



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

SARA MARGARIDA
RIBEIRO MELO
DOS SANTOS
FARIA

**PROJETOS
ARTÍSTICOS
INCLUSIVOS EM
CONTEXTOS
EDUCATIVOS: ESTUDO
DE CASO NUMA EB 2/3
EM LISBOA.**

Relatório de Dissertação do Mestrado em
Educação, Práticas Artísticas e Inclusão

ORIENTADOR

Professora Doutora Elisabete Gomes

Dezembro de 2025



Financiado pela
União Europeia
NextGenerationEU

SARA MARGARIDA
RIBEIRO MELO
DOS SANTOS
FARIA

**PROJETOS
ARTÍSTICOS
INCLUSIVOS EM
CONTEXTOS
EDUCATIVOS:
ESTUDO DE CASO
NUMA EB 2/3 EM
LISBOA.**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira
Pires, ESE/ IPS

Orientador: Professora Doutora Elisabete Xavier
Gomes, ESE/ IPS

Vogal: Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos,
ESE/ IPS

Dezembro de 2025

Dedicatória

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Antoine de Saint-Exupéry

Esta tese é o espelho de uma jornada, de um percurso de trabalho árduo, de aprendizagens e de vivências que me marcaram profundamente. Por tudo isso, tenho um enorme agradecimento a fazer a todos aqueles que, de forma única, me ajudaram a construir este momento.

Ao longo de todo este processo, ganhei uma motivação extra, um motivo de celebração e de força: o nascimento da minha primeira neta, a quem dedico parte desta conquista.

Dirijo um agradecimento muito especial:

Ao meu marido e aos meus filhos, por caminharem sempre ao meu lado. A vossa compreensão, o encorajamento constante e a força que me transmitiram foram essenciais para a conclusão desta etapa. Nada é mais valioso do que sentir o amor e o apoio incondicional daqueles que partilham a nossa jornada. Obrigada por entenderem os meus silêncios, por me ajudarem e ouvirem as minhas dúvidas e reflexões, mas principalmente por acreditarem sempre que eu seria capaz. O vosso apoio incondicional e a vossa crença na minha capacidade foram o pilar que me sustentou ao longo de todo este percurso.

Às pessoas que o coração guarda e nunca esquece, os meus queridos e saudosos pais, por terem contribuído de forma exímia para o meu crescimento e desenvolvimento. Sem vocês esta conquista não teria o mesmo significado.

Por fim, agradeço a Deus por me dar o alento e a força para alcançar este objetivo, iluminando o meu caminho e fortalecendo-me a cada passo

desta jornada.

"Não é a felicidade que nos torna gratos, mas a gratidão que nos faz
felizes." David Steindl-Rast

Agradecimentos

A concretização deste trabalho representa a materialização de um esforço continuado, que só foi possível graças à colaboração e ao apoio de diversas pessoas e entidades. A todos eles, o meu sincero e profundo reconhecimento.

À Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS), a minha profunda gratidão por oferecer o mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão. Este curso foi a oportunidade ímpar de concretizar um sonho antigo, permitindo-me aprofundar os meus conhecimentos e conciliar a vida pessoal e profissional com a busca contínua pelo saber. Através da sua oferta formativa, tive a possibilidade de unir as minhas áreas de interesse, as práticas artísticas e a inclusão, com o rigor científico, o que enriqueceu profundamente a minha jornada de aprendizagem.

Agradeço imensamente à minha orientadora, a Professora Doutora Elisabete Xavier Gomes. As suas sugestões, a confiança depositada e o genuíno interesse pelo meu tema de investigação foram essenciais. O seu apoio motivador, a partilha de conhecimento e a sensibilidade em respeitar os meus espaços e silêncios ao longo de todo o percurso foram essenciais, tornando esta experiência de aprendizagem não só rigorosa, mas também profundamente enriquecedora e humana.

Dirijo um agradecimento especial a todos os docentes do mestrado pelos ensinamentos e pela dedicação. Em particular, gostaria de expressar a minha profunda gratidão à Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires e ao Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos pelo apoio inestimável, pela orientação sábia e pelo valioso conhecimento que generosamente partilharam.

Finalmente, agradeço à Associação Tempos Brilhantes por ter

autorizado a minha investigação, contribuindo ativamente para a produção de conhecimento científico. Agradeço também à coordenadora do projeto, às mentoras e a todos os participantes pela generosidade em disponibilizar o seu tempo e partilhar as suas experiências, que constituíram o coração desta dissertação.

“Sou o resultado da confiança e da força de cada um de vocês”

Augusto Branco

Resumo

O presente estudo analisa o potencial das Práticas Artísticas Inclusivas (PAI) como resposta à vulnerabilidade social e ao risco de exclusão no contexto educativo português. Dada a complexa inter-relação de fatores que conduzem à exclusão, o objetivo principal da investigação é explorar o papel destas práticas enquanto ferramentas pedagógicas motivadoras, com particular foco na sua aplicação em contextos de Educação Não Formal.

A investigação adotou uma abordagem qualitativa, centrada no desenvolvimento de um estudo de caso sobre um projeto de PAI implementado por uma associação numa Escola Básica 2/3. A metodologia combinou uma análise conceptual e revisão bibliográfica com estratégias empíricas, nomeadamente a recolha de dados após a conclusão do projeto, através de entrevistas semiestruturadas com os intervenientes.

Os resultados obtidos sugerem que o envolvimento dos alunos em projetos artísticos contribui significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais cruciais, como a autoestima, a empatia e a resiliência. As práticas artísticas, ao proporcionarem um espaço seguro de expressão, revelam-se um potencial motor de motivação e uma via para uma aprendizagem mais significativa, com reflexos positivos na sua atitude face à Educação Formal. O trabalho recomenda que a sustentabilidade e a integração destas práticas no ecossistema educativo são fundamentais para maximizar o seu potencial transformador a longo prazo.

Palavras-Chave: Práticas Artísticas, Inclusão, Competências Socioemocionais, Educação Formal, Educação Não Formal.

Abstract

The present study analyzes the potential of Inclusive Artistic Practices (IAP) as a response to social vulnerability and the risk of exclusion within the Portuguese educational context. Given the complex interrelation of factors that lead to exclusion, the main objective of the research is to explore the role of these practices as motivating pedagogical tools, with a particular focus on their application in Non-Formal Education settings.

The research adopted a qualitative approach, centered on the development of a case study regarding an IAP project implemented by an association in a Basic School 2/3 (lower secondary education). The methodology combined conceptual analysis and literature review with empirical strategies, namely the collection of data after the project's conclusion, through semi-structured interviews with the stakeholders.

The results obtained suggest that the students' involvement in artistic projects contributes significantly to the development of crucial socio-emotional skills, such as self-esteem, empathy, and resilience. Artistic practices, by providing a safe space for expression, reveal themselves to be a potential driver of motivation and a path towards more meaningful learning, with positive reflections on the students' attitude towards Formal Education. The work recommends that the sustainability and integration of these practices into the educational ecosystem are fundamental to maximize their long-term transformative potential.

Keywords: Artistic Practices, Inclusion, Socio-emotional Skills, Formal Education, Non-Formal Education

Índice

Introdução.....	14
CAPÍTULO 1	17
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1. Educação em Portugal.....	17
1.1 Bases Legais e Políticas Educativas	21
2.Educação Inclusiva - Escola para todos – Abordagem conceptual.....	25
3.Práticas artísticas como praticas inclusivas	35
4.A arte na educação e a educação pela arte	43
5.Educação formal e educação não formal	46
6.Projetos artísticos inclusivos.....	48
CAPÍTULO 2	59
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	59
1. Questão de partida.....	59
2. Estudo de caso.....	60
3.Técnicas de recolha de dados.....	61
3.1 Pesquisa documental	62
3.2 Entrevistas semiestruturadas	64
3.3 Grupo focal.....	65
3.4 Tratamento e análise dos dados.....	67
3.5 Estratégias de triangulação metodológica	68
4.Considerações éticas na condução do estudo	69
CAPÍTULO 3	70
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	70
1.Apresentação do contexto e dos participantes	70
1.1 Identificação do contexto	70

1.2 Estrutura e duração do projeto	73
1.3 Equipa técnica	75
1.4 Os participantes.....	76
2.Apresentação da discussão dos resultados.....	78
2.1 Análise de resultados	78
2.2 Entrevistas às Mentoras e à Coordenadora do Projeto	80
2.2.1 Caracterização	80
2.2.2 Apresentação dos resultados.....	82
2.2.3 Discussão dos resultados	84
2.3 Grupo focal	87
2.3.1 Caracterização	87
2.3.2 Análise dos resultados do Grupo Focal	89
2.3.2.1 Desenvolvimento de competências socioemocionais e sentido de pertença.....	90
2.3.2.2 O projeto como catalisador da motivação e sucesso escolar	90
2.3.3.3 Transformação do ambiente escolar e aspirações futuras.	91
2.3.3.4 Desafios e Sustentabilidade	92
2.4 Discussão dos dados recolhidos através do grupo focal	92
2.4.1 A Crítica ao modelo educativo tradicional e a crise de sentido	92
2.4.1.1 A aprendizagem significativa e a motivação intrínseca..	93
2.4.1.2 O Papel Transformador das Artes no Desenvolvimento Integral e Inclusão.....	94
3. Análise e triangulação dos resultados: A resposta à questão de partida....	95
3.1 Contribuição para a motivação (e redução de fatores de risco de abandono escolar)	96
3.2 Contribuição para o sentido de pertença e a transformação da escola em espaço seguro	96

3.3 Contribuição para o desenvolvimento integral dos alunos.....	97
CAPÍTULO 4	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
1. Limitações metodológicas e desafios da generalização.....	99
1.1 Contributos científicos e implicações para a prática.....	100
1.1.1 A arte como mecanismo de proteção socioemocional	100
1.1.2 Contributos para a democratização curricular e cultural.....	101
1.1.3 A Promoção da Justiça Curricular através da Criatividade...	102
1.2 Implicações para a política educativa e recomendações futuras...	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105

Índice de Tabelas

Tabela 1	
Síntese dos principais fatores multidimensionais que ocorrem para o insucesso e abandono escolar	52
Tabela 2	
Quadro Metodologia de Investigação	68
Tabela 3	
Dados relativos aos participantes	78
Tabela 4	
Grelha de Análise	79
Tabela 5	
Dados relativos à equipa técnica	81
Tabela 6	
Caracterização Módulos/Mentoras/Coordenadora	82
Tabela 7	
Grupo focal	88

Lista de Abreviaturas/Siglas

ATB – Associação Tempos Brilhantes

CRP - Constituição da República Portuguesa

CSE – Competências Socioemocionais

DL – Decreto-Lei

DLBC LX- Associação para o Desenvolvimento Local de Base
Comunitária de Lisboa EB – Escola Básica

EDL – Gestão de Execução Estratégica FSE – Fundo Social Europeu

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEPAI – Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão

PAI – Práticas Artísticas Inclusivas

PIEAS - Projetos Inovadores e/ou Experimentais na Área Social

PPM - Plano Plurianual de Melhoria

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

UR – Unidades de Registo

Introdução

A elaboração da presente dissertação surge como forma de obtenção do grau de Mestre em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, sob a orientação da Professora Doutora Elisabete Xavier Gomes.

A escolha do tema para o presente projeto de investigação resultou de uma decisão de cariz prático e teórico. Ao longo da sua experiência profissional, a investigadora desempenhou funções nas áreas social e de animação sociocultural. Esta experiência diversificada e a polivalência de competências revelaram-se cruciais e estabeleceram uma ligação direta e aprofundada com o objeto de estudo, que incidiu sobre o projeto desenvolvido por uma associação numa Escola Básica 2/3 em Lisboa. O foco primordial da intervenção sempre se manteve na área social, contudo, a investigadora reconheceu que as práticas artísticas funcionam como uma ferramenta de aproximação mais eficaz, facilitando o desenvolvimento das competências socioemocionais no público-alvo.

A fundamentação desta escolha reside na natureza intrinsecamente intervencionista das áreas de Educação Formal e Educação Não Formal, que visam criar mudanças positivas na sociedade. A investigação concentra-se na articulação entre as Práticas Artísticas Inclusivas (PAI) e o ganho de Competências Socioemocionais (CSE) como um mecanismo essencial para promover a motivação, o sentido de pertença e o desenvolvimento integral, visando combater o desinteresse e o risco de abandono escolar. Esta perspetiva permitiu que a investigação se alinhasse de forma clara com o âmbito do mestrado, estabelecendo uma conexão tripartida entre a educação, as práticas artísticas e a inclusão.

Nesse sentido, a investigadora considerou pertinente aprofundar o estudo por meio de uma investigação empírica. O objetivo principal é analisar

se e de que forma as Práticas Artísticas Inclusivas podem contribuir positivamente no desempenho escolar, na motivação e na autoestima dos alunos, nomeadamente num contexto de vulnerabilidade social.

A investigadora optou pela metodologia de Estudo de Caso, uma abordagem especialmente adequada para compreender, explorar e descrever acontecimentos e contextos complexos que envolvem múltiplos fatores, como a intervenção artística num ambiente escolar. Caracterizado como o estudo de uma entidade bem definida, este método é, na sua essência, uma porta de acesso à profundidade da realidade, conforme defendido por autores como Yin (2010) e Stake (2012). A opção metodológica justifica-se pela existência e especificidade deste caso, que permite uma análise aprofundada.

A investigação utilizou uma abordagem mista, combinando os pontos fortes dos métodos qualitativos e quantitativos para obter uma visão mais holística e completa dos resultados. A vertente qualitativa foi implementada através da análise documental de dados internos, como relatórios e registos, cedidos pela Associação Tempos Brilhantes (ATB). O acesso a esta documentação foi facilitado pela experiência profissional anterior da investigadora na ATB, embora em projetos distintos. Esta análise documental, realizada após o fim do projeto em estudo, procurou aprofundar a compreensão dos processos de intervenção. Posteriormente, e para avaliar os contributos percebido do projeto, a investigação foi complementada pela vertente quantitativa com recurso a entrevistas semiestruturadas e grupo focal com os participantes, fornecendo contributos valiosos sobre os efeitos do projeto nas suas vidas. Tal como refere Rauen (2002), "o problema dita o método e não o inverso" (p. 191). A escolha metodológica foi, portanto, guiada pela necessidade de abordar o problema de forma abrangente e em profundidade, tirando partido da especificidade e riqueza deste estudo de caso.

O presente estudo pretende apurar de que forma a implementação deste projeto artístico inclusivo na EB 2/3 em Lisboa contribuiu para a

motivação, o sentido de pertença e o desenvolvimento integral dos alunos, em particular daqueles inseridos em contextos de vulnerabilidade social e em risco de abandono escolar e está organizado em quatro capítulos, que seguem uma linha de raciocínio lógico-dedutiva. O Primeiro Capítulo, que corresponde à Fundamentação Teórica, analisa o conceito de Práticas Artísticas Inclusivas (PAI), as Competências Socioemocionais e os desafios do risco de abandono escolar no contexto da Educação Inclusiva Portuguesa, distinguindo os domínios Formal e Não Formal.

O Segundo Capítulo, focado na Metodologia de Investigação, detalha o Desenho do Estudo de Caso, o contexto, a seleção dos participantes e as Técnicas de Recolha de Dados utilizadas (Pesquisa Documental, Entrevistas e Grupo Focal), encerrando com a Triangulação e as considerações éticas do estudo.

O Terceiro Capítulo apresenta a Discussão dos Resultados. Após a contextualização do caso (projeto e participantes), são analisados os dados recolhidos através das Entrevistas às mentoras e coordenadora e do Grupo Focal, culminando na Triangulação dos Resultados para responder à questão de partida.

Finalmente, o Quarto Capítulo, as Considerações Finais, resume as conclusões, avalia as Limitações Metodológicas e apresenta os Contributos Científicos e as Implicações para a Prática e Política Educativa, formulando recomendações futuras.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente fundamentação teórica estabelece o quadro conceptual do estudo, articulando a Educação Inclusiva com o potencial transformador das práticas artísticas no contexto educativo português. A reflexão inicia-se com o reconhecimento da educação como um imperativo para a transformação social, tal como Nelson Mandela (citado em Silva, 2023, p. 21) afirmou: "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo".

O sistema educativo em Portugal tem sido progressivamente moldado por paradigmas que visam a equidade e a justiça social, procurando assegurar que a escola seja um espaço de oportunidade para todos os alunos, independentemente das suas origens ou circunstâncias. A educação inclusiva emerge, assim, como um pilar central da política educativa atual. Este conceito vai além da mera integração, procurando remover barreiras à aprendizagem e à participação e garantindo que cada aluno, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, tenha acesso a um ambiente que responda às suas necessidades e promova o seu pleno desenvolvimento (UNESCO, 2022).

1. Educação em Portugal

O sistema educativo em Portugal percorreu um longo e complexo caminho da sua história, refletindo as transformações sociais, políticas e económicas que o país atravessou. Desde as suas origens até ao modelo atual, a educação portuguesa foi marcada por fases de progresso e retrocesso, impulsionadas por acontecimentos históricos decisivos. A frase de John Dewey (1916, Cap. 1), "A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida", reflete bem a importância central da educação no desenvolvimento da sociedade e na formação de

cidadãos ativos e participativos.

Após a Segunda Guerra Mundial, Portugal, à semelhança de outros países, testemunhou um crescimento progressivo da oferta educativa e na procura por parte da população. Este período embora marcado por promessas de mobilidade social, manteve um sistema ainda seletivo e voltado para as elites. A transição efetiva para a escola de massas e a subsequente "explosão escolar" só se fariam sentir a partir do período pós-25 de Abril de 1974, conforme apontam diversos estudos sobre a democratização do ensino (Melo, 2016; Nóvoa, 1992).

A década de 1960 foi particularmente significativa no aumento da escolarização em Portugal, mas ainda assim, o analfabetismo permanecia uma questão alarmante. Em 1970, mais de 25% da população era analfabeta (INE, 1970), uma estatística que refletia a insuficiência do sistema em atender as necessidades da sociedade. Mesmo com a expansão do ensino, o acesso continuava desigual, especialmente nas zonas rurais e entre as classes sociais mais desfavorecidas.

A mudança estrutural no sistema educativo português deu-se em 1974, com a Revolução dos Cravos, que deu início ao processo de democratização da educação. O período pós-revolucionário focou-se na expansão do ensino básico e secundário, no combate ao analfabetismo e no aumento das oportunidades de acesso à educação para todas as camadas da sociedade (Lima, 1992).

Apesar dos avanços, a década de 1980 ainda enfrentou desafios como a retenção e o abandono escolar, problemas que se tornaram centrais nas políticas públicas de educação. Os estudos económicos e sociais desse período mostravam as elevadas taxas de abandono precoce e retenção em Portugal, em contraste com outros países europeus (Azevedo & Rodrigues, 1992). Segundo Formosinho (2001), a expansão da escola de massas trouxe

também novas funções para a instituição escolar. A escola passou a desempenhar um papel mais amplo no apoio aos alunos e às suas famílias, tanto em termos pedagógicos como psicológicos, refletindo um maior compromisso com a inclusão e com a integração de todos os estudantes. Este papel alargado da escola inclui apoio didático, suporte ao processo de ensino-aprendizagem e a formação contínua dos professores, elementos que se tornaram essenciais para promover o sucesso educativo.

A massificação da educação, marcada pelo aumento quantitativo de alunos e escolas, trouxe consigo o desafio da heterogeneidade, característica central da nova escola. Formosinho (1997), ao analisar esta nova realidade, sublinha que a heterogeneidade é a "essência da escola de massas", pois a escola passa a integrar crianças e adolescentes de diversos meios e posições sociais (p.8). No entanto, esta expansão quantitativa, sem a devida preparação pedagógica, mostrou que a inclusão e a equidade no sistema educativo ainda estavam longe de ser plenamente alcançadas.

No século XXI, a educação em Portugal passou a focar-se de forma mais acentuada na inclusão e na melhoria da qualidade do ensino. O objetivo principal tem sido garantir que todos os alunos, independentemente das suas origens ou condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. As políticas de educação inclusiva, influenciadas por autores como Mel Ainscow e Tony Booth (2011), procuram eliminar barreiras ao sucesso educativo e promover um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e as diferentes capacidades dos alunos. Esta abordagem na inclusão, reforçado por práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, procura reduzir as desigualdades e criar um sistema educativo mais justo e equitativo.

Em Portugal, esta visão está cada vez mais presente nas práticas e nas políticas educativas, com um foco crescente na inclusão, na diversidade e na promoção de oportunidades iguais para todos os cidadãos.

O sistema educativo português enfrenta uma série de desafios que têm sido discutidos em vários relatórios e estudos. O relatório da UNESCO (2022), *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*, apresenta uma visão abrangente para o futuro da educação, examinando a necessidade de adaptar os sistemas educativos às transformações globais. A mensagem central é que a educação deve ser reformulada para promover maior equidade, justiça social e sustentabilidade, sugerindo que os sistemas educativos devem ser mais inclusivos e resilientes. Por outro lado, o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2023) publica regularmente o relatório *Estado da Educação em Portugal*, que oferece uma análise detalhada da situação atual, abordando a qualidade do ensino, as desigualdades e o desempenho dos alunos.

Ambos os documentos são fundamentais para compreender e enfrentar os desafios contemporâneos, indicando a necessidade de uma abordagem integrada e colaborativa para promover um sistema educativo mais equitativo e de maior qualidade.

Para melhor entender a situação atual da educação em Portugal, vários autores têm contribuído com análises detalhadas e críticas. Ana Lúcia Rodrigues (2022) destaca que as disparidades regionais e socioeconómicas são questões persistentes. José Eduardo Franco (2023) oferece uma perspetiva histórica, defendendo que o entendimento das políticas educativas atuais exige a consideração do contexto em que se inserem. Na área da gestão escolar, Carlos Sanches (2022) defende que a sua eficácia é crucial para o sucesso das reformas educativas. Por fim, Luísa Gouveia (2023) concentra-se na educação inclusiva, afirmando que, apesar de ser um aspeto fundamental para uma educação equitativa, ainda há uma lacuna significativa na implementação de práticas inclusivas em muitas escolas.

Estes autores, entre outros, oferecem uma visão abrangente e crítica da educação em Portugal e os seus estudos são essenciais para entender os

desafios atuais e as áreas que necessitam de reforma. A educação em Portugal evoluiu significativamente, mas ainda há desafios a enfrentar. A democratização do acesso, a qualidade do ensino e a equidade são pilares para garantir que a educação continue a ser um motor de progresso individual e social.

Este quadro normativo deve refletir o compromisso inegável com a inclusão e a equidade, assegurando que as políticas e as práticas pedagógicas sejam sustentadas por uma base constitucional e legislativa sólida. Desta forma, o ponto que se segue detalha as Bases Legais e Políticas Educativas que atualmente regem o sistema, com especial foco na educação inclusiva.

1.1 Bases Legais e Políticas Educativas

A inclusão é a chave para o sucesso de todas as crianças (Stainback & Stainback, 1999).

A Constituição da República Portuguesa (CRP) estabelece de forma clara o direito à educação e a responsabilidade do Estado em garantir um sistema educativo que seja universal, obrigatório e gratuito. Este princípio fundamental assegura que todos os cidadãos tenham acesso à educação, independentemente da sua situação socioeconómica, e reflete um compromisso inegável com a equidade e a inclusão desde o nível mais básico. Completando a base constitucional, a Lei de Bases do Sistema Educativo ((LBSE, Lei n.º 46/86) define os princípios gerais que regem o sistema educativo em Portugal. De acordo com a LBSE, a educação deve ser caracterizada pela universalidade, igualdade de oportunidades, coeducação e inclusão, com um forte foco na qualidade educativa. Esta lei estabelece um quadro normativo que orienta a prática educativa e promove um ambiente escolar em que todos os alunos possam desenvolver seu potencial pleno, sem discriminação ou exclusão.

Outro elemento essencial nas políticas educativas portuguesas é o compromisso com a educação inclusiva, orientado por documentos como o Decreto-Lei nº 54/2018, que estabelece os princípios da equidade e da inclusão no sistema educativo. Este decreto sublinha a necessidade de proporcionar respostas educativas ajustadas às necessidades de cada aluno, promovendo a participação de todos. A educação inclusiva, conforme defendida por autores como Ainscow e Booth (2011), visa remover barreiras à aprendizagem e garantir que a diversidade é valorizada e respeitada nas escolas. O Decreto-Lei nº 54/2018, que regula especificamente a educação inclusiva, é um exemplo concreto de como a legislação portuguesa procura implementar os princípios definidos pela LBSE e pela CRP, afirmando que todos os alunos têm direito a uma educação que promova o desenvolvimento pleno das suas capacidades e potencialidades. É uma resposta direta à necessidade de garantir que alunos possam participar plenamente no sistema educativo, recebendo o suporte necessário para superar barreiras e alcançar seus objetivos escolares e pessoais.

Assim, a base legal e as políticas educativas inclusivas em Portugal, incluindo a Constituição, a LBSE e o Decreto-Lei nº 54/2018, estabelecem um sólido compromisso com a educação para todos. No entanto, o sucesso desta abordagem depende de uma execução eficaz, que deve ser apoiada por formação adequada, recursos suficientes e uma cultura escolar inclusiva. A inclusão, como Stainback e Stainback (1999) afirmam, continua a ser a chave para o sucesso de todas as crianças, e a legislação portuguesa fornece o quadro necessário para garantir que esse sucesso seja alcançado para todos os alunos, sem exceção.

As bases legais e as políticas educativas em Portugal desempenham um papel crucial na organização, estruturação e desenvolvimento do sistema educativo, garantindo que este responda às necessidades da sociedade e promova a inclusão, a equidade e a qualidade do ensino. O enquadramento

legal da educação tem como objetivo assegurar que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação que respeite os seus direitos fundamentais, conforme consagrado na Constituição da República Portuguesa, e que prepare os alunos para a vida em sociedade, para o mercado de trabalho e para o exercício de uma cidadania ativa.

Um marco fundamental na legislação educativa em Portugal é a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), que estabelece os princípios orientadores da educação e define os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino superior. Esta lei destaca a importância da educação como um direito universal, garantindo a igualdade de oportunidades e a promoção do sucesso educativo para todos os cidadãos, independentemente da sua condição social, económica ou cultural. Além disso, sublinha a necessidade de adaptar a educação aos diferentes contextos e necessidades, promovendo uma visão inclusiva e diversificada da escola.

As políticas educativas em Portugal têm sido moldadas por diversas reformas ao longo das últimas décadas, com o intuito de responder aos desafios colocados pela globalização, pela transformação digital e pelas crescentes exigências sociais e económicas. Uma das reformas mais importantes foi a expansão da escolaridade obrigatória, que passou a abranger os doze anos de ensino, desde o ensino básico até ao ensino secundário. Esta medida pretende garantir que todos os alunos tenham uma educação mais prolongada e completa, dotando-os de competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, a implementação destas políticas enfrenta desafios significativos. Mário A. de Carvalho (2020) defende que a legislação é apenas um ponto de partida, pois a concretização da verdadeira inclusão depende, essencialmente, da implementação eficaz das práticas no contexto escolar e do empenho ativo de todos os intervenientes (*stakeholders*). Carvalho destaca a importância de formação contínua para professores e a necessidade de recursos adequados para apoiar a inclusão eficaz. A inclusão é frequentemente considerada a chave para garantir o sucesso educacional de

todas as crianças, princípio defendido por Stainback e Stainback (1999). Este princípio é profundamente refletido nas bases legais e políticas educativas de Portugal, que procuram assegurar uma educação universal, inclusiva e de qualidade para todos os alunos. A aposta na qualidade do ensino também tem sido uma prioridade, nomeadamente através de programas como o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Ao analisar as mudanças educacionais, Michael Fullan (2019) enfatiza que a transformação verdadeira no sistema educativo requer um compromisso coletivo que combine a inclusão e a inovação, indo desde as políticas até à prática em sala de aula. Fullan defende que as reformas devem ser acompanhadas por um suporte consistente e por uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão. Este suporte legislativo materializa-se em dois diplomas cruciais: o Decreto-Lei n.º 54/2018 (que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva) e o Decreto-Lei n.º 55/2018 (que define a autonomia e flexibilidade curricular). Estes diplomas conferem maior liberdade pedagógica e capacidade de resposta às necessidades locais e à diversidade dos alunos. Estas políticas têm sido orientadas pela necessidade de preparar os alunos para os desafios do século XXI, dotando-os de competências-chave como o pensamento crítico, a literacia digital e a capacidade de resolução de problemas. A autonomia das escolas, reforçada pela legislação curricular mais recente, promove um sistema educativo descentralizado e flexível. Esta mudança liga-se diretamente à territorialização das políticas educativas. A ideia central, defendida por autores como Machado e Alves (2014), é a de um território educativo onde a comunidade se organiza para definir um projeto educacional alinhado com as suas necessidades e com o desenvolvimento local. Esta perspetiva reconhece, tal como defende Canário (2005), que a educação não pode ser limitada à escola, pois os seus desafios e soluções transcendem o ambiente escolar e exigem a colaboração de todos. A transferência de competências, oficializada pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, reforçou o papel das autarquias no planeamento e na gestão das políticas de educação. Este passo

permite que municípios e regiões intermunicipais atuem de forma mais eficaz para reduzir assimetrias regionais e adaptar a oferta educativa à realidade local. Neste contexto, a Carta Educativa Municipal emerge como uma ferramenta fundamental de planeamento. A criação do Conselho Municipal de Educação ilustra este compromisso, promovendo um modelo de "democracia participativa descentralizada", tal como descrito por Machado e Alves (2005). A territorialização das políticas educativas reforça a ideia de que a educação é um bem público essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ao aproximar as políticas nacionais das necessidades locais, este modelo cria "territórios educadores" que oferecem uma educação mais relevante e holística, capaz de responder aos desafios sociais, culturais e económicos da sua população.

2. Educação Inclusiva - Escola para todos – Abordagem conceptual

A educação inclusiva não é sobre fazer com que todas as crianças sejam iguais, mas sim sobre valorizar as suas diferenças. Esta abordagem pedagógica, frequentemente resumida na ideia de "Escola para Todos", representa um princípio que visa garantir que todos os alunos, independentemente das suas necessidades educativas, possam participar e prosperar no ambiente escolar regular. Este princípio é defendido por vários autores na área, como Ainscow e Booth (2002).

O conceito de inclusão é fundamental para entender a educação inclusiva. Villa e Thousand (2016) definem-na como a prática que visa educar todos os alunos em turmas regulares, em conjunto com os seus colegas, garantindo que recebem o apoio e os recursos essenciais para alcançarem o seu pleno potencial.

A inclusão social é um conceito que se refere à integração plena de indivíduos e grupos que, por várias razões, encontram-se marginalizados ou excluídos do tecido social, económico e cultural de uma sociedade. Este conceito tem por base o princípio da igualdade de oportunidades, onde todas as pessoas, independentemente de suas condições, têm o direito de participar de forma ativa e equitativa na vida comunitária. De acordo com Castel (1995), a exclusão social está diretamente relacionada com a perda de direitos de cidadania e, por conseguinte, perda de autonomia e poder de decisão. Assim, a inclusão social é um processo contínuo de construção de cidadania, respeito e valorização das diferenças. É o processo para melhorar as condições de participação na sociedade das pessoas mais vulneráveis, com base na idade, sexo, deficiência, etnia, origem, religião, condição económica ou outra, através da ampliação de oportunidades, do acesso a recursos, da voz e do respeito pelos direitos.

A inclusão social, portanto, deve ser vista como um processo dinâmico, em que o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas, educação de qualidade e acesso à cultura são fatores essenciais para garantir que ninguém fique à margem da sociedade. Silva (2003) reforça que a inclusão social está intimamente ligada à ideia de justiça social, propondo que a sociedade deve ser capaz de incluir e o objetivo de uma política inclusiva é proporcionar condições para a exclusão não exista

A escola é um dos principais espaços para promover a inclusão social, pois, além de instruir, desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e emocional dos alunos. A escola deve ser um ambiente que acolha a diversidade, garantindo a todos os alunos, independentemente de suas características individuais, o direito à educação de qualidade. Neste contexto, as práticas artísticas ganham relevância, especialmente como ferramenta pedagógica para a motivação de alunos em risco de exclusão social e abandono escolar.

A educação inclusiva é um conceito que vem adquirindo importância nas últimas décadas, especialmente após a promulgação de legislações e tratados internacionais que promovem o direito de todos à educação, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais ou sociais. A educação inclusiva propõe uma mudança paradigmática na forma como se compreende o processo educativo, com foco na valorização da diversidade e na adaptação do ensino às necessidades de cada aluno.

Esta abordagem permite a criação de ambientes escolares que acolham a pluralidade de identidades e experiências, garantindo uma educação equitativa e de qualidade para todos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação inclusiva deve ser um princípio orientador para os sistemas de ensino, ao reconhecer que “toda a criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprios, e os sistemas educativos devem ser projetados e os programas educativos implementados de forma a atender a essa diversidade” (Ponto 2). A declaração defende que as escolas regulares, com uma orientação inclusiva, constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos (Ponto 3).

Esta perspectiva é complementada pelos estudos de Ainscow e Booth (2002), que defendem que a inclusão educacional deve ser entendida como um processo contínuo de identificação e eliminação de barreiras que impedem a plena participação de todos os alunos. Para estes autores, a educação inclusiva envolve a transformação profunda das práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais, com o objetivo de atender às diferenças individuais de forma efetiva.

Em Portugal, a educação inclusiva tem sido alvo de avanços significativos nas últimas décadas, em consonância com os compromissos

internacionais assumidos pelo país, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pela Assembleia da República em 2009.

A legislação nacional tem refletido esses compromissos, com destaque para o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e orienta as práticas das escolas no sentido de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos e introduz uma abordagem centrada na promoção do sucesso educativo para todos, através da identificação e eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

Pimentel (2020) aponta que, apesar dos progressos na implementação da educação inclusiva em Portugal, persistem desafios significativos, nomeadamente no que respeita à formação de professores e à adequação dos recursos e apoios para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos. O autor nota que, embora as políticas inclusivas sejam adotadas, os professores nem sempre se sentem preparados para gerir a diversidade de necessidades educativas nas salas de aula. A formação contínua e o apoio especializado são apontados como fundamentais para que a educação inclusiva possa ser implementada de maneira eficaz.

A inclusão é, portanto, uma abordagem complexa que busca transformar as escolas em ambientes verdadeiramente acolhedores e adaptáveis. Michael Fullan, conhecido por seu trabalho em mudança educacional, argumenta que "para que a inclusão seja bem-sucedida, é necessário um compromisso profundo com a mudança em todos os níveis do sistema educativo. Isso envolve desde as políticas até a prática diária nas escolas" (Fullan, 2019, p. 45) e defende que a inclusão deve ser parte de uma cultura escolar que valorize e respeite a diversidade e que esteja comprometida com a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A realidade portuguesa reflete essas questões. Apesar dos avanços

legislativos, ainda existem desafios na prática da inclusão. As escolas enfrentam questões como a formação inadequada de professores, a falta de recursos e a necessidade de adaptar práticas pedagógicas. A investigadora Ana Lúcia Rodrigues (2022) defende que a concretização da inclusão nas escolas portuguesas requer um esforço coletivo que abranja não só os educadores, mas também as famílias e a comunidade. Rodrigues destaca que a inclusão eficaz depende da colaboração entre todos os atores envolvidos na educação e da criação de um ambiente que promova a participação e o desenvolvimento de todos os alunos.

Em resumo, a educação inclusiva pretende criar um sistema educativo onde todos os alunos possam aprender juntos. Baseada em princípios legais e na prática pedagógica, a inclusão exige um esforço coletivo e uma abordagem adaptativa que considere as necessidades individuais de cada aluno. Embora a legislação portuguesa ofereça um sólido apoio à inclusão, o sucesso dessa abordagem depende da implementação prática eficaz e do compromisso de toda a comunidade escolar. A origem social do indivíduo, o género, a nacionalidade, a sua origem étnica, e os rendimentos dos pais não podem constituir obstáculos, mesmo para os mais pobres. Como refere Crahay (2002), a igualdade de tratamento requer as seguintes condições:

a igualdade de tratamento visa uma igual qualidade de ensino oferecido pelas escolas que derivam do mesmo sistema. Desta forma, empenha-se necessariamente em homogeneizar as condições de ensino e, por conseguinte, tornar equivalentes, de uma escola para outra, a taxa de enquadramento dos alunos, a qualidade e a diversidade dos locais e dos equipamentos pedagógicos (p. 67).

As mudanças envolvem novas relações, novas formas de tomada de decisão, novas medidas para a satisfação das necessidades educativas e sociais dos alunos, e novas maneiras de ensinar. A finalidade da escola é

aquela que aponta o caminho do dinamismo, da criatividade, da exploração das potencialidades, levando em consideração a própria existência do indivíduo e da comunidade na qual está inserido. Uma escola inclusiva é uma escola para todos, que rompe com a exclusão social e que é aberta aos diferentes modos de ser e aprender. Os processos educacionais não podem ser homogêneos, na medida em que necessitam de considerar as diferenças dos alunos, tendo por isso de ser construídos a partir de formas diversificadas de ensino que levem o aluno a aprender.

Mas como diz Beyer (2005):

“uma escola para todos nunca existiu. A escola inclusiva ou a escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto (ao menos paradigmaticamente) atender todas as crianças, sem qualquer exceção” (p. 13).

Uma escola inclusiva é uma escola de qualidade, igualitária, justa e acolhedora para todos. De acordo com esta perspectiva, é necessário enfrentar barreiras e construir práticas pedagógicas e de gestão escolar que garantam uma educação de qualidade para todos. A inclusão social não se reduz à escola, esta não transformará a sociedade numa sociedade inclusiva, pois a desigualdade social é fruto das relações historicamente estabelecidas entre os homens. A escola poderá contribuir para a mudança, embora a mesma tenha tido o papel de manter as desigualdades sociais, durante muito tempo.

A inclusão pressupõe ações articuladas de diferentes áreas. Efetivamente, os desafios e os problemas não podem ser resolvidos somente em contexto escolar, não obstante a escola pode ser um espaço potenciador e mobilizador para a construção de um mundo menos seletivo e solidário. O principal desafio que se coloca ao desenvolvimento de escolas inclusivas consiste em encontrar meios de organizar as escolas, de modo que todos os

alunos tenham sucesso na aprendizagem. Por vezes, os alunos encontram na escola uma experiência insatisfatória e desencorajados em relação às suas capacidades. Segundo afirma Ainscow (1997):

é importante identificar estratégias úteis e prometedoras. No entanto, pretendo argumentar que é errado assumir a utilização sistemática da repetição de determinados métodos conduzirá a uma aprendizagem eficaz, especialmente se se tratar de populações que têm sido objeto de maus-tratos ou exclusão escolares. Esta sobrevalorização dos métodos tem servido, muitas vezes para desviar a atenção de questões mais importantes, tais como: porque é que numa determinada sociedade, ou numa escola, alguns alunos não conseguem aprender? (Ainscow, 1997, p. 19).

É importante que a comunidade educativa tenha presente que os métodos são construções sociais que se baseiam e refletem ideologias que podem impedir de compreender as implicações pedagógicas das relações de poder no seio da educação. A elaboração, seleção e utilização de determinadas estratégias de ensino nascem das perceções acerca dos alunos e das aprendizagens. Os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem podem ser tratados com respeito e olhados como alunos ativos e capazes. A superação das dificuldades educativas implica, na perspetiva de Ainscow (1997):

[...] a inclusão e a exploração da influência dum conjunto de fatores contextuais nos conceitos e nas práticas profissionais. Deste modo é possível sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula. Isto implica que não nos limitemos a preocupar-nos com os métodos e materiais e que levemos os

professores a tornarem-se pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do feedback que recebem dos seus alunos (Ainscow, 1997, p. 20).

