, 199-222.

Zanten, A. (2001). *L' école de la périphérie: Scolarité et ségrégation em banlieue*. Presses universitaires de France.

## Nota Curricular

**Ana Teresa Lopes Fernandes** é licenciada em Psicologia Educacional, pelo ISPA e concluiu o

---

Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão na ESE do Instituto Politécnico de Setúbal. É técnica superior no Município da Moita, onde integrou as áreas da Educação e gestão da formação profissional. Passou pela área da Cultura, onde coordenou a gestão e programação do Centro de Experimentação Artística no Vale da Amoreira. Integrou, enquanto cidadã, vários movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e pela Vida Independente. Tem vindo a desenvolver projetos de intervenção comunitária e desenvolvimento territorial nas freguesias da Baixa da Banheira e Vale da Amoreira.

**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.