As culturas das escolas podem ser vistas como tendo uma função de definição da realidade, capacitando os professores e a forma como encaram o seu trabalho. Ainscow (1997) ilustra essa mudança cultural:

à medida que o clima da escola progride, as crianças passam a ser vistas a uma luz mais positiva. Mais do que apresentando problemas que têm de ser ultrapassados, ou, possivelmente, mais do que serem enviados para um apoio em separado, estes alunos podem ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos (p. 22).

No que respeita aos alunos, a unificação, numa só escola, da população estudantil gera numa maior heterogeneidade social. Há crianças e adolescentes de diferentes posições sociais, origem e nacionalidades, o que implica uma grande diversidade de processos de socialização e de educação familiares. Por outro lado, trazem para a escola, através das várias educações informais familiares, valores e normas diferentes. Tal heterogeneidade faz surgir na escola um conjunto de crianças e adolescentes que não valorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta. A escola de massas como refere Formosinho é uma escola para todos “para os que têm deficiências, para os que têm dificuldades de aprendizagem, para os que aprendem a ritmo normal, para os sobredotados” (Formosinho, 1992, p. 40). Por outro lado, a escola de massas é tendencialmente global, pois absorve a maior parte do tempo das crianças e adolescentes. Daí que alargue as suas funções ao bem-estar social, à ocupação dos tempos livres, à animação cultural, à orientação profissional.

Mel Ainscow e Tony Booth (2002) são dois dos principais autores no campo da educação inclusiva, e a sua proposta do Índice para a Inclusão destaca-se como uma importante ferramenta para o desenvolvimento e promoção de escolas inclusivas. O Índice foi concebido como um instrumento prático e de reflexão que apoia as escolas no processo de transformação rumo à inclusão, permitindo que identifiquem barreiras à participação e aprendizagem, bem como desenvolvam práticas mais equitativas e inclusivas. Inicialmente desenvolvido no final dos anos 90, baseia-se na premissa de que a inclusão deve ser entendida de forma ampla, envolvendo não apenas alunos com necessidades educativas especiais, mas todos aqueles que enfrentam barreiras à sua plena participação no ambiente escolar, sejam elas de ordem física, social, cultural ou emocional. Ainscow e Booth argumentam que as escolas inclusivas são aquelas que acolhem a diversidade dos alunos, valorizando as diferenças e garantindo que todos tenham acesso a oportunidades educacionais equitativas. Este instrumento propõe um modelo estruturado em três dimensões principais: culturas inclusivas, políticas inclusivas e práticas inclusivas. As culturas inclusivas referem-se à criação de uma comunidade escolar que valoriza a diversidade e promove o sentido de pertença de todos os membros, incluindo alunos, professores e famílias. Para isso, é essencial que a escola desenvolva uma visão partilhada de inclusão, onde cada aluno é reconhecido pelo seu valor e potencial, e onde as diferenças são vistas como oportunidades de aprendizagem e crescimento.

As políticas inclusivas são outro pilar fundamental do Índice, consistindo nas estratégias e orientações que guiam a prática educativa de forma a garantir que todos os alunos possam participar ativamente nas atividades escolares. Ainscow e Booth defendem que as escolas devem ser flexíveis e adaptáveis, adotando políticas que removam barreiras à aprendizagem e promovam a igualdade de oportunidades. Isso envolve a revisão de currículos, práticas de avaliação e gestão de sala de aula, para garantir que atendam às necessidades de todos os estudantes.

A terceira dimensão, as práticas inclusivas, refere-se à implementação de abordagens pedagógicas e organizacionais que garantam a participação efetiva de todos os alunos no processo de aprendizagem. A prática inclusiva exige que os professores adaptem as suas metodologias de ensino para responder às diversas necessidades dos alunos, utilizando estratégias diferenciadas e colaborativas. Mais à frente, defendemos a perspectiva de que as práticas artísticas em contexto escolar poderão cumprir esta missão.

Segundo Ainscow e Booth (2002), a inclusão só é verdadeiramente eficaz quando as práticas em sala de aula refletem uma abordagem centrada no aluno, que promove a aprendizagem em conjunto e a cooperação entre os estudantes.

O Índice para a Inclusão (2002) é, portanto, um guia que permite às escolas autoavaliar-se de forma contínua e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar no processo de reflexão sobre como se pode promover um ambiente mais acolhedor e inclusivo. A ferramenta oferece indicadores concretos que ajudam as escolas a identificar áreas de melhoria e a desenvolver planos de ação que visam transformar a cultura, as políticas e as práticas escolares. A abordagem proposta por Mel Ainscow e Tony Booth com o Índice para a Inclusão (2002) não só apoia e ajuda as escolas a tornarem-se mais inclusivas, como também reforça a ideia de que a inclusão é um processo contínuo de transformação.

A inclusão não é algo que se alcança de forma definitiva, mas sim uma meta em constante evolução, à medida que as escolas e as sociedades se adaptam às mudanças e às necessidades dos seus alunos. Este é um instrumento versátil e adaptável a diferentes realidades educacionais, pois permite que escolas e comunidades reflitam sobre suas práticas e identifiquem áreas para aperfeiçoamento, orienta a elaboração de planos de ação para promover a inclusão e auxilia no acompanhamento do progresso e na avaliação da efetividade das ações implementadas. A abordagem de Ainscow e Booth tem sido altamente influente no campo da educação

inclusiva, contribuindo para a mudança de paradigma, reconhecendo a diversidade como um valor e não um obstáculo, onde todos os alunos se sentem valorizados e podem alcançar em pleno o seu potencial e onde se procurem alternativas e soluções que atendam às necessidades de todos os alunos.

Em suma, o Índice para a Inclusão (2002) de Ainscow e Booth é uma ferramenta valiosa para qualquer escola que deseja tornar-se verdadeiramente inclusiva, ao proporcionar um quadro estruturado que guia a escola no sentido de garantir que todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou origens, possam aprender e participar em condições de equidade.

A inclusão não é um destino, mas sim uma jornada (Booth & Ainscow, 2002).

3. Práticas artísticas como praticas inclusivas

A arte é uma forma poderosa de expressão individual e social. Ao longo da história, artistas de diferentes épocas e culturas utilizaram a arte para retratar as suas experiências, ideias e emoções, impactando profundamente a sociedade. A arte possibilita a reflexão no contexto social humano sobre história e cultura. Em vários trabalhos artísticos, são apresentadas questões humanas como os problemas sociais e políticos, relações humanas, sonhos, medos, fatos históricos e manifestações culturais. A palavra arte assumiu diversos significados no percurso da história. Uns achavam que a arte era uma forma de criação, outros como forma de imitação. De acordo com Souza e Ferraz (2006),

O homem, independente do período histórico que tenha vivido, sempre sentiu necessidade de expressar por meio de desenhos, pinturas, fotografias, música, dança, escrita, ou seja, a comunicação e expressão faz parte da natureza humana. Com o tempo a arte foi-se

modificando. (p.153).

Historicamente, em Portugal, o ensino das artes era visto como um privilégio das famílias mais abastadas, um luxo reservado a quem podia pagar por aulas particulares ou frequentar instituições exclusivas. Durante muitos séculos, o acesso à formação artística foi limitado às elites, que viam na arte não apenas uma forma de expressão cultural, mas também um símbolo de status social (Martins, 2018). Este fenómeno reflete a forma como o gosto e o acesso à cultura operam como um mecanismo de distinção social e acumulação de capital cultural (Bourdieu, 1984). A música, a pintura, o teatro e outras expressões artísticas eram frequentemente ensinadas em círculos fechados, onde a arte era valorizada tanto pelo seu valor estético quanto pela sua capacidade de reforçar a hierarquia social.

Este cenário começou a mudar progressivamente com a democratização do ensino em Portugal, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. A Constituição da República Portuguesa de 1976, consagrou o direito à educação e à cultura como direitos fundamentais, estabelecendo as bases para uma mudança profunda na forma como as artes eram tratadas no sistema educativo. A partir deste momento, a educação passou a ser encarada como um direito universal, e a arte começou a ser vista não mais como um privilégio de poucos, mas como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e social acessível a todos.

Com o avanço das políticas educacionais, as práticas artísticas foram gradualmente integradas no currículo escolar, em resposta à crescente compreensão de que a educação artística desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos. Este processo foi impulsionado, em parte, pelas recomendações internacionais de organismos como a UNESCO, que na sua *Road Map for Arts Education* (UNESCO, 2006), salientou que o ensino das artes nas escolas é uma forma eficaz de promover a inclusão social

e a cidadania.

Nos anos 80 e 90, Portugal começou a assistir a uma maior democratização do acesso às práticas artísticas nas escolas. O ensino da música, do teatro, da dança e das artes visuais foi sendo incluído nos programas curriculares, com o objetivo de proporcionar a todos os alunos independentemente da sua origem social, a oportunidade de explorar e desenvolver suas capacidades criativas. Esta mudança social foi especialmente relevante no contexto da promoção da inclusão social, uma vez que as práticas artísticas começaram a ser vistas não apenas como um meio de expressão individual, mas como uma poderosa ferramenta de integração e coesão social. Esta perspetiva é corroborada por Hernández (2007), que sublinha que o ensino das artes permite aos estudantes desenvolver uma consciência mais profunda sobre a sua identidade e sobre o mundo, promovendo uma maior sensibilidade social e uma atitude mais inclusivas em relação às diferenças. O governo português, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, reconheceu o papel fundamental das artes e da cultura não só para a coesão territorial, mas também como pilares da diversidade, da liberdade de expressão e da valorização do património. Para colocar em prática esta visão, tornou-se claro que as áreas da cultura e da educação precisavam de trabalhar em conjunto. O objetivo foi criar uma sinergia entre programas já existentes e foi neste contexto que se criou o Plano Nacional das Artes (PNA), com um horizonte de ação de 2019 a 2029. O PNA atua como um motor que une a educação e a cultura, com o propósito de capacitar os jovens, democratizar o acesso à arte e, em última análise, enriquecer a sociedade portuguesa como um todo e tem como um dos seus principais objetivos democratizar o acesso à cultura, tornando-a acessível a toda a sociedade. Acreditando no poder transformador das artes, o PNA procura, através de uma abordagem diversificada e adaptada a cada público, influenciar positivamente a vida de alunos, professores, famílias e da

comunidade em geral. A sua estratégia assenta em três pilares fundamentais, interligados e complementares. O primeiro, denominado Política Cultural, enfatiza a necessidade de integrar as artes e a cultura nas esferas social e económica. Este eixo valoriza o papel dos artistas e dos serviços educativos, reconhecendo o seu contributo essencial na formação de cidadãos conscientes, e, para tal, promove uma colaboração contínua entre os contextos de educação formal (escolas) e não formal (equipamentos culturais e artísticos).

O segundo pilar, focado na Capacitação, tem como objetivo o desenvolvimento de competências. Através de ações de formação contínua, o plano dota os profissionais das ferramentas e do conhecimento necessários para uma atuação eficaz, ao mesmo tempo que cria espaços de reflexão crítica, incentivando a análise e o aperfeiçoamento das práticas nas suas áreas de intervenção. Por fim, o terceiro eixo, Educação e Acesso, visa assegurar que o acesso às artes seja universal, não se limitando ao mero estatuto de espectador, mas incentivando a participação ativa. Neste contexto, a arte e a cultura são encaradas também como ferramentas pedagógicas capazes de desafiar as metodologias de ensino tradicionais, procurando desconstruir a rigidez do ambiente escolar, estabelecer ligações entre as diversas disciplinas e aproximar o currículo da realidade do território (Plano Nacional das Artes, 2019).

O PNA não é apenas um conjunto de medidas, mas uma estratégia com objetivos claros:

- Otimizar a oferta cultural: Fazer com que o que já existe chegue a mais pessoas.
- Fomentar a colaboração: Construir pontes entre o setor público e privado para impulsionar a cultura.
- Aproximar a escola da cultura: Incentivar a participação dos alunos e professores em atividades artísticas e culturais.
- Incentivar a participação: Sensibilizar os cidadãos para o valor

e a importância de se envolverem nas artes.

- Integrar a arte e a educação: Levar a educação para fora da sala de aula, usando museus, teatros e outros espaços culturais como ambientes de aprendizagem.
- Enriquecer a formação dos jovens: Proporcionar aos alunos um leque mais vasto de experiências artísticas, desenvolvendo o seu pensamento crítico e criativo, e promovendo a tolerância e o diálogo entre culturas.

Neste novo paradigma, as artes nas escolas não são meramente disciplinas acessórias, mas instrumentos de aprendizagem que ajudam a combater as desigualdades e a promover a igualdade de oportunidades. Alunos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, que tradicionalmente estariam excluídos de uma formação artística, passaram a ter acesso a atividades que favorecem o desenvolvimento de competências de fruição artística, de conhecimento e de expressão, que, por sua vez, promovem o desenvolvimento de competências emocionais, cognitivas e sociais.

Para além de proporcionar capacidades técnicas, as práticas artísticas nas escolas portuguesas têm sido utilizadas como meio de expressão e de reflexão crítica sobre as realidades sociais dos alunos. Segundo o pedagogo Fernando Hernández (2007), o ensino das artes permite aos estudantes desenvolver uma consciência mais profunda sobre a sua identidade e sobre o mundo que os rodeia, promovendo uma maior sensibilidade social e uma atitude mais inclusiva em relação às diferenças. Neste sentido, as artes funcionam como um espaço de liberdade criativa onde os alunos podem questionar, transformar e construir novas visões de si mesmos e da sociedade.

A integração das artes na escolaridade, portanto, pode ser também vista como uma resposta à exclusão social, permitindo que alunos de diferentes origens culturais e sociais possam encontrar um meio comum de

expressão. As práticas artísticas nas escolas tornaram-se, assim, uma forma de inclusão e de combate ao isolamento, um espaço onde alunos com dificuldades de aprendizagem ou sociais podem descobrir novos talentos, expressar-se de maneira única e sentir-se valorizados dentro da comunidade escolar.

Hoje, as práticas artísticas são um elemento central nas escolas inclusivas em Portugal. São reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento global dos alunos e para a construção de um ambiente escolar mais aberto e equitativo, uma visão consolidada pelas políticas públicas atuais. O ensino da arte, que outrora era um privilégio de poucos, tornou-se um direito de todos e uma das mais poderosas ferramentas para a inclusão social (UNESCO, 2006). Esta mudança de paradigma é formalmente apoiada em Portugal pelo Plano Nacional das Artes (PNA, 2019), cuja estratégia visa precisamente a democratização do acesso à cultura e a sua integração na educação. As artes são, agora, não apenas uma disciplina curricular, mas uma ponte que conecta alunos, promove a diversidade e contribui para a criação de uma sociedade mais justa e inclusiva (Eisner, 2002; Hernández, 2007).

Autores como Hernández (2007) e Eisner (2002) defendem que as práticas artísticas oferecem um campo de aprendizagem que vai além do conteúdo tradicional. Através da arte, os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão, desenvolver a criatividade e trabalhar em projetos colaborativos, o que promove a inclusão e o sentimento de pertença.

Para alunos em risco de exclusão, a arte pode funcionar como uma ponte para a reintegração escolar, ao proporcionar um espaço seguro onde podem expressar suas emoções, superar frustrações e encontrar sentido no processo de aprendizagem.

Na realidade portuguesa, programas como o "TEIP" (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) têm utilizado as artes como parte de uma estratégia mais ampla de inclusão escolar. Estas iniciativas procuram criar ambientes de aprendizagem inclusivos e motivadores para estudantes em risco de exclusão e abandono escolar, utilizando atividades como música, teatro, dança e artes visuais como ferramentas para motivar esses alunos no processo educativo. Num mundo marcado por desigualdades e injustiças, a educação é cada vez mais um instrumento crucial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e humana.

A educação é um “património que se transforma em capital social, ditando a forma como nos relacionamos com nós próprios, com os outros e com o mundo, mas também determinando os potenciais lugares de inclusão, exclusão, económica, política, social, cultural e simbólica.” In Educação, um Tesouro a Descobrir, UNESCO 2010. Neste contexto, os projetos artísticos emergem como ferramentas poderosas para promover a mudança social da educação, impulsionando transformações significativas na vida dos alunos e das comunidades. As práticas artísticas em ambiente escolar têm um papel fundamental na criação de um espaço comum onde a diversidade cultural e individual é celebrada. Ao ir além do seu papel tradicional, a escola torna-se um lugar de expressão, descoberta e desenvolvimento de competências críticas e criativas. Estas iniciativas culturais são uma resposta importante aos desafios da violência e da intolerância, transformando a escola num espaço de convivência e diálogo. O Plano Nacional das Artes (PNA) é um exemplo claro desta abordagem. Como uma política pública que funde cultura e educação, o PNA promove o papel das artes na comunidade escolar. As suas ações concretas visam formar cidadãos conscientes e ativos, mostrando que "as artes e a educação surgem em irmandade", como refere Lopes (2021).

Através das práticas artísticas e culturais, o PNA reforça a identidade de um território, fomenta a inclusão e a tolerância, e abre caminho para uma

participação mais ativa da comunidade em projetos artísticos. Em última análise, esta união entre arte e educação contribui para um desenvolvimento pleno da cidadania. Hugo Cruz (2023) refere a importância de criar projetos educativos que sejam inclusivos e capazes de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas origens socioeconómicas. Cruz enfatiza a necessidade de repensar o sistema educativo tradicional, promovendo uma abordagem mais colaborativa e centrada no desenvolvimento integral dos alunos. Ele argumenta que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, sendo um veículo para a transformação social e o empoderamento das comunidades.

A mudança social da educação através dos projetos artísticos não é um caminho fácil, mas é um caminho necessário. Ao investir na arte como ferramenta pedagógica, podemos construir uma educação mais humana, transformadora e capaz de promover a justiça social e a inclusão de todos.

A educação e a arte são um direito de todos, independentemente de classe social, origem ou qualquer outra distinção, conforme estabelecido na Constituição da República Portuguesa (1976). A educação artística inclusiva deve, por isso, ser acessível a todos os alunos, pois é encarada como uma ferramenta poderosa para o seu desenvolvimento integral (Eisner, 2002; Hernández, 2007). Através da arte, é possível construir um futuro mais promissor para todos, uma visão alinhada com os apelos à cidadania e inclusão da UNESCO (2006).

A perspetiva defendida pela investigadora encontra eco na visão de Paulo Freire (2000), que elevou o ato educativo ao patamar da criação artística, ao afirmar: “A educação é uma obra de arte. É nesse sentido que o educador é também artista: ele refaz o mundo, ele redesenha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo, redança o mundo” (p.110).

4. A arte na educação e a educação pela arte

Dando continuidade ao raciocínio anterior, a investigadora aprofunda a distinção entre os conceitos de "arte na educação" e "educação pela arte", duas perspectivas fundamentais que, embora relacionados, possuem abordagens distintas no processo educativo.

A arte na educação refere-se à inclusão de disciplinas artísticas, como música, artes visuais, teatro e dança, no currículo escolar (Barbosa, 2005). Aqui, o foco está no ensino de conteúdos e habilidades específicas dessas disciplinas, com a finalidade de proporcionar aos alunos uma formação cultural abrangente. A arte é vista como uma área de conhecimento fundamental, assim como as ciências ou a matemática, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Este modelo valoriza a aprendizagem técnica das artes e a apreciação estética, promovendo o acesso à cultura e o estímulo à criatividade, que são essenciais para a formação integral dos indivíduos. Por outro lado, a educação pela arte, perspectiva popularizada por Herbert Read (1943), vai além da simples transmissão de conteúdos artísticos. Trata-se de utilizar a arte como uma ferramenta pedagógica transversal que permeia todas as áreas do conhecimento, com o objetivo de desenvolver habilidades cognitivas, emocionais, sociais e criativas nos alunos. Nesse sentido, a arte torna-se um meio para trabalhar questões mais amplas, como a resolução de conflitos, o fortalecimento da autoestima, a expressão emocional e a construção de valores. A frase "educar pela arte" sugere que a arte é um meio eficaz para ensinar não apenas conteúdos curriculares, mas também valores humanos e sociais, como empatia, cooperação e tolerância.

Herbert Read (1943), com sua obra *Educação pela Arte*, destacam que o processo artístico não deve ser visto apenas como um fim em si mesmo, mas como um caminho para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Através da arte, os alunos são incentivados a pensar de forma crítica, a questionar o

mundo ao seu redor e a expressar suas próprias experiências e emoções. Para Read, a arte é uma forma de libertação pessoal e social, promovendo a criatividade e a inovação, elementos essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Quando aplicada em contextos de escolas inclusivas, a educação pela arte revela-se especialmente eficaz, principalmente no que diz respeito aos alunos com problemas de inclusão social. Estes alunos, muitas vezes, enfrentam desafios que vão além das dificuldades acadêmicas, como a marginalização, a pobreza, a discriminação e a falta de oportunidades. A investigadora sublinha que, para eles, a escola tradicional pode parecer um espaço desmotivador e desconectado das suas realidades, perpetuando o ciclo de exclusão (Castel, 1995). Nesse cenário, a educação pela arte oferece uma via alternativa para a inclusão, criando um ambiente onde as suas histórias, emoções e vivências podem ser reconhecidas e valorizadas.

A arte, enquanto ferramenta pedagógica, permite que estes alunos expressem sentimentos que podem não ser facilmente verbalizados. Muitas vezes, crianças e jovens em risco de exclusão social carregam traumas e experiências difíceis, que dificultam a sua adaptação aos modelos educativos convencionais. Atividades artísticas, como a música, o teatro ou a pintura, proporcionam uma plataforma segura e livre de julgamentos para a expressão dessas vivências. Vygotsky (2001), ao abordar a catarse estética, defende que o processo criativo, nesse sentido, atua como uma forma de libertação e organização interna, permitindo que os alunos lidem com emoções reprimidas e se sintam compreendidos.

De acordo com Hernández (2007), a educação pela arte em escolas inclusivas tem um papel crucial na promoção da equidade, pois oferece aos alunos um espaço de inclusão onde podem experimentar o sucesso e se sentir valorizados. Projetos artísticos inclusivos promovem o envolvimento desses jovens, enquanto constroem pontes entre as suas experiências pessoais e o

processo de aprendizagem. Esta abordagem ajuda a combater a desmotivação e o sentimento de alienação, comuns em alunos que enfrentam condições socioeconômicas desfavoráveis.

Além disso, a educação pela arte tem a capacidade de transformar a dinâmica de poder dentro da sala de aula. Em muitas atividades artísticas, os alunos tornam-se protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, assumindo o papel de criadores e intérpretes. Essa inversão de papéis é especialmente importante em escolas inclusivas, pois quebra a hierarquia tradicional entre aluno e professor, fomentando um ambiente mais colaborativo e democrático. Segundo Dewey (1934), a experiência estética é central para o processo de aprendizagem, pois envolve os alunos de maneira ativa e emocional, promovendo uma relação mais profunda com o conhecimento.

Esta abordagem é especialmente relevante em escolas com altos índices de abandono escolar e exclusão social. O uso da arte como ferramenta pedagógica nestas escolas ajuda a transformar a experiência educativa, tornando-a mais inclusiva e envolvente. A investigadora constata que projetos artísticos inclusivos não só aumentam a motivação dos alunos, mas também ajudam a construir uma cultura escolar que valoriza a diversidade e o potencial criativo de cada estudante. Esta perspectiva alinha-se diretamente com a tese de Read (1943), que defende a Educação Pela Arte como o meio essencial para o desenvolvimento pleno e harmonioso do indivíduo, ao cultivar a sua sensibilidade estética e capacidade expressiva. A introdução de projetos artísticos inclusivos e a aplicação da educação pela arte nas escolas inclusivas são estratégias essenciais para o sucesso escolar e social dos alunos em risco de exclusão. Ao proporcionar um espaço de expressão, criatividade e reconhecimento das suas realidades, a arte torna-se um motor de motivação e de inclusão, confirmando o papel crucial na promoção da equidade defendido por Hernández (2007). Estes projetos permitem que os alunos em situação de vulnerabilidade encontrem uma nova forma de se conectar à

escola e de desenvolver competências emocionais, cognitivas e sociais, ajudando a construir uma experiência educativa mais justa, equitativa e transformadora. Assim, a arte na educação e a educação pela arte tornam-se instrumentos indispensáveis para promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias, uma tese que é reforçada pela universalidade da expressão humana.

A arte é uma forma poderosa de expressão individual e social, possibilitando a reflexão no contexto social humano sobre a história e a cultura. De acordo com Souza e Ferraz (2006),

O homem, independente do período histórico que tenha vivido, sempre sentiu necessidade de expressar por meio de desenhos, pinturas, fotografias, música dança, escrita, ou seja, a comunicação e expressão faz parte da natureza humana. Com o tempo a arte foi se modificando (p. 153).

A mudança social da educação através dos projetos artísticos não é um caminho fácil, mas é um caminho necessário. Ao investir na arte como ferramenta pedagógica, podemos construir uma educação mais humana, transformadora e capaz de promover a justiça social e a inclusão de todos.

Neste contexto, é fundamental que a arte mantenha a sua universalidade e acessibilidade. Leon Tolstói (1898) defendia que a grandeza das obras de arte reside justamente na sua capacidade de serem acessíveis e compreendidas por todos.

5. Educação formal e educação não formal

"Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades ou necessidades." - Declaração de Salamanca

A intervenção analisada por esta investigação situa-se de forma estratégica na articulação entre a Educação Formal e a Educação Não Formal. Para sustentar o quadro teórico do modelo, torna-se fundamental estabelecer uma distinção clara entre estes modelos educativos (Gomes & Silva, 2019): a Educação Formal constitui o sistema estruturado, curricular e certificado das instituições de ensino (escolas); em contraste, a Educação Não Formal engloba as atividades intencionais e organizadas que ocorrem fora da estrutura curricular rígida, focando-se na aprendizagem experiencial.

O projeto, ao basear-se em módulos temáticos artísticos com um caráter flexível, inscreve-se deliberadamente neste último domínio.

O recurso a práticas artísticas na intervenção pedagógica é um elemento intrinsecamente ligado à metodologia da Educação Não Formal. Esta abordagem é valorizada porque, ao permitir a expressão livre, a ausência de julgamento e a flexibilidade metodológica, é capaz de criar condições ideais para o desenvolvimento holístico dos participantes. É através de um ambiente não formal que se torna possível a mobilização plena das competências socioemocionais e das dimensões emocional e ética dos indivíduos, promovendo a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2017). Tal é essencial para promover o Envolvimento Integral que, conforme defendido por Durlak e DuPre (2008), é o fator primordial para assegurar a eficácia e a sustentabilidade de qualquer intervenção.

O projeto em estudo não se destina a substituir a Educação Formal, mas antes a funcionar em complementaridade, articulando-se de forma estratégica com esta. O potencial do modelo reside na sua capacidade de interligar a estrutura da escola (o setting institucional e a necessidade de inclusão curricular, conforme o Decreto-Lei n.º 54/2018) com a metodologia não formal (flexibilidade, mentoria e co-criação). Ao complementar o currículo formal através de métodos mais flexíveis, o projeto oferece aos alunos que manifestam insucesso ou desmotivação uma via alternativa para o reconhecimento e a valorização pessoal. Esta abordagem visa intervir

diretamente no combate ao insucesso escolar, propondo uma transformação na percepção dos alunos sobre o ambiente educativo (Benavente, 1990, citado em Roazzi & Almeida, 1988), sendo um contributo direto para a democratização do currículo (Pacheco, 2018).

6. Projetos artísticos inclusivos

"Uma escola que exclui é uma escola que falha." (Mandela)

A definição de Nelson Mandela ecoa a urgência de compreender e combater a exclusão escolar, um fenómeno intimamente ligado à vulnerabilidade social e ao abandono escolar. A vulnerabilidade social, segundo autores como Robert Castel (1995), não se limita à mera pobreza material, mas é uma condição de "desfiliação social", caracterizada pela fragilidade dos laços sociais e profissionais que oferecem proteção. Para Sónia Fleury (2011), a vulnerabilidade é a exposição a riscos e a incapacidade de resposta a choques e crises, uma fragilidade que se manifesta de forma acentuada em contextos de desestruturação social.

Estas condições de vulnerabilidade são um fator preponderante no abandono escolar, que, segundo Veiga e Lima (2017), resulta da interação complexa de fatores socioeconómicos, familiares e escolares. O abandono é, portanto, o ponto culminante de um processo de desconexão e desmotivação, onde a escola não consegue responder às necessidades de alunos que já enfrentam múltiplas adversidades fora do ambiente de ensino. É neste cenário que os projetos artísticos inclusivos emergem como iniciativas pedagógicas essenciais, utilizando as artes para integrar, motivar e desenvolver competências em alunos, especialmente aqueles que se encontram em risco de exclusão escolar. Estes projetos promovem a participação de todos, independentemente das suas condições ou capacidades, valorizando a diversidade e criando espaços onde os alunos podem expressar-se livremente

e trabalhar em conjunto.

Projetos artísticos inclusivos são iniciativas pedagógicas que utilizam as artes como meio de integrar, motivar e desenvolver competências em alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social ou em risco de exclusão escolar. Esses projetos promovem a participação de todos, independentemente das suas condições ou capacidades, valorizando a diversidade e criando espaços onde os alunos podem expressar-se livremente e trabalhar em conjunto, independentemente das suas diferenças.

A investigadora sublinha que a inclusão, nesse contexto, ultrapassa a mera integração física dos alunos, tratando-se de lhes proporcionar oportunidades reais de participação, autonomia e desenvolvimento pessoal, numa abordagem que se alinha com os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). As práticas artísticas em contextos educativos representam um poderoso veículo de inclusão, alinhando-se com os princípios fundamentais da educação inclusiva, que tem por fim garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas características individuais (UNESCO, 2006). A capacidade das artes de se centrarem nas potencialidades e na expressão dos alunos, em vez das suas dificuldades, é um aspeto central que se relaciona intrinsecamente com o enquadramento do *Index para a Inclusão*, de Tony Booth e Mel Ainscow.

Autores como Elliot Eisner (2002) destacam que a arte na educação proporciona aos alunos uma maneira única de ver e interpretar o mundo, desenvolvendo tanto a capacidade estética quanto a compreensão de questões sociais e culturais. Ao participarem de atividades artísticas, os alunos aprendem a colaborar, a respeitar a diversidade e a valorizar diferentes formas de expressão. Essas experiências são fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, onde as diferenças são celebradas e não vistas como barreiras. Os projetos artísticos inclusivos trazem uma série de benefícios para os alunos, especialmente aqueles em risco de exclusão ou

abandono escolar. Em primeiro lugar, as práticas artísticas são ferramentas poderosas para fortalecer a autoestima e o sentimento de pertença. Alunos que enfrentam dificuldades no ensino tradicional, como dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais ou carências sociais, muitas vezes encontram nas artes um espaço seguro onde podem expressar-se sem julgamentos e experimentar o sucesso. Este ambiente livre de pressões está associado ao potencial catártico da criação artística (Vygotsky, 2001). Ao vivenciar o processo criativo, os alunos ganham confiança nas suas capacidades, o que pode melhorar a sua atitude em relação à escola e à aprendizagem como um todo. Eisner (2002) argumenta que o envolvimento com as artes permite aos alunos experimentar o sucesso de maneiras que o currículo tradicional frequentemente não proporciona, o que é crucial para a motivação. Além disso, projetos artísticos inclusivos contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, como empatia, resiliência e cooperação. Ao trabalhar em conjunto em projetos colaborativos, como uma peça de teatro ou uma apresentação musical, os alunos aprendem a respeitar as perspectivas e habilidades dos outros, desenvolvendo um maior sentido de responsabilidade e colaboração. Esta observação é corroborada por Hernández (2007), que defende que as práticas artísticas incentivam o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolução de problemas, ajudando os alunos a lidar com as adversidades de forma mais criativa e flexível.

A educação pela arte tem, ainda, a capacidade de transformar a dinâmica de poder dentro da sala de aula. Em muitas atividades artísticas, os alunos tornam-se protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, assumindo o papel de criadores e intérpretes. Essa inversão de papéis é especialmente importante em escolas inclusivas, pois quebra a hierarquia tradicional entre aluno e professor, fomentando um ambiente mais colaborativo e democrático. Segundo John Dewey (1934), a experiência estética é central para o processo de aprendizagem, pois envolve os alunos de

maneira ativa e emocional, promovendo uma relação mais profunda com o conhecimento. Esta abordagem é especialmente relevante em escolas com altos índices de abandono escolar e exclusão social. O uso da arte como ferramenta pedagógica nessas escolas ajuda a transformar a experiência educativa, tornando-a mais inclusiva e envolvente. A investigadora constata que projetos artísticos inclusivos não só aumentam a motivação dos alunos, mas também ajudam a construir uma cultura escolar que valoriza a diversidade e o potencial criativo de cada estudante.

Outro benefício significativo é a capacidade desses projetos de promover a inclusão de todos os alunos. Ao oferecer métodos de ensino mais diversificados e menos centrados no desempenho escolar convencional, os projetos artísticos criam oportunidades para que todos os alunos possam participar, independentemente das suas capacidades ou limitações. Segundo Ainscow e Booth (2002), a verdadeira inclusão só pode ser alcançada quando o sistema educativo é capaz de se adaptar às necessidades de todos os seus alunos, e os projetos artísticos são um exemplo prático dessa adaptação. Nas escolas inclusivas, os projetos artísticos desempenham um papel crucial ao criar um ambiente onde todos os alunos são encorajados a participar ativamente, desenvolvendo um sentido de pertença e de valor pessoal. O Decreto-Lei n.º 54/2018, que regula a educação inclusiva em Portugal, coloca ênfase na necessidade de se criar ambientes de aprendizagem que sejam sensíveis às necessidades de cada aluno. Neste contexto, os projetos artísticos inclusivos têm-se revelado fundamentais para atender à diversidade dentro das salas de aula. Especialmente em escolas localizadas em territórios de intervenção prioritária, onde o abandono escolar é elevado, optou-se por implementar projetos artísticos inclusivos como uma estratégia para combater a desmotivação e a marginalização dos alunos. As escolas que enfrentam altos índices de abandono escolar lidam frequentemente com populações em risco social, onde as práticas educativas tradicionais não conseguem responder adequadamente às complexas necessidades dos alunos.

O quadro seguinte sintetiza alguns fatores que podem explicar o insucesso e abandono escolar:

Tabela 1 Síntese dos principais fatores multidimensionais que ocorrem para o insucesso e abandono escolar:

Sociedade	> Estrutura social > Exigências educacionais
Família	> Nível socioeconómico > Identidade cultural > Dedicção > Expectativas
Sistema de Ensino	> Despesa pública > Formação de professores > Flexibilidade do currículo > Sistema de avaliação e certificação
Escola	> Nível socioeconómico > Cultura escolar > Gestão e Coordenação > Participação
Aula	> Atitude e expectativas > Método de ensino > Avaliação
Aluno	> Capacidade > Motivação > Desenvolvimento social e afetivo > Comportamento

(Adaptado de Marchesi & Gil, 2004 e Marchesi, 2006)

Sil (2004) partilha da opinião que as situações de insucesso escolar são provocadas por uma multiplicidade de causas e o mesmo sucede com Schulman & Leviton (cit. por Fonseca, 1999) que reconheceram uma inter-relação entre dificuldades de aprendizagem, problemas socioeconómicos, obstáculos individuais e oportunidades educacionais. Dolle & Bellano (1993) referem que o sentimento de insucesso percebido pelo indivíduo pode originar sentimentos de rejeição, desgosto, agressividade, etc. Estas reações podem, por sua vez, representar um aumento do próprio insucesso, o que leva o jovem a cair numa bola de neve da qual dificilmente conseguirá sair caso não lhe seja prestado o auxílio necessário. De acordo com Pimentel (2020), muitos desses alunos vêm de contextos de pobreza, têm um histórico de fracasso escolar e enfrentam desafios familiares e sociais que dificultam a sua

motivação no sistema educativo.

Os projetos artísticos inclusivos, ao proporcionar uma abordagem mais prática, envolvente e criativa do ensino, oferecem uma alternativa ao ensino tradicional, muitas vezes mais rígido e despersonalizado. Ao envolver os alunos em atividades como a produção de uma peça de teatro ou a criação de uma obra artística coletiva, essas iniciativas ajudam a reverter o ciclo de fracasso e desmotivação que muitas vezes leva ao abandono escolar. Como argumenta Eisner (2002), o envolvimento com as artes permite aos alunos experimentar o sucesso de maneiras que o currículo tradicional muitas vezes não proporciona, o que pode ser crucial para manter os alunos na escola. Além disso, estudos mostram que a participação em projetos artísticos inclusivos melhora o clima escolar, promove maior envolvimento dos pais e fortalece as redes de apoio comunitário (Rodrigues & Serpa, 2018). Em muitas escolas que implementaram essas iniciativas, verificou-se uma diminuição nos índices de abandono escolar e uma maior participação dos alunos nas atividades escolares, o que aponta para o sucesso dessas práticas como ferramentas de inclusão e motivação. O envolvimento dos alunos em práticas artísticas na escola é um pilar fundamental para a criação de uma comunidade onde a diversidade é valorizada. Conforme defende Maria da Glória Gohn (2015), os projetos de arte são uma resposta poderosa para enfrentar a violência e a intolerância. Através da "interdiscursividade" (Gomes, Pires & Gonçalves, 2016), as artes promovem a abertura e fortalecem o relacionamento interpessoal, transformando a escola num verdadeiro espaço de convívio. A escola é um lugar único para moldar identidades. Cada aluno traz consigo uma riqueza cultural que molda o seu sentido de pertença. Por isso, as escolas precisam de se reinventar, refletindo sobre como conciliar e celebrar essa diversidade. A parceria com instituições culturais e artísticas é essencial para este processo de "reinvenção" (Lopes, 2021).

Essa colaboração permite à escola oferecer uma educação mais adaptada às necessidades de cada estudante. Num mundo onde as dificuldades económicas podem afastar as pessoas da cultura, a escola assume a responsabilidade de ser um refúgio, promovendo a autonomia e a criatividade. A função da escola moderna vai além de preservar a cultura local; ela deve ser um motor de inclusão, capaz de criar uma comunidade receptiva à multiculturalidade (Hortas, 2017). Esta transformação exige que a escola seja mais flexível e promova o "trabalho colaborativo" (Gomes, Pires & Gonçalves, 2016) com o poder local e outras instituições. O objetivo não é usar as artes como meros instrumentos, mas sim como um processo de crescimento que facilita a relação e o autoconhecimento. A tolerância e a inclusão nascem do "encontro do humano com o humano" (Chavéz & Forns, 2018), e as artes oferecem o terreno fértil para que este encontro aconteça. A arte na educação, segundo Larossa (2013), tem a tarefa de "abrir possibilidades de mundo" e de "pô-lo à disposição". A escola, ao abraçar as artes, torna-se um lugar de partilha, onde se celebra a igualdade e se encontra o que há de comum nas nossas diferenças.

A integração das artes na escola é crucial para construir uma comunidade escolar mais inclusiva e tolerante. As práticas artísticas ajudam os alunos a expressar-se e a desenvolver competências essenciais, ao mesmo tempo que transformam a escola num espaço de diálogo. Para lidar com a diversidade cultural dos estudantes, as escolas devem colaborar com as instituições culturais, reinventando-se e oferecendo uma educação mais rica (Lopes, 2021; Hortas, 2017). A arte não é vista como uma ferramenta, mas como um processo de crescimento que promove o autoconhecimento, a relação com o outro e a aceitação das diferenças (Larossa, 2013). A escola, ao tornar-se um centro de arte e partilha, cumpre o seu papel de criar um mundo comum e de descobrir a humanidade que nos une a todos.

Os projetos artísticos inclusivos são hoje reconhecidos como poderosas ferramentas para a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades nas escolas, especialmente em contextos de risco social e abandono escolar. Ao utilizar as artes como um meio de expressão, estes projetos oferecem aos alunos uma forma de se conectar com a escola e de desenvolver competências emocionais, sociais e cognitivas essenciais para o seu sucesso. A arte, que antes era um privilégio das elites, torna-se uma ponte para a inclusão e um motor de transformação social dentro das escolas.

A investigadora defende que os projetos artísticos inclusivos são motores fundamentais de motivação porque oferecem aos alunos uma alternativa ao ensino tradicional, muitas vezes desmotivador para aqueles que enfrentam dificuldades sociais, económicas ou académicas. A sua capacidade de fomentar a criatividade e a expressão não-verbal permite aos alunos sentir-se valorizados e reconhecidos pelas suas habilidades únicas, gerando um crucial sentimento de pertença e autoestima. Para muitos alunos, especialmente aqueles em situação de desvantagem, verem resultados concretos e tangíveis nas suas ações artísticas gera um sentido de realização que o modelo educativo tradicional dificilmente proporciona.

Em suma, os projetos artísticos inclusivos transformam a escola num espaço de expressão, descoberta e realização pessoal, integrando as artes no currículo de forma a fomentar o entusiasmo e o comprometimento dos alunos, contribuindo para o seu sucesso académico e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Em Portugal, os projetos artísticos inclusivos assumem uma importância cada vez mais crucial no contexto educativo. Através da arte, utilizada como ferramenta poderosa de expressão, comunicação e transformação, estes projetos promovem a inclusão social, o respeito pela diversidade e o desenvolvimento integral de todos os alunos. O

presente estudo sustenta que a arte contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas as suas competências artísticas, mas também as suas competências sociais, emocionais e cognitivas, em linha com os princípios da educação artística definidos pela UNESCO (2006). A valorização da diversidade e das diferentes culturas, origens e perspetivas dos alunos, que é central nesta abordagem, reflete o enquadramento legal português de adaptação do sistema educativo às necessidades de cada aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018). Os projetos artísticos inclusivos proporcionam um espaço seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente das suas competências ou características individuais. Através da arte, os alunos desenvolvem a autoconfiança, a autoestima, a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico e a colaboração. A investigadora sublinha que este ambiente é essencial para construir relações interpessoais positivas baseadas na empatia e na compreensão mútua. As práticas artísticas podem ser ferramentas eficazes no combate ao *bullying* e à violência nas escolas, uma vez que, através da arte, os alunos aprendem a resolver conflitos de forma pacífica e a expressar sentimentos de forma saudável. Esta capacidade das artes de atuar como resposta poderosa para enfrentar a violência e a intolerância é igualmente salientada por autores como Maria da Glória Gohn (2015). Constata-se, assim, uma tendência crescente para as escolas promoverem a inclusão através de diversos projetos artísticos (música, teatro e dança), refletindo uma adaptação pedagógica às necessidades de um sistema verdadeiramente inclusivo (Ainscow & Booth, 2002).

O investimento em tais projetos é crucial para garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, o que implica, por inerência, a discussão da sua sustentabilidade. A relevância destes programas na promoção do desenvolvimento pleno e na edificação de uma escola mais justa, equitativa e inclusiva, torna a sua continuidade um imperativo e não uma mera opção. A sustentabilidade, entendida como a capacidade de os

projetos perdurarem e se integrarem na estrutura escolar, é o fator que converte uma intervenção pontual num efetivo processo de mudança institucional e social. A continuidade dos projetos oferece vantagens cruciais e permite que a inclusão se estabeleça como uma cultura escolar. Conforme defendido por Paulo Freire (1996), o ato de ensinar não se limita a "transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Projetos sustentáveis criam o ambiente propício a esta construção de um espaço educativo mais justo. O desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a criatividade e as valências socioemocionais, exige tempo e continuidade. Elliot Eisner (2002) sublinha que o papel das artes é "refinar os sentidos e alargar a imaginação", um processo contínuo é fundamental para que os indivíduos se tornem os agentes de transformação social. A permanência dos projetos permite aos alunos desenvolver uma consciência participativa, apropriando-se da cultura como um direito, e não como um privilégio (Guimarães & Neves, 2013). Ao perdurar, o projeto capacita os jovens a contestar a lógica de exclusão e a impulsionar a mudança nas práticas sociais. Pelo contrário, o encerramento prematuro de um projeto de arte-educação inclusiva compromete o investimento inicial e ameaça a evolução dos alunos, gerando desvantagens significativas. A descontinuação pode desencadear um sentimento de abandono e desvalorização, particularmente nos alunos em situação de maior vulnerabilidade social, que investiram o seu capital emocional no projeto. Os ganhos na autoestima e na confiança, arduamente conquistados através da arte, podem ser rapidamente perdidos. Uma interrupção impede a consolidação dos benefícios pedagógicos e sociais, relegando a intervenção à categoria de "evento" isolado, sem poder transformador estrutural (Mészáros, 2001). A escola corre o risco de regressar a um modelo tradicional e menos inclusivo. Rubem Alves (2004) alerta para o risco de a escola, desprovida do "vôo" da arte e da criatividade, se transformar numa "gaiola" onde os alunos desaprendem a arte de voar. Em resumo, a sustentabilidade destes projetos é

a medida do seu sucesso. O investimento na sua longevidade é o que assegura que as novas práticas artísticas inclusivas se integrem de forma permanente no tecido educativo, garantindo que os alunos, devidamente munidos de pensamento crítico e sensibilidade, sejam, efetivamente, os transformadores do futuro.

Esta perspectiva é diretamente suportada pelos princípios internacionais de equidade e direitos humanos:

"A educação inclusiva é a base para uma sociedade mais justa e equitativa." - UNESCO

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação escolhida é o pilar que confere o rigor, a validade e a credibilidade a todo o conhecimento produzido, estabelecendo um percurso sistemático e transparente para a compreensão do fenómeno em análise (Gil, 2002; Lakatos & Marconi, 2003). Para investigar a complexidade da sustentabilidade das Práticas Artísticas Inclusivas (PAI) em contexto escolar, a investigadora optou por uma abordagem de Estudo de Caso, que é fundamental por permitir uma análise intensiva, detalhada e holística do projeto no seu ambiente real (Yin, 2018).

1. Questão de partida

Investigar é desconstruir o que se pensa saber para reconstruir o conhecimento de forma mais robusta e complexa. É um processo de criação que exige a coragem de questionar os alicerces e a humildade de aceitar que a nossa compreensão é sempre provisória (Morin, 2001.).

A presente investigação centra-se na análise dos contributos dos projetos artísticos inclusivos em contextos educativos. Partindo da premissa de que estes projetos se configuram como motores fundamentais de motivação, especialmente em ambientes de vulnerabilidade social e risco de abandono escolar, procurei compreender como a sua implementação pode transformar a escola num espaço seguro, de expressão, descoberta, realização pessoal e a relação deste projeto com o currículo escolar. Ao integrar as artes no currículo, as escolas criam ambientes que não só acolhem a diversidade, mas também fomentam o entusiasmo e o comprometimento dos alunos, contribuindo para o seu sucesso escolar, para a dimensão inclusiva da educação e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A singularidade do contexto de estudo, uma EB 2/3 em Lisboa, foi um

dos argumentos fortes que justificaram a sua eleição. Este agrupamento de escolas, enquanto organismo dinâmico, procura cumprir a sua função social de serviço à comunidade. A escolha desta instituição como caso de estudo permitiu uma análise aprofundada de como as práticas artísticas inclusivas são implementadas e dos contributos que geram.

A opção metodológica pelo estudo de caso relacionou-se com as minhas expectativas e convicções enquanto investigadora. No processo de design da investigação, procurei decompor a questão de partida em fragmentos, o que me permitiu compor um conjunto de objetivos norteadores. Conforme a perspetiva de Yin (2003), "o ponto-chave da discussão anterior é que a forma de uma questão fornece uma chave importante para traçar a estratégia de pesquisa que será adotada" (p. 26).

Face a este enquadramento, a questão de partida que orienta esta tese é a seguinte:

De que forma a implementação de um projeto artístico inclusivo numa EB 2/3 em Lisboa contribui para a motivação, o sentido de pertença e o desenvolvimento integral dos alunos, em particular daqueles inseridos em contextos de vulnerabilidade social e em risco de abandono escolar?

2. Estudo de caso

O estudo de caso é uma ferramenta poderosa que permite compreender a complexidade e a singularidade de um fenómeno no seu contexto real, oferecendo perceções profundas que vão além das generalizações superficiais (Yin, 2018).

Para fundamentar a escolha do estudo de caso como metodologia de investigação, é essencial compreender a sua natureza e as suas principais características. Essa abordagem alinha-se perfeitamente com o objetivo de aprofundar um fenómeno social num contexto específico, como é o caso deste

projeto artístico inclusivo em contexto educativo. A seleção do estudo de caso é justificada pelo seu potencial para captar a complexidade e a profundidade de um fenómeno no seu ambiente real. Em vez de procurar generalizar os resultados para uma população mais vasta, o foco está em aprofundar a compreensão das dinâmicas específicas e do contexto em que a ação se desenrola.

Esta perspetiva é amplamente defendida por autores como Robert Yin (2009), que define o estudo de caso como uma estratégia de investigação que incide sobre fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto real. Para Yin, esta metodologia é a mais adequada quando as questões de investigação se centram no "como" e no "porquê", permitindo uma análise aprofundada das relações causais e dos processos em curso. Ainda, Robert Stake (2005) reforça que o estudo de caso tem como principal objetivo a compreensão da singularidade do caso em si, mais do que a generalização. A sua relevância reside na capacidade de produzir um conhecimento contextualizado e rigoroso, que se torna um testemunho de boas práticas. Este retrato detalhado, rico em especificidades e nuances, tem um valor inestimável por poder servir de inspiração e modelo para outras iniciativas e modos de ação no campo da educação. Em suma, a escolha desta metodologia permite ir além dos dados superficiais, possibilitando a análise pormenorizada do projeto educativo desde a sua conceção até à sua implementação. O objetivo primordial não é encontrar verdades universais, mas sim mostrar "como" e "porquê" certas estratégias funcionam num determinado ambiente, oferecendo lições valiosas que podem ser adaptadas e aplicadas por outros profissionais em contextos semelhantes.

3. Técnicas de recolha de dados

Para a recolha de dados neste estudo foram utilizadas diferentes técnicas, nomeadamente: entrevistas semiestruturadas, entrevista de grupo

focal, pesquisa e análise documental.

3.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental foi adotada como técnica fundamental, uma vez que esta providencia o pilar para a triangulação metodológica da investigação, conferindo o indispensável controlo de validade ao discurso recolhido junto dos participantes (Yin, 2018). Este método, não intrusivo por natureza, centra-se na análise sistemática de materiais pré-existentes que se relacionam diretamente com o fenómeno em estudo (Marconi & Lakatos, 2003). A investigadora considerou essencial a utilização desta técnica para contextualizar a realidade percecionada pelos participantes no projeto (mentoras, coordenadora e alunos) e, assim, evitar que as conclusões se alicerçassem apenas em subjetividades (Godoy, 1995). A inclusão da Pesquisa e Análise Documental como técnica de recolha teve um duplo objetivo de validação, que se traduz no estabelecimento do contexto normativo e do contexto factual. Para o efeito, o trabalho incidiu sobre a recolha e análise de duas categorias de documentos no Agrupamento de Escolas:

- Contexto Normativo: Incluindo o enquadramento legislativo nacional que rege a educação inclusiva (ex.: Decreto-Lei n.º 54/2018), o Regulamento Interno e o Projeto Educativo da instituição, permitindo identificar o *dever ser* formal.
- Contexto Factual: Englobando Atas de reuniões, Registos de Projeto e Relatórios de Gestão, servindo para recolher evidências concretas sobre o *ser operacionalizado*, reforçando e complementando todas as outras fontes de recolha de dados para a validade do Estudo de Caso (Yin, 2018).

O contexto normativo referiu-se à análise dos documentos que

estabelecem as regras, as orientações, o enquadramento legal e os objetivos oficiais. Neste âmbito, a análise de documentos cruciais, produzidos pela Entidade Promotora do projeto, como o Regulamento do Programa, a Candidatura Inicial e os Relatórios de Avaliação, foi fundamental para apreender o que deveria ter sido feito e quais eram os critérios formais de sucesso e sustentabilidade. O contexto factual, por seu turno, correspondeu à análise dos documentos que registaram a execução e os dados operacionais reais do projeto, nomeadamente listas de presenças, relatórios de progresso e atas, detalhando a calendarização efetiva, o número de participantes e os desvios concretos causados por fatores externos (ex: a crise pandémica). Estes factos concretos permitiram, assim, verificar o que realmente aconteceu no terreno. O acesso a estes documentos internos cruciais para a análise factual e normativa do projeto foi facilitado pela experiência profissional prévia da investigadora. A investigadora desempenhou funções como técnica de projetos na ATB, que, neste caso, era a entidade responsável por desenvolver e implementar o projeto que está em estudo.

Embora a investigadora não tenha trabalhado diretamente na gestão ou fiscalização deste projeto em específico, a sua posição anterior na ATB conferiu uma justificação metodológica robusta para o acesso autorizado e a compreensão aprofundada da documentação. O acesso a estes dados internos ocorreu exclusivamente para fins de consulta e contextualização aprofundada, mediante a devida autorização da ATB. Este recurso documental foi utilizado para garantir o enquadramento do estudo e não para o cruzamento direto de dados com os recolhidos junto dos participantes. O conhecimento institucional da investigadora sobre a ATB e a tipologia de projetos em análise assegura uma leitura mais perspicaz e informada dos documentos, nomeadamente dos Relatórios de Avaliação e das Candidaturas Iniciais, cujas linguagens e estruturas são padronizadas internamente. Este conhecimento interno das regras de desenvolvimento de projetos e das metas institucionais

reforça a validade interpretativa dos documentos normativos (Yin, 2018), ao enquadrar o *dever ser* do projeto na cultura organizacional da ATB. Assim, a pesquisa e análise documental, através da consulta destes elementos internos, estabeleceu o contexto essencial à investigação e beneficiou de uma capacidade de interpretação fundamentada pela *expertise* institucional da investigadora, garantindo a solidez do quadro de referência para a triangulação metodológica global.

3.2 Entrevistas semiestruturadas

A escolha das técnicas de recolha de dados numa investigação depende da sua natureza e dos objetivos, como sublinha Sá (2021). A investigadora, para o seu estudo, determinou que a entrevista seria a técnica mais adequada para aprofundar o fenómeno em análise. A opção recaiu sobre a entrevista semiestruturada, que, por ter um menor grau de rigidez, permite uma interação mais rica e a obtenção de informações detalhadas e aprofundadas. A seleção dos entrevistados foi um passo crucial. A investigadora escolheu participantes que possuíam um conhecimento aprofundado ou uma relação próxima com o projeto estudado. Esta abordagem, alinhada com as recomendações de Sá (2001), permitiu a recolha de dados adicionais que enriqueceram o estudo com novas perspetivas. Para o efeito, foram entrevistadas a coordenadora do projeto artístico inclusivo e as três mentoras, com entrevistas que não excederam os 90 minutos de duração. A documentação integral das entrevistas realizadas encontra-se detalhada no Anexo B da presente recolha de dados, abrangendo as transcrições identificadas de B1 a B8.

As entrevistas foram essenciais para compreender a visão estratégica das participantes sobre o tema. Para garantir a fiabilidade dos dados, foram utilizadas gravações áudio e vídeo. O guião da entrevista foi construído

seguindo as diretrizes de Sá (2001), que o descreve como um instrumento com questões lógicas e sequenciadas. O guião da investigadora continha "perguntas-guia" flexíveis, permitindo ajustar a ordem e a formulação das questões e introduzir novos tópicos conforme a conversa evoluía. Desta forma, o conhecimento foi construído de forma colaborativa durante cada interação. A entrevista semiestruturada consiste em um modelo de entrevista flexível. Ou seja, ela possui um guião prévio, mas abre espaço para que o entrevistado e o entrevistador façam perguntas que não tivessem sido planeadas. Dessa forma, o diálogo torna-se mais natural e dinâmico e por esta razão a escolha da entrevista semiestruturada revelou-se uma metodologia robusta e eficaz para captar a complexidade do fenómeno estudado.

3.3 Grupo focal

Em investigação qualitativa, a entrevista em grupo focal constitui uma técnica de recolha de dados que se alicerça na interação e nas opiniões de um conjunto de indivíduos sobre um tema específico. Este método visa explorar a profundidade das perspetivas e o modo como estas se constroem socialmente no diálogo. A transcrição integral encontra-se detalhada no Anexo B8 da presente recolha de dados. A preparação para esta técnica é crucial para a sua eficácia. A preparação de um guião de moderação é um passo fundamental. Este guião, também conhecido como roteiro ou protocolo de entrevista, no caso específico, atuou como uma bússola para a investigadora, garantindo que a discussão se mantém focada e aborda os pontos essenciais. No entanto, é importante ir além do guião. A literatura sobre grupos focais, incluindo autores como Richard A. Krueger e Mary Anne Casey (2009), realça que o verdadeiro valor desta técnica reside na dinâmica de grupo. A sua função principal é facilitar a conversa, incentivando a partilha de experiências, a discordância construtiva e a exploração de novas ideias que possam surgir espontaneamente. Assim, a preparação de um guião

é apenas a etapa inicial de um processo mais complexo, que visa criar um ambiente de diálogo aberto e produtivo, onde os participantes se sintam à vontade para expressar os seus pontos de vista de forma genuína. O guião foi elaborado seguindo uma estratégia de funil, iniciando com questões mais abertas e, gradualmente, introduzindo perguntas mais específicas, de acordo com as orientações de Sá (2001). Optou-se ainda por utilizar imagens, através das quais a investigadora conseguiu que os participantes acrescentassem informação significativa e, de forma espontânea, enriquecessem os dados sobre a sua experiência.

Para a seleção dos participantes, a investigadora convidou oito jovens que participaram no projeto, escolhidos de forma aleatória e embora todos tenham aceite o convite, no dia, um dos participantes não compareceu, justificando a sua ausência por ter de ir trabalhar. O local escolhido para a sessão foi um espaço no bairro onde a escola está inserida, valorizando o conforto, a privacidade e a dimensão afetiva e de memória associada ao local.

No início da sessão, a investigadora forneceu recomendações para garantir um ambiente propício à discussão e minimizar interrupções. A sua principal tarefa foi moderar o debate, recolhendo informações não apenas através das perguntas, mas também pela observação da interação entre os participantes. Uma colaboradora esteve presente durante o grupo focal para apoiar o processo e fazer o registo de imagem.

A condução do grupo focal permitiu à investigadora compreender aspetos do percurso escolar dos jovens e a sua opinião sobre a participação nas atividades culturais e artísticas do projeto. O uso de imagens revelou-se um elemento crucial, fornecendo dados significativos ao estudo. A dinamização foi particularmente rica e participativa, com um forte componente emocional, em grande parte graças a este recurso.

A investigação em contextos de educação artística demonstra que o recurso a materiais visuais, como fotografias e desenhos, permite recolher informações que o discurso verbal nem sempre consegue expressar. Estas

narrativas criativas oferecem um olhar sobre a expressão individual, os códigos sociais e a "gramática" das culturas, como refere Sarmiento (2014). Ao utilizar estes objetos mediadores, a investigadora conseguiu que os participantes partilhassem experiências e reflexões sobre a sua participação no projeto. As imagens trouxeram à superfície as camadas mais profundas e íntimas dos participantes, revelando que, tal como defende Morin, o ser humano não se limita à racionalidade, mas também se expressa através de "conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético" (citado em Charréu, 2018, p. 24).

3.4 Tratamento e análise dos dados

A análise dos dados, conduzida pela investigadora, foi um processo rigoroso e em conformidade com as diretrizes éticas do estudo. Inicialmente, a informação recolhida foi encriptada no computador da investigadora para garantir a total confidencialidade dos participantes.

O tratamento dos dados baseou-se numa análise de conteúdo qualitativa, que permitiu examinar em profundidade a ocorrência de termos, construções discursivas e referências contextuais. Neste processo, a realidade foi decifrada através do olhar da investigadora. A validade dos resultados foi assegurada através do cruzamento de diferentes fontes e técnicas, conferindo maior credibilidade e solidez às conclusões.

A etapa de categorização dos dados primários e secundários constituiu o foco da análise, permitindo organizar o material recolhido em unidades de sentido coerentes. Este procedimento foi crucial para desvendar os "significados e sentidos" que emergem do fenómeno em estudo (Sá, 2001).

O processo de codificação iniciou-se com a segmentação e o reagrupamento dos dados em unidades de registo, seguindo uma lógica de categorias e subcategorias. Esta organização metódica, que orienta a construção de um quadro analítico coerente, está em conformidade com as

orientações de Amado (2014, pp. 312–313, 317) para a análise de conteúdo em investigação em Educação. As diversidades das referências resultaram na criação de subcategorias, enquanto os indicadores agregaram as unidades de registo que fundamentaram as conclusões. A construção do conhecimento baseou-se, assim, na interpretação da ocorrência, disposição e estrutura do discurso. Esta leitura atenta da narrativa dos participantes, essencial para compreender o modo como os significados são construídos e representados, permitiu extrair as inferências necessárias ao estudo.

3.5 Estratégias de triangulação metodológica

Para garantir a profundidade e a robustez da análise, a investigadora elegeu a utilização de três Técnicas de Recolha de Dados, numa estratégia de triangulação (Denzin, 1978/2009): Entrevistas Semiestruturadas, Pesquisa e Análise Documental e Grupo Focal. A combinação destas técnicas foi deliberadamente desenhada para que as conclusões alcançadas possuam a máxima confiabilidade, validando os dados através de múltiplas fontes. Este procedimento de triangulação garante que o discurso subjetivo e as experiências dos participantes (captados pelas Entrevistas e pelo Grupo Focal) são devidamente enquadrados e suportados pelo contexto normativo e factual (obtido pela Análise Documental).

Tabela 2 Quadro Metodologia de Investigação

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO		
Tipo de Metodologia	Abordagem	Técnicas de Recolha de Dados
Estudo de caso	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas
		Pesquisa e análise Documental
		Grupo Focal

4. Considerações éticas na condução do estudo

A dimensão ética é um pilar incontornável na investigação, permeando todas as suas fases. O presente estudo foi submetido ao parecer da Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Setúbal, garantindo a aprovação formal e a adesão aos padrões de conduta previstos.

Para além da aprovação institucional, a relação com os participantes pautou-se por princípios de consentimento informado e confidencialidade. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como a Carta Convite, foram instrumentos fundamentais para informar os participantes sobre os objetivos e simultaneamente assegurar a adesão voluntária e plenamente consciente. A confidencialidade e o anonimato foram salvaguardados através de estratégias como a omissão de detalhes identificadores nas transcrições e na apresentação dos resultados.

A postura da investigadora foi de neutralidade e não-julgamento, evitando a imposição de perspetivas ou a emissão de juízos de valor. Esta abordagem, aliada ao princípio da autenticidade, visa garantir que os resultados sejam apresentados com fidelidade, refletindo a realidade observada e as vozes dos participantes de forma íntegra.

Como argumenta Creswell (2014), a ética em investigação não se limita a um conjunto de regras, mas a uma postura de respeito, transparência e responsabilidade para com todos os envolvidos, assegurando que o conhecimento gerado contribui de forma positiva e responsável para a comunidade científica e para a sociedade.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Apresentação do contexto e dos participantes

1.1 Identificação do contexto

Para uma correta interpretação dos resultados do estudo, é essencial uma apresentação do caso em estudo, contextualizando as suas fases, estrutura e os agentes envolvidos. Esta descrição foi elaborada com base nos documentos institucionais de gestão e avaliação da Associação Tempos Brilhantes (ATB), a entidade promotora. A autorização formal para a realização da presente investigação encontra-se devidamente documentada e está disponível no Anexo D.

O estudo de caso que aqui se apresenta tem como objeto de estudo um projeto socioeducativo de intervenção comunitária financiado pelo Fundo Social Europeu – Projetos Inovadores na Área Social (FSE PI 9.6), promovido pela Associação Tempos Brilhantes (ATB) em parceria com a Associação para o Desenvolvimento Local de Base Comunitária (DLBC) de Lisboa.

A justificação da seleção deste projeto e escola específica baseia-se na sua singularidade intrínseca e no valor que esta representa para a investigação em curso. A Escola Básica 2/3 em questão, localizada na Área Metropolitana de Lisboa, constituiu o argumento primordial para a sua eleição enquanto Estudo de Caso. Esta abordagem metodológica foi delineada como a estratégia ideal para examinar, em profundidade, um fenómeno contemporâneo (as práticas artísticas inclusivas) no seu contexto da vida real (Yin, 2018). A singularidade deste Agrupamento de Escolas reside no seu dinamismo e na sua função social proativa perante a comunidade local, o que confere uma pertinência acrescida à escolha. O estudo detalhado deste contexto singular

permite a generalização analítica, ou seja, a extração de percepções teóricas robustas que podem ser comparadas e replicadas noutros cenários educacionais de natureza similar (Yin, 2018). Neste âmbito, não se procura a generalização estatística para a totalidade dos agrupamentos escolares, mas antes a generalização analítica, ou seja, a extração de percepções teóricas robustas que possam ser comparadas e teoricamente replicadas noutros contextos educacionais com características semelhantes (Yin, 2018). Este caso de estudo permitiu operacionalizar uma análise aprofundada das práticas artísticas inclusivas, examinando a sua implementação e os contributos gerados, revelando nuances que seriam inacessíveis através de estratégias metodológicas mais amplas (Guba & Lincoln, 2005).

Trata-se de um projeto artístico inclusivo que se constituiu como um programa de intervenção local, construído para dar resposta a problemas identificados no bairro onde se localiza a escola, numa freguesia em Lisboa. Como estratégia, o programa dirige-se à população jovem, em especial, a alunos moradores no bairro e que frequentem a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos do bairro, propondo atividades de “inclusão pelas expressões”, como motor da diminuição da indisciplina e de potenciação de competências promotoras do sucesso escolar, da maior motivação escolar e da redução de comportamentos desviantes.

O Agrupamento de Escolas, localiza-se num concelho da Área Metropolitana de Lisboa e integra, desde o ano letivo de 2009/2010, o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), sublinhando o seu contexto de particular vulnerabilidade social e económica.

Criado no ano letivo de 2004/2005, este Agrupamento é constituído por três estabelecimentos de ensino: um Jardim de Infância, uma Escola Básica do 1.º Ciclo e a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos, que funciona como escola-sede. O projeto foi desenvolvido na escola sede do agrupamento, dado ser uma escola que, por se situar dentro do bairro, recebe maioritariamente

alunos residentes no próprio bairro. O Agrupamento insere-se num meio socioeconómico e cultural bastante desfavorecido, registando-se casos de negligência familiar, entre outras situações, com reflexos na falta de acompanhamento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos (AEBPC, 2018, p. 4). A falta de expectativas das famílias face à escola desencadeia o desinteresse de um elevado número de alunos e potencia a ocorrência de comportamentos desadequados e situações de indisciplina.

A consulta do “Plano Plurianual de Melhoria TEIP 2018-2021” (PPM), bem como a discussão e reflexão com os diferentes elementos da equipa do projeto e parceiros estratégicos locais, permitiu identificar os principais problemas, necessidades, potencialidades e recursos existentes, reunindo informação que caracteriza o contexto atual do bairro e se relaciona com o diagnóstico da Estratégia de Desenvolvimento Local (EDL). A EDL é um documento de Gestão de Execução Estratégica, co-construído por diversas organizações associadas à rede DLBC Lisboa em 2015. É, de facto, um bairro com características especiais, onde as próprias crianças e jovens não têm o hábito de circular para o exterior do bairro, dado a própria escola, que frequentam, estar inserida no mesmo bairro. Estes alunos, tal como referido no PPM, provêm de famílias socioeconómica e cultural bastante desfavorecidas, sendo citados excertos no documento como a “falta de acompanhamento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos”, “falta de expectativas das famílias face à escola”, “desinteresse de um elevado número de alunos” e a “ocorrência de comportamentos desadequados e situações de indisciplina” (AEBPC, 2018, p. 4). Aspetos estes que dialogam com os dados do diagnóstico da EDL relativamente ao “aumento de famílias em situação de privação material”, “incidência do desemprego” e “aumento da pobreza e da exclusão social dos grupos mais vulneráveis” (Rede DLBC Lisboa, 2015, Secção de Caracterização Socioeconómica).

De forma a contornar estes problemas, o projeto em análise propôs um

conjunto de atividades, bem como selecionou um conjunto de destinatários, em resultado da avaliação das necessidades locais, exteriorizadas pelo diretor do agrupamento, pela junta de freguesia, bem como pelas companhias de teatro locais, parceiros reconhecidos do agrupamento pela sua *expertise* na utilização das expressões artísticas como ferramenta de intervenção socioemocional.

1.2 Estrutura e duração do projeto

O projeto teve uma duração total de 33 meses (2021-2023), desenrolando-se em duas fases: o primeiro projeto (anos letivos 2020-2021 e 2021-2022) e a sua replicação (ano letivo 2022-2023).

É crucial destacar que o contexto de intervenção inicial (2020-2021) foi profundamente marcado pela crise pandémica e pelas regras de confinamento impostas pelo governo, o que resultou em desvios e atrasos. O arranque do projeto, inicialmente previsto para janeiro de 2021, apenas ocorreu em abril do mesmo ano.

O projeto pretendeu fomentar a integração da comunidade, em particular a escolar, através das expressões artísticas, promovendo a valorização da cultura e das dinâmicas locais.

A informação fornecida descreve a estrutura da intervenção do projeto e foi organizada em cinco Módulos temáticos, todos conduzidos por profissionais artísticos. A duração dos módulos era variável, dependendo do tema.

- Módulo I - “Iniciação à expressão dramática” - Potenciar os primeiros contactos com expressões artísticas e dramatúrgicas;
- Módulo II - “Interpretações da escrita” - Desenvolvimento de oficinas de leitura e dramatização;
- Módulo III - “Expressão dramática de desenvolvimento” - Desenvolver capacidades na fixação e estruturação, de modo coerente, das

expressões artísticas e de um corpus de apresentação pública;

- Módulo IV - “Montagem de uma orquestra de expressões” - Sintetizar e sistematizar o trabalho desenvolvido.
- Módulo V - “Vozes de um Sonho” - Apresentação do trabalho final.

As atividades iniciaram-se no primeiro ano do projeto em formato de módulo extracurricular, ou seja, com um caráter complementar, de adesão voluntária e sem obrigatoriedade de presença. Esta estrutura inicial permitiu aos jovens serem chamados a intervir ativamente e a ser criativos, distinguindo-se das aulas curriculares convencionais. Dada a relevância e o sucesso da abordagem, no ano seguinte, o módulo foi institucionalizado, passando a integrar o currículo escolar.

A sua dinamização continuou a ser feita por profissionais das expressões artísticas e dramatúrgicas contando com o envolvimento e o acompanhamento dos professores do 3.º Ciclo. Estes incluíram, nomeadamente, os docentes das áreas artísticas, Música, Artes Visuais, o professor de geografia e a professora MEC que assumia a responsabilidade pela coordenação e gestão dos Projetos Escolares no agrupamento. A abertura à participação e à apresentação de contributos por parte dos docentes de turma foi plenamente assegurada. No entanto, apesar de alguns professores terem manifestado interesse em colaborar, a imperatividade do cumprimento do currículo escolar obrigatório constituiu um obstáculo ao seu compromisso efetivo com o projeto. Deste modo, apenas os docentes das áreas curriculares, já referidos, conseguiram concretizar participações de caráter pontual no âmbito da iniciativa.

Nestes módulos, procurou-se intervir de uma forma menos convencional no desenvolvimento das competências socioemocionais e comportamentais dos alunos, visando o apoio à melhoria das aprendizagens e a prevenção de problemas como o abandono, o absentismo e a indisciplina.

Através de visitas de estudo pelo bairro, os alunos desenvolviam estas competências, trabalhando as diferenças e as questões de aceitação do outro e de si próprio, quer dentro da escola, quer no contexto do bairro. Alunos do 7.º e 8.º anos foram escolhidos por se considerar serem os grupos mais apropriados para desenvolver um programa de inclusão pelas expressões, pois é nestas idades de mudança de ciclo que há necessidade de mais de perto explorar estes aspetos e de envolvê-los em dinâmicas que promovam a inclusão e a aceitação de si próprio e do outro. Esta seleção está em linha com as prioridades pedagógicas e as ações de melhoria definidas no Eixo 2 (Gestão Curricular) do PPM, nomeadamente o “Projeto GAME”, que visa especificamente o 3.º ciclo, reconhecendo a criticidade desta fase de transição (AEBPC, 2018, p. 15).

A investigadora obteve acesso à documentação interna da ATB, mediante a devida autorização, com o objetivo de consultar os detalhes e complementar as informações relativas à intervenção do projeto. Esta documentação abrangente integra os Relatórios de avaliação do projeto, o Relatório de execução física de 2021, bem como o Relatório de avaliação final do primeiro projeto e o Relatório de avaliação final da replicação 2022-2023.

1.3 Equipa técnica

A equipa de implementação do projeto na escola era constituída por profissionais contratados pela Entidade Promotora, que detêm experiência ou especialização técnica nas áreas temáticas do projeto.

A coordenação, gestão e dinamização das atividades de socialização e avaliação foram asseguradas por M.V., a Coordenadora do Projeto, que assumiu a autoria dos relatórios de avaliação do projeto (Relatórios de avaliação do projeto, o Relatório de execução física de 2021, o Relatório de avaliação final do primeiro projeto e o Relatório de avaliação final da

replicação 2022-2023). A restante equipa de dinamização e mentoria era composta por profissionais das áreas artísticas e sociais, como a F.F., socióloga e mentora contribuiu com o seu vasto conhecimento da comunidade e da história do próprio Bairro, resultado de um trabalho prévio de documentação de memórias. A sua participação centrou-se na dinamização de atividades do Módulo II, focado nas histórias e memórias da comunidade. C.A., atriz, encenadora, formadora e professora, desempenhou o papel de dinamizadora artística principal, sobretudo através da parceria com grupos de teatro locais. A sua intervenção focou-se em módulos como a Expressão Dramática (Módulo I). I. L. integrava o corpo de mentores artísticos, sendo atriz, Diretora de Atores e formadora experiente, com formação pela Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC). A sua experiência em direção, formação e pedagogia da representação revelou-se um ativo estratégico, potenciando a qualidade e a profundidade técnica das atividades de expressão dramática ministradas aos alunos. A equipa técnica do projeto, composta pelas mentoras e pela coordenadora (cuja composição e papel são explicitados na secção 2.2.1), foi crucial para o sucesso da intervenção.

É importante salientar que a investigadora procedeu à divulgação das informações relativas à coordenadora e às mentoras envolvidas na intervenção, por ter obtido o consentimento necessário para o efeito.

1.4 Os participantes

Os destinatários deste projeto foram os alunos do 7º e 8º ano de escolaridade que frequentaram esta Escola Básica do 2º e 3º ciclo, nos anos letivos 2020-2021, 2021-22 e 2022-23.

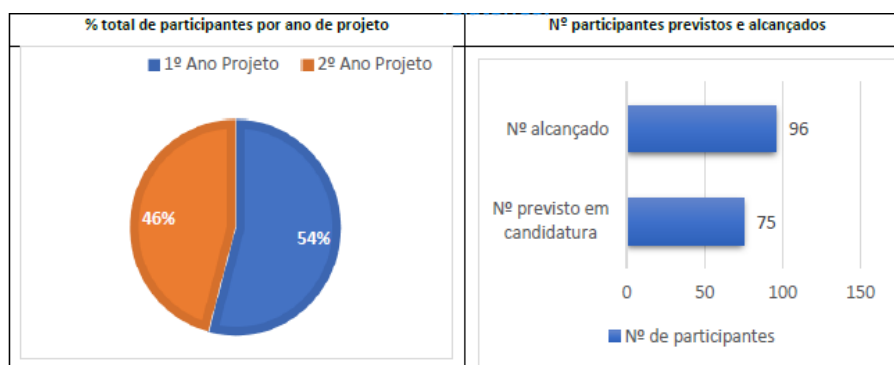
O planeamento inicial, conforme estipulado na sua candidatura, previa o envolvimento de cerca de 75 alunos do 7.º ano de escolaridade como destinatários. Contudo, os registos de execução demonstraram que o projeto ultrapassou esta meta, evidenciando uma notável capacidade de mobilização

e adesão por parte do público-alvo, ao registar um total de 96 alunos ao longo das suas duas fases de execução (52 alunos na primeira fase e 41 alunos na fase de replicação). Importa salientar que, devido à crise pandémica e às regras de confinamento, as atividades previstas para o ano letivo de 2020-2021 estenderam-se ao ano letivo seguinte, 2021- 2022, sendo estes dois anos considerados o primeiro projeto do programa.

Não obstante o sucesso na captação de participantes, a pesquisa documental revelou que a execução operacional foi significativamente impactada por um contexto exógeno (a pandemia e as regras governamentais).

Por exemplo, os relatórios de avaliação do projeto, documentos internos da ATB, foram consultados. É vital frisar que a investigadora não participou na sua elaboração, sendo este da autoria da Coordenadora do Projeto. A consulta deste e de outros elementos (Candidaturas Iniciais, Relatórios de Avaliação) foi concedida pela ATB para fundamentar a tese. A consulta deste relatório, detalha que, devido à crise pandémica e às regras de confinamento impostas pelo governo, o arranque do projeto, inicialmente previsto para janeiro de 2021, teve de ser adiado, iniciando-se apenas em abril do mesmo ano. Estes desvios temporais e operacionais dificultaram também o envolvimento de outros grupos-alvo, como os familiares e a comunidade escolar, uma vez que o contexto pandémico "não favoreceu o envolvimento destes grupos". Desta forma, a análise documental confirma que as flutuações e as readequações observadas no projeto resultaram de uma resposta necessária e estratégica a um cenário imprevisível, tal como amplamente documentado na investigação em educação durante a pandemia.

Tabela 3 Dados relativos aos participantes retirado do Relatório ATB



2. Apresentação da discussão dos resultados

2.1 Análise de resultados

A discussão dos resultados que se segue advém de um processo rigoroso de análise dos dados recolhidos através das Entrevistas Semiestruturadas e do Grupo Focal. Para conferir o necessário rigor metodológico e credibilidade ao material verbal, a investigadora optou por utilizar uma Grelha de Análise sustentada nos princípios da Análise de Conteúdo, tal como recomendada por Laurence Bardin (2016).

Esta decisão permitiu sistematizar o vasto corpus de entrevistas e grupo focal, superando a mera descrição e possibilitando a conclusão controlada. Assim, a investigadora procedeu à codificação do material, identificando de forma sistemática as unidades de registo, os segmentos de conteúdo relevantes, para posterior agrupamento por similaridade.

Este processo permitiu a identificação do Tema, Categorias e Subcategorias que obtiveram maior destaque e frequência nos discursos dos participantes (mentoras, coordenadora e alunos). A construção destas categorias não foi apenas estabelecida à partida, por via do quadro teórico usado, mas também induzida a partir do próprio material empírico, garantindo

a sua pertinência e homogeneidade, pilares da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

A credibilidade dos resultados é ainda reforçada pela apresentação das Unidades de Registo e da Identificação dos intervenientes (respeitando o anonimato). Esta transparência metodológica, ao ancorar as categorias e interpretações em excertos diretos do discurso, demonstra a validade transacional dos achados, garantindo que as conclusões refletem as vozes e as experiências dos participantes, e não apenas as construções do investigador (Creswell, 2014). Desta forma, a estruturação da discussão de resultados visa apresentar de forma clara e fundamentada os contributos das Práticas Artísticas Inclusivas, tal como percebido pelos participantes, sejam eles mentoras, coordenadora ou alunos.

Tabela 4 Grelha de Análise

Tema	Categorias	Sub- Categorias
O uso de Práticas Artísticas Inclusivas em contexto escolar	Desenvolvimento individual dos participantes	Desenvolvimento das Capacidades Socioemocionais
		Desenvolvimento Cognitivo e Crítico
	Relação com o Currículo Oficial da EB2/3	Complementaridade, interdisciplinaridade, redução do abandono escolar, motivação e os contributos para as aprendizagens escolares
	Democratização da Cultura	Acessibilidade, inclusão, participação comunitária, superação de barreiras socioeconómicas
	O Projeto como fator de transformação da Escola como Espaço Seguro	Ambiente de confiança, expressão livre, ausência de julgamento, acolhimento

2.2 Entrevistas às Mentoras e à Coordenadora do Projeto

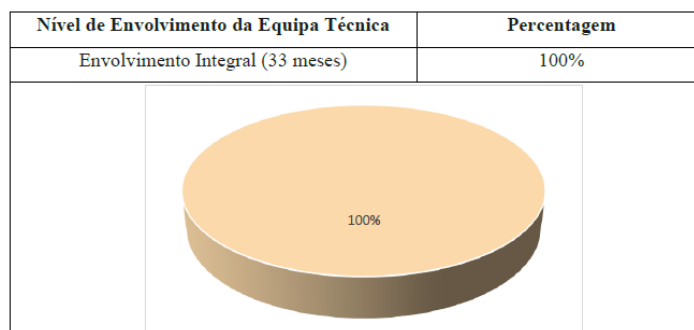
2.2.1 Caracterização

Para a realização destas entrevistas, a investigadora convidou a Equipa Técnica, composta pela coordenadora do projeto e as três mentoras.

Com o propósito de sustentar a justificação da seleção e de proporcionar uma perspetiva aprofundada sobre as competências do grupo, a investigadora procede, de seguida, à caracterização da Equipa Técnica mediante gráficos, sendo importante referir que esta caracterização se baseia na análise documental dos relatórios do projeto fornecidos pela ATB. Estes gráficos ilustram, detalhadamente, não só os módulos temáticos lecionados e aqueles em que os elementos participaram, como também a extensão do seu envolvimento ao longo de toda a execução do projeto.

A inclusão detalhada deste perfil da equipa reflete a necessidade imperativa de transparência metodológica (American Psychological Association, 2020), crucial para a validade da investigação. A apresentação do *background* técnico, mediante os módulos lecionados e participados, comprova a adequação e a competência da equipa para as funções atribuídas, o que é fundamental para a fiabilidade dos resultados e para a justificação das escolhas metodológicas (Creswell & Creswell, 2018). Adicionalmente, a análise do nível de envolvimento dos elementos da equipa é um indicador fundamental da fidelidade da implementação (*fidelity of implementation*). Conforme sublinhado por Durlak e DuPre (2008), a monitorização da forma como a intervenção foi aplicada é essencial para garantir que os resultados obtidos se devem efetivamente à qualidade do projeto e não a variações na sua execução. A transparência no envolvimento dos profissionais permite, por fim, que o estudo seja replicado em contextos futuros, assegurando a comparabilidade do capital humano mobilizado (APA, 2020).

Tabela 5 Dados relativos à equipa técnica retirado do Relatório ATB



O conceito de Envolvimento Integral remete para um nível de participação que transcende o mero cumprimento de tarefas ou a presença física, assumindo uma natureza holística e multidimensional. Num contexto de intervenção pedagógica ou social, o envolvimento integral implica o comprometimento pleno dos indivíduos em todas as fases do projeto (planeamento, execução e avaliação). Isto requer a mobilização não só das competências técnicas (hard skills), mas também das dimensões emocional, social e ética dos intervenientes.

Este tipo de envolvimento assenta na perspetiva da Educação Integral, que defende que o desenvolvimento do indivíduo é um processo que articula o aspeto cognitivo com o afetivo e social (Gomes & Silva, 2019). O envolvimento limitado apenas à dimensão cognitiva compromete a eficácia do projeto, pois falha em promover o sentido de pertença e a responsabilidade coletiva. Conforme demonstram estudos sobre a gestão de projetos, a qualidade dos resultados está intrinsecamente ligada à motivação intrínseca e ao investimento pessoal dos participantes, fatores que são intrínsecos ao envolvimento integral (Smith, 2022).

Assim, o acompanhamento e a avaliação do envolvimento integral da equipa técnica são cruciais. Ao garantir que a equipa está a trabalhar em plena

capacidade, técnica, emocional e relacional, a probabilidade de alcançar os objetivos do projeto de forma sustentável e significativa aumenta consideravelmente.

Tabela 6 Caracterização Módulos/Mentora/Coordenadora

Módulos		Caracterização	
		Função	Identificação
Módulo V		Mentora	CA
Módulo IV		Mentora	MFF
Módulo III		Mentora	CA
Módulo II		Coordenadora	MV
Módulo I			

2.2.2 Apresentação dos resultados

A análise das entrevistas às Mentoras e à Coordenadora do projeto (cujas transcrições se encontram nos anexos B4 a B7), com base na Grelha de Análise Final Consolidada que se encontra no anexo C1, permitiu à investigadora identificar e validar os principais eixos de relevância da intervenção.

A investigadora identificou que, de acordo com a percepção das entrevistadas, a intervenção artística produziu ganhos profundos em competências transversais essenciais para a resiliência dos alunos (Subcategorias: Desenvolvimento das Capacidades Socioemocionais e Desenvolvimento Cognitivo e Crítico). As Mentoras destacaram a superação de barreiras emocionais. A Mentora CA sublinhou a "resiliência perante o público, e a gestão das emoções" e a capacidade de improvisar e resolver problemas em tempo real (CA). A Mentora MFF observou que os alunos "sentiam orgulho e percebiam que faziam parte de algo maior", reforçando a autoestima. A Coordenadora MV e as Mentoras CA e MFF convergiram na

importância do "valor do trabalho em equipa" e da "capacidade de trabalhar de forma colaborativa" (CA, MV) A Mentora MFF referiu melhorias na "leitura, interpretação e interesse por textos", enquanto a Mentora CA observou que os alunos "melhoraram o seu pensamento crítico e a sua capacidade de argumentação" (CA), comprovando o impacto direto nas competências escolares.

As entrevistadas constatarem contributos deste projeto para as aprendizagens curriculares, considerando que responderam de forma eficaz às necessidades de alunos mais desmotivados. A Mentora MFF defendeu que a arte é um "pilar da educação" e que o projeto é uma "ferramenta de ensino, é uma ferramenta de complemento, uma ferramenta de interdisciplinaridade" (MFF). A Mentora IL e a Coordenadora MV confirmaram que este tipo de trabalho "facilita, de facto, tudo o que tem a ver com a aprendizagem de conteúdos escolares" (IL) e "poderá ter facilitado a aprendizagem" (MV). A Mentora IL enfatizou a capacidade da arte de permitir aos alunos "adquirirem referências, ideias e objetivos que a vida que eles conhecem não lhes proporciona" (IL), um contributo crucial para a motivação e prevenção do abandono escolar.

A relevância social do projeto, segundo as mentoras e coordenadora do projeto, centra-se na Democratização da Cultura e na criação de um "Espaço Seguro", essencial para a inclusão. A Mentora IL caracterizou o projeto como "a arte a abrir a vida a quem a vida não lhe abriu as portas", um aspeto central da Democratização da Cultura. A Mentora MFF destacou que o projeto "trouxe a cultura para o bairro, para a escola... a cultura foi ao encontro das crianças", promovendo o envolvimento da comunidade (MFF). As Mentoras CA e IL descreveram o projeto como um "espaço de não-julgamento onde podiam experimentar, errar e ser eles mesmos" (CA), que permitiu a "libertação de energias" e o "quebrar de barreiras" para a expressão livre (IL).

A sustentabilidade do projeto e deste tipo de práticas (Subcategoria: Gestão de expectativas, sustentabilidade dos projetos...) emerge como o

principal desafio e a preocupação mais premente e consensual entre as entrevistadas. A Mentora MFF e a Coordenadora MV convergiram ao declarar que a "não continuidade do projeto é, de facto, o maior desafio, a maior tristeza" (MFF), sendo a "falta de continuidade e o facto de serem projetos de tempo limitado" a grande dificuldade (MV). Tanto as mentoras como a coordenadora recomendaram que o projeto deveria ser "contínuo" para se solidificar (IL) e que o apoio financeiro e a "maior colaboração entre as instituições" (MV) são cruciais para assegurar que o impacto seja "real e duradouro" (MV).

2.2.3 Discussão dos resultados

De acordo com os resultados obtidos, considera-se que a intervenção desenvolvida ao longo do projeto em análise se focou no Desenvolvimento das Capacidades Socioemocionais, indo além da técnica artística para potenciar a resiliência dos alunos. A Mentora CA enfatizou a aquisição de "resiliência perante o público, e a gestão das emoções" e a capacidade de "resolução de problemas em tempo real", indicando que a prática artística desenvolveu competências de autogestão essenciais. Esta conclusão alinha-se com o princípio da Educação pela Arte, que defende o desenvolvimento integral do indivíduo através da expressão e da experiência criativa (Read, 1986). A Coordenadora MV e a Mentora MFF reforçaram a importância do "valor do trabalho em equipa" (MFF) e da capacidade de "lidar com a frustração" (MV).

No plano Cognitivo e Crítico, constata-se um contributo direto nas aprendizagens formais. A Mentora MFF reportou que os professores "notaram melhorias na leitura, interpretação e interesse por textos", evidenciando a transferência de competências. A Mentora CA acrescentou que os alunos "melhoraram o seu pensamento crítico e a sua capacidade de argumentação". Tal valida a perspectiva de que as artes são essenciais para o

desenvolvimento de uma "mente plural", capaz de pensar de forma criativa e flexível (Eisner, 2002).

No plano da Relação com o Currículo Oficial, a investigadora conclui que o projeto não deve ser visto como uma atividade paralela, mas sim como uma ferramenta pedagógica complementar que facilita o cumprimento do currículo e potencia a motivação. A Mentora MFF classificou o projeto como uma "ferramenta de ensino" e de "interdisciplinaridade", defendendo a sua relevância. A Mentora IL e a Coordenadora MV confirmaram que o trabalho artístico "facilita, de facto, tudo o que tem a ver com a aprendizagem de conteúdos escolares". Esta eficácia é justificada teoricamente, pois a metodologia de projeto, ao envolver o aluno de forma proativa, ativa a Aprendizagem Significativa, na qual o conhecimento se relaciona com a estrutura cognitiva do aprendiz (Ausubel, 1982). A Mentora IL observou que a arte permite aos alunos "adquirirem referências, ideias e objetivos que a vida que eles conhecem não lhes proporciona", reforçando a ideia de que a flexibilização curricular é crucial para a melhoria da educação e equidade (Justino, 2010).

A relevância social do projeto reside na Democratização da Cultura e na transformação do ambiente escolar num "Espaço Seguro". A investigadora constata que o projeto agiu como um agente de inclusão ao levar "a cultura para o bairro, para a escola" (MFF), combatendo o estigma e envolvendo a comunidade (MFF). A Mentora IL caracterizou esta ação como "a arte a abrir a vida a quem a vida não lhe abriu as portas", um ato de humanização profunda pelo acesso à cultura (Candido, 1988).

A criação de um Ambiente de confiança, expressão livre, ausência de julgamento é vista como a base do sucesso. A Mentora CA descreveu o local como um "espaço de não- julgamento onde podiam experimentar, errar e ser eles mesmos". A Mentora IL acrescentou que o trabalho permitiu aos alunos "serem vulneráveis" e "confiar no processo". Este ambiente de "acolhimento" é um imperativo da Educação Inclusiva, que exige que as escolas eliminem

barreiras à participação, adaptando-se à diversidade dos alunos (Ainscow & Booth, 2002).

O eixo da Sustentabilidade da Intervenção é uma das constatações mais críticas do estudo, constituindo-se como o principal desafio estrutural a ameaçar a consolidação dos resultados positivos obtidos. A investigadora conclui que, apesar da eficácia comprovada do modelo artístico, esta é minada pela sua temporalidade limitada, um problema de ordem financeira e política que transcende o mérito pedagógico do projeto.

O desalento face à interrupção da atividade foi claramente expresso pelas mentoras e coordenadora. A Mentora MFF lamentou que a "não continuidade do projeto é, de facto, o maior desafio, a maior tristeza", evidenciando o risco de anulação dos ganhos de motivação e sentido de pertença recém-adquiridos. A Coordenadora MV corroborou esta dificuldade, ao assinalar que a "falta de continuidade e o facto de serem projetos de tempo limitado" impede a consolidação e o desenvolvimento das aprendizagens.

Esta constatação encontra profundo eco na literatura sobre mudança e melhoria escolar. A investigadora argumenta que o projeto corre o risco de se tornar mais uma "*quick-fix solution*" (Stoll & Fink, 1996), que, apesar de gerar entusiasmo imediato, falha em instituir uma mudança profunda na cultura da escola.

A Mentora IL defendeu que o projeto deve ser "contínuo" para solidificar a mudança, pois apenas um trabalho "mais aprofundado, mais consistente e mais intensivo" (IL) pode garantir resultados superiores. Esta visão alinha-se com a necessidade de construção de capacidade (Hargreaves, 2004), que defende que a sustentabilidade da inovação não se baseia em fundos externos pontuais, mas sim na criação de competências e compromisso interno que perdurem.

As soluções apresentadas pelas mentoras e coordenadora tornam-se, por isso, a principal recomendação do estudo: a Coordenadora MV identificou o apoio financeiro e a "maior colaboração entre as instituições" como cruciais

para assegurar que o contributo gerado fosse "real e duradouro". A nível de política educativa, a investigadora reforça a ideia de que a sustentabilidade exige compromisso político estável, tal como preconiza a UNESCO (2006) no seu Roteiro para a Educação Artística, que apela à necessidade de políticas e recursos estáveis para garantir que as artes cumpram o seu papel na inclusão social.

A ausência de sustentabilidade, portanto, representa o risco iminente de dissipar os ganhos alcançados, impedindo o projeto de se firmar como uma resposta estrutural à vulnerabilidade. Esta situação valida a máxima de que a intervenção, se não for permanente, corre o risco de se restringir a uma "solução paliativa", falhando em instituir a "mudança profunda e duradoura" que é o verdadeiro objetivo da melhoria escolar (Fullan, 2019).

2.3 Grupo focal

2.3.1 Caracterização

Para a recolha de dados, foi conduzido um Grupo Focal (GF). A utilização desta técnica metodológica é justificada pela sua eficácia em recolher dados através da interação e discussão em grupo, gerando insights mais ricos do que entrevistas individuais (Krueger & Casey, 2015). O objetivo primordial do GF foi compreender as perspetivas, sentimentos e perceções dos jovens sobre a sua participação no projeto artístico, nomeadamente os contributos gerados na motivação e no sentido de pertença. A informação recolhida serviu, adicionalmente, como um ponto de triangulação e validação das perceções previamente obtidas junto das mentoras do projeto (Stewart & Shamdasani, 2017).

A investigadora convidou aleatoriamente oito jovens, todos com idades entre os 15 e os 17 anos e que haviam participado no projeto durante o último ano letivo. O GF foi composto por sete participantes, representados

pelas letras A a G, uma vez que um dos jovens convidados não compareceu, justificando a sua ausência por "ter de ir trabalhar". Para garantir o anonimato e a confidencialidade das suas identidades, os sete participantes foram representados e caracterizados pelas letras A a G.

O Grupo Focal realizou-se na primeira semana de férias de verão, para otimizar a disponibilidade dos alunos, num espaço cedido por uma associação comunitária do bairro frequentada pelos jovens. A associação, por solicitação expressa, mantém o anonimato. A escolha de um ambiente neutro e externo à escola é metodologicamente relevante (Morgan, 1997), pois favorece o conforto e a honestidade dos participantes, minimizando a influência das dinâmicas de poder e avaliação inerentes ao contexto escolar (Stewart & Shamdasani, 2017). O encontro teve uma duração de 90 minutos, decorrendo num ambiente bastante agradável e de grande abertura, facilitando a partilha das experiências.

Abaixo, a investigadora apresenta a caracterização dos participantes, incluindo a idade, género, nacionalidade e as suas principais áreas de interesse e disposições observadas no projeto:

Tabela 7 Grupo Focal

Alunos	Idade	Género	Nacionalidade	Características
A	16	F	Brasil	Entusiasmada, gosta de dança e expressão corporal.
B	15	M	Angola	Mais reflexivo, aprecia as artes visuais e o trabalho em grupo.
C	16	F	Portugal	Criativa, adora teatro e contar histórias.
D	17	M	Cabo-Verde	Comunicativo, ligado à música e à performance.
E	16	M	Croácia	Aluno estrangeiro, inicialmente tímido.
F	17	F	Portugal	Irmã de G, com dificuldades no ensino regular, descobriu gosto pelas artes.
G	17	F	Portugal	Irmã de F, com dificuldades no ensino regular, encontrou nas artes um caminho futuro.

Nota: As características comportamentais e os interesses (como "Entusiasmada," "Mais reflexivo," "tímido") reportadas nesta tabela decorrem da observação da investigadora durante a sua participação nas dinâmicas do Grupo Focal.

2.3.2 Análise dos resultados do Grupo Focal

A análise da entrevista de Grupo Focal (cuja transcrição se encontra no Anexo B8), fundamentada na Grelha de Análise Final Consolidada (Anexo C2), permitiu à investigadora identificar as temáticas mais relevantes no que diz respeito à relevância do projeto para os jovens. A investigadora concluiu que a implementação do projeto artístico inclusivo gerou nos jovens uma perceção de contributo transformador multidimensional, especialmente nos seus percursos escolares e na auto-perceção. Os resultados foram agrupados em categorias consoante as perceções manifestadas pelos jovens.

2.3.2.1 Desenvolvimento de competências socioemocionais e sentido de pertença

O projeto catalisou o desenvolvimento de competências socioemocionais cruciais para a afirmação pessoal e a interação social dos participantes. A análise demonstrou uma superação clara da timidez e do medo da exposição pública. Os participantes relataram ter adquirido "mais confiança em mim" e a capacidade de "falar em público sem ter vergonha" (A, E). Consideraram que o projeto funcionou como um veículo de expressão livre ("O teatro fez-me abrir-me mais aos outros", C) e de valorização ("o projeto fez-me sentir que sou importante e que a minha opinião conta", F).

Adicionalmente, o projeto foi percebido como um forte fator de inclusão, particularmente notório no relato de alunos que se sentiram mais ligados à turma ("a nossa turma ficou mais unida, mais tolerante com as diferenças", D) e na inclusão de alunos estrangeiros ("O projeto ajudou-me a sentir que pertenço a este grupo, o que era difícil no início por ser estrangeiro", E).

A investigadora constatou que o trabalho colaborativo (trabalho de e em grupo) foi uma escola de cidadania prática. Os jovens referiram ter aprendido a "respeitar as ideias uns dos outros" a "aceitar críticas construtivas" (B), bem como a "não tolerar injustiças e denunciar as mesmas não nos calando" (C) e a "perceber que existem realidades muito diferentes e vidas também" (E), promovendo a empatia.

2.3.2.2 O projeto como catalisador da motivação e sucesso escolar

No contexto dos percursos escolares, a investigadora identificou o papel do projeto como um complemento eficaz ao currículo formal (Complementaridade, interdisciplinaridade...), aumentando a motivação e facilitando a aprendizagem. A análise evidenciou que o projeto gerou uma relação mais positiva com a escola, manifestada no aumento da "motivação

para ir à escola" (A, C). Os alunos perceberam o "propósito" de aprender, contrastando com o ensino tradicional (G), e valorizaram a metodologia prática: "a gente metia mesmo as mãos na massa e via o resultado" (B). Observou-se que as práticas artísticas facilitaram a aquisição de conteúdos curriculares através da interdisciplinaridade. Os alunos mencionaram a interdisciplinaridade, como a aquisição de conceitos de matemática ("para fazer os cenários... tive que pensar nas medidas, nas formas, e isso é matemática de uma forma que eu percebia", F) e a melhoria de competências básicas como a atenção e compreensão de textos ("tenho mais atenção aos textos, o que me ajuda muito nas aulas de português", C), o que evidencia um mecanismo de transferência de competências que potencia o desempenho nas disciplinas curriculares.

2.3.3.3 Transformação do ambiente escolar e aspirações futuras

A análise do Grupo Focal permitiu evidenciar a relevância do projeto na sua capacidade de transformar o ambiente escolar e de ampliar as aspirações dos participantes. A investigadora identificou que o projeto criou um "Espaço Seguro" (Ambiente de confiança, expressão livre, ausência de julgamento), caracterizado pela ausência de julgamento (A, B) e pelo acolhimento (F). Os jovens relataram que este era um espaço onde "tudo o que dizíamos era aproveitado e nunca era errado" (A) e onde se sentiam "mais à vontade para ser a gente mesmo" (E). Este ambiente revelou-se um fator crucial para a participação e a valorização pessoal, conforme a percepção de um dos jovens: "Eu senti-me valorizada, porque nas aulas... ali as profes percebiam e foi diferente" (F).

A relevância do projeto estendeu-se ao futuro, com a investigadora a concluir que o contacto com as artes abriu novos horizontes (Subcategoria Acessibilidade, inclusão, participação comunitária...). Um participante

relatou ter começado a "sonhar com ser artista, algo que nunca tinha pensado" (G), o que sugere que o projeto forneceu uma "direção" de vida e impulsionou a autodescoberta ("Para mim, foi a descoberta de que eu consigo aprender e que tenho gosto pelas artes", F). um contributo de extrema relevância para jovens em contextos de vulnerabilidade.

2.3.3.4 Desafios e Sustentabilidade

A análise dos desafios (Categoria Desafios e Experiências) apontou para a outra preocupação dos jovens, que é a falta de continuidade do projeto (Subcategoria Gestão de expectativas, sustentabilidade dos projetos...). Os participantes manifestaram tristeza por o projeto ter "acabado tão rápido" (G) e o desejo de "que continuasse mais tempo" (C), sublinhando a sua elevada relevância e necessidade de sustentabilidade desta abordagem a longo prazo.

2.4 Discussão dos dados recolhidos através do grupo focal

2.4.1 A Crítica ao modelo educativo tradicional e a crise de sentido

A análise dos resultados estabelece uma divergência pedagógica fundamental, que justifica a intervenção do projeto. A experiência escolar anterior dos alunos, marcada pela perceção de que "a escola era um lugar onde 'era só copiar e ouvir'" (G), manifesta a rigidez e a padronização do ensino tradicional. Esta investigação corrobora a crítica de teóricos da educação que há muito questionam modelos pedagógicos excessivamente focados na memorização e na reprodução de conteúdos, como Paulo Freire (1970) que criticava o "modelo bancário" da educação, onde os alunos são recetores passivos de informação, e Giroux (1997), que alerta para os modelos educativos que promovem a reprodução.

A desilusão reportada, sentir-se "não boa em nada" (G) ou descrever a escola como um "sacrifício" (F), evidencia como a falta de espaço para a criatividade e a individualidade (La Torre, 2008) atua como um potente catalisador da desmotivação e do sentimento de inadequação em jovens já inseridos em contextos de vulnerabilidade social. A rigidez curricular e avaliativa tende a ignorar as diferenças individuais, transformando-as em "deficiências" em vez de as reconhecer como "diferenças" a valorizar (Benavente, 1990, citado em Roazzi & Leandro, 1988).

Consequentemente, a rigidez do sistema é identificada pela investigadora como um fator direto para o risco de abandono escolar. O pedagogo e sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1995) sublinha esta carência:

A centração [sic] no programa, a avaliação, os métodos ou os meios de ensino ofuscam a realidade da vida cotidiana da escola, que é feita de tudo o que fundamentalmente interessa aos seres humanos: ser amado, aprovado, encontrar seu lugar, exercer uma influência, arquitetar e realizar projetos, falar de si (p. 29).

Esta desconexão com o quotidiano e as necessidades emocionais e sociais do estudante alimenta a desmotivação sistémica e, em casos mais graves, o abandono escolar (Pereira et al., 2019).

2.4.1.1 A aprendizagem significativa e a motivação intrínseca

O projeto artístico funcionou como a resposta necessária a esta crise de sentido, transformando a aprendizagem de uma experiência passiva numa experiência motivadora e significativa. A mudança de "não percebia 'nada'" para sentir "prazer em aprender" (F) demonstra que o projeto ativou a motivação intrínseca dos alunos. Este resultado robusto encontra sustentação nos princípios da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1982), que defende que o conhecimento deve relacionar-se de forma substantiva com a estrutura cognitiva do aprendiz. O formato de projeto, ao permitir aos alunos

relacionar os conteúdos com temas de interesse próprio (Novak & Gowin, citado em Fagundes et al., 1999), satisfaz a premissa ausubeliana da predisposição para aprender.

Ao descobrirem "o porquê de aprender" (G), os alunos transitaram de uma postura passiva (focada em "ter boas notas") para uma envolvida. Tal como Little (citado em Lourenço, 2008) argumenta, se o aluno se compromete de forma proativa, "o problema da motivação está por definição resolvido." A metodologia do projeto, ao conceder protagonismo (Valente et al., 2017), transforma a percepção escolar e solidifica a aprendizagem através de uma maior utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas (Boruchovitch, 2006), que se refletiram na transferência de competências para o currículo formal (e.g., melhor atenção na aula de Português).

2.4.1.2 O Papel Transformador das Artes no Desenvolvimento Integral e Inclusão

O desenvolvimento de competências socioemocionais e o sentido de pertença surgem como o cimento deste desenvolvimento integral. Os ganhos em autoconfiança ("ganhou 'mais confiança'", G) e a expressão pessoal ("aprende a 'expressar-se melhor e a não ter vergonha'", C) não só reduzem o risco de abandono ao reforçarem a ligação à escola, como também expandem os horizontes identitários ("começou a 'sonhar com ser artista'", G). Este efeito poderoso de capacitação alinha-se com a perspetiva de Greene (1995) e Eisner (2002), que defendem que a educação pelas artes liberta a imaginação e fomenta uma "mente plural", capaz de pensar de forma criativa.

O projeto demonstrou ser um veículo de inclusão. O ambiente de criação coletiva fomentou a coesão social ("a nossa turma ficou mais unida, mais tolerante com as diferenças"), mitigando o isolamento social frequentemente sentido por estes jovens (E, aluno estrangeiro). Esta conclusão alinha-se diretamente com o enquadramento teórico da

democratização cultural e da pedagogia da arte, que defende o papel das artes como um instrumento de inclusão social e de desenvolvimento integral (Ferraz & Fusari, 1993, citado em Sales, 2011).

A criação de um "espaço seguro" (A, E) ou "espaço de acolhimento" (F) é fundamental na educação artística para a "exploração de temas complexos" (Krauss, Pethick, & Vishmidt, 2010). Para os alunos em risco e vulnerabilidade, a escola deixa de ser apenas um lugar de avaliação e passa a ser um refúgio, confirmando o projeto como um poderoso veículo de inclusão e de redescoberta do prazer e do propósito na jornada educativa dos jovens (Candido, 1988).

3. Análise e triangulação dos resultados: A resposta à questão de partida

A questão de partida que orientou a investigação, "De que forma a implementação de um projeto artístico inclusivo nesta EB 2/3 em Lisboa contribui para a motivação, o sentido de pertença e o desenvolvimento integral dos alunos, em particular daqueles inseridos em contextos de vulnerabilidade social e em risco de abandono escolar?", exigiu uma metodologia consistente para ser respondida. O Estudo de Caso revelou-se um método apropriado, por permitir analisar o mecanismo da intervenção ("de que forma") num contexto real.

A resposta conclusiva foi alcançada através da triangulação dos dados obtidos no grupo focal dos alunos com a grelha de análise das mentoras e da coordenadora. Esta convergência de perspectivas conferiu validade e credibilidade aos resultados empíricos (Yin, 2010; Stake, 2016), demonstrando que o projeto atuou através de um mecanismo de transformação pedagógica e cultural que contribuiu para as três dimensões essenciais do desenvolvimento do aluno.

3.1 Contribuição para a motivação (e redução de fatores de risco de abandono escolar)

A investigadora constatou que a contribuição para a motivação se deu pela superação da rigidez do ensino tradicional, que se manifestava como um fator de profundo desencanto e desinteresse, conforme os relatos dos alunos sobre a experiência de "copiar e ouvir". O mecanismo de contribuição reside, assim, na transformação do ambiente pedagógico num espaço de autonomia e expressão, substituindo a lógica da reprodução pela Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1982). A triangulação validou que esta alteração, ao centrar-se no potencial criativo e no "prazer em aprender", foi fundamental para reverter o desinteresse e, conseqüentemente, combater os fatores de risco para o abandono escolar dos alunos mais vulneráveis (Justino, 2010).

3.2 Contribuição para o sentido de pertença e a transformação da escola em espaço seguro

A investigadora considera que a contribuição para o Sentido de Pertença se manifestou através da criação de um espaço escolar seguro e acolhedor, um fator crucial para alunos em contextos de vulnerabilidade. O projeto artístico atuou como um laboratório social onde a vulnerabilidade pôde ser expressa sem receio de julgamento. A triangulação dos dados demonstrou que a coesão aumentou ("a nossa turma ficou mais unida") e que o isolamento foi mitigado, com os alunos a reportarem a superação da "vergonha" e o aumento da vontade de socializar. Concluiu também que, ao facilitar este nível de envolvimento e aceitação, o projeto cumpriu os princípios de criação de culturas inclusivas e de redução de barreiras à participação (Ainscow & Booth, 2002), transformando a escola num ambiente onde o aluno se sente intrinsecamente seguro e valorizado.

3.3 Contribuição para o desenvolvimento integral dos alunos

O projeto foi percebido por todos os entrevistados como um veículo de empoderamento pessoal, sendo esta a sua forma mais notória de contribuição para o desenvolvimento integral. Os dados triangulados indicaram ganhos significativos no que se refere às Competências Socioemocionais, cruciais para a resiliência dos alunos vulneráveis, nomeadamente no aumento da autoconfiança e na melhoria da expressão pessoal. A investigadora concluiu que, ao funcionar como um catalisador de mudança cultural, o projeto artístico cumpriu o ideal de Educação pela Arte (Read, 1986), capacitando os alunos a tornarem-se agentes criadores, e não apenas reprodutores, em linha com as exigências do Decreto-Lei n.º 54/2018 para o desenvolvimento pleno das capacidades.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação culmina na resposta à questão de partida sobre a contribuição do projeto artístico inclusivo para a motivação, o sentido de pertença e o desenvolvimento integral dos alunos em contextos de vulnerabilidade. Como resultado, a investigadora conclui que o projeto implementado na Escola Básica 2/3 em Lisboa se estabeleceu como uma estratégia pedagógica útil no combate aos persistentes desafios da vulnerabilidade social e do risco de abandono escolar no contexto educativo português, em estudo.

Esta conclusão é sustentada por um corpo de evidências acima apresentadas. A investigadora reconhece que, embora Portugal tenha registado um progresso notável na redução da taxa de abandono escolar precoce, superando metas europeias (Tribunal de Contas, 2020), o fenómeno

não está erradicado, e a sua natureza persistente e desigual é confirmada por sinais de estagnação em dados recentes (Iniciativa Educação, 2024). O risco de abandono está, para a investigadora, indissociavelmente ligado à vulnerabilidade social, como demonstram os estudos longitudinais de Taborda-Simões et al. (2011), os quais associam o abandono a fatores sociodemográficos e a uma situação socioeconómica precária. Alunos oriundos destes contextos manifestam maiores níveis de desmotivação e inadaptação escolar (Justino, 2010), e o abandono precoce tem sido correlacionado com problemas de conduta e desajustamento comportamental na adolescência, evidenciando maior probabilidade de inadaptação social (Taborda-Simões et al., 2011). Assim, é no espaço da escola que o projeto se afirma como uma intervenção de mitigação social, operando na raiz desta problemática.

O Estudo de Caso adotado permitiu à investigadora uma análise detalhada, demonstrando que a intervenção atua em três dimensões cruciais. Em termos de motivação, a investigadora constatou que o projeto reorienta o foco da aprendizagem. A arte, enquanto educação pela arte (Read, 1943, citado em Smith, 2023), rompe com a rigidez do ensino tradicional, percebido como "sacrifício" (Sousa, 2021), e introduz a Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1982). O incentivo ao protagonismo do aluno eleva a sua autoeficácia (Bandura, 1997), substituindo a desilusão pelo prazer intrínseco de aprender, um fator crucial para a equidade educativa (Justino, 2010). No que concerne ao sentido de pertença, a investigadora verificou que a dimensão coletiva e colaborativa da intervenção estabeleceu a coesão social e mitigou o isolamento. A redefinição do espaço escolar como um espaço seguro (safe space) alinha-se com os princípios da Educação Inclusiva (Ainscow & Booth, 2002), fornecendo validação identitária, pois o sentido de pertença aumenta quando os alunos se sentem "aceitos e valorizados por nós mesmos" (Booth & Ainscow, 2002, p. 14). Finalmente, no desenvolvimento integral, a investigadora conclui que o projeto cumpre o ideal de formação plena exigido

pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Os ganhos mais sólidos registaram-se nas Competências Socioemocionais (CSE), cujo aumento da autoconfiança e da capacidade de expressão atua como um elemento de proteção essencial contra o insucesso e o abandono escolar, conforme defendido pela literatura (Elias et al., 1997). A convergência das perceções das mentoras e da coordenadora, ao sublinharem que o sucesso reside na capacidade de "ver o aluno para além da nota", valida a abordagem artística não como um evento isolado, mas como uma filosofia de trabalho sistémica.

1. Limitações metodológicas e desafios da generalização

Apesar dos dados recolhidos, a investigadora reconhece as limitações inerentes ao presente estudo de caso. A ausência de uma componente de avaliação longitudinal (Yin, 2018) impede a aferição da estabilidade dos ganhos socioemocionais e a sua influência duradoura nas trajetórias. Especificamente, a natureza qualitativa da recolha de dados, embora essencial para a profundidade, introduz um viés do observador inevitável, e a ausência de uma linha de base quantitativa ou de um grupo de controlo impede a dedução causal direta entre a intervenção e a mudança de comportamento a longo prazo. Por conseguinte, a investigadora não pode afirmar uma inversão definitiva no risco de abandono apenas com base nestes dados.

Outro desafio notado pela investigadora foi a resistência sistémica, manifestada pela imperatividade do cumprimento do currículo, o que dificultou o envolvimento integral dos restantes docentes. Esta tensão ilustra a dicotomia persistente entre a legislação inclusiva e a rigidez da estrutura curricular portuguesa (Teixeira & Santos, 2020). A investigadora alerta que a generalização dos resultados deste Estudo de Caso, embora se baseie num modelo de boas práticas replicáveis, deve ser interpretada com prudência,

uma vez que a sua eficácia está fortemente dependente da liderança proativa e da motivação das mentoras e da coordenadora, fatores que são difíceis de replicar em contextos escolares menos flexíveis.

1.1 Contributos científicos e implicações para a prática

A presente investigação no campo da educação e da política educativa reside nos seus três contributos científicos substantivos, cuja importância se deve à sua natureza empírica e contextualizada, superando a mera descrição do caso.

1.1.1 A arte como mecanismo de proteção socioemocional

O primeiro contributo do estudo consiste na ilustração empírica da eficácia da arte como ferramenta de inclusão social em Portugal, documentando os mecanismos de transformação socioemocional desencadeados pela metodologia. Este contributo é significativo porque a literatura nacional carece de estudos de caso que articulem de forma tão detalhada os ganhos em Competências Socioemocionais (CSE) e a sua relação direta com a mitigação do risco de abandono em contextos de intervenção artística. A investigação identificou, que o projeto promoveu o desenvolvimento de um conjunto de Competências Socioemocionais específicas, que atuam diretamente como elementos de proteção contra o desajustamento e o insucesso. As análises às entrevistas, por exemplo, identificaram o desenvolvimento da capacidade de autoexpressão, da tolerância à frustração e da regulação emocional em alunos que previamente manifestavam desajustamento comportamental. O estudo fornece evidência contextualizada de que, para alunos em situação de vulnerabilidade, o investimento nas CSE através de metodologias não-formais (artísticas) é mais eficaz do que a intervenção focada apenas na mitigação do insucesso escolar. O projeto artístico, ao fornecer um espaço seguro para a expressão,

transforma o repertório comportamental e a autoimagem do aluno, alinhando a prática educativa com as diretrizes do desenvolvimento integral.

1.1.2 Contributos para a democratização curricular e cultural

Em segundo lugar, a investigação identifica e documenta um conjunto de boas práticas replicáveis na intervenção socioeducativa, oferecendo um exemplo concreto para outras escolas confrontadas com o risco de abandono. O estudo de caso permitiu uma descrição do modelo de intervenção, que se baseia em princípios de flexibilidade curricular, co-criação e mentoria individualizada. Este modelo vai além da legislação (Decreto-Lei n.º 54/2018), demonstrando como os recursos disponíveis podem ser reorganizados de forma inovadora para promover a inclusão. A eficácia do projeto assentou, fundamentalmente, nas estratégias de acompanhamento por parte da equipa técnica, que permitiram a resposta individualizada às necessidades socioemocionais dos alunos. Os princípios e estratégias que sustentam o projeto podem servir de ponto de partida para a adaptação do modelo em outros agrupamentos escolares com desafios de vulnerabilidade social e risco de insucesso ou de abandono. A replicabilidade destas boas práticas deve ser enquadrada na ótica da democratização da cultura e do currículo, conforme sugerido. Este projeto não se limitou a oferecer atividades extracurriculares; ele atuou como um agente de expansão do capital cultural e de transformação do paradigma curricular (Bourdieu, 1986). Ao utilizar a arte e a expressão dramática como instrumentos centrais de intervenção, o projeto promoveu a apropriação de códigos culturais que tradicionalmente se encontram fora do alcance dos alunos de contextos desfavorecidos (Canclini, 2008). O acesso a estas práticas artísticas e a orientação por profissionais especializados desmistifica a cultura erudita, tornando-a um recurso pedagógico para o desenvolvimento pessoal e social. A adoção de princípios como a flexibilidade curricular e a co-criação permite encarar o currículo não como

um corpo rígido de conteúdos, mas sim como um instrumento adaptável que responde às necessidades e interesses dos alunos (Pacheco, 2018). Este modelo, ao focar-se nas necessidades socioemocionais e na participação ativa (co-criação), demonstra a possibilidade de alargar o conceito de sucesso escolar para além das avaliações académicas formais, integrando competências socioemocionais e artísticas, essenciais para a inclusão plena e para o combate ao abandono escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018). A documentação destas estratégias inovadoras, que colocam o aluno no centro da construção do seu percurso, é, portanto, um contributo direto para a operacionalização de uma escola mais justa e equitativa, alinhada com os ideais de educação para a cidadania plena (Freire, 2005).

1.1.3 A Promoção da Justiça Curricular através da Criatividade

O terceiro contributo do estudo confirma, no plano empírico, a argumentação conceptual de que a escola só cumpre o seu mandato de equidade quando a diversidade de talentos é ativamente acolhida através de abordagens como a criatividade (APA, 2020). Este é um contributo substantivo no debate da justiça social e curricular em Portugal, pois fornece evidências de que o *status quo* escolar pode ser alterado através da valorização das competências não-cognitivas, combatendo a perceção de que o insucesso escolar é sinónimo de insucesso pessoal. O projeto artístico atuou como um vetor de equidade e justiça curricular que alterou o *status quo* escolar. Isto foi claramente evidenciado na transformação de alunos com historial de insucesso escolar noutras áreas curriculares (nomeadamente as exatas) que puderam demonstrar talento e empenho excecionais no trabalho criativo. O reconhecimento e a valorização destas competências não-cognitivas transformaram-se num motor de sucesso e valorização, contrastando com o seu insucesso noutros domínios. A investigadora argumenta que, ao valorizar a expressão artística, a escola reconhece a pluralidade de inteligências e

assegura o desenvolvimento integral, superando a visão estreita de sucesso baseada apenas em resultados padronizados.

1.2 Implicações para a política educativa e recomendações futuras

Os resultados desta investigação permitem fundamentar propostas de intervenção para a política educativa, especialmente no que concerne à aplicação do regime de educação inclusiva. A principal implicação política reside na necessidade de alocar recursos dedicados à capacitação e à autonomia das escolas para desenvolverem projetos extracurriculares de cariz artístico-expressivo. Os dados apontam que a intervenção mais eficaz é aquela que é flexível e capaz de se adaptar ao contexto local, contrariando a lógica de programas padronizados e centralizados. É imperativo que o Ministério da Educação reconheça oficialmente o projeto artístico como um elemento curricular estruturante, em vez de um complemento marginal, e que se assegure a dotação horária e orçamental necessárias. A resistência sistémica encontrada, ligada à rigidez curricular (Teixeira & Santos, 2020), sugere que a legislação inclusiva só será plenamente implementada quando o valor das competências socioemocionais e criativas for formalmente considerado nas avaliações e no percurso escolar do aluno.

Para investigações futuras, a investigadora sugere o desenvolvimento de estudos longitudinais de coorte e estudos comparativos, visando a generalização e a validação do modelo. A necessidade de estudos longitudinais de coorte é premente, uma vez que o estudo de caso atual fornece apenas uma visão sincrónica da intervenção. A monitorização contínua de uma coorte de alunos ao longo de vários anos seria crucial para aferir a estabilidade e os contributos a longo prazo dos ganhos nas Competências Socioemocionais, provando a eficácia do projeto como um elemento de proteção duradouro contra o abandono (Justino, 2010).

Adicionalmente, a investigadora recomenda estudos comparativos em múltiplos agrupamentos, com contextos de vulnerabilidade social semelhantes. Este passo é essencial para superar a limitação da generalização externa inerente ao estudo de caso (Yin, 2018), permitindo validar a replicabilidade do modelo de boas práticas identificado e fundamentar a sua adoção em larga escala no sistema educativo.

Em suma, a investigadora demonstra que a concretização do direito à educação inclusiva exige a transformação cultural e pedagógica da escola. Este projeto prova que a arte é a "língua comum que une e transforma". A investigadora conclui que a escola cumpre o seu mandato quando o protagonismo do aluno é impulsionado, na medida em que "a participação aumenta quando o engajamento reforça um senso de identidade; quando somos aceitos e valorizados por nós mesmos" (Booth & Ainscow, 2002, p. 14). Que os resultados desta investigação sirvam de farol para sustentar a visão de que a criatividade e a expressão são as bases para a equidade e para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Agrupamento de Escolas XXX. (2018). *Plano Plurianual de Melhoria TEIP 2018–2021*.

Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, 11(176), 579-593.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>

Alves, R. (2004). *Por uma educação romântica*. Papirus Editora.

Ausubel, D. P. (1982). *A Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bastos, J. E. de S., Sousa, J. M. de J., Silva, P. M. N. da, & Aquino, R. L. de. (2023). O uso do questionário como ferramenta metodológica: potencialidades e desafios. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 5(3), 623–636. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2023v5n3p623-636>

Beyer, H. O. (2005). *O que a escola deve aprender com a comunidade: Educação Inclusiva em foco*. Editora Mediação.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing*

learning and participation in schools (Revised edition). Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.

Boruchovitch, E. (2006). A entrevista como instrumento de investigação em psicologia educacional e em psicologia da educação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 17-24.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press. Bourdieu, P. (1987). *Propostas para o ensino do futuro*. Edições Afrontamento. Candido, A. (1988). *O direito à literatura*. Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Canário, R. (2005). *O que é a escola?: Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.

Canário, R. (2005). *O que é a Educação*. Coleção Pensamento Educativo. Edições ASA.

Carlgren, F., & Klingborn, A. (2014). *Educação para a liberdade: A pedagogia de Rudolf Steiner*. Escola Waldorf Rudolf Steiner.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.

Carson, S. (2012). *O cérebro criativo: Aprenda a aumentar a imaginação, melhorar a produtividade e a inovar em sua vida*. BestSeller.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*. Fayard.

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2023). *Estado da Educação 2023: Uma Panorâmica do Sistema Educativo*. CNE. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf

Cousin, O. (2003). *L'école en crise: le rôle de l'expérience scolaire dans la construction de l'identité des élèves*. Citado em Parreiral, S. F. S.

(2013). *Relação dos alunos com a escola, com o saber escolar e com os outros atores escolares*.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Penso.

Cruz, H. (2021). *Práticas artísticas e participação política*. Edições Colibri.

Cruz, H. (Coord.). (2023). *Arte, Reinvenção e Futuros: Práticas Artísticas na Comunidade – PARTIS 2019-2022*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Concretiza a transferência de competências para os órgãos municipais no domínio da educação. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 21.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 128.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*: I Série, N.º 129, 3217–3231.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 129. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan. The Macmillan Company.

Dewey, J. (1952). *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional. Dewey, J. (1978). *Vida e educação* (A. Teixeira, Trad.). Edições

Melhoramentos. Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Formosinho, J. (1997). A heterogeneidade da escola de massas e o insucesso escolar. *Cadernos de Ciências Sociais*, 17(17), 7–21.

Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 46-64). Edições ASA

Franco, J. E. (Coord.), & Braga, I. D. (Coord.). (2023). *História Global da Alimentação Portuguesa*. Temas e Debates.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (2.^a ed. portuguesa). Edições Afrontamento. (Obra original publicada em 1970)

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.

Fróis, J. P., Marques, E., & Gonçalves, R. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (pp. 45-62). Fundação Calouste Gulbenkian.

Fullan, M. (2019). *Liderar uma cultura de mudança*. Edições ASA.

Fullan, M., & Quinn, J. (2019). *Coerência: Os drivers certos em ação para as escolas, distritos e sistemas*. Edições SM.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.^a ed.). Atlas.

Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Artmed.

Gomes, D., & Silva, R. (2019). *Educação integral: Conceitos e práticas*. Associação Cidade Escola Aprendiz.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3.^a ed., pp. 191–215). Sage Publications.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino e a sustentabilidade da inovação: Construindo capacidade para a mudança contínua*. Porto Editora.

Hernández, F. (2007). *Educación y cultura visual*. Octaedro.

Hernández, F. (2007). *Catadores da cultura visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Artmed.

Justino, David (2010). *A educação em Portugal no século XXI: mais educação, melhor educação, maior equidade*. In: Justino, David; Santos, Joaquim; Justino, João (Coords.). *A educação em Portugal no século XXI*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp. 21-37.

Justino, D. (2010). *A Escola e os Desafios da Contemporaneidade*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical*

guide for applied research (4.^a ed.). Sage Publications.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.^a ed.). Atlas.

La Torre, C. (2008). *Ensino para a Criatividade como Prática Pedagógica no Ambiente Escolar*. In *Congresso Ibero-Americano de Criatividade*. UFSCar.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1.^a série, N.º 237.

Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Little, D. (1999). *Developing Learner Autonomy in Language Teaching*. Citado em Lourenço, A. A. (2008). *Processos auto-regulatórios em alunos do 3.º ciclo do ensino básico: contributo da auto-eficácia e da instrumentalidade*.

Lopes, V., Matos, J. A., & Silva, S. F. S. (2018). *As Contribuições da Arte no Processo de Inclusão*. In *Anais do V Congresso Internacional de Educação e Tecnologia*. Realize Editora.

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. E.P.U.

Machado, A., & Alves, M. G. (2014). A territorialização da educação e o papel dos municípios. In L. S. Gouveia & M. A. C. Barroso (Eds.), *A territorialização das políticas educativas: Desafios e perspetivas* (pp. [Páginas do Capítulo]). Edições Húmus.

Machado, J., & Alves, M. G. (2005). *Governança educativa e autarquias*. Universidade do Minho.

Machado, J., & Alves, M. G. (2014). Territórios Educativos: Desafios à Inovação e à Cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 27(27), 33–50.

Mandela, N. (2003). *Speech at the launch of the Mindset Network, Johannesburg*. 16 de julho de 2003.

MANZINI, Eduardo José. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2.

Marques, E. (2011). O espaço da arte na educação. In J. B. Xavier (Ed.), *Arte e delinquência* (pp. 67-81). Fundação Calouste Gulbenkian.

Martinez, R. P. (2002). *A importância da criatividade no contexto escolar*. Matarasso, F. (2023). *Uma arte irrequieta*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, D. (2018). *História da Educação Artística em Portugal: Das Academias ao Ensino Público*.

Mel, A. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Taylor & Francis LTD.

Melo, O. S. C. D. de. (2014). *Projetos artísticos (d)e intervenção comunitária: TEXTURAS, uma experiência do Festival Internacional de Teatro de Rua de Santa Maria da Feira* (Tese de doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Boitempo.

Minayo, M. C. de S. (2012). O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde (12.^a ed.). Hucitec. Miranda, K. P. S., & Santos, E. O. (2020). *O papel do ensino da Arte na Educação Inclusiva*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário Internacional UNINTER]. Repositório Institucional UNINTER.

Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. EPU.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.

Pacheco, J. A. (2018). *Currículo: Teoria e prática*. Porto Editora.

Patto, M. H. S. (2011). *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar* (17.^a ed.). Casa do Psicólogo.

Pedagogia de Projetos. (2020). *Pedagogia de projetos: uma proposta facilitadora na busca por uma aprendizagem significativa*. *Educere - Revista da Educação*, 20(1), 91- 114.

Pereira, A. M., Magalhães, R., & Oliveira, A. L. (2019). *Desmotivação e Abandono Escolar*. Edições Pedagógicas.

Perrenoud, P. (1995). *A Avaliação da Escola: Das intenções aos atos*. Porto Editora.

Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. Éditions ESF.

Pimentel, S. (2020). *Educação inclusiva em Portugal: Avanços e desafios*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pimentel, L. (2020). *O papel do professor na escola inclusiva*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa].

Plano Nacional das Artes. (2019). *Plano Nacional das Artes: Estratégia e Objetivos 2019–2029*. Portugal.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Portugal. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 129. Portugal. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.^a série, n.º 237.

Portugal, P., & Centeno, M. (2004). *The returns to education in*

Portugal: 1988–2000. Economic Bulletin, Spring 2004. Banco de Portugal.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Gradiva.

Rauen, F. J. (2002). *Roteiros de investigação científica*. Ed. Unisul.

Read, H. (1956). *Education through art*. Faber and Faber.

Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Edições 70.

Read, H. (1986). *Education Through Art* (3.ª ed.). Pantheon Books.

Rede DLBC Lisboa. (2015). *Estratégia de Desenvolvimento Local de Base Comunitária – Diagnóstico*.

Roazzi, A., & Leandro, E. (1988). *Causas e Consequências do Fracasso Escolar*. Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative* (Rev. ed.). Jossey-Bass.

Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53–60.

Rodrigues, A. L. (2022). A inclusão nas escolas portuguesas: Um esforço coletivo.

Revista Lusófona de Educação, 58(1), 15–30.

Rodrigues, D., & Serpa, J. (2018). *Educação inclusiva: Um modelo para a prática*. Universidade Aberta.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Sales, M. A. V. S. (2011). *A Arte como instrumento da inclusão social* [Trabalho de conclusão de curso não publicado]. Pontifícia Universidade

Católica de Minas Gerais.

Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1(2), 50-65.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Vol. 3). Instituto Piaget.

Sousa, A. (2017). *Educação pela arte e artes na educação* (Vol. 1). Edições Piaget.

Souza, K. P. de Q., & Pinho, M. J. de. (2016). Criatividade e Inovação na Escola do Século XXI: Uma Mudança de Paradigmas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(4), 1906–1923. <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.6636>

Stainback, S., & Stainback, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. P.H. Brookes Pub. Co.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Artmed.

Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2017). *Focus groups: Theory and practice* (3rd ed.). Sage Publications.

Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Mudança e melhoria nas escolas: O conceito de escolas eficazes*. Edições Asa.

Strauss, A., & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research:*

Grounded theory - Procedures and techniques. Sage Publications.

Toledo, V. R. D. (2010). *Inclusão social e arte na educação não-formal: a experiência do Instituto Arte no Dique*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Santos]. Repositório Institucional da UNISANTOS.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. [URL]UNESCO. (2006). *Road map for arts education*. UNESCO. Obtido em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação artística: Conferência mundial sobre educação artística*.

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. (Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Obtido em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

UNESCO. (2022). *Inclusão na educação: O que significa?* Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Valente, J. A., Almeida, F. J., & Geraldo, F. (2017). Ações pedagógicas com o uso de tecnologias digitais. In F. J. Valente & A. A. Santos (Eds.), *Educação, contemporaneidade & processos psicossociais - Debates e reflexões* (pp. 115-130). Edições UEL.

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4ª ed.). Bookman. Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.). Bookman.

Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods* (6ª ed.). Sage Publications. Fundação José Neves: <https://www.joseneves.org/>

Ziliotto, D. (2009). *O uso de mapas conceituais em projetos de aprendizagem significativa: Uma avaliação quali-quantitativa de mobilização conceitual sobre animais* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Index for

Inclusion:

<https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexPortugueseBrazil.pdf>

Repositório

Estudo

Geral:

https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27103/1/tese_silvia_parreiral.pdf

ANEXOS

Anexo A

Documentos de Submissão e Aprovação Ética

Anexo A1

Parecer da Comissão de Ética

Identificação do documento: CE-IPS – PI nº 111A/2024

Título do projeto: "Contributos de projetos artísticos inclusivos em contextos educativos: estudo de caso numa EB2/3, em Lisboa"

Investigador principal: Sara Faria

Equipa de investigação: Professora Doutora Elisabete Gomes

Unidade Orgânica do IPS: Escola Superior de Educação (ESE)

Outras Unidades/Participantes: Não aplicável

ANÁLISE E JUSTIFICAÇÃO DO PARECER

Documentos recebidos

Foram recebidos documentos, via email, em três momentos distintos:

- *Email* de 22/9: Carta convite retificada; documento com *link* para acesso ao questionário (acesso manteve-se indisponível); guião para grupos focais com mentoras do projeto (que havia sido submetido à data do requerimento inicial); guião para grupos focais com jovens (documento refere-se ao guião dirigido às mentoras do projeto); guião dirigido a professora responsável pelo projeto e coordenadora do projeto (que havia sido submetido à data do requerimento inicial).
- *Email* de 2/10: não foram enviados documentos em resposta ao pedido enviado pela CE a 1/10 (face aos documentos em falta na submissão de 22/9).
- *Email* de 7/10: Guião grupos focais com jovens (que havia sido submetido à data do requerimento inicial); CV, cuja falta havia sido sinalizada.

Análise e justificação do Parecer

Considerando as recomendações constantes no parecer anterior emitido pela CE-IPS a 16/9, cumpre-me informar que os investigadores responderam, via email e através de documentação enviada à globalidade das recomendações indicadas nos pontos 4 a 5 (PI111), com exceção de 3 aspetos que foram solicitados via email (dia 1/10) e que se transcrevem em seguida:

1. "Está em falta o guião de recolha de dados a aplicar com as famílias (um dos guiões está repetido, embora com nome de cheiro diferente - talvez tenha sido um problema de anexos)"

Foi esclarecido que *"por razões de otimização do tempo de recolha de dados, optou-se por não realizar entrevistas com as famílias."*

2. "O link para consulta do questionário continua indisponível (suponho que se trate de uma questão informática relacionada com o acesso ao formulário)"

Foi respondido que *"Devido a questões de organização interna, o link para o questionário não estará disponível. Modelo de Questões: As questões a serem aplicadas aos jovens seguirão a estrutura e os conteúdos presentes no guião "Jovens VB" enviado em anexo".*

3. "É apresentado novamente o link para consulta do CV da orientadora científica. Contudo, o CV ao qual não foi possível aceder anteriormente é o da investigadora Sara Faria".

Foi enviado o CV, cuja falta havia sido sinalizada.

Face ao exposto e, assumindo a remoção da recolha de dados com as famílias e da recolha de dados via questionário (por decisão da equipa de investigação, comunicada via email), a CE-IPS considera que o estudo preenche os requisitos éticos, com preocupações relativas à proteção dos direitos dos participantes e emite parecer favorável.

Aprovado pela CE-IPS

Presidente da CE-IPS

Assinado por: Lucília Rosa Mateus Nunes
Num. de identificação: 06064421
Data: 2024/09/23 07:41:57 +01'00'

Anexo A2

Consentimento informado

Declaração de Consentimento Informado

**Investigação de estudo de caso no âmbito do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão da
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**

Estudante responsável pelo estudo: Dra. Sara Faria

Orientadora: Prof. Doutora Elisabete X. Gomes

Eu, _____, declaro que me foi apresentada carta convite para participação no estudo *Contributos de projetos artísticos e inclusivos em contextos educativos: estudo de caso numa EB 2/3 em Lisboa*, que decorre no âmbito das atividades de investigação do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, sob orientação da Prof. Doutora Elisabete X. Gomes, e aprovado pela Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Setúbal em 23/10/2024.

Declaro ainda que as informações e os objetivos do estudo me foram apresentados de forma clara e concisa, verbalmente, e que compreendo que a minha participação no estudo é voluntária, sem custos, vantagens ou desvantagens, não acarreta riscos e que tenho o direito a desistir, a qualquer momento, sem penalização, através de contacto por e-mail para a responsável pelo estudo. As informações por mim fornecidas, por questionário, entrevista ou focus group, serão utilizadas exclusivamente para fins académicos e de investigação científica, sendo confidencial e anónima e serão guardadas em computador com password do conhecimento apenas da investigadora responsável do estudo, sendo destruídas após um ano da apresentação em provas públicas do estudo. Mais declaro que aceito o registo audiovisual das entrevistas e focus group, feito exclusivamente para fins académicos e com garantia de anonimato dada pela investigadora.

Os resultados do estudo serão divulgados no âmbito da apresentação do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, nunca sendo os participantes identificados de forma individual. Eventualmente, os resultados poderão ser apresentados/publicados em conferências/revistas da especialidade, de forma agregada, garantindo a impossibilidade de individualizar as respostas de cada participante.

Nestas condições, declaro que concordo em participar neste estudo.

Lisboa, __de____de 2024

Assinatura: _____

Caso não seja o próprio a assinar por incapacidade ou por idade, solicita-se a assinatura da pessoa responsável.
Grau de parentesco ou de representação:

Assinatura: _____

A investigadora,

Assinatura:



Sara Margarida Ribeiro Melo dos Santos Faria

Este documento será impresso em duplicado, sendo um para o participante e outro para juntar ao processo de estudo da investigadora.

Anexo A3

Carta convite para participação no estudo

Carta Convide à participação no projeto

Contributos de projetos artísticos e inclusivos em contextos educativos: estudo de caso numa EB 2/3 em Lisboa

Eu, Sara Margarida Ribeiro Melo dos Santos Faria, estudante do mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, venho convidá-lo/a participar no estudo de caso que pretendo desenvolver, sob a orientação da Prof. Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes, sobre a realização de projetos artísticos e inclusivos em contextos educativos.

A investigação terá como principal objetivo responder à seguinte questão de partida: Quais os contributos do projeto para os alunos que nele participaram? A sua participação é fundamental para aprofundar a compreensão sobre as seguintes questões:

- que conhecimentos/ aprendizagens foram construídas a partir da participação em atividades organizadas pelos técnicos do projeto?
- qual o papel das artes/expressões em relação às outras áreas curriculares?
- de que modo as artes influenciaram o desenvolvimento e o processo de aprendizagem dos participantes?
- que alterações ocorreram nas competências psico-socioemocionais dos/as alunos/as, particularmente nas questões das diferenças, na aceitação do outro, e de si próprio, quer dentro da escola, quer no bairro.

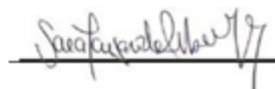
Caso aceite participar, a sua colaboração neste estudo consistirá em responder a questionário e participar em entrevistas ou focus group, com registo audiovisual, sobre as questões acima apresentadas. Os dados recolhidos serão sujeitos a codificação de modo a garantir o anonimato e confidencialidade dos participantes. Sempre que surjam referências que não garantam o anonimato e confidencialidade estas serão objeto de codificação e a sua correspondência será unicamente do conhecimento da investigadora, não existindo quaisquer benefícios, desvantagens ou riscos para os participantes, podendo os mesmos a qualquer momento desistir do estudo se o quiserem fazer, sem qualquer justificação, enviando apenas um e-mail para a investigadora: 220168025@estudantes.ips.pt. Mais se informa, que os dados serão armazenados no computador da investigadora com password apenas conhecida pela mesma, e serão destruídos após 1 ano da apresentação pública do estudo.

Caso sejam necessários esclarecimentos e ou questões adicionais sobre o estudo disponibilizo-me para responder às mesmas através de e-mail acima fornecido ou presencialmente na escola, e, caso haja necessidade de quaisquer reclamações, pode sempre entrar em contacto para a CE-IPS, através do e-mail comissao.etica@ips.pt

Agradeço a sua colaboração.

Lisboa, ____/____/2024

A Investigadora



(Estudante nº 22016825 da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal)

Anexo B

Recolha de dados

Anexo B1

Guião de entrevista à coordenadora do projeto

Guião de Entrevista

Para a minha investigação, foi pertinente efetuar as seguintes entrevistas semiestruturadas:

- Professora MEC responsável pelos Projeto Escola e que acompanhou este Projeto artístico inclusivo – Professora do Agrupamento de Escolas do BPC;
- Coordenadora deste Projeto artístico inclusivo – Técnica da ATB;

O objetivo destas entrevistas foi investigar quais os contributos que as práticas artísticas tiveram nos alunos que participaram no projeto, a fim de identificar aspetos positivos, necessidades e dificuldades sentidas.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
A. Legitimação de entrevistas e motivação dos entrevistados	Legitimar a conversa Motivar os entrevistados	A.1. Informar sobre a temática da entrevista e respetivos objetivos; A.2. Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados; A.3. Pedir permissão para a gravação áudio e vídeo e captação de imagens da entrevista.
B. Conceções sobre o Projeto artístico inclusivo	Conhecer a opinião geral sobre o Projeto artístico inclusivo	B.1. Na sua opinião, as práticas artísticas trouxeram contributos positivos para os alunos que frequentaram este Projeto artístico inclusivo? Pode dar-me alguns exemplos? B.2. Na sua opinião, qual é a maior diferença, que encontra nos alunos, que trabalharam as competências através das práticas artísticas e os alunos que frequentam o ensino regular normal?
		B.3. Considera que foi importante realizar essas atividades artísticas inclusivas? Porquê? B.4. O que pensa sobre este tipo de atividades? Quais os aspetos mais enriquecedores? Os mais marcantes? Os mais difíceis? B.5. Pondera repetir este Projeto artístico inclusivo na escola? Justifique. Que alterações sugere?
C. A utilização das práticas artísticas no projeto para a promoção do trabalho colaborativo	Opinião sobre o modo como as práticas artísticas, desenvolvidas neste Projeto artístico inclusivo ajudou a desenvolver o trabalho colaborativo entre os alunos.	C.1. Considera que o trabalho desenvolvido no projeto ajuda os alunos a trabalharem em grupo? C.2. Durante a realização das práticas artísticas, como é que os grupos de alunos funcionaram? (Pode dar exemplos? Acontecimentos específicos, reações, porque é que aconteciam? Dividiam funções e tarefas como é que fizeram isso e porquê? Pode dar exemplos?)
D. Opinião sobre aprender/estudar através de práticas artísticas	Compreender a opinião da professora sobre as diferentes fases deste Projeto artístico inclusivo.	D. Considera que o trabalho realizado, utilizando as práticas artísticas, facilitou a aprendizagem de conteúdos escolares? Porquê? Consegue dar-me exemplos? (Caso seja necessário, apresenta-se algumas questões orientadoras)
E. Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista e agradecer	E.1. Finalizar a entrevista E.2. Agradecer pelo tempo e disponibilidade para dar resposta às questões da entrevista.

Anexo B2

Guião de entrevista mentoras do projeto

- Mentoras do Projeto deste Projeto artístico inclusivo. As mentoras são as técnicas contratadas pela ATB, que acompanharam os alunos nos diferentes módulos.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
A. Legitimação de entrevistas e motivação dos entrevistados	Legitimar a conversa Motivar os entrevistados	A.1. Informar sobre a temática da entrevista e respetivos objetivos; A.2. Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados; A.3. Pedir permissão para a gravação áudio e vídeo e captação de imagens da entrevista.
B. Conceções dos mentores sobre a participação neste Projeto artístico inclusivo.	Conhecer a opinião geral dos mentores sobre este Projeto artístico inclusivo.	B.1. Lembra-se de algumas atividades que fizeram em sala de aula? Podem indicar-me quais foram? B.2. Quando é que fizeram essas atividades e porque? B.3. Acham que foi importante realizar essas atividades em sala de aula? Porquê?
C. Opinião dos mentores sobre as atividades deste Projeto artístico inclusivo.	Conhecer a opinião dos mentores sobre as atividades realizadas.	C.1. Trouxe algumas fotografias de algumas atividades realizadas. Lembra-se de todas? Conseguem identificar? O que fizeram em cada atividade? (Colocam-se as fotos em cima da mesa e dá-se um tempo para que as vejam e façam comentários) C.2. Qual foi a atividade que mais gostaram? E porque? C.3. Qual foi a atividade que menos gostaram? E porque? C.4. Considera que o trabalho desenvolvido no projeto ajudou os alunos a trabalharem em grupo? C.5. Durante a realização das práticas artísticas, como é que os grupos de alunos funcionaram? (Pode dar exemplos? Acontecimentos específicos, reações, porque é que aconteciam? Odiviam funções e tarefas como é que fizeram isso e porque? Pode dar exemplos?)
D. Opinião dos mentores sobre aprender/estudar através de práticas artísticas	Comparar a opinião dos mentores sobre aprender/estudar através de práticas artísticas	D.1. Acham que foi benéfico para os alunos terem sido utilizados as práticas artísticas? D.2. Podemos aprender com o ensino regular. E através das práticas artísticas? É mais fácil? Mais difícil? Porquê? Podem dar exemplos?
E. Aprendizagem através do ensino regular e com as práticas artísticas.	Compreender a opinião dos mentores sobre a diferença entre os métodos de ensino regular e através das práticas artísticas, mais concretamente as utilizadas neste Projeto artístico inclusivo.	D.3. Considera que o trabalho realizado, utilizando as práticas artísticas, facilitou a aprendizagem de conteúdos escolares? Porquê? Consegue dar-me exemplos? (Caso seja necessário, apresenta-se algumas questões orientadoras) E.1. Pretendo saber a vossa opinião sobre este Projeto artístico inclusivo. Gostaram? O que gostaram mais de fazer? E.2. Pretendo saber a vossa opinião sobre o ensino das práticas artísticas na escola. Sentem que estas facilitaram a vossa aprendizagem dos conteúdos? Porquê? Conseguem dar-me exemplos? (apresentação de alguns vídeos/fotos orientadoras)
F. Conceção dos mentores sobre este Projeto artístico inclusivo.	Conhecer a opinião dos mentores sobre este Projeto artístico inclusivo e a respetiva dinamização das atividades.	F.1. Esta foi uma das atividades (mostrar vídeo e fotos). Como era escolhido o tema ou objetivo das atividades desenvolvidas? F.2. Qual a atividade que mais gostaram? E qual a atividade que tiveram um melhor feedback por parte dos alunos. F.3. Quais foram as áreas que trabalharam? Conseguem dar exemplos? F.4. Mostrar um pequeno vídeo com excertos de vários momentos. Como é que se sentiram ao ver os vários momentos do projeto? E o espetáculo final? Como é que chegaram ao momento final? Como foi a sua construção? Este Projeto artístico inclusivo e as práticas artísticas foram importantes para o vosso percurso enquanto profissional e pessoal? Como? Podem dar exemplos?
G. Mudanças que este Projeto artístico inclusivo tenha provocado nas interações.	Conhecer a opinião dos mentores sobre os eventuais contributos deste Projeto artístico inclusivo para as relações entre os alunos.	G.1. Por terem participado neste Projeto artístico inclusivo acham que os alunos desenvolveram competências socioemocionais? De relacionamento? Por exemplo de amizade? Tornaram-se mais amigos? Ou pelo contrário houve mais zangas e competição? G.2. Para apresentar o espetáculo final, os alunos tiveram de fazer muitas coisas juntos. Será que isso fez mudar alguma coisa na turma? Podem dar um exemplo concreto? G.3. Para apresentar o espetáculo final, foi necessário estudar e fazer pesquisa sobre os temas abordados. Que fontes de informação usaram? Como os motivaram? G.4. Quando fizeram a apresentação no espetáculo final, os alunos demonstraram muita segurança. Os alunos desenvolveram muitas competências, quais? Consideram que os alunos aprenderam muitas coisas? Podem dar exemplos concretos?
H. Conclusão da entrevista	Finalizar e agradecer a participação	H.1. Finalizar a entrevista e agradecer a disponibilidade dos alunos para responderem às questões.

Anexo B3

Guião de entrevista grupo focal

Guia de Focus Group

O objetivo é a caracterização do uso das PA em contexto educativo e identificar juntos dos alunos, quais as atividades mais valorizadas e porquê.

- Alunos, que ainda se encontrem a frequentar a Escola Básica 2.ª e 3.ª Ciclos de Lisboa e que tenham participado neste Projeto artístico inclusivo.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
A. Legitimação de entrevistas e motivação dos entrevistados	Legitimar a conversa Motivar os entrevistados	A.1. Informar sobre a temática da entrevista e respetivos objetivos; A.2. Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados; A.3. Pedir permissão para a gravação áudio e vídeo e captação de imagens da entrevista.
B. Conceções dos alunos sobre a participação neste Projeto artístico inclusivo	Conhecer a opinião geral dos alunos sobre este Projeto artístico inclusivo durante as aulas.	B.1. Lembram-se de algumas atividades que fizeram em sala de aula? Podem indicar-me quais foram? B.2. Quando é que fizeram essas atividades e porquê? B.3. Acha que foi importante realizar essas atividades em sala de aula? Porquê? B.4. Na vossa opinião, as práticas artísticas trouxeram contributos positivos para os alunos que frequentaram o Projeto "Viver o Bairro"? Podem dar-me alguns exemplos? B.5. Na vossa opinião, qual é a maior diferença, que encontram nos alunos, que trabalharam as competências através das práticas artísticas e os alunos que frequentam o ensino regular normal?
C. Opinião dos alunos sobre as atividades deste Projeto artístico inclusivo	Conhecer a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas.	C.1. Trouxe algumas fotografias de algumas atividades realizadas. Lembram-se de todas? Conseguem identificar? O que fizeram em cada atividade? (Colocam-se as fotos em cima da mesa e dá-se um tempo para que as vejam e façam comentários) C.2. Qual foi a atividade que mais gostaram? E porquê? C.3. Qual foi a atividade que menos gostaram? E porquê? C.4. Consideram que o trabalho desenvolvido no projeto vos ajudou a trabalharem em grupo? C.5. Durante a realização das práticas artísticas, como é funcionaram? (Podem dar exemplos? Acontecimentos específicos, reações, porque é que aconteciam? Dividiam funções e tarefas como é que fizeram isso e porquê? Pode dar exemplos?)
D. Opinião dos alunos sobre aprender/estudar através de práticas artísticas	Comparar a opinião dos alunos sobre aprender/estudar através de práticas artísticas	D.1. Acha que aprenderam alguma coisa por terem utilizados as práticas artísticas? D.2. Podemos aprender com o ensino regular. E através das práticas artísticas? É mais fácil? Mais difícil? Porquê? Dá exemplos.
E. Aprendizagem através do ensino regular e com as práticas artísticas.	Compreender a opinião dos alunos sobre a diferença entre os métodos de ensino regular e através das práticas artísticas, mais concretamente as utilizadas neste Projeto artístico inclusivo.	E.1. Pretendo saber a vossa opinião sobre este Projeto artístico inclusivo. Gostaram? O que gostaram mais de fazer? E.2. Pretendo saber a vossa opinião sobre o ensino das práticas artísticas na escola. Sentem que estas facilitaram a vossa aprendizagem dos conteúdos? Porquê? Conseguem dar-me exemplos? (apresentação de alguns vídeos/fotos orientadoras)
F. Conceção dos alunos sobre este Projeto artístico inclusivo	Conhecer a opinião dos alunos sobre este Projeto artístico inclusivo e a respetiva dinamização das atividades.	F.1. Esta foi uma das atividades (mostrar vídeo e fotos). Qual terá sido o objetivo desta atividade de turma? F.2. Qual a atividade que mais gostaram? F.3. Quais foram as áreas que trabalhámos? Conseguem dar exemplos? F.4. Mostrar um pequeno vídeo com excertos de vários momentos. Como é que se sentiram ao ver os vários momentos do projeto? E o espetáculo final? Como é que chegaram ao momento final? Como foi a sua construção? Este Projeto artístico inclusivo e as práticas artísticas foram importantes para o vosso percurso escolar e pessoal? Como? Dá exemplos.
G. Mudanças que este Projeto artístico inclusivo tenha provocado nas interações entre eles.	Conhecer a opinião dos alunos sobre os eventuais contributos deste Projeto artístico inclusivo para as relações entre eles.	G.1. Por terem participado neste Projeto artístico inclusivo acham que se tornaram mais amigos? Ou pelo contrário houve mais zangas e competição? G.2. Para apresentar o espetáculo final, os alunos tiveram de fazer muitas coisas juntos. Será que isso fez mudar alguma coisa na turma? Alguém pode dar um exemplo concreto? G.3. Para apresentar o espetáculo final, foi necessário estudar e fazer pesquisa sobre os temas abordados. Que fontes de informação usaram? G.4. Quando fizeram a apresentação no espetáculo final, demonstraram muita segurança. Foi muito bom ouvir-vos e ver-vos! Aprenderam muitas coisas? Lembram-se de algumas?
H. Conclusão da entrevista	Finalizar e agradecer a participação	H.1. Finalizar a entrevista e agradecer a disponibilidade dos alunos para responderem às questões.

Anexo B4

Transcrição da entrevista coordenadora do projeto

Entrevista MV – Coordenadora do projeto

A investigadora agradece a sua disponibilidade e tempo para participar neste momento crucial do estudo. A presente entrevista insere-se no âmbito da sua dissertação de Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, desenvolvida na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. O trabalho intitula-se: "Projetos artísticos inclusivos em contexto educativos: estudo de caso numa EB 2/3 em Lisboa."

I. Informação sobre a Temática e Objetivos (A.1.)

O principal objetivo desta conversa é aprofundar a compreensão sobre o Projeto [REDACTED] [REDACTED] uma iniciativa desenvolvida pela Associação Tempos Brilhantes (ATB) e financiada pelo Fundo Social Europeu. O seu conhecimento e experiência direta com o projeto são essenciais para esta investigação.

II. Objetivo Específico da Entrevista (B.)

Com esta entrevista, a investigadora procura recolher as conceções dos participantes (coordenadora/mentoras) sobre o valor e a eficácia deste Projeto Artístico Inclusivo. O seu contributo é fundamental para:

1. Compreender a dinâmica e a filosofia subjacente ao projeto.
2. Analisar como as práticas artísticas promovem a inclusão, o sentido de pertença e o desenvolvimento de competências nos alunos.

III. Ética e Consentimento (A.2. e A.3.)

Em conformidade com as diretrizes éticas da investigação académica, a investigadora deseja formalizar os seguintes pontos:

- **Anonimato e Confidencialidade (A.2.):** É garantido o total anonimato e a confidencialidade das informações partilhadas. Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para os fins académicos deste

estudo e tratados de forma agregada, salvo consentimento explícito em contrário para o uso do seu nome/cargo.

- **Gravação e Imagem (A.3.):** Para garantir a fidelidade do registo, a investigadora **solicita a sua permissão** para realizar a gravação áudio e, se aplicável, vídeo, bem como a captação de imagens durante esta entrevista.

Investigadora: Está de acordo com todos os termos apresentados e consente na gravação áudio/vídeo para fins académicos?

MV: Sim

Após o consentimento:

Investigadora: Com o seu consentimento formalizado, podemos dar início à entrevista. Muito obrigada.

MV: Na minha opinião o projeto trouxe contributos positivos para os alunos. Queria apenas começar por contextualizar que o [REDACTED] foi um projeto socioeducativo de intervenção comunitária que decorreu no Bairro [REDACTED]. As atividades do projeto dirigiram-se à comunidade residente e, em particular, à comunidade da Escola Básica dos 2,3 ciclos do Bairro [REDACTED] (jovens do 7º ano e 8.º ano de escolaridade). O projeto teve a duração total de 33 meses, durante os quais decorreram o primeiro projeto (anos letivos 2020-21 e 2021-22) e a replicação (ano letivo 2022-23). Cada projeto (primeiro projeto e replicação) foi constituído por 5 Módulos e algumas visitas de estudo. Estas atividades foram orientadas por profissionais das áreas artísticas e cada unidade modular tinha os objetivos específicos previamente definidos, e os respetivos instrumentos de monitorização e avaliação.

Ao longo dos 5 módulos foram desenvolvidas diferentes práticas artísticas, sobretudo a expressão dramática, mas também a leitura, escrita criativa e música. Estas práticas trouxeram contributos positivos para os alunos que frequentaram o projeto, desde logo porque possibilitaram o contacto com profissionais de cada área (atrizes, uma escritora e um músico). Para além disso, os alunos puderam participar (alguns, pela primeira vez) em atividades e práticas artísticas. Este projeto foi, no fundo, uma aproximação dos alunos ao mundo das artes, o que possibilitou o desenvolvimento de competências diversas, entre as quais destacaria a: confiança, comunicação, criatividade, capacidade de trabalho colaborativo, sentido de compromisso, responsabilidade e capacidade de adaptação (a diferentes formadores e expressões artísticas).

Um dos exemplos mais evidentes do impacto positivo do projeto nos alunos é a sua participação no espetáculo final. Cada projeto (o 1.º e o 2.º) culminou com um espetáculo publico apresentado no Auditório [REDACTED], no [REDACTED]. Estes espetáculos foram momentos marcantes para todos os envolvidos no projeto e para a própria comunidade. Os textos e as cenas do espetáculo foram criados pelos alunos, com temáticas escolhidas por si, abordando-se os seus sonhos, as vontades e inquietações. Os alunos tiveram a oportunidade de entregar, à comunidade e às suas famílias, uma apresentação pensada por eles, o que acabou por ter um impacto muito positivo na autoestima dos alunos, mas também na relação entre a escola e a comunidade. O projeto acabou por contribuir um pouco para o reforço de uma imagem mais positiva da escola na comunidade.

Investigadora: Na sua opinião, qual é a maior diferença, que encontra nos alunos, que trabalharam as competências através das práticas artísticas e os alunos que frequentam o ensino regular normal? - **B.2.**

MV: Creio que quando os jovens têm a possibilidade de experimentar práticas artísticas acabam por desenvolver um conjunto de competências fundamentais ao seu amadurecimento emocional, social e cognitivo. As expressões artísticas complementam o currículo escolar/as disciplinas tradicionais pois trabalham um conjunto de dimensões que não são tão trabalhadas no contexto escolar (ora porque os próprios currículos não o permitem, ora porque os professores não têm formação para tal). Para além das que mencionei anteriormente, as principais competências que as práticas artísticas permitiram trabalhar foram: autonomia, iniciativa, dinamismo, criatividade, aceitar desafios, organização, planeamento, gestão de conflitos, tomar decisões e trabalhar em equipa. Muitas vezes o ensino regular foca-se demasiado na aquisição de conhecimento factual e no desenvolvimento cognitivo, descurando a vertente socio-emocional, que é absolutamente fundamental ao desenvolvimento integral e saudável.

Investigadora: Considera que foi importante realizar essas atividades artísticas inclusivas? Porquê? - **B.3.**

MV: Considero que foi muito importante realizar estas atividades, desde logo porque muitos jovens deste contexto social acabam por ter um acesso mais limitado a determinadas formas de expressão artística, como o teatro ou a escrita. Portanto acabou por permitir democratizar um pouco o acesso à formação artística. Mas as atividades artísticas foram também importantes porque, para além do desenvolvimento de competências diversas, como já referi, possibilitou também:

- Transformar relações:
 - Com o espaço escolar: contribuiu para a construção de uma imagem de escola mais positiva, por parte dos alunos e da comunidade;
 - Com os docentes: já que alguns se envolveram ativamente no projeto, como a Prof.^a [REDACTED], que acompanhou muitas sessões;

- Com os colegas: as atividades em grupo trabalharam competências como a colaboração e o respeito;
- Por outro lado, o projeto também contribuiu para a valorização da comunidade do [REDACTED]:
 - Os espetáculos finais, como já referi, envolveram muitas pessoas e permitiram consolidar e valorizar o sentido de comunidade;
 - Envolvimento de músicos locais e de 4 voluntários residentes no território;
 - Realização de atividades destinadas aos moradores – tertúlia sobre a história do Bairro [REDACTED] numa associação cultural do [REDACTED] e numa residência assistida da Santa Casa;
 - Concretização de uma ACD destinada aos docentes, também sobre a história do [REDACTED] e processos de criação artística (esta ACD permitiu que os professores entendessem novas formas de se relacionar com o território).
- Fortalecimento do sentido de pertença ao(s) espaço(s): território do [REDACTED] e à escola (alunos, docentes, voluntários).

Investigadora: O que pensa sobre este tipo de atividades? Quais os aspetos mais engraçados? Os mais marcantes? Os mais difíceis? - **B.4.**

M.V: Considero que a realização deste tipo de atividades é fundamental em qualquer âmbito educativo, independentemente do contexto social. Permitem o desenvolvimento de competências necessárias à vida em sociedade e que não são trabalhadas de um modo tão aprofundado nos currículos/disciplinas tradicionais. As práticas artísticas (destacaria aqui o teatro) permitem trabalhar competências socioemocionais de um modo muito pertinente e profícuo (quando bem orientado).

Enquanto coordenadora e técnica do projeto, acompanhei todas as sessões e os momentos mais marcantes foram aqueles em que percebi que os

próprios alunos se surpreendiam com aquilo que criavam, com as suas capacidades. Descubrem que, afinal, são capazes de criar, de ter ideias e de se expor. Em certos casos arriscaria dizer que os alunos realizaram um trabalho de (auto)superação (por exemplo, ao participarem na peça final). Para mim foi marcante acompanhar estas histórias. Posso dar um exemplo de um casal de primos paquistaneses, que praticamente não falavam nem entendiam o português (tinham chegado há pouco tempo ao país), mas que participaram e se envolveram em todas as sessões do projeto. A rapariga era mais tímida, com receio em se expor. Contudo, o projeto e a relação de confiança desenvolvida com as mentoras permitiram a criação de um espaço seguro que a levou a participar no espetáculo. Após a apresentação, a jovem veio ter comigo, agradecendo a oportunidade e dizendo que nunca se iria esquecer da sua primeira apresentação em Portugal. Talvez em futuras situações de apresentação/exposição, esta rapariga se irá lembrar daquilo que já foi capaz de fazer e terá ainda mais confiança.

Investigadora: Pondera repetir este Projeto artístico inclusivo na escola? Justifique. Que alterações sugere? - **B.5.**

M.V: Atendendo a que o [REDACTED] foi um projeto financiado pelo Fundo Social Europeu em parceria com a Rede DLBC Lisboa, era um projeto que já tinha data de início e de fim (2021-2023), pelo que sabia que não teria repetição para além do seu tempo. Uma alteração que sugiro ao projeto seria exatamente a de ter previsto, logo desde início, de que formas poderia perdurar na escola e na comunidade. Ou seja, prever mecanismos para salvaguardar a sua sustentabilidade.

Investigadora: Considera que o trabalho desenvolvido no projeto ajuda os alunos a trabalharem em grupo? - **C.1.**

M.V: Sim, houve um conjunto de dinâmicas e desafios em grupo, por exemplo, i) decidir, em turma, um tema para trabalhar na apresentação; ii) escrever um guião em conjunto sobre esse tema; iii) definir personagens e figurinos;... para além de todos os jogos e dinâmicas não tão diretamente relacionadas com o espetáculo final, mas que também estimulavam o desenvolvimento da consciência de grupo e da capacidade colaborativa.

Investigadora: Durante a realização das práticas artísticas, como é que os grupos de alunos funcionaram? (Pode dar exemplos? Acontecimentos específicos, reações, porque é que aconteciam? Dividiam funções e tarefas como é que fizeram isso e porquê? Pode dar exemplos? - **C.2.**

M.V: Atendendo a que os módulos eram facilitados por mentoras diferentes, cada um teve as suas especificidades e os seus modos de organização dos grupos. Mas cada turma tinha sessão uma vez por semana (cerca de 1h30). Dependendo dos objetivos específicos das sessões, os alunos poderiam trabalhar todos em conjunto numa atividade comum, ou em pequenos grupos. Por exemplo, para definir os temas a trabalhar na peça afinal, a mentora começou por dividir a turma em pequenos grupos (de três/quatro alunos) para que cada grupo escrevesse uma história. Posteriormente, cada grupo apresentou a sua história à turma, de modo que todos escolhessem qual iriam trabalhar para o espetáculo (quase como se fosse um “concurso” de histórias). Apesar de uma história se ter destacado (toda a turma concordou que aquela seria a narrativa a desenvolver), era importante valorizar as ideias e contribuições dos restantes grupos. Como tal, a história final, construída em conjunto, teve vários apontamentos das ideias dos outros alunos. Desta forma, os alunos sentiam-se muito mais motivados pois percebiam que aquela também era a sua história, que cada um tinha contribuído de alguma forma – era como se se revissem todos no resultado.

Investigadora: Considera que o trabalho realizado, utilizando as práticas artísticas, facilitou a aprendizagem de conteúdos escolares? Porquê? Consegue dar-me exemplos? (Caso seja necessário, apresenta-se algumas questões orientadoras) - **D.**

M.V: Não foi realizada uma avaliação de impacto do projeto a este nível (p. e. cruzar as avaliações escolares dos alunos que participaram no projeto com as que não participaram no projeto e perceber se os alunos participantes teriam, ou não, melhores avaliações / ou comparar as avaliações dos jovens antes e depois do projeto – perceber alterações). Porém, diria que o [REDACTED] contribuiu para o desenvolvimento de uma relação mais positiva com a escola para os alunos participantes, pelo que, de um modo indireto, poderá ter facilitado a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Investigadora: Muito obrigada, [REDACTED] Por favor, saiba que o seu conhecimento e a sua experiência foram de um valor inestimável para a minha investigação. A profundidade da sua perspetiva sobre o Projeto [REDACTED] e o papel da arte na inclusão e na motivação são fundamentais para a minha dissertação. Agradeço imensamente o tempo.

MV: Disponha e muito sucesso no seu trabalho final.

Investigadora: Muito obrigada. Damos por terminada a gravação.

Anexo B5

Transcrição da entrevista mentora do projeto - MFF

Mentora MFF

A investigadora agradece a sua disponibilidade e tempo para participar neste momento crucial do estudo. A presente entrevista insere-se no âmbito da sua dissertação de Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, desenvolvida na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. O trabalho intitula-se:

"Projetos artísticos inclusivos em contexto educativos: estudo de caso numa EB 2/3 em Lisboa."

O estudo foca-se na análise do papel das práticas artísticas inclusivas no combate ao risco de abandono escolar e na promoção de competências socioemocionais.

I. Informação sobre a Temática e Objetivos (A.1.)

O principal objetivo desta conversa é aprofundar a compreensão sobre o Projeto, uma iniciativa desenvolvida pela Associação Tempos Brilhantes (ATB) e financiada pelo Fundo Social Europeu. O seu conhecimento e experiência direta com o projeto são essenciais para esta investigação.

Investigadora: O Projeto [REDACTED] teve a sua génese num trabalho prévio e aprofundado por si enquanto socióloga e que lhe foi incumbido pela Junta de Freguesia de [REDACTED] de documentar as memórias do Bairro [REDACTED] num livro. Este profundo trabalho de pesquisa e o seu vasto e fundamentado conhecimento da comunidade tornaram-se um catalisador vital. Em reconhecimento da solidez e da legitimidade social deste diagnóstico, a socióloga foi convidada a formalizar e a desenhar a candidatura do projeto, que viria a ser aprovada para o Projeto [REDACTED]. Esta origem demonstra que o projeto não é uma mera intervenção externa, mas sim uma iniciativa enraizada nas necessidades e memórias da comunidade, substanciada por uma investigação rigorosa.

II. Objetivo Específico da Entrevista (B.)

Com esta entrevista, a investigadora procura recolher as conceções dos mentores sobre o valor e a eficácia deste Projeto Artístico Inclusivo. O seu contributo é fundamental para:

1. Compreender a dinâmica e a filosofia subjacente ao projeto.
2. Analisar como as práticas artísticas promovem a inclusão, o sentido de pertença e o desenvolvimento de competências nos alunos.

III. Ética e Consentimento (A.2. e A.3.)

Em conformidade com as diretrizes éticas da investigação académica, a investigadora deseja formalizar os seguintes pontos:

- **Anonimato e Confidencialidade (A.2.):** É garantido o total anonimato e a confidencialidade das informações partilhadas. Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para os fins académicos deste estudo e tratados de forma agregada, salvo consentimento explícito em contrário para o uso do seu nome/cargo.

- **Gravação e Imagem (A.3.):** Para garantir a fidelidade do registo, a investigadora **solicita a sua permissão** para realizar a gravação áudio e, se aplicável, vídeo, bem como a captação de imagens durante esta entrevista.

Investigadora: Está de acordo com todos os termos apresentados e consente na gravação áudio/vídeo para fins académicos?

MFF: Sim

Após o consentimento:

Investigadora: Com o seu consentimento formalizado, podemos dar início à entrevista. Muito obrigada.

Investigadora: Na sua opinião, as práticas artísticas trouxeram contributos positivos para os alunos que frequentaram este Projeto artístico inclusivo? Pode dar alguns exemplos? - **B.1.**

MFF: Sim, na minha opinião, as práticas artísticas trouxeram muitos contributos positivos para os alunos. Eles ganharam competências de convivialidade, respeito, escuta do outro e até se multiplicaram em personagens que nem sabiam que podiam desenvolver. Aprenderam a lidar com a timidez e a identificar-se e ao outro, percebendo o que os aproximava e distanciava. Houve uma clara valorização e cumplicidade entre eles, e sentiram orgulho, especialmente na fase final, como se tivessem sido "escolhidos".

Também foi notório que perceberam que podiam aprender de outras formas, sem ser através de livros ou de um professor a falar, bastava ter vontade e sensibilidade para agarrar esses recursos.

Investigadora: Na sua opinião, qual é a maior diferença, que encontra nos alunos, que trabalharam as competências através das práticas artísticas e os alunos que frequentam o ensino regular normal? - **B.2**

MFF: A maior diferença que encontro é que os alunos que participaram no projeto artístico descobriram outros modos de aprendizagem que não os habituais, livrescos ou impostos. Eles perceberam que a aprendizagem pode acontecer através de outros recursos. Este tipo de projeto é muito vantajoso porque não depende da tecnologia, é inventivo, criativo e imaginativo. Permite a exploração da criatividade e foca-se na parte humana da aprendizagem, na ideia de serem "artesãos". É uma abordagem muito diferente das metodologias padronizadas e rígidas do ensino regular.

Investigadora: Considera que foi importante realizar essas atividades artísticas inclusivas? Porquê? - **B.3.**

MFF: Considero que foi importantíssimo realizar estas atividades. Acredito que este é o caminho que as escolas deveriam seguir. As atividades permitiram aos alunos pensar, refletir e partilhar ideias sem medo de errar ou de serem classificados. Foi uma experiência libertadora para todos, e sinto que os ajudou a desenvolver o pensamento crítico. Além disso, estas práticas têm a capacidade de sublimar a violência e de promover a cumplicidade criativa, mostrando que todos têm essa capacidade. De certa forma, igualiza os alunos e os une em torno de um projeto, invertendo papéis de bullying e de vitimização.

Investigadora: O que pensa sobre este tipo de atividades? Quais os aspetos mais engraçados? Os mais marcantes? Os mais difíceis? - **B.4.**

Eu penso que este tipo de atividades são fundamentais e devem ser muito valorizados, mas não apenas como uma alternativa para alunos com dificuldades. Um dos aspetos mais engraçados e marcantes foi a surpresa dos alunos ao descobrir que havia outras formas de aprender. A sensibilização para o grafite e a criação do painel para o bairro também foi algo muito gratificante para todos. E o orgulho que eles sentiam nas suas apresentações finais foi algo que me marcou profundamente. A parte mais difícil foi, principalmente no primeiro ano, conseguir que eles entendessem que estavam a aprender novas competências, mesmo sem um manual ou os recursos habituais. Também foi um desafio quando propusemos a atividade de "o bairro visto pelos olhos de outro", onde eles tinham dificuldade em imaginar o que, por exemplo, um gato diria sobre o bairro, (que poderia ser um cão, um gato, um morador ou um estrangeiro), o objetivo era desafiar os jovens a desenvolver a empatia e a perspetiva, colocando-se no lugar de alguém que não eles próprios. A

vantagem era motivá-los a pensar e a escrever sobre o bairro de diferentes ângulos, estimulando a criatividade e o poder da palavra, e ajudando-os a construir o guião do teatro final de forma mais rica e representativa.

Investigadora: Pondera repetir este Projeto artístico inclusivo na escola? Justifique. Que alterações sugere? - **B.5**

MFF: Eu, pessoalmente, gostaria muito de repetir este projeto, mas infelizmente não depende de mim. Independentemente disso, se fosse possível replicar, o ideal seria trabalhar com um grupo com quem já tivesse tido alguma experiência ou que já estivesse "aquecido". Acredito que seria muito mais profícuo e interessante trabalhar com um grupo que já tivesse passado por essa fase inicial de reconhecimento e conquista. Embora eu tenha voltado duas vezes, e no segundo grupo tivesse a vantagem de fazer parte do horário letivo, o ideal seria mesmo um grupo já familiarizado. Como sugestão, defendo que o sistema educativo seja repensado, dando muito mais espaço para este tipo de iniciativas e incentivando os professores a terem mais imaginação e criatividade.

Investigadora: Considera que o trabalho desenvolvido no projeto ajuda os alunos a trabalharem em grupo? - **C.1.**

MFF: Sim, sem dúvida que o trabalho desenvolvido no projeto ajudou os alunos a trabalharem imenso em grupo. Uniu-os muito, e essa união trouxe vantagens enormes. Cada um participava dando o que podia, e o mais importante é que cada contribuição era valorizada. Isso fomentou uma grande cumplicidade entre eles, um sentimento de pertença ao projeto, o que é fundamental para jovens que, por vezes, vivem no limite entre o proibido e o permitido e podem ter dificuldade em valorizar atividades que não são impostas. Esta dinâmica colaborativa permitiu-lhes desenvolver competências de convivialidade, de respeito mútuo e de escuta, que são

essenciais para o relacionamento interpessoal. Ao fazerem as coisas juntos, eles sentiam orgulho e percebiam que faziam parte de algo maior, o que reforçava a ideia de que estavam a ser "escolhidos" para algo significativo.

Investigadora: Durante a realização das práticas artísticas, como é que os grupos de alunos funcionaram? (Pode dar exemplos? Acontecimentos específicos, reações, porque é que aconteciam? Dividiam funções e tarefas como é que fizeram isso e porquê? Pode dar exemplos?) - **C.2.**

MFF: Os grupos funcionavam de forma que cada um contribuía com o que podia dar, e todos eram valorizados por isso. Lembro-me de um rapaz, na segunda fase do projeto, que inicialmente tinha uma grande à vontade, mas depois recuou e não conseguiu assumir um papel de protagonista. E nós respeitámos isso, não forçámos ninguém. Este tipo de dinâmica mostra que o respeito pelas individualidades e o não forçar papéis são cruciais para o funcionamento do grupo.

Investigadora: Considera que o trabalho realizado, utilizando as práticas artísticas, facilitou a aprendizagem de conteúdos escolares? Porquê? Consegue dar-me exemplos?

- **D.1.**

MFF: Sim, sim, eu cheguei a falar com os professores sobre isso e todos notaram que eles melhoraram na leitura e interpretação e no interesse por textos. Lembro-me de ter falado com a professora [REDACTED] e eles notaram mais atenção, maior proximidade com textos, com material textual e uma maior adesão, maior interesse a estas matérias. Na minha opinião acho que este é o caminho para as escolas trabalharem. Não tenho dúvida nenhuma e tem uma vantagem, retira a parte da tecnologia, ou seja é inventivo, criativo e imaginativo sem precisar de recursos tecnológicos e permite a exploração da criatividade, não que não façam pesquisa mas permite a parte humana da

aprendizagem, da parte do artesão porque eles fizeram grafites, eles colaram, eles cortaram e eles divertiram-se a fazer isso e apresentaram e compararam e foi esse processo de construção manual e foi todo esse trabalho reunindo e entrançando com uma série de competências que de facto muitas vezes a escola subvaloriza nos conteúdos mais formais e que é importantíssimo. Mas há um grande trabalho de paciência, de chegar até eles e de os fazer chegar até nós... um investimento grande.

Investigadora: Qual é o valor pedagógico das artes em relação aos conteúdos mais formais e como é que o projeto o demonstrou? – **D.2.**

MFF: Eu acho que este é o caminho para as escolas trabalharem. Isto retira a parte da tecnologia, ou seja, é inventivo, criativo e imaginativo e permite a exploração da criatividade. Permite a parte humana da aprendizagem, da parte do artesão... E foi todo esse trabalho reunindo e entrançando com uma série de competências que de facto muitas vezes a escola subvaloriza nos conteúdos mais formais e que é importantíssimo.

Investigadora: Em que medida é que este tipo de projeto deve ser replicado e porque? – **E.1**

MFF: Eu penso que sim [é possível replicar], porque cada vez mais as questões de **desenvolvimento de base local** estão em cima da mesa. O projeto foi uma parceria de investimento de base local em que a escola é aberta à comunidade e trás agentes para levar ali a história da comunidade. Acho que é interessante.

Investigadora: Acredita que o seu papel na vida daqueles jovens os ajudou a pensar, a sentirem-se mais motivados, mais valorizados, a gostarem mais? – **E.2.**

MFF: Eu acho que gostaram muito da experiência de fazer teatro. Acho que eles ficaram surpresos com o bom que isso foi. Eu acho que eles

ganharam competências de convivialidade. De respeito. De escuta muito, de escuta do outro... Eles tinham orgulho e sentiam-se de certo modo escolhidos quando fizeram o teatro. Eu acho que os ajudei a pensar, sim.

Investigadora: Como é que as práticas artísticas ajudam a sublimar a violência ou o *bullying*? – E.3.

MFF: Nesta questão da arte e dos projetos artísticos, eu observava que nos intervalos eles lutam, empurram-se muito. É cultural essa questão de estar com o outro e estar sempre a agredir seja física seja verbalmente e sem dúvida que a arte ou melhor o projeto artístico tem essa capacidade de sublimar a violência e não é só para escolas problemáticas mas a violência esta a vários níveis não é sempre visível tens os casos dos bullings e sem duvida nenhuma que o projeto artístico é uma forma de chamar todos à cumplicidade criativa e mostrar que todos tem essa competência criativa e de certo modo igualiza e reúne à volta de um projeto ou vários e retira o papel do bullying e do bullizado e inverte ou pode sublimar porque afinal aquele que era a vitima até faz coisas com uma força absolutamente incrível e sem duvida que é uma forma de trabalhar onde todas as mensagens e os silêncios acabam por dar voz e dão expressão aos silêncios incómodos nas escolas. O papel da arte é sublimar é transformar todos esses campos de dificuldade, de inacessibilidade, de invisibilidade que a escola tem na sua dinâmica normal e trás à reflexão, à leitura ao palco e deve ser algo para levar muito a sério.

Investigadora: Qual foi a reação dos pares, da escola e da comunidade ao espetáculo final? – E.4.

MFF: Foi impossível ficar indiferente. Foi bonito e sentido. Eu senti toda a emoção deles. É uma beleza e uma beleza a que eles não estão habituados, uma beleza de acreditar em si. Foi tão bom ver os colegas do projeto anterior que estavam lá e aplaudiam e gritavam por eles. A importância que teve para a turma, para a comunidade, porque estava lá o presidente da junta de freguesia, os professores a comunidade educativa

estava lá, a família, o orgulho nos seus educandos e também o descobrir potencialidades que eles próprios tem dificuldade em assumir que tem e o projeto validou.

As práticas artísticas devem fazer parte do currículo para todos. Não pode ser visto como uma alternativa fácil para aqueles jovens portam mal ou que se que tem mais dificuldades no ensino regular. Este tipo de cursos não pode ser um estigma, um apanha moscas. Pelo contrário deve ser muito valorizado e a comunidade escolar deve estar envolvida nisto porque é um orgulho da escola. A escola deve ter orgulho por poder proporcionar este tipo de projetos. Esta escola em concreto teve uma professora que teve um papel fundamental e coordenação do projeto por parte da [REDACTED] foi impecável. Esteve sempre presente e as três mentoras também trabalhamos sempre bem, sempre com muito respeito pelo papel de cada uma e foi muito profícuo a esse nível. **Investigadora:** Para si o que é que este projeto a mudou? O que aprendeu e o que faria diferente/melhor? – **F.1.**

MFF: A primeira questão que me choca sempre é as fragilidades deles camufladas, com malcriações, violência. Eu aprendi que eles não sabem o que estão a perder. O que faria diferente era voltar a um grupo que já tivesse trabalhado todo, porque aí sim, teria sido muito mais profícuo e interessante. A idade deu-me estrutura e capacidade para aguentar algumas reações. Eu nunca me senti frágil... Eu tinha alguma indignação: como é que eles não percebem que estão a dar tiros nos pés? A minha postura, com muita bondade e generosidade, com muito respeito por eles, atirava-os para sítios de relação que eles não estão habituados.

Investigadora: Acredita que as práticas artísticas servem como motor de inclusão? – **F.3.**

MFF: Acredito. A parte artística tem um papel determinante, principalmente em alunos que sofrem por não estarem a conseguir partilhar

as exigências de uma escolarização demasiado padronizada e rígida e não adaptada. É muito mais numa perspetiva de humanizar e voltar a ser artesãos de nós próprios, e constrói-se com eles e em função deles.

Investigadora: As práticas artísticas devem fazer parte do currículo para todos ou são apenas uma alternativa para alunos com dificuldades? –

G.1.

MFF: As práticas artísticas devem fazer parte do currículo para todos. Não pode ser visto como uma alternativa fácil... Este tipo de cursos não pode ser um estigma, um apanha-moscas. Pelo contrário, deve ser muito valorizado e a comunidade escolar deve estar envolvida nisto porque é um orgulho da escola.

Investigadora: Os professores precisam de formação nessa área? –

G.2.

MFF: Precisam, alias os professores tem dificuldade em ter imaginação e isso fez-me aflição. Eles participavam e assistiam às minhas aulas e eu tentava sempre levar coisas interativas, que os levasse a mexer, pensar e um ou dois professores aderiram de uma forma muito interessante, o resto tem tanta carga e cansaço em cima e não conseguiam ter criatividade e não conseguiam e em vez de arranjarem estratégias nas artes e na criatividade não, se estão à espera que eu entre pela porta eu entro pela janela e é uma forma de desfazer algum conflito e de facto se as pessoas fossem mais imaginativas e

mais criativas as coisas fluíam muito melhor a até as aulas corriam melhor, porque a pessoa tinha sempre estratégias. É uma pena que os professores de matemática, por exemplo não utilizem a arte como forma de conquista e que afinal aprender pode ser divertido e principalmente podemos até nem nos apercebermos que estamos a aprender e claro que é bom refletir sobre isso. Eles aprenderam muita coisa, várias competências formais e

informais, aprenderam a história do bairro e importância desta, sobre o passado do bairro. Não posso apontar aos professores porque sei o que vivem, mas ao sistema educativo que é muito pouco imaginativo, criativo e dá tão pouca liberdade para a pessoa se explorar, o professor se explorar a si próprio e ser criativo e ser imaginativo ele próprio até se autocondena porque assim não está a ensinar, porque se não tem um manual, se não tem palavras, se não tem escrita, se não tem uma caneta e uma folha que não é ensinar. Não. Não precisas uma caneta e uma folha para ensinar e para registar. Há é experiência e temos que transformar a experiência em imperiência, qualquer coisa que fique em nós e isso é que é a aprendizagem que é fundamental. Mas os professores, regra geral muito amedrontados com o diferente e o que sai do plano, das metas e do conteúdo. É o próprio sistema que deve ser repensado tem de haver muito mais espaço para isto.

Investigadora: A direção da escola estava recetiva ou o êxito deve-se apenas à Professora [REDACTED] ? – G.3

MFF: Há escolas que fazem projetos muito interessantes. Há escolas com projetos e professores que são absolutamente incríveis. São super-heróis. Mas que tem de sair da caixa, agora nesta escola eu não posso dissociar o êxito à professora Maria Manuel. Uma professora de geografia, muito sensível à história do bairro e que viu na apresentação do livro na escola, antes do projeto, viu o interesse que a história do bairro teve, pois, os miúdos não quiseram ir para intervalo de tão interessados. Afinal eu estava a falar das histórias deles, do bairro deles, das famílias e eles adoraram e a professora Maria Manuel viu isso e ela própria uma fã da história do bairro. E assim juntaram-se duas pessoas com mentalidade próximas, com uma leitura dos jovens muito compassiva e muito aberta e o sucesso, não posso dizer que se não houvesse a Maria Manuel não, mas ganhou muito com ela e com essa história que também havia no bairro. Ela foi uma facilitadora, uma super-heroína. Ela levou isto a sério e acoplou as horas das sessões a horas letivas,

e isso foi absolutamente determinante. E no o primeiro ano terminou com eles a perguntar quando é que há mais? Quando é que há mais? Quando é que isto se repete? Queremos fazer mais. Foi mesmo um trabalho de enorme investimento para que eles conseguissem abrir e compreender esta possibilidade e isso foi completamente inovador na vida deles.

Investigadora: Muito obrigada, [REDACTED] Por favor, saiba que o seu conhecimento e a sua experiência foram de um valor inestimável para a minha investigação. A profundidade da sua perspetiva sobre o Projeto [REDACTED] e o papel da arte na inclusão e na motivação são fundamentais para a minha dissertação. Agradeço imensamente o tempo.

MFF: Foi um prazer. Desejo-lhe muito sucesso no seu trabalho final.

Investigadora: Muito obrigada. Damos por terminada a gravação.

Anexo B6

Transcrição da entrevista mentora do projeto - CA

Mentora CA

A investigadora agradece a sua disponibilidade e tempo para participar neste momento crucial do estudo. A presente entrevista insere-se no âmbito da sua dissertação de Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, desenvolvida na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. O trabalho intitula-se: "Projetos artísticos inclusivos em contexto educativos: estudo de caso numa EB 2/3 em Lisboa."

O estudo foca-se na análise do papel das práticas artísticas inclusivas no combate ao risco de abandono escolar e na promoção de competências socioemocionais.

I. Informação sobre a Temática e Objetivos (A.1.)

O principal objetivo desta conversa é aprofundar a compreensão sobre o Projeto, uma iniciativa desenvolvida pela Associação Tempos Brilhantes (ATB) e financiada pelo Fundo Social Europeu. O seu conhecimento e experiência direta com o projeto são essenciais para esta investigação.

II. Objetivo Específico da Entrevista (B.)

Com esta entrevista, a investigadora procura recolher as conceções das mentoras sobre o valor e a eficácia deste Projeto Artístico Inclusivo. O seu contributo é fundamental para:

3. Compreender a dinâmica e a filosofia subjacente ao projeto.
4. Analisar como as práticas artísticas promovem a inclusão, o sentido de pertença e o desenvolvimento de competências nos alunos.

III. Ética e Consentimento (A.2. e A.3.)

Em conformidade com as diretrizes éticas da investigação académica, a investigadora deseja formalizar os seguintes pontos:

- **Anonimato e Confidencialidade (A.2.):** É garantido o total anonimato e a confidencialidade das informações partilhadas. Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para os fins académicos deste estudo e tratados de forma agregada, salvo consentimento explícito em contrário para o uso do seu nome/cargo.

- **Gravação e Imagem (A.3.):** Para garantir a fidelidade do registo, a investigadora **solicita a sua permissão** para realizar a gravação áudio e, se aplicável, vídeo, bem como a captação de imagens durante esta entrevista.

Investigadora: Está de acordo com todos os termos apresentados e consente na gravação áudio/vídeo para fins académicos?

CA: Sim

Após o consentimento:

Investigadora: Com o seu consentimento formalizado, podemos dar início à entrevista. Muito obrigada.

B. Conceções dos mentores sobre a participação neste Projeto artístico inclusivo.

Investigadora: Lembram-se de algumas atividades que fizeram em sala de aula? Podem indicar-me quais foram? - **B.1.**

CA: Sim, claro que me lembro! Realizámos uma série de atividades em sala de aula. Por exemplo, tivemos sessões de improvisação teatral onde os alunos podiam criar cenas espontaneamente, o que ajudava muito a desenvolver a criatividade e a confiança. Também fizemos workshops de expressão corporal e dança, que eram ótimos para a coordenação e para a libertação de energias. Houve ainda atividades de escrita criativa, onde os alunos escreviam pequenos textos ou poemas, muitas vezes inspirados nas

temáticas que iríamos abordar no espetáculo final.

Investigadora: Quando é que fizeram essas atividades e porquê? –
B.2.

CA: Estas atividades foram realizadas ao longo de todo o projeto, em momentos específicos antes de avançarmos para as fases de produção mais concretas. O objetivo era, primeiramente, criar um ambiente de confiança e coesão no grupo, permitindo que os alunos se sentissem à vontade para explorar e experimentar. Em segundo lugar, serviam como base para o desenvolvimento das competências artísticas e

socioemocionais necessárias para o espetáculo final. Eram momentos essenciais para a exploração de ideias e para a construção coletiva.

Investigadora: Foi importante realizar essas atividades em sala de aula? Se sim, porquê?

- B.3.

CA: Absolutamente! Foi crucial realizá-las em sala de aula. Permitiu que os alunos se sentissem num espaço seguro e familiar, onde podiam expressar-se sem receios. A sala de aula proporcionou um ambiente controlado para a experimentação e para a descoberta das suas próprias capacidades artísticas. Além disso, facilitou a integração das práticas artísticas com os conteúdos programáticos, mostrando aos alunos que a aprendizagem pode ser divertida e multidisciplinar.

C. Opinião dos mentores sobre as atividades deste Projeto artístico inclusivo.

Investigadora: Gostaria que recordasse e descrevesse os momentos e atividades mais marcantes que vivenciou ao longo do Projeto. Em particular, qual foi a sua experiência e o seu sentimento no momento do espetáculo final?

Poderia detalhar o processo de construção e cocriação que culminou nessa apresentação? Por último, de que forma é que este Projeto Artístico Inclusivo e as suas práticas contribuíram para o seu percurso, tanto a nível profissional como pessoal? Se possível, agradecia que partilhasse exemplos concretos.? – **C.1.**

CA: Sim, lembro-me de muitos momentos marcantes! Para mim, os mais importantes foram as dinâmicas de grupo onde tínhamos de desenvolver a escuta ativa e a colaboração entre nós. O processo de construção do espetáculo foi feito por fases: começámos por explorar as ideias e as emoções, depois ensaiámos as cenas e, por fim, criámos os adereços e os cenários, onde cada um contribuiu com o seu trabalho manual.

A minha experiência no espetáculo final foi de muito orgulho e uma energia incrível. Foi o culminar de tudo o que fizemos, e sentimos que éramos os protagonistas do que estava a acontecer.

Em termos de percurso pessoal, o projeto contribuiu muito para a minha autonomia e criatividade. Deu-nos a oportunidade de explorar diferentes emoções e de ver que

podemos trabalhar em grupo para criar algo grande. O projeto deu-me mais confiança e mostrou-me o valor de dar a minha opinião e ser ouvida.

Investigadora: Qual foi a atividade que mais gostaram? E porquê? – C.2.

CA: A atividade que mais gostaram foi, sem dúvida, a criação coletiva das cenas para o espetáculo final. Penso que a liberdade de poderem contribuir com as suas próprias ideias, de verem as suas sugestões serem incorporadas e de construírem algo juntos, os cativou imenso. Sentiam-se verdadeiros artistas e co-criadores. A satisfação de ver o produto final do seu trabalho conjunto foi

muito gratificante para eles.

Investigadora: Qual foi a atividade que menos gostaram? E porquê?
- C.3.

CA: Sinceramente, não consigo identificar uma atividade que não tivessem gostado. Pode ter havido alguma que talvez exigisse um pouco mais de concentração ou que fosse mais desafiante para alguns, mas mesmo nessas, o ambiente de grupo e o propósito final mantinham-nos motivados. Acredito que o facto de serem atividades dinâmicas e diferentes do habitual fazia com que o interesse se mantivesse sempre elevado.

Investigadora: Considera que o trabalho desenvolvido no projeto ajudou os alunos a trabalharem em grupo? - C.4.

CA: Sim, considero que o trabalho desenvolvido neste projeto foi fundamental para ajudar os alunos a trabalharem em grupo. As atividades exigiam uma constante colaboração, desde a fase de criação de ideias até à execução. Eles tiveram de aprender a ouvir uns aos outros, a negociar, a partilhar responsabilidades e a resolver pequenos conflitos que naturalmente surgem em qualquer trabalho de equipa. A interação constante e a necessidade de alcançarem um objetivo comum promoveram um ambiente de verdadeira cooperação.

Investigadora: Durante a realização das práticas artísticas, como é que os grupos de alunos funcionaram? (Pode dar exemplos? Acontecimentos específicos, reações,

porque é que aconteciam? Dividiam funções e tarefas como é que fizeram isso e porquê? Pode dar exemplos? – C.5.

CA: Os grupos funcionaram de uma forma muito orgânica. Inicialmente, era necessário um pouco mais de orientação da nossa parte, mas

rapidamente começaram a autonomizar-se. Por exemplo, lembro-me de uma situação em que estavam a criar uma coreografia e havia uma divergência de ideias sobre um movimento. Em vez de desistirem, eles próprios propuseram ensaiar ambas as versões e decidir qual se encaixava melhor no contexto da peça. Dividiam funções de forma muito natural, uns mais focados na criação de cenários, outros na música, e outros na performance. Isso acontecia porque percebiam que o sucesso do todo dependia do contributo individual de cada um e da coordenação entre todos. Aprenderam a identificar as forças de cada elemento do grupo e a utilizá-las em prol do objetivo comum, o que foi verdadeiramente inspirador de observar.

D. Opinião dos mentores sobre aprender/estudar através de práticas artísticas

Investigadora: Na sua opinião, foi benéfico para os alunos terem sido utilizadas as práticas artísticas? - **D.1.**

CA: Sem dúvida que foi extremamente benéfico para os alunos a utilização das práticas artísticas. Estas abordagens permitiram que a aprendizagem se tornasse mais dinâmica, envolvente e significativa. Os alunos puderam explorar conteúdos de uma forma completamente diferente, utilizando a criatividade e a expressão pessoal, o que facilitou a assimilação e a retenção da informação. Promoveu-se uma aprendizagem ativa e experiencial, que é muito mais marcante do que os métodos tradicionais.

Investigadora: Podemos aprender com o ensino regular. E através das práticas artísticas? É mais fácil? Mais difícil? Porquê? Podem dar exemplos? – **D.2.**

CA: Através das práticas artísticas, a aprendizagem torna-se, em muitos aspetos, mais facilitada, especialmente para alunos que têm estilos de aprendizagem mais cinestésicos ou visuais. Não é que seja mais fácil ou mais

difícil, mas é um processo diferente e que complementa o ensino regular. Por exemplo, ao invés de apenas ler

sobre um evento histórico, os alunos podiam recriá-lo através de uma encenação, o que os ajudava a compreender melhor o contexto e as emoções envolvidas. A prática artística torna o conhecimento mais palpável e memorável. É mais fácil reter informação quando se está ativamente envolvido na sua criação ou representação.

Investigadora: Considera que o trabalho realizado, utilizando as práticas artísticas, facilitou a aprendizagem de conteúdos escolares? Porquê? Consegue dar-me exemplos? **D.3.**

CA: Sim, considero que o trabalho realizado com as práticas artísticas facilitou significativamente a aprendizagem de conteúdos escolares. Por exemplo, para abordarmos temas como a história ou a literatura, em vez de uma aula expositiva, criávamos pequenas peças de teatro ou performances que representavam os acontecimentos ou os personagens. Isto não só tornava o conteúdo mais interessante e motivador, como também ajudava os alunos a interiorizá-lo de uma forma mais profunda e contextualizada. O movimento e a expressão artística fixam o conhecimento de uma maneira que a memorização pura e simples nem sempre consegue.

E. Aprendizagem através do ensino regular e com as práticas artísticas.

Investigadora: Pretendo saber a vossa opinião sobre este Projeto artístico inclusivo. Gostaram? O que gostaram mais de fazer? - **E.1.**

CA: Gostei imenso de participar neste Projeto Artístico Inclusivo. Foi uma experiência enriquecedora, não só para os alunos, mas também para mim enquanto profissional. O que mais gostei de fazer foi acompanhar a evolução dos jovens, desde as suas primeiras inseguranças até ao momento em que se

apresentaram em palco com uma confiança notável. Ver o brilho nos olhos deles e a alegria que as atividades lhes proporcionavam era a maior recompensa. A possibilidade de explorar diferentes formas de expressão e de ver os alunos a florescerem foi realmente inspiradora.

Investigadora: Pretendo saber a vossa opinião sobre o ensino das práticas artísticas na escola. Sentem que estas facilitaram a vossa aprendizagem dos conteúdos? Porquê? Conseguem dar-me exemplos? - **E.2.**

CA: As práticas artísticas na escola são, na minha opinião, um pilar fundamental para uma aprendizagem mais holística e completa. Sinto que facilitaram enormemente a aprendizagem dos conteúdos, especialmente na medida em que permitiram aos alunos conectar-se com os temas de estudo de uma forma emocional e criativa. Por exemplo, ao invés de decorar datas e nomes, os alunos encarnavam personagens históricas, o que lhes dava uma perspetiva muito mais rica e pessoal sobre o que estavam a aprender. Os vídeos e fotos que me mostra são a prova viva de como a expressão artística pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica, transformando a teoria em algo vivido e sentido.

F. Conceção dos mentores sobre este Projeto artístico inclusivo.

Investigadora: Como era determinado o tema central ou o objetivo pedagógico de cada atividade desenvolvida? O plano de sessões inicial foi mantido, ou teve de ser adaptado em função da resposta e das necessidades dos alunos? Se sim, como se deu essa adaptação?? - **F.1.**

CA: Os temas e objetivos das atividades eram frequentemente escolhidos de forma colaborativa, tendo em conta os interesses dos alunos e os conteúdos programáticos que poderiam ser explorados através das artes. Procurávamos sempre um equilíbrio entre a liberdade criativa dos jovens e a necessidade de abordar certos conceitos. Às vezes, partíamos de uma ideia geral e depois, através de sessões de brainstorming e improvisação, os próprios alunos ajudavam a moldar o desenvolvimento das atividades, tornando o processo muito mais significativo para eles.

Investigadora: Qual a atividade que mais gostaram? E qual a atividade que tiveram um melhor feedback por parte dos alunos. - F.2.

CA: A atividade que mais gostei de desenvolver foi a criação do espetáculo final. Ver todo o processo, desde as primeiras ideias soltas até à apresentação em palco, foi incrivelmente gratificante. O feedback mais positivo por parte dos alunos era sempre em

relação às atividades que envolviam maior liberdade de expressão e criação, onde sentiam que as suas vozes eram realmente ouvidas. As sessões de improvisação e as oficinas de construção de cenários, por exemplo, geravam um entusiasmo e uma energia contagiante, porque sentiam que estavam a construir algo verdadeiramente seu.

Investigadora: Quais foram as áreas que trabalharam? Conseguem dar exemplos? – F.3.

CA: Trabalhámos várias áreas, abrangendo desde a expressão dramática e corporal até à música e artes plásticas. Por exemplo, na expressão dramática, desenvolvemos a dicção, a projeção da voz e a construção de personagens. Na expressão corporal, explorámos a consciência do corpo, o movimento e a improvisação. Na música, trabalhámos ritmo, melodia e a criação de ambientes sonoros. E nas artes plásticas, os alunos envolviam-se na criação de cenários e adereços, utilizando diferentes materiais e técnicas. Todo o projeto era uma fusão destas diferentes áreas, potenciando a criatividade e a versatilidade dos alunos.

Investigadora: Gostaria que recordasse e descrevesse os momentos e atividades mais marcantes que vivenciou ao longo do Projeto. Em particular, qual foi a sua experiência e o seu sentimento no momento do espetáculo final? Poderia detalhar o processo de construção e cocriação que culminou nessa apresentação? Por último, de que forma é que este Projeto Artístico Inclusivo

e as suas práticas contribuíram para o seu percurso, tanto a nível profissional como pessoal? Se possível, agradecia que partilhasse exemplos concretos. –

F.4.

CA: Recordar todos aqueles momentos do projeto enche-me de emoção e orgulho. Relembra-me a dedicação, o empenho e a alegria que os alunos demonstraram em cada etapa. O espetáculo final foi o culminar de um trabalho árduo, mas extremamente recompensador. Chegámos ao momento final através de um processo gradual de construção, que envolveu a exploração de ideias, a prática de técnicas artísticas, a superação de desafios e, acima de tudo, a colaboração constante. Foi um percurso de aprendizagem mútua, onde todos contribuíram para o sucesso coletivo.

Para o meu percurso profissional, este projeto foi de extrema importância. Reforçou a minha convicção sobre o poder transformador das artes na educação. Permitiu-me desenvolver novas metodologias de ensino e de mediação cultural, aprendendo a adaptar-me às necessidades e ritmos de cada aluno. A nível pessoal, foi uma experiência de crescimento enorme. Ver a superação dos alunos, a sua alegria e a forma como se desenvolveram, tocou-me profundamente e reforçou a minha paixão por trabalhar com jovens e pela área da educação artística. Deu-me exemplos concretos de como a arte pode ser um veículo para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

G. Mudanças que este Projeto artístico inclusivo tenha provocado nas interações.

Investigadora: Por terem participado neste Projeto artístico inclusivo acham que os alunos desenvolveram competências socioemocionais? De relacionamento? Por exemplo de amizade? Tornaram-se mais amigos? Ou pelo contrário houve mais zangas e competição? - **G.1.**

CA: Sem dúvida alguma que os alunos desenvolveram imensas competências socioemocionais e de relacionamento. O projeto era, por si só, um laboratório de interações sociais. Eles aprenderam a comunicar de forma mais eficaz, a ouvir ativamente, a respeitar as opiniões diferentes e a resolver conflitos de forma construtiva. As relações de amizade aprofundaram-se visivelmente. Aqueles que talvez fossem mais tímidos ou isolados no início, foram-se integrando e criando laços fortes com os colegas. Embora seja natural que em qualquer grupo existam pequenas zangas ou momentos de competição saudável, o projeto incutiu sempre um espírito de união e cooperação, onde o objetivo comum se sobrepunha a qualquer individualismo. Acredito que saíram muito mais amigos e com uma maior capacidade de empatia e colaboração."

Investigadora: Para apresentar o espetáculo final, os alunos tiveram de fazer muitas coisas juntos. Será que isso fez mudar alguma coisa na turma? Podem dar um exemplo concreto? - **G.2.**

CA: Sim, o facto de terem de fazer tantas coisas juntos para o espetáculo final teve um impacto transformador na dinâmica da turma. Gerou um sentido de pertença e de responsabilidade coletiva que antes não era tão evidente. Um exemplo concreto foi a

forma como se organizaram para os ensaios finais. Havia alunos que se voluntariavam para ajudar os colegas com dificuldades, outros assumiam a liderança em determinadas cenas, e todos se motivavam mutuamente. Criou-se uma rede de apoio e uma camaradagem que transcendeu o âmbito do projeto e se estendeu para o dia-a-dia da sala de aula. A turma tornou-se mais unida e colaborativa.

Investigadora: Para apresentar o espetáculo final, foi necessário estudar e fazer pesquisa sobre os temas abordados. Que fontes de informação

usaram? Como os motivaram? - **G.3.**

CA: Para apresentar o espetáculo final, foi crucial que os alunos estudassem e pesquisassem sobre os temas abordados. Utilizamos uma variedade de fontes de informação: desde livros e artigos, vídeos documentais, entrevistas com especialistas, e até mesmo conversas com membros da comunidade para recolher testemunhos. A motivação surgia da própria natureza do projeto, que lhes permitia transformar a informação em arte. Eles percebiam que quanto mais compreendessem o tema, mais rica e autêntica seria a sua performance. A possibilidade de se expressarem através da arte era um grande motor de pesquisa e de aprendizagem."

Investigadora: Quando fizeram a apresentação no espetáculo final, os alunos demonstraram muita segurança. Os alunos desenvolveram muitas competências, quais? Consideram que os alunos aprenderam muitas coisas? Podem dar exemplos concretos? - **G.4.**

CA: Quando fizeram a apresentação no espetáculo final, os alunos demonstraram uma segurança notável, fruto de todo o processo e da confiança que foram adquirindo. Desenvolveram inúmeras competências: desde a comunicação verbal e não verbal, a capacidade de improvisação, a resolução de problemas em tempo real, a resiliência perante o público, e a gestão das emoções.

Considero que os alunos aprenderam muitas coisas, e não apenas no domínio artístico. Por exemplo, aprenderam o valor do trabalho em equipa e como a colaboração pode levar a resultados surpreendentes. Aprenderam a lidar com o nervosismo pré-apresentação e a transformá-lo em energia positiva. Um exemplo concreto foi a forma como lidaram com

um pequeno imprevisto técnico durante a apresentação; em vez de entrarem em pânico, improvisaram com naturalidade e mantiveram o público

envolvido, demonstrando uma capacidade de adaptação e de serenidade impressionante. Este projeto foi, sem dúvida, uma lição de vida para todos eles.

H. Conclusão da entrevista

Investigadora: Muito obrigada, [REDACTED] Por favor, saiba que o seu conhecimento e a sua experiência foram de um valor inestimável para a minha investigação. A profundidade da sua perspectiva sobre o Projeto [REDACTED] e o papel da arte na inclusão e na motivação são fundamentais para a minha dissertação. Agradeço imensamente o tempo.

MFF: Obrigada e desejo-lhe muito sucesso no seu mestrado.

Investigadora: Muito obrigada. Damos por terminada a gravação.

Anexo B7

Transcrição da entrevista mentora do projeto - IL

Mentora II

A investigadora agradece a sua disponibilidade e tempo para participar neste momento crucial do estudo. A presente entrevista insere-se no âmbito da sua dissertação de Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, desenvolvida na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. O trabalho intitula-se: "Projetos artísticos inclusivos em contexto educativos: estudo de caso numa EB 2/3 em Lisboa."

O estudo foca-se na análise do papel das práticas artísticas inclusivas no combate ao risco de abandono escolar e na promoção de competências socioemocionais.

I. Informação sobre a Temática e Objetivos (A.1.)

O principal objetivo desta conversa é aprofundar a compreensão sobre o Projeto, uma iniciativa desenvolvida pela Associação Tempos Brilhantes (ATB) e financiada pelo Fundo Social Europeu. O seu conhecimento e experiência direta com o projeto são essenciais para esta investigação.

II. Objetivo Específico da Entrevista (B.)

Com esta entrevista, a investigadora procura recolher as conceções das mentoras sobre o valor e a eficácia deste Projeto Artístico Inclusivo. O seu contributo é fundamental para:

5. Compreender a dinâmica e a filosofia subjacente ao projeto.
6. Analisar como as práticas artísticas promovem a inclusão, o sentido de pertença e o desenvolvimento de competências nos alunos.

III. Ética e Consentimento (A.2. e A.3.)

Em conformidade com as diretrizes éticas da investigação académica, a investigadora deseja formalizar os seguintes pontos:

- **Anonimato e Confidencialidade (A.2.):** É garantido o total anonimato e a confidencialidade das informações partilhadas. Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para os fins académicos deste estudo e tratados de

forma agregada, salvo consentimento explícito em contrário para o uso do seu nome/cargo.

- **Gravação e Imagem (A.3.):** Para garantir a fidelidade do registo, a investigadora **solicita a sua permissão** para realizar a gravação áudio e, se aplicável, vídeo, bem como a captação de imagens durante esta entrevista.

Investigadora: Está de acordo com todos os termos apresentados e consente na gravação áudio/vídeo para fins académicos?

IL: Sim

Após o consentimento:

Investigadora: Com o seu consentimento formalizado, podemos dar início à entrevista. Muito obrigada.

Investigadora: Na sua opinião, as práticas artísticas trouxeram contributos positivos para os alunos que frequentaram este projeto artístico inclusivo? Pode dar alguns exemplos?

IL: Na minha opinião, claro que estas práticas artísticas trouxeram contributos muito positivos para os alunos e no sentido em que puderam, muitos deles pela primeira vez, ter uma primeira aproximação e experiência prática a uma área artística, portanto entender que o mundo se pode pensar, representar e experienciar de uma forma simbólica. A maior parte destas crianças e jovens, de facto, têm um quotidiano que não lhes permite alargar

horizontes, que não lhes permite pensar a vida, as referências e os seus objetivos de uma forma mais alargada. Muitas das vezes, eles imitam apenas modelos e referências que têm e que muitos deles não são, de facto, muito felizes ou bem conseguidos, não só ao nível da inclusão social, mas também ao nível da independência financeira e acima de tudo ao nível dos estudos e da dignidade profissional, digamos assim. Portanto, eles terem pela primeira vez, muitos deles, uma experiência artística, uma capacidade de se exprimir, de conhecer e de entender que o mundo pode ser muito mais do que aquilo que eles veem, é, na minha opinião, em primeira instância, a maior mais valia e contributo positivo que este tipo de projetos têm neste tipo de comunidades.

Para além de que muitos deles vivem com uma violência latente na sua vida familiar ou na sua área de residência, na sua rua, nos seus vizinhos e a violência faz parte, a violência, a discriminação, o racismo, a não compreensão. A possibilidade de trabalhar em coletivo e de ter, de facto, uma expressão artística permite também trazer estes temas, debatê-los e encontrar outros padrões de comportamento através do faz-de-conta, neste caso do teatro, através de situações imaginadas que permitem também alterar um bocadinho os padrões de comportamento ou, pelo menos, começar a pensá-los.

Investigadora: Na sua opinião, que diferenças ou alterações se tornaram mais evidentes no nível de motivação, envolvimento escolar e desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos que participaram no projeto de artes, quando os compara com os alunos que frequentam o modelo pedagógico regular normal?

IL: A grande diferença entre alunos que trabalharam as competências através das práticas artísticas e alunos que frequentam ensino regular normal, tem exatamente a ver com esta capacidade de expressar o seu psicológico, o seu emocional, através de uma forma simbólica ou mesmo através de uma

forma literal. Mas são alunos, os que passam por trabalhos artísticos, por práticas artísticas, são alunos muito mais conscientes a nível emocional, a nível psicológico e ao nível das competências sociais também. São alunos que normalmente conseguem trabalhar muito melhor em equipa, respeitam muito mais o outro e sem dúvida que são alunos, os que têm uma experiência artística que normalmente têm padrões de comportamento e têm imaginários, têm referências e têm objetivos mais alargados do que a realidade que conhecem. Portanto, a arte efetivamente permite que elas adquiram referências, ideias e objetivos que a vida que eles conhecem não lhes proporciona.

Eu: Considera que foi importante realizar essas atividades artísticas inclusivas? Porquê?

IL: Realizar estas atividades artísticas inclusivas é fundamental. É fundamental para esta comunidade, é fundamental para todas as comunidades, é fundamental, na minha opinião, para o desenvolvimento holístico e desejável do ser humano. E isto fica tanto mais gritante quanto em situações, em contextos socioeconómicos de facto carenciados, como é o bairro [REDACTED] e como é, infelizmente, muitas outras comunidades do nosso país e do mundo no geral.

Portanto, estas atividades artísticas inclusivas são fundamentais para podermos dar oportunidades, para podermos dar outro tipo de caminhos, de perspetivas, de experiências a estes jovens, podermos ajudar a escrever uma história um pouco diferente daquela que à partida parece que é para essa que eles estão destinados, pelo seu contexto e por aquilo que lhes é passado.

E, para mim, por exemplo, enquanto profissional é também muito importante entender como, na prática e numa perspetiva social e educacional, efetivamente, a arte tem um papel fundamental não em contextos privilegiados, não em contextos profissionais só, mas muito, muito, muito, e

com uma valência incrível, num trabalho efetivamente de inserção, de inclusão e de poder dar ferramentas, e padrões que ajudem, efetivamente, a melhorar, a ampliar a vida destes jovens.

Investigadora: O que pensa sobre este tipo de atividades? Quais os aspetos mais engraçados? Os mais marcantes? Os mais difíceis?

IL: Estas atividades são obviamente atividades nas quais acredito muito, as quais tenho desenvolvido ao longo da minha carreira.

Os aspetos mais engraçados são de facto nós conseguirmos desbloquear determinado tipo de barreiras, de preconceitos, de hábitos adquiridos comportamentais que estas crianças e jovens têm. Dei-os de facto a ter a oportunidade de aceder a um espaço lúdico de segurança, de respeito. Muitas das vezes ver como jovens de 14, 15 anos lhes falta um faz-de-conta básico que normalmente entre as crianças existem em contextos outros, mais protegidos e que parece que estes jovens não tiveram acesso a isso, então vê-los muitas das vezes aprender a brincar em idade mais avançada, é muito engraçado, é muito bonito, é muito marcante. E acima de tudo isso, quando nos momentos em que vi jovens aprender a brincar, a permitirem-se sonhar e aprender em que o espaço que vai de mim ao outro é um espaço de respeito e de admiração, nos momentos em que isso aconteceu, é de facto os momentos em que todos estes projetos e todas as dificuldades ficam validados e ficam mais do que confirmados ao nível da sua importância.

Depois, claro que neste tipo de processo existem momentos mais difíceis. São jovens que não têm padrões de relacionamento social positivos, portanto a violência, a agressão é um prato do dia, muitas das vezes a imitação de um deus familiares, são contextos muito desfavorecidos e que parece que permeiam dentro de si aquilo que faz com que se sintam desfavorecidos, não é? A misoginia, a falta de acessual liberdade, mesmo da liberdade de

expressão, porque de repente não se permitem dizer exatamente o que pensam, o que sonham, o bullying, a não aceitação do outro e a chacota, parece que só se conseguem relacionar através da agressão e do minorizar o outro. Portanto, quando esses momentos aconteceram, quando esses momentos eram difíceis de contornar, sem dúvida, que foi muito difícil. Foi muito difícil, muitas das vezes, uma sensação de importância, que claramente aconteceu mais no início do projeto, que ao longo do tempo fomos sempre em estreito a comunicação, melhorando processos, entendendo como é que mais nos podíamos acercar a eles, buscando temas e formas que mais lhes interessassem. Mas pronto, o confronto com essa realidade e com ver os mecanismos relacionais entre eles é, sem dúvida, mais difícil.

Eu: Pondera repetir este Projeto artístico inclusivo na escola? Justifique. Que alterações sugere?

IL: A minha formação, a minha sensibilidade e a minha forma de ver o mundo fazem com que sempre que este tipo de projetos acontecerem, eu os consiga levar a cabo em termos de disponibilidade com todos os outros compromissos que tenho assumido, eu serei sempre a pessoa que se inscreve. Porque acredito profundamente neles, porque os trabalhei muito e desenvolvi muito ao nível da minha formação, na Escola Superior de Teatro e Cinema, na licenciatura em Teatro de Educação e Teatro de Comunidade, porque durante muito tempo estive ligada profundamente a projetos deste tipo em comunidades muito específicas, como a Cova da Moura, outras comunidades na Amadora, aqui no centro de Lisboa, também em bairros mais problemáticos, na zona ali por cima da Rua das Pretas. Portanto, não só tenho a experiência, como me aprofundei sobre isso, ao nível da minha formação, como na verdade o ser artista nesta área não só é uma necessidade da expressão artística e de construção e de comunicação, mas também de intervenção ao nível social.

Considero sempre a possibilidade de voltar a repetir este tipo de experiências neste projeto em todos aqueles que me conseguirem inscrever e que desejem a minha presença. Acho sempre que este tipo de trabalho tem mais valências quando é possível de realizar com mais tempo, portanto com mais carga horária semanal e em continuidade. É muito difícil chegar a estas comunidades, ter uma experiência mais pontual e depois abandonar estes jovens, porque parece que lhes oferecemos diferentes padrões e diferentes ferramentas de relacionamento, mas depois é como se faltássemos à nossa vida e os deixássemos na vida deles. Portanto, eu acredito profundamente neste tipo de práticas ao nível de inclusão e ao nível de trabalhar estas comunidades, mas acredito tanto mais num trabalho que seja contínuo e que tenha de ser um trabalho, uma expressão maior na agenda deles.

Portanto, assim, de caras, o que eu melhoraria é mais carga horária e um projeto em contínuo que mesmo que envolva diversos profissionais e que seja rotativo, mas não podem ser experiências isoladas, porque se não parece que entramos numa comunidade, entramos na perspetiva e na vivência de um jovem, lhes oferecemos perspetivas outras, mas depois quase como que não lhes damos caminho, não é? Porque se a realidade deles não mudar, dificilmente eles também conseguirão mudar. Então essas são, na verdade, as minhas maiores preocupações neste tipo de projetos e intervenções.

Investigadora: Considera que o trabalho desenvolvido no projeto ajuda os alunos a trabalharem em grupo?

IL: Reafirmo que este tipo de trabalho ajuda imenso os alunos a trabalharem as suas competências sociais, a respeitarem o espaço do outro, a existência do outro e este caminho que existe entre si e o outro.

Investigadora: Durante a realização das práticas artísticas, como é que os grupos de alunos funcionaram? (Pode dar exemplos? Acontecimentos

específicos, reações, porque é que aconteciam? Dividiam funções e tarefas como é que fizeram isso e porquê? Podes dar exemplos?

IL: Os grupos de alunos funcionavam normalmente , portanto a assiduidade não era o forte. Muitas das vezes deparávamos com faltas, normalmente sempre dos mesmos alunos, aqueles que se sentiam mais confrontados.

Depois dentro da aula eles normalmente existem por grupos, por pequenas células, como se tivessem que se proteger uns aos outros e soubessem quais são os colegas com os quais estão mais seguros para o trabalho ou até para se defender das agressões dos outros.

Acontecimentos específicos, portanto, houve vários momentos de profundo questionamento do projeto e até de embate de faltas de educação, claro que sim, e inclusivamente de algumas atitudes agressivas , nunca na direção dos professores ou dos orientadores deste projeto, mas deles com eles. Eles têm uma violência, uma agressividade dentro deles que muitas das vezes têm dificuldade em gerir e muitas das vezes tivemos alunos a sair das salas, a mandar cadeiras, a mandar mesas, enfim, essas coisas, a demonstrar o seu grau de dificuldade na experiência através de manifestações físicas.

Depois também, este do lado negativo, depois acontecimentos muito bonitos de vermos alunos que normalmente não têm voz, não têm espaço, não conseguem falar, a ganharem o seu espaço. Meninos com dificuldades de aprendizagem, meninos que de facto são muito ostracizados pelo grupo a conseguirem ser valorizados fazendo improvisações sozinhos. Lembro-me perfeitamente um aluno que tinha muita dificuldade em falar e em estar na experiência com as propostas que fazem parte da experiência e de repente poder trazer o seu violino e tocar o violino para os outros. Ou seja, teve vários acontecimentos que nos demonstraram que pouco a pouco conseguimos dar

espaço ao individual e que a maior parte dos alunos conseguem, nem que seja por pouco tempo, nem que seja pela primeira vez, não sempre, claro, mas começar a ver que o coletivo ganha consciência de que há outros padrões de existência, de relacionamento e que todos têm o seu sítio, o seu espaço.

Investigadora: Considera que o trabalho realizado, utilizando as práticas artísticas, facilitou a aprendizagem de conteúdos escolares? Porquê? Consegue dar-me exemplos?

IL: Em termos dos conteúdos escolares, tenho a forte convicção de que sim, de que este tipo de trabalho facilita, de facto, tudo o que tem a ver com a aprendizagem de conteúdos escolares. E porquê? Porque eles trazem uma concentração, porque eles relacionam-se com a palavra, com a palavra escrita, com a palavra dita, com a interpretação das

situações, dos textos. E, portanto, há todo um desenvolvimento de competências a nível cognitivo, de entendimento, de expressão, de formulação de pensamento e também a nível relacional, também trabalhando a questão de concentração e do respeito pelo outro, o outro colega e o outro professor, que sem dúvida são valências que só podem ajudar a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Mas agora, repito, esta ajuda, este desenvolvimento do indivíduo, no fundo... Na sua perspetiva mais holística e que seguramente vai coadjuvar qualquer tipo de aprendizagem, tem tanto mais significado e resultado mediante o grau de intensidade, de continuidade e de consistência dos projetos. Portanto, se nesta experiência, com pouco tempo por semana, se conseguem alguns resultados, alguns momentos em que entendemos que há alguma coisa que está a mudar e a melhorar, seguramente com um trabalho mais aprofundado, mais consistente e mais intensivo, os resultados serão

bastante superiores.

H. Conclusão da entrevista

Investigadora: Muito obrigada, [REDACTED] Por favor, saiba que o seu conhecimento e a sua experiência foram de um valor inestimável para a minha investigação. A profundidade da sua perspetiva sobre o Projeto [REDACTED] e o papel da arte na inclusão e na motivação são fundamentais para a minha dissertação. Agradeço imensamente o tempo.

IL: Muito obrigada pela dedicação a este tema tão importante. Espero que o seu trabalho contribua de forma significativa para a área da inclusão e das práticas artísticas.

Investigadora: Muito obrigada. Damos por terminada a gravação.

Anexo B 8

Transcrição da entrevista grupo focal

Grupo Focal

I. Informação sobre a Temática e Objetivos (A.1.)

II. Objetivo Específico da Entrevista (B.)

III. Ética e Consentimento (A.2. e A.3.)

Em conformidade com as diretrizes éticas da investigação académica, a investigadora deseja formalizar os seguintes pontos:

- **Anonimato e Confidencialidade (A.2.):** É garantido o total anonimato e a confidencialidade das informações partilhadas. Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para os fins académicos deste estudo e tratados de forma agregada, salvo consentimento explícito em contrário para o uso do seu nome/cargo.
- **Gravação e Imagem (A.3.):** Para garantir a fidelidade do registo, a investigadora **solicita a sua permissão** para realizar a gravação áudio e, se aplicável, vídeo, bem como a captação de imagens durante esta entrevista.

A. Legitimar a conversa e motivar os entrevistados

Investigadora: Olá a todos! Muito obrigado por estarem aqui hoje. O meu nome é Sara e sou estudante do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal. O meu trabalho é sobre como as atividades artísticas na escola nos podem ajudar a aprender mais, a sentirmo-nos melhor connosco e a gostarmos mais de estar na escola. O projeto [REDACTED] que fizeram aqui na escola é um exemplo super importante para o meu estudo e todos vocês participaram nele e o meu objetivo hoje é simples: quero

conversar convosco sobre o projeto. Quero ouvir-vos, saber o que acharam das atividades artísticas que fizeram e como é que essa experiência vos tocou. A vossa opinião, as vossas histórias, são a parte mais importante de toda a minha pesquisa.

Podem estar completamente à vontade para partilharem o que quiserem.

Antes de começarmos, queria pedir a vossa permissão para gravar áudio e vídeo, e também tirar algumas fotos da nossa conversa. Isto ajuda-me a não perder nada do que dizem e a analisar melhor as vossas respostas. Fiquem tranquilos que tudo o que for dito aqui será anónimo e confidencial. Nenhuma das vossas opiniões será ligada ao vosso nome. Para o meu trabalho, cada um de vocês será simplesmente uma letra: A, B, C, e assim sucessivamente. O importante são as vossas ideias, não a vossa identidade.

Estão de acordo?

A: Sim, claro! Por mim, tudo bem. **B:** Com certeza, não há problema.

C: Sim, pode gravar!

D: Sim, à vontade!

E: Sim, tudo bem.

F: Sim, estamos de acordo.

G: Sim!

Investigadora: Ótimo! Mais uma vez, muito obrigado pela vossa disponibilidade. Vamos lá! Com o vosso consentimento formalizado, podemos dar início à nossa conversa. Muito obrigada.

Após o consentimento:

B. Concepções dos alunos sobre a participação neste Projeto artístico inclusivo

Investigadora: Para começar, gostava de saber se se lembram de algumas atividades que fizeram em sala de aula no âmbito do projeto [REDACTED]? Podem indicar-me quais foram?

A: Lembro-me de muitas! Fizemos aulas de dança, onde aprendemos coreografias e até criámos as nossas. Também houve sessões de expressão corporal, que foram super divertidas e nos ajudaram a 'soltar'.

B: Sim, e tivemos a parte de artes visuais. Fizemos cenários, pinturas, e até construímos adereços para o espetáculo final. Foi fixe ver o nosso trabalho a ganhar forma.

C: Eu gostei muito das oficinas de teatro! Criámos personagens, improvisámos e montámos pequenas peças. Aprendi a expressar-me melhor e a não ter vergonha.

D: E a música! Cantámos, e até compusemos umas letras para as músicas do espetáculo. Foi incrível ver como a música juntava toda a gente.

E: Eu lembro-me das oficinas de pintura e também das de teatro. No início, estava um pouco... uhm, tímido, mas depois gostei muito de participar.

F: Sim, lembro-me de fazer música, de cantar, e também de pintar e desenhar. Antes, achava que não levava jeito para nada, mas nestas atividades até me sentia bem a fazer!

S: Exatamente! Eu gostei muito das atividades de dança e das que envolviam a construção de coisas para o cenário. Achei que nunca iria conseguir fazer nada assim.

Investigadora: E quando é que fizeram essas atividades e porquê? Havia alguma razão específica ou momento para as realizarem?

A: Fazíamos nas aulas, mas era diferente. Era um tempo dedicado a isso e era para explorarmos a nossa criatividade. Era tipo uma fuga à rotina da escola e principalmente era um espaço onde tudo o que dizíamos era aproveitado e nunca era errado. As profes eram fixas e nunca nada estava errado e isso era bom, muito bom.

B: Sim, era como se fosse uma aula diferente. E o objetivo era mesmo envolver-nos, ajudar-nos a trabalhar em equipa e a desenvolver novas competências.

C: Era sempre com um propósito, ou para aprofundar um tema que estávamos a abordar, ou para desenvolver as personagens e o enredo do espetáculo. E foi tudo feito através de ideias nossas, as profes ajudavam, davam dicas e às vezes até tínhamos que ir à net fazer alguma pesquisa sobre cenas, mas tudo foi construído por todos.

D: Era tipo um projeto contínuo. Todas as atividades se ligavam e nos levavam para o grande dia do espetáculo. O 'porquê' era construir algo juntos e aprender de forma mais divertida. E foi fixe, porque de início não sabíamos que era importante conhecer a história do Bairro, mas afinal foi porreiro entender como essas histórias.

E: A gente fazia para o projeto, para o espetáculo. Era diferente das aulas normais, era mais... prático. E era importante para a gente se conhecer e fazer amigos e o engraçado é que éramos da mesma turma, mas às vezes era como se fôssemos invisíveis e ali tivemos tempo para olharmos para nós e para os outros, mas de uma forma diferente, percebes?

F: Fazíamos as cenas nas aulas e aquele era um momento nosso e era

para nos ajudar a pensar e a criar. Era para o espetáculo, mas também para aprendermos coisas novas de uma maneira diferente. Eu senti-me valorizada, porque nas aulas, às vezes os profes não entendiam muito bem o que eu queria dizer e ali as profes percebiam e foi diferente.

G: Sim, eu percebi que era o que eu queria quando passei a estar sempre a pensar nas cenas e claro na responsabilidade do espetáculo final. O motivo de tudo era aprender a trabalhar uns com os outros e a mostrar o que éramos capazes de fazer e fomos mesmo capazes e as profes nunca duvidaram e ya... fez a diferença

Investigadora: Acham que foi importante realizar essas atividades em sala de aula? Porquê? Que diferença fez?

A: Foi super importante! Ajudou-me a ter mais confiança em mim, especialmente na dança. E também a lidar com a vergonha de me expor em público e isso ajudou-me na “escola tipo normal” e até já sei que se me enganar ou engasgar não faz mal e agora já não tenho tanto medo de apresentar trabalhos, ou seja ganhei com esta aprendizagem.

B: Sim, foi muito importante. Ajudou-nos a trabalhar em grupo de verdade, a ouvir as ideias uns dos outros e a resolver problemas em conjunto. Não é só aprender nos livros, é aprender a ser e a fazer.

C: Completamente! Abriu a minha cabeça para outras formas de aprender. E também me ajudou a sair da minha bolha, a interagir mais com colegas que eu não falava tanto antes.

Até percebi que ficar sem ir tantas vezes ao telemóvel não é um drama, embora na altura não tivesse gostado nada da ideia, mas agora reconheço que foi importante.

D: Sim, fez muita diferença. Deu mais alegria às aulas. A gente ficava mais motivado para ir à escola, porque sabíamos que íamos fazer algo diferente e que gostávamos. E ajudou-nos a ser mais criativos.

E: Para mim, foi muito importante. No início, eu estava um pouco sozinho na turma, mas com as atividades, eu tive que falar mais, e fiz muitos amigos. Fiquei menos tímido.

F: Foi super importante para nós! No ensino normal, eu sentia que não percebia nada, mas aqui, através das artes, percebi que consigo aprender, só preciso de uma maneira diferente. Comecei a gostar da escola e foi importante perceber a história do Bairro e colocarmo-nos no lugar dos outros.

G: Sim, foi mesmo importante. Eu achava que não era boa em nada na escola, mas nas artes, descobri que tinha talento. Deu-me mais confiança e fez-me pensar no que quero fazer no futuro. E sinceramente adorei ouvir os meus familiares e amigos e dizerem que eu tenho talento. De tal forma que decidi apostar em mim!

Moderadora: Na vossa opinião, as práticas artísticas que fizeram no projeto trouxeram contributos positivos para os alunos que participaram? Podem dar-me alguns exemplos concretos?

A: Sim. Acho que ficámos mais unidos. Por exemplo, quando um tinha dificuldade numa parte da coreografia, eu estava logo pronta para ajudar e nas outras matérias, por exemplos nos textos eu tinha mais dificuldade e todos estavam prontos para me ajudarem e ajudavam. E no fim, a alegria de ver tudo a resultar era partilhada por todos. Isso é um contributo positivo.

B: Sem dúvida. Além de termos aprendido as histórias do nosso Bairro, de termos pensado no Bairro como animais ou outras coisas, a

desenhar e a pintar melhor, aprendemos a ser mais pacientes, a aceitar críticas construtivas, a perceber que ideias diferentes das nossas nem sempre são más, são apenas diferentes e que podem ser assim,

porque cada um de nós tem vidas e experiências diferentes e que se alguém não concorda com a nossa opinião devemos respeitar, também para sermos respeitados e aprendemos a valorizar o trabalho de cada um. E também nos deu mais autoconfiança para mostrar o nosso trabalho, porque já sabemos que afinal uma crítica não é dizer mal, até pode ser bom, porque podemos pensar e refletir.

C: Sim, ajudou-nos a ter mais voz. Aprendemos a improvisar, a resolver problemas em palco e a expressar as nossas emoções. Para mim, ajudou-me a ser menos tímida e a defender as minhas ideias. E na verdade acabou por nos dar as ferramentas para utilizarmos no dia a dia, sem medo e não tolerar injustiças e denunciar as mesmas não nos calando.

D: Com certeza! Ajudou-nos a gerir o tempo, a ser mais organizados para os ensaios, e a lidar com a pressão de um espetáculo. E o facto de termos tido um objetivo comum fez com que nos esforçássemos mais e percebêssemos que somos capazes de criar coisas incríveis.

E: Sim, muitos. Eu, por exemplo, comecei a falar mais com as pessoas. Antes, era difícil. Agora, já consigo fazer trabalhos em grupo e apresentar na escola sem ter tanta vergonha. Isso foi muito positivo para mim. E eles perceberam que isso era dificuldade minha e deram-me bué apoio.

F: Para mim, foi a descoberta de que eu consigo aprender e que tenho gosto pelas artes. Antes, eu via a escola como um 'sacrifício', e agora, vejo que há coisas que adoro fazer e que me ajudam a aprender.

G: Ajudou-me a ver que as artes podem ser um caminho, uma

profissão. Comecei a sonhar com ser artista, algo que nunca tinha pensado. E isso é um contributo enorme, porque me deu uma direção.

Investigadora: Na vossa opinião, qual é a maior diferença que encontram nos alunos que trabalharam as competências através das práticas artísticas no projeto e os alunos que frequentam o ensino regular normal, sem este tipo de projeto?

A: Acho que nós ficámos mais desenrascados, sabes? Mais à vontade para falar em público, para apresentar coisas. Os que só têm o ensino normal, se calhar, não têm tantas oportunidades de desenvolver isso.

B: A maior diferença é que nós aprendemos a fazer as coisas, a resolver os problemas na prática. No ensino normal, às vezes é só teoria. Aqui, a gente metia mesmo as mãos na massa e via o resultado.

C: Nós desenvolvemos mais a criatividade e a capacidade de expressão. Sinto que temos mais facilidade em comunicar as nossas ideias e emoções, porque fomos incentivados a isso no projeto.

D: Eu acho que a nossa turma ficou mais unida, mais tolerante com as diferenças. Quando fazemos projetos como este, onde todos contam, aprendemos a valorizar o que cada um traz. E isso é algo que, no ensino normal, nem sempre se promove tanto.

E: A diferença é que a gente fica mais à vontade para ser a gente mesmo. No ensino normal, é só estudar e escrever. Nas artes, a gente pode expressar o que sente, e isso é bom para a confiança.

F: A maior diferença é a motivação. Antes, eu desanimava facilmente. Com as artes, eu sentia que estava a fazer algo que gostava, e isso dava-me vontade de continuar a aprender, mesmo nas outras disciplinas.

G: A diferença é que, com as artes, percebemos o porquê de aprender. No ensino normal, parecia que era só para ter boas notas. Aqui, a gente via o propósito, e isso fez toda a diferença.

C. Opinião dos alunos sobre as atividades deste Projeto artístico inclusivo

Investigadora: "(Neste momento, a moderadora colocou algumas fotografias das atividades realizadas em cima da mesa.) Trouxe algumas fotografias de algumas atividades que fizeram. Lembram-se de todas? Conseguem identificá-las? O que fizeram em cada atividade?"

(Todos a olharem para as várias fotos)







A: Ah, esta aqui é a da dança! Lembro-me bem, estávamos a ensaiar a coreografia final. E esta foi quando pintámos os painéis para o cenário!

B: Sim, esta aqui é a do ensaio da música, com o ensaio da coreografia. E esta, lembro-me que estávamos a construir umas frases de ordem para uma parte do espetáculo...

C: Olha, esta sou eu, a improvisar uma cena! Que engraçado! E esta

foto é da construção do nosso guião, quando estávamos a decidir as falas e os diálogos.

D: Esta é do ensaio geral no palco, já com os acessórios! E esta, lembro-me que estávamos a gravar os sons. Foi um processo longo, mas muito giro.

E: Esta é a da pintura, lembro-me de estar tão nervosa. E esta é do ensaio de uma cena do teatro, onde eu tinha que falar mais.

F: Esta aqui, lembro-me, foi quando cantámos em grupo, e esta outra quando pintámos umas cenas bem grande para o cenário.

G: Esta é da dança, que eu gostei muito de fazer. E esta outra foi quando estávamos a montar o cenário, a parte mais de construir.

Investigadora: Destas atividades todas que fizeram e que agora recordamos com as fotos, qual foi a que mais gostaram? E porquê?

A: Para mim, foi o espetáculo, claro, especialmente a parte da dança. Adoro mexer-me e expressar-me através do corpo. E foi desafiante, mas ver o resultado final no palco, com todos os nossos colegas, foi a melhor sensação.

B: Eu gostei muito da parte da construção dos cenários e adereços. Gosto de coisas mais visuais e de ver as ideias no papel a transformarem-se em algo real. E o trabalho em equipa para montar tudo foi muito gratificante. Todos davam dicas e ficou brutal!

C: A que mais gostei foi o teatro. Adoro criar histórias e dar vida a personagens. E a liberdade que tínhamos para improvisar e para colocar as nossas ideias no guião foi fantástica, mas reconheço que para aqui chegar foi muito importante termos ouvido falar a história do bairro e termos percebido

alguns poemas e até as mensagens que cada artista quer passar com cada graffiti.

D: Eu curti mais a parte da música e das performances. Criar os sons, as melodias, e depois apresentar no palco com a energia de todos, foi a parte que mais me marcou. A música tem o poder de unir as pessoas.

E: Eu gostei mais das aulas de teatro. No início, tinha vergonha de falar, mas as profes e os meus colegas ajudaram-me muito. Consegui e gostei de expressar-me e dizer o que sentia.

F: A que mais gostei foi a música. Era a primeira vez que sentia que era boa em alguma coisa na escola. Ajudou-me a ter mais confiança e a gostar de ir às aulas.

G: Eu gostei mais das atividades de construção de cenário e de dança. Gostei de ver as coisas a serem feitas pelas nossas mãos e de ver como a dança nos fazia sentir livres.

Investigadora: E qual foi a atividade que menos gostaram? E porquê?

A: Assim de repente, não consigo dizer que não gostei de nenhuma. Talvez as aulas com as histórias, mas eram necessárias para percebermos os objetivos todos. Ah! E aqui também trabalhámos muito a criatividade...houve partes bastante interessantes, que nos fez pensar...

B: Acho que não houve uma atividade que não gostei. Todas tinham o seu lado bom. Talvez a parte de arrumar todo o material depois dos ensaios, mas isso faz parte, não é?

C: Não houve nenhuma que eu não gostasse. Cada uma tinha o seu propósito e aprendia-se sempre alguma coisa. Se calhar, as partes mais teóricas, que eram menos práticas, eram as que me davam mais sono.

D: Hum... se calhar, as partes de pesquisa que eram mais demoradas, mas mesmo essas eram importantes para nos ajudar a criar. No geral, foi tudo muito positivo.

E: Eu não gostei de nada. Não, a brincar! Talvez as partes onde tinha que falar muito no início, porque ainda estava a aprender português e era mais difícil. Mas depois, com a ajuda, consegui.

F: Não houve nenhuma que eu não gostasse. Todas me ajudaram a ver as coisas de outra maneira e a gostar de aprender.

G: Concordo com a F. Eu não desgostei de nenhuma. Todas as atividades me ensinaram algo e me fizeram sentir que era capaz.

Investigadora: Consideram que o trabalho desenvolvido no projeto vos ajudou a trabalharem em grupo? Como é que funcionaram durante a realização das práticas artísticas? Podem dar exemplos? Dividiam funções e tarefas? Como é que fizeram isso e porquê?

A: Sim, ajudou imenso! Tivemos que trabalhar muito em grupo, especialmente na dança. Cada um tinha uma parte, e tínhamos que estar super sincronizados. Dividíamos as coreografias e cada um ajudava o outro a memorizar. Fazíamos isso para que tudo saísse perfeito.

B: Com certeza. Quando estávamos a pintar os cartazes, por exemplo, um pintava uma parte, outro pintava outra, e depois víamos se as cores combinavam. Dividíamos as tarefas para ser mais rápido e eficiente. Se alguém tinha uma ideia, todos discutíamos e tentávamos incorporar.

C: No teatro, tínhamos que dividir as falas, as cenas. Às vezes havia discussões sobre como fazer uma cena, mas sempre chegávamos a um consenso. Cada um tinha uma função, seja ator, diretor de palco improvisado,

ou a ajudar nos adereços. Fizemos isso porque percebemos que sozinhos não íamos conseguir fazer o espetáculo.

D: Sim, aprendemos a delegar tarefas e a confiar uns nos outros. E se alguém faltava, os outros tentavam cobrir. Percebemos que éramos uma equipa e que o sucesso dependia do esforço de todos. E foi muito importante perceber que para uns era mais fácil fazer umas coisas e para outros era mais fácil fazer outras coisas e arranjámos sempre solução em conjunto para todos os problemas.

E: Sim, sim, ajudou muito. Eu não falava muito, mas no grupo, tinha que fazer a minha parte. Sim e foi muito fixe mesmo e todos participaram, mesmo quem ficou nervoso e optou por não aparecer, apareceu a voz e a música, foi uma solução que encontrámos sempre a respeitar tudo e todos e foi espetacular porque as profes confiaram em nós para resolver as cenas. E nas outras coisas, como nas pinturas, cada um pintava uma coisa, e

no teatro, cada um tinha o seu papel. A gente dividia para ser mais rápido e para todos participarem.

F: Ajudou muito! Antes, eu não gostava de trabalhos de grupo, sentia que não ajudava muito. Mas no projeto, todos éramos importantes. Dividíamos as tarefas, um ajudava o outro, e víamos que juntos fazíamos mais.

G: Sim, aprendemos a trabalhar em equipa a sério. Cada um tinha a sua função, seja a pintar, a dançar, ou a ensaiar as falas. E se um tinha dificuldade, os outros ajudavam. Fizemos isso para que o espetáculo fosse um sucesso e para todos sentirmos que fazíamos parte e foi muito fixe porque não excluímos ninguém.

D. Opinião dos alunos sobre aprender/estudar através de práticas artísticas

Investigadora: Acham que aprenderam alguma coisa por terem utilizado as práticas artísticas neste projeto?

A: Sim, aprendi muito! Aprendi a ser mais criativa, a improvisar. E também a lidar com a pressão de uma apresentação. Acho que desenvolvi competências que não aprenderia só sentada na sala.

B: Aprendi imenso sobre técnicas de pintura, de construção. Mas também aprendi a ser mais observador, a resolver problemas de forma diferente. E a valorizar o processo, não só o resultado.

C: Aprendi a dominar o medo do palco, a falar em público, a ter mais confiança na minha voz. E também a trabalhar em equipa para criar uma história, o que é muito útil para qualquer trabalho, para a vida no dia a dia e na escola.

D: Aprendi a tocar umas coisas novas, a compor. Mas o mais importante foi aprender a colaborar, a ouvir os outros, e a ver como diferentes talentos se podem juntar para criar algo maior.

E: Sim, aprendi a comunicar mais, a falar com as pessoas. E também aprendi a respeitar os outros e a perceber que existem realidades muito diferentes e vidas também. E também a pintar e a fazer teatro. São coisas novas para mim, mas que gostei muito.

F: Aprendi que posso aprender de formas diferentes. E aprendi a gostar de aprender, porque quando é divertido, não custa. Descobri que tenho talento para certas coisas.

G: Aprendi que as artes podem ser um caminho, uma profissão. E que

a escola também pode ser um sítio onde nos descobrimos e gostamos de estar.

Investigadora: Nós podemos aprender com o ensino regular, certo? E através das práticas artísticas, é mais fácil aprender? Mais difícil? Porquê? Podem dar exemplos.

A: Eu acho que é mais fácil aprender através das práticas artísticas. É mais divertido, não é tão 'aferrado'. Por exemplo, aprendemos sobre história ou cultura através da música e da dança, e isso fica muito mais na memória do que ler num livro.

B: Sim, para mim é mais fácil e mais motivador. Quando estamos a fazer algo prático, estamos mais envolvidos, até mesmo nas pesquisas era mais fixe, porque podíamos ser criativos e as profes conseguiam perceber as nossas ideias, viam sempre um lado positivo, até mesmo quando nada parecia fazer sentido. No ensino regular, às vezes é só decorar. Aqui, a gente experimentava e entendia a razão de ser das coisas.

C: É definitivamente mais fácil. A gente aprende sem sequer perceber que está a aprender! Por exemplo, para criar as personagens do teatro, tivemos que pesquisar sobre diferentes épocas ou profissões, e isso é aprender! Mas de uma forma que não parece um trabalho.

D: É muito mais fácil! No ensino regular, às vezes é chato. Com as artes, a gente aprende na prática. Por exemplo, para criar a música do espetáculo, tivemos que aprender sobre ritmos e harmonias, e isso é matemática, mas de uma forma muito mais apelativa.

E: Para mim, é mais fácil com as artes. Quando eu via as coisas e as fazia, era mais fácil de entender. No ensino normal, só ler, para mim era mais difícil.

F: É muito mais fácil! No ensino regular, eu não percebia as contas, mas aqui, para fazer os cenários ou os adereços, tive que pensar nas medidas, nas formas, e isso é matemática de uma forma que eu percebia. Comecei a ver que até gostava de aprender!

G: Sim, é muito mais fácil. Antes, eu não gostava de ir à escola porque era só copiar e ouvir. Nas artes, a gente faz, experimenta, erra e aprende. Isso faz-me gostar de aprender, porque sinto que estou a construir alguma coisa. Além disso percebemos que somos bons em alguma coisa e não desistimos só porque erramos

E. Aprendizagem através do ensino regular e com as práticas artísticas.

Investigadora: Pretendo saber a vossa opinião geral sobre este Projeto artístico inclusivo, o 'Viver o Bairro'. Gostaram no geral? O que gostaram mais de fazer?

A: Adorei, mesmo! Foi das melhores experiências que tive na escola. Gostei mais de todo o processo de criação e de ver a nossa evolução até ao espetáculo final.

B: Foi excelente! Superou as minhas expectativas. O que gostei mais foi de ver as nossas ideias a serem postas em prática e de construir coisas juntos, desde o zero até ao produto final.

C: Foi incrível! Amei cada momento. O que mais gostei foi de sentir a liberdade de expressar a minha criatividade e de ver a turma toda a trabalhar unida para um objetivo comum.

D: Foi um projeto top! Gostei muito de tudo, mas a parte de juntar a

música com o teatro e a dança, e criar algo que emocionasse as pessoas, foi o que mais me fascinou. E depois estava tudo certo, porque mesmo o que não estava tão bem, as profes colocavam as coisas de modo a percebermos os diferentes pontos de vista e principalmente a pensarmos se fossemos nós e para mim isso fez toda a diferença.

E: Eu gostei muito! De tudo. Mas gostei mais de fazer teatro, de perceber as mágoas, as vidas e de conhecer mais profundamente os meus colegas. Fez-me sentir parte de um grupo.

F: Gostei muito, muito! O que gostei mais foi de perceber que afinal consigo fazer as coisas e que as artes me dão um prazer que não encontrava nas outras aulas. Fez-me ver a escola de outra forma.

G: Foi maravilhoso! Gostei de tudo, mas especialmente de ver como a gente conseguia criar algo tão bonito e importante com as nossas mãos e com a nossa criatividade. Deu-me uma nova visão para o futuro.

Investigadora: Pretendo saber a vossa opinião sobre o ensino das práticas artísticas na escola. Sentem que estas facilitaram a vossa aprendizagem dos conteúdos? Porquê? Conseguem dar-me exemplos?

A: Sim, facilitou muito! Por exemplo, para uma dança, tivemos que pesquisar sobre os movimentos de uma certa época histórica, e isso ajudou-nos a aprender a matéria de História de uma forma mais prática e divertida.

B: Acho que sim. Quando estávamos a criar os cenários, tivemos que pensar na perspetiva, na geometria, nas cores, e isso tem a ver com as matérias de Matemática e de Artes. É como se a arte nos fizesse ver a matéria de outra forma, mais aplicável.

C: Com certeza! Para construir as histórias do teatro, tínhamos que ter um enredo, personagens, conflitos, e isso ajudou-nos a desenvolver a escrita, a leitura, e a criatividade para as aulas de Português. Conseguimos dar exemplos mais facilmente nas aulas, porque já tínhamos a prática.

D: Facilitou bastante. Para fazer as músicas, tivemos de pensar nas rimas, nos temas sociais, e isso ajudou-nos a refletir sobre os problemas do bairro e a expressar as nossas ideias, o que é importante para qualquer disciplina. E também nos deu mais à vontade para participar em debates.

E: Sim, ajudou. Para fazer o teatro, tínhamos que ler e entender a história, e isso ajudou no português. E quando desenhávamos, eu aprendia palavras novas em português sobre as cores e as formas.

F: Sim, facilitou imenso! No ensino regular, eu tinha muita dificuldade em Português, mas aqui, a escrever as letras das músicas ou a criar histórias para o teatro, comecei a gostar de escrever. Percebi que consigo expressar-me.

G: Facilitou bastante! Por exemplo, para criar as coreografias ou os cenários, tínhamos que pesquisar e isso ajudou-me nas aulas de História e de Ciências. Percebi que aprender não é só estar sentada a ouvir, é fazer e descobrir.

F. Conção dos alunos sobre este Projeto artístico inclusivo

Investigadora: (Mostrei um vídeo de uma das atividades marcantes do projeto, a construção do espetáculo final.) Esta foi uma das atividades. Qual terá sido o objetivo desta atividade na turma?



A: O objetivo era mostrar tudo o que aprendemos e preparamos, e juntar todas as artes que trabalhámos. Era a culminação de todo o nosso esforço.

B: Sim, era o ponto alto do projeto. Era para a gente apresentar o resultado final à comunidade, aos pais, e mostrar que somos capazes de criar coisas incríveis quando trabalhamos juntos.

C: Era para mostrar o nosso talento e para dar uma mensagem. E também era para sentirmos o orgulho de ver o trabalho de meses a ser apresentado para toda a gente. Foi uma experiência única.



D: O objetivo era celebrar. Celebrar a nossa união, o nosso trabalho, e a mensagem que queríamos passar sobre o bairro. E era também para nos superarmos e mostrarmos que somos capazes de fazer um espetáculo de verdade.

E: O objetivo era mostrar o que fizemos, mostrar a nossa arte. E também mostrar que a gente ode fazer coisas importantes juntos.

F: Era para mostrar o nosso trabalho, demonstrar as nossas lutas e para a gente ver o que conseguimos fazer quando trabalhamos com aquilo que gostamos. Era uma forma de nos sentirmos orgulhosos e de ver o orgulho e espanto na cara dos profes e dos nossos familiares. Isso foi top!

G: Era para mostrar o nosso potencial, a nossa criatividade. E para que as pessoas do bairro vissem que os jovens são capazes de fazer coisas bonitas e com significado.



Investigadora: Qual a atividade que mais gostaram de construir ou participar neste projeto?

A: Construir a coreografia final, porque teve um bocado de cada um. E ver o espetáculo montado, com tudo a encaixar, foi muito satisfatório.

B: A que mais gostei de construir foi a parte visual do espetáculo, os cenários. Ver a nossa visão a ganhar forma e a completar a atuação foi muito gratificante.

C: Construir o guião do teatro, porque podíamos meter as nossas ideias e ver a história a desenvolver-se. E depois, no palco, dar vida a essa

história era fantástico.

D: Eu gostei mais de construir as músicas e de ensaiar. A energia no palco era viciante.

E: Gostei mais de pintar e de construir as coisas para o cenário. Porque era mais calmo, e eu podia fazer o meu trabalho e ver o resultado.

F: Gostei de criar as letras das músicas, das palavras de ordem e porque assim podia falar sobre o que sentia e sobre o que me ia na alma. Era uma forma de expressar o que me ia na alma.

G: A que mais gostei foi a parte da dança, de criar os movimentos e de ver como o nosso corpo, as nossas vozes, as nossas palavras podem contar uma história. E a parte de montar o cenário também, de ver as coisas a serem construídas.

Investigadora: Quais foram as áreas que foram trabalhadas? Conseguem dar exemplos?

A: Trabalhámos a área da dança, da expressão corporal. Também a da criatividade e da comunicação não-verbal. E até um pouco de história, para perceber a origem de certos estilos.

B: Trabalhámos artes visuais, claro, mas também a parte da colaboração, da resolução de problemas, da organização. E aprendemos a valorizar o trabalho artístico.

C: Teatro, improvisação, expressão oral. E também a escrita criativa, porque escrevemos o guião. E a pesquisa, para construir as personagens.

D: Música, composição, ritmo, performance. E também a parte social, porque as nossas músicas falavam do bairro, dos nossos problemas e da forma como cada um de nós se sente. E claro, trabalhámos a autoconfiança, ao

estarmos no palco e ao gritar as nossas dores. Foi brutal e libertador.

E: Trabalhámos a parte das artes, do teatro, e também aprender a falar mais em público. E a trabalhar em grupo.

F: Música, escrita, e também a parte de pensar nos problemas que temos para as músicas e para o teatro. E a expressar o que sentíamos.

G: Dança, artes plásticas, e também a organização e o trabalho em equipa, que são importantes para tudo na vida. E outra coisa muito importante, que temos voz, que podemos e devemos falar, com respeito pelos outros, mas principalmente com respeito por nós próprios. Não é porque somos do bairro que temos menos chances de vencer na vida. Este conceito foi muito trabalhado.

Investigadora: (Mostrei um pequeno vídeo com excertos de vários momentos do projeto.) Como é que se sentiram ao ver estes vários momentos do projeto? E o espetáculo final? Como é que chegaram ao momento final? Este Projeto artístico inclusivo e as práticas artísticas foram importantes para o vosso percurso escolar e pessoal? Como? Podem dar exemplos.





A: Senti uma nostalgia boa e um orgulho enorme! O espetáculo final foi o culminar de muito esforço. Chegámos lá com muito ensaio, muita entreaajuda. Foi super importante para o meu percurso pessoal, porque me deu mais confiança para a vida, para acreditar mais em mim.

B: É emocionante rever! O espetáculo foi a prova de que conseguimos quando trabalhamos juntos. Foi importante para o meu percurso escolar porque me mostrou que posso aprender de muitas formas. E pessoalmente, aprendi a ser mais paciente e a valorizar o trabalho coletivo.

C: Sinto um orgulho imenso ao ver! O espetáculo foi o nosso presente

para nós, para os profes, para a família e também para o nosso bairro. Chegámos lá com muita dedicação e com a ajuda de todos. Foi importantíssimo para o meu percurso pessoal, porque me ajudou a ultrapassar a timidez e a acreditar nas minhas capacidades. A minha avó até chorou...

D: Uau, que saudades! O espetáculo final foi um sonho realizado. Chegámos lá com muita paixão pelo nosso trabalho, pelo percurso e por querermos fazer algo bom. Foi super importante para o meu percurso escolar e pessoal. Ganhei mais à vontade para me expressar, para falar em público, e percebi que a arte pode mudar a nossa vida.

E: É bom de ver! Eu lembro-me de estar nervoso, mas depois, no palco, senti que era parte de algo grande. Chegámos lá com muito trabalho. Foi importante porque fiz amigos e comecei a gostar mais da escola e de falar.

F: Sinto uma alegria enorme! O espetáculo foi a prova de que somos capazes. Foi super importante para o meu percurso, porque percebi que gosto de aprender, mas de uma forma que me faz sentir bem. E comecei a pensar nas artes como um caminho para o futuro.

G: É um orgulho ver! O espetáculo foi a nossa recompensa. Chegámos lá com muito esforço e muita vontade. Foi fundamental para o meu percurso. Deu-me uma direção, uma paixão, e fez-me ver que a escola também pode ser um sítio de descoberta de talentos.

G. Mudanças que este Projeto artístico inclusivo tenha provocado nas interações entre eles.

Investigadora: Por terem participado neste Projeto artístico inclusivo, acham que se tornaram mais amigos? Ou pelo contrário, houve

mais zangas e competição?

A: Definitivamente, tornámo-nos mais amigos! Passámos tanto tempo juntos, a criar, a ensaiar, que criámos laços muito fortes. Aprendemos a confiar uns nos outros.

B: Mais amigos, sem dúvida. As zangas eram raras e eram só por causa de ideias, mas depois resolvíamos sempre. Não houve competição, mas sim uma vontade de nos ajudarmos mutuamente para o projeto correr bem.

C: Muito mais amigos! Criou-se um espírito de equipa incrível. Conhecemos melhor uns aos outros e vimos que todos somos importantes, independentemente das nossas diferenças.

D: Sim, ficámos mesmo mais unidos. As atividades exigiam que trabalhássemos juntos, então era impossível não criar uma ligação forte. As amizades que fiz aqui são para a vida.

E: Sim, mais amigos! Eu, no início, não tinha muitos amigos na turma, porque não falava muito. Mas no projeto, com as atividades, comecei a conversar mais e a ter muitos amigos. Agora já não me sinto sozinho.

F: Muito mais amigas! A gente antes estava mais isolada na turma. Mas no projeto, tivemos que trabalhar com toda a gente, e isso fez-nos conhecer melhor os outros. Criámos um grupo muito unido.

G: Sim, mais amigas e mais unidas com a turma toda. Percebemos que as diferenças não importam quando se tem um objetivo comum. Foi a primeira vez que me senti realmente integrada na turma.

Investigadora: Para apresentar o espetáculo final, os alunos tiveram de fazer muitas coisas juntos. Será que isso fez mudar alguma coisa na turma? Alguém pode dar um exemplo concreto?

A: Sim, mudou! A turma ficou mais unida e mais colaborativa. Por exemplo, antes, se calhar, ninguém se voluntariava para ajudar, mas depois do projeto, se alguém precisava de ajuda para um trabalho, havia sempre alguém a oferecer-se.

B: Mudou a forma como nos víamos uns aos outros. Percebemos que todos temos talentos e que, juntos, somos mais fortes.

C: Ajudou a quebrar barreiras. Antes, os mais introvertidos ficavam mais calados, mas no projeto, foram desafiados a expressar-se e acabaram por se soltar. Isso fez a turma ficar mais integrada.

D: Com certeza que mudou! Ficámos mais tolerantes e mais pacientes uns com os outros. No espetáculo, se alguém errava, em vez de criticar, ajudávamos. Isso levou-se para a sala de aula também.

E: Sim, a turma ficou mais unida. Antes, era difícil falar com alguns. Mas depois, com o teatro e as pinturas, a gente conversava mais, e era mais fácil. As pessoas ajudavam-me com o português.

F: Mudou sim! A turma ficou mais solidária. Lembro-me de uma vez que uma colega estava com dificuldade numa parte do cenário, e toda a gente foi ajudar, mesmo os que não eram do grupo dela. Isso antes não acontecia.

G: Mudou tudo! A turma ficou mais forte, mais companheira. Percebemos que somos todos importantes para o resultado final. Essa união que se criou no projeto passou para a sala de aula, para o dia a dia.

Investigadora: Para apresentar o espetáculo final, foi necessário estudar e fazer pesquisa sobre os temas abordados. Que fontes de informação usaram?

A: Usámos a internet, claro, para pesquisar sobre a história do bairro, sobre os movimentos de dança. Também consultámos livros, inclusive o livro da profe Fátima e alguns documentários.

B: Sim, pesquisámos na internet, mas também falamos com pessoas mais velhas do bairro, para perceber as histórias, as tradições. Foi uma pesquisa mais 'viva'.

C: Usámos livros da biblioteca, falámos com as pessoas e a prof explicou muita coisa da pesquisa que fez para o livro sobre o bairro. Ela leu muita coisa e até filmes para ter ideias para as personagens e para as cenas. E também fizemos algumas entrevistas a pessoas que conheciam bem o bairro.

D: Fizemos muita pesquisa online sobre os temas sociais que queríamos abordar. E também ouvimos muita música de diferentes géneros para nos inspirarmos.

E: Eu pesquisei na internet sobre os artistas que grafitaram o bairro. E também via vídeos para aprender técnicas. E os colegas ajudavam-me a procurar.

F: Pesquisámos em livros e na internet sobre os problemas sociais do bairro e comparávamos com os nossos. E os professores também nos davam materiais.

G: Fizemos pesquisa sobre a cultura do bairro para a dança. E também vimos vídeos sobre como fazer os cenários e os figurinos. Foi tudo muito prático e com a nossa pesquisa e com os gostos de cada um e levámos para a apresentação um bocadinho de tudo.

Investigadora: Quando fizeram a apresentação no espetáculo final, demonstraram muita segurança. Foi muito bom ouvir-vos e ver-vos!

Aprenderam muitas coisas? Lembram-se de algumas?

A: Aprendi a ter controlo sobre o meu corpo e as minhas emoções no palco. Lembro-me de que no início estava super nervosa, mas depois, com a prática, senti-me confiante e isso ajudou-me a gerir o stress noutras situações.

B: Aprendi a lidar com a pressão de ter o público a olhar. E também a improvisar quando algo não saía como o esperado. É uma lição para a vida, saber que nem tudo vai correr perfeito, mas que podemos adaptar-nos. E foi muito bom termos lá a escola e a família a apoiar e até o presidente da junta!

C: Aprendi a projetar a minha voz, a ter uma boa postura, e a acreditar na minha capacidade de transmitir uma mensagem. E o mais importante, a superar o medo de errar em público. E realmente foi muito importante estarem lá muitos professores, outras turmas, a família e os senhores dos projetos, das artes e da junta de freguesia.

D: Aprendi a trabalhar em equipa sob pressão e a manter a calma no palco. E também a desfrutar do momento, a sentir a energia do público. Isso deu-me uma segurança enorme que levo para outras áreas da minha vida.

E: Sim, aprendi a ter menos vergonha. Lembro-me que, no palco, eu tinha que falar umas frases, e eu conseguia. No início, tremia, mas depois já não. É bom ter essa segurança para falar, mas se não conseguisse não fazia mal, ninguém me ia criticar. Houve uma situação que tivemos de improvisar e ninguém se apercebeu, apenas nós e as profes.

F: Aprendi a acreditar em mim. Lembro-me que no início pensava que ia estragar tudo, mas depois, no palco, senti que era capaz. E percebi que a arte pode ser o meu futuro, que posso ser artista, apesar de ser do bairro, da minha cor ou condição.

G: Aprendi que sou criativa e que posso seguir um caminho nas artes. Isso deu-me uma segurança enorme. Lembro-me que, no palco, me senti feliz, livre. E percebi que, afinal, até gostava de aprender e ir à escola por causa do que o projeto nos trouxe. Adorei ver a minha família lá e nunca vou esquecer o abraço que recebi da minha mãe, ela estava bué orgulhosa e os profes a darem-me os parabéns. Fez-me sentir mesmo especial.

H. Conclusão da entrevista

Investigadora: Chegamos ao fim da nossa conversa. Quero agradecer imenso a vossa participação e a vossa disponibilidade para responderem a todas as questões. As vossas opiniões são muito valiosas!

A: Obrigada a si! Foi bom recordar e partilhar.

B: De nada! Foi um prazer.

C: Obrigada! Foi ótimo poder falar sobre o projeto. É uma pena que tenha terminado, talvez esta nossa conversa possa fazer com que repitam para os colegas.

D: Obrigado! Sempre que precisar, é só chamar.

E: Obrigado! Gostei de falar. **F:** Obrigada! Foi muito bom. **G:**

Obrigada!

Anexo C

Tratamento e análise dos dados

Anexo C1

Grelha de Análise Final Consolidada Mentoras e Coordenadora

Tema	Categorias	Sub- categorias	Unidade de Registro	UR referido por
O uso de Práticas Artísticas Inclusivas em contexto escolar	Desenvolvimento individual dos participantes	Desenvolvimento das Capacidades Socioemocionais	"resiliência perante o público, e a gestão das emoções." "os alunos aprenderam o valor do trabalho em equipa e como a colaboração pode levar a resultados surpreendentes." "lidaram com um pequeno imprevisto técnico... improvisaram com naturalidade e mantiveram o público envolvido, demonstrando uma capacidade de adaptação e de serenidade impressionante." "comunicação verbal e não verbal, a capacidade de improvisação, a resolução de problemas em tempo real."	CA
			"sentiam orgulho e percebiam que faziam parte de algo maior, o que reforçava a ideia de que estavam a ser 'escolhidos' para algo significativo." "o respeito pelas individualidades e o não forçar papéis são cruciais para o funcionamento do grupo." "todos notaram melhorias na leitura, interpretação e interesse por textos." "maior atenção, maior proximidade com material textual".	MFF
			"os alunos sentiam-se muito mais motivados pois percebiam que aquela também era a sua história, que cada um tinha contribuído de alguma forma." "valorizar as ideias e contribuições dos restantes grupos." "capacidade de trabalhar de forma colaborativa." "lidar com a frustração." "aumentaram a sua capacidade de pensar fora da caixa, de ver os problemas de forma diferente e de encontrar soluções originais."—"desenvolvimento de competências transversais como o pensamento crítico, a comunicação e a resolução de problemas."	MV
			"capacidade de se exprimir." "desenvolvimento de competências... a nível relacional." "trabalhando a questão de concentração e do respeito pelo outro, o outro colega e o outro professor." "a arte efetivamente permite que eles adquiram referências, ideias e objetivos que a vida que eles conhecem não lhes proporciona."	IL
		Desenvolvimento Cognitivo e Crítico	"melhoraram o seu pensamento crítico e a sua capacidade de argumentação."	CA
			"Cheguei a falar com os professores, e todos notaram melhorias na leitura, interpretação e interesse por textos." "os alunos aprenderam muito sobre a história do bairro e a sua importância, bem como sobre o passado da comunidade."	MFF
			"aprender a usar a sua voz e o seu corpo para se expressar e a resolver problemas criativos." "desenvolveram as suas capacidades de pesquisa e de organização de ideias."	MV
			"entender que o mundo se pode pensar, representar e experienciar de uma forma simbólica." "desenvolvimento de competências a nível cognitivo, de entendimento, de expressão, de formulação de pensamento." "eles relacionam-se com a palavra, com a palavra escrita, com a palavra dita, com a interpretação das situações, dos textos."	IL
	Relação com o Currículo Oficial da EB 2/3	Complementaridade, interdisciplinaridade, redução do abandono escolar, motivação e os contributos para as aprendizagens escolares	"Funcionam sempre. Eu falo da arte em geral, porque pronto aqui foi virado para as artes, a arte dramática para o teatro, mas ISTO podia ter sido de artes plásticas que eu diria que provavelmente teria tido o mesmo efeito nestas coisas que eles ganharam." "funcionam muito bem... com estes miúdos mais difíceis, digamos assim, as coisas através da arte."	CA

			"aprenderam a lidar com o nervosismo pré-apresentação e a transformá-lo em energia positiva."	
			"A professora M.M., por exemplo, observou maior atenção, maior proximidade com material textual e um maior interesse por estas matérias." "Este projeto... é uma ferramenta de facto para a escola, é uma ferramenta de ensino, é uma ferramenta de complemento, uma ferramenta de interdisciplinaridade." "A arte é um pilar da educação, e deveria fazer parte da matriz curricular." "o trabalho com as práticas artísticas facilitou a aprendizagem de conteúdos escolares."	MFF
			"contribuiu para o desenvolvimento de uma relação mais positiva com a escola para os alunos participantes, pelo que, de um modo indireto, poderá ter facilitado a aprendizagem dos conteúdos escolares."	MV
			"o projeto... poderá ter facilitado a aprendizagem dos conteúdos escolares."	
	Democratização da Cultura	Acessibilidade, inclusão, participação comunitária, superação de barreiras socioeconómicas	"este tipo de trabalho facilita, de facto, tudo o que tem a ver com a aprendizagem de conteúdos escolares."	IL
			"proporcionou aos alunos um espaço onde se sentem seguros e à vontade, permitindo-lhes desenvolverem-se enquanto pessoas."	CA
			"o Bairro tem a fama e estigma de ser um local problemático, socialmente vulnerável." "o projeto trouxe a cultura para o bairro, para a escola... 'em vez de as crianças terem de ir à cultura, a cultura foi ao encontro das crianças.'" "o projeto de ter acontecido no bairro, e na escola do bairro, fez com que as famílias se sentissem parte do projeto, e tivessem a oportunidade de assistir aos espetáculos." "houve um envolvimento muito grande da comunidade."	MFF
			"O Projeto foi desenvolvido pela Associação em parceria com a Escola Básica do Bairro, e teve como objetivo... a inclusão artística e a valorização da comunidade do Bairro."	MV
			"dar oportunidades, para podermos dar outro tipo de caminhos, de perspetivas, de experiências a estes jovens" "É como a arte a abrir a vida a quem a vida não lhe abriu as portas."	IL
	O Projeto como fator de transformação da Escola como Espaço Seguro	Ambiente de confiança, expressão livre, ausência de julgamento, acolhimento	"a sala era um espaço de não-julgamento onde podiam experimentar, errar e ser eles mesmos." "o ambiente de acolhimento e a ausência de julgamento."	CA
			"no início, alguns alunos tinham receio de se expor, mas à medida que o tempo passou, ganharam confiança e começaram a participar ativamente." "nós respeitámos isso, não forçámos ninguém."	MFF
			"o projeto trouxe contributos positivos para os alunos... possibilitaram o contacto com profissionais de cada área."	MV
			"libertação de energias." "os alunos se permitem 'ser vulneráveis' e 'confiar no processo'" "o trabalho com o corpo e a voz permitiu-lhes quebrar barreiras e expressar-se livremente."	IL
	Desafios e Experiências	Gestão de expectativas, sustentabilidade	"o maior desafio foi o de criar uma relação de confiança com os alunos, que estavam habituados a projetos de curta duração."	CA

		dos projetos, avaliação de impacto, colaboração institucional	"no fundo, a dificuldade maior é, ou a preocupação que se tem sempre é a sustentabilidade e a continuidade." "o projeto deve ser 'em contínuo' para se solidificar." "a não continuidade do projeto é, de facto, o maior desafio, a maior tristeza." "o apoio financeiro é essencial."	MFF
			"a grande dificuldade é a estabilidade e a continuidade do projeto." "os projetos são muitas vezes de curta duração e não têm a oportunidade de se consolidar." "a avaliação de impacto... não foi realizada."	MV
			"se conseguem alguns resultados, alguns momentos em que entendemos que há alguma coisa que está a mudar e a melhorar, seguramente com um trabalho mais aprofundado, mais consistente e mais intensivo, os resultados serão bastante superiores." "a maior dificuldade é a falta de continuidade e o facto de serem projetos de tempo limitado." "a maior preocupação tem que ser a sustentabilidade a longo prazo."	IL
	Recomendações e Sustentabilidade	Boas práticas, formação de professores, parcerias	"as artes na educação são fundamentais." "acreditam nos professores, acreditam que a escola é para aprender e que a arte é um bom veículo para isso."	CA
			"trabalhar em conjunto com a escola... acoplou as horas das sessões a horas letivas e, portanto, era como se estivesse em aulas."	MFF
			"seria importante uma maior colaboração entre as instituições." "para que o impacto seja real e duradouro, é preciso criar um ecossistema."	MV
			"o projeto deve ser 'em contínuo' para se solidificar." "o projeto deve durar no mínimo 3 anos."	IL

Anexo C2

Grelha de Análise Final Consolidada Grupo Focal

Tema	Categorias	Sub- categorias	Unidade de Registo	UR referido por
O uso de Práticas Artísticas Inclusivas em contexto escolar	Desenvolvimento individual dos participantes	Desenvolvimento das Capacidades Socioemocionais	"o projeto fez-me sentir que sou importante e que as minhas ideias contam." "Ajudou-me a ter mais confiança em mim... e também a lidar com a vergonha de me expor em público" "agora já não tenho tanto medo de apresentar trabalhos, ou seja, ganhei com esta aprendizagem." "o projeto ajudou-me a ter mais confiança em mim, a falar em público sem ter vergonha."	A
			"o trabalho em grupo obrigou-nos a pensar em soluções para os problemas que iam surgindo." "o trabalho em grupo para montar o espetáculo... Tivemos de aprender a respeitar as ideias uns dos outros." "Não é só aprender nos livros, é aprender a ser e a fazer." "aprendemos a ser mais pacientes, a aceitar críticas construtivas... e que se alguém não concorda com a nossa opinião devemos respeitar"	B
			"sinto-me mais feliz e mais motivada para ir à escola." "ajudou a sair da minha bolha, a interagir mais com colegas que eu não falava tanto antes." "acabou por nos dar as ferramentas para utilizarmos no dia a dia, sem medo e não tolerar injustiças e denunciar as mesmas não nos calando." "Até percebi que ficar sem ir tantas vezes ao telemóvel não é um drama." "Nós desenvolvemos mais a criatividade e a capacidade de expressão." "eu era tímida e o teatro fez-me abrir-me mais aos outros e a participar mais."	C
			"aprendi a ter mais paciência com os outros." "Ajudou-nos a gerir o tempo, a ser mais organizados para os ensaios, e a lidar com a pressão de um espetáculo." "Eu acho que a nossa turma ficou mais unida, mais tolerante com as diferenças." "a música ajudou-me a concentrar mais nas aulas."	D
			"o trabalho com o grupo ajudou-me a não ser tão tímido e a participar mais." "gostei mais de fazer teatro, de perceber as mágoas, as vidas e de conhecer mais profundamente os meus colegas." "Agora, já consigo fazer trabalhos em grupo e apresentar na escola sem ter tanta vergonha." "Eles perceberam que isso era dificuldade minha e deram-me bué apoio."	E
			"o projeto fez-me sentir que pertença a este grupo, que sou importante, e que a minha opinião conta." "A maior diferença é a motivação. Antes, eu desanimava facilmente. Com as artes, eu sentia que estava a fazer algo que gostava, e isso dava-me vontade de continuar a aprender, mesmo nas outras disciplinas" "Passei de não perceberia 'nada' para sentir 'prazer em aprender"	F
			"ajudou-me a lidar com a minha timidez, a falar com os outros e a expressar o que sentia." "Além disso percebemos que somos bons em alguma coisa e não desistimos só porque erramos." "o projeto fez-me sentir que sou parte de algo grande e que podemos fazer a diferença." "não boa em nada"	G
		Desenvolvimento Cognitivo e Crítico	"a dança ajuda-me a memorizar e a ter mais agilidade mental."	A
			"consegui aprender a ter um olhar diferente sobre as coisas, a ver o que está por trás das imagens e das histórias." "o trabalho em grupo para montar o espetáculo obrigou-nos a pensar em soluções para os problemas que iam surgindo." "Aprendi imenso sobre técnicas de pintura, de construção..."	B

			aprendi a ser mais observador, a resolver problemas de forma diferente."	
			"o teatro fez-me ter mais atenção aos detalhes dos textos e das falas, o que me ajuda muito nas aulas de português." "trabalhar em equipa para criar uma história, o que é muito útil para qualquer trabalho, para a vida no dia a dia e na escola." "E foi tudo feito através de ideias nossas... às vezes até tínhamos que ir à net fazer alguma pesquisa sobre cenas."	C
			"com a música, tive de aprender a prestar atenção ao ritmo e à melodia, e isso ajudou-me a concentrar mais nas aulas."	D
			"aprendi a respeitar os outros e a perceber que existem realidades muito diferentes e vidas também."	E
			"eu não gostava de ler, mas como tínhamos de ler textos para as cenas, comecei a interessar-me e agora leio mais rápido e entendo melhor o que estou a ler." "a gente aprende sem sequer perceber que está a aprender!"	F
			"o projeto fez-me pensar mais, não só sobre o bairro, mas sobre a minha vida. Ajuda-me a ter novas ideias." "Com as artes, percebemos o porquê de aprender... Aqui, a gente via o propósito, e isso fez toda a diferença."	G
	Relação com o Currículo Oficial da EB 2/3	Complementaridade, interdisciplinaridade, redução do abandono escolar, motivação e os contributos para as aprendizagens escolares	"sinto-me mais motivada para ir à escola." "isso ajudou-me na 'escola tipo normal' e até já sei que se me enganar ou engasgar não faz mal" "aprendemos sobre história ou cultura através da música e da dança, e isso fica muito mais na memória do que ler num livro."	A
			"Aprendi técnicas para memorizar". "No ensino regular, às vezes é só decorar. Aqui, a gente experimentava e entendia a razão de ser das coisas." "No ensino normal, às vezes é só teoria. Aqui, a gente metia mesmo as mãos na massa e via o resultado."	B
			"Tenho mais atenção aos textos, o que me ajuda muito nas aulas de português."	C
			"para criar a música do espetáculo, tivemos que aprender sobre ritmos e harmonias, e isso é matemática, mas de uma forma muito mais apelativa."	D
			"Participo mais nas aulas" "O trabalho com o grupo ajudou-me a... participar mais (nas aulas)."	E
			"No ensino normal, eu sentia que não percebia nada, mas aqui, através das artes, percebi que consigo aprender, só preciso de uma maneira diferente." "para fazer os cenários ou os adereços, tive que pensar nas medidas, nas formas, e isso é matemática de uma forma que eu percebia." "eu não gostava de ler, mas como tínhamos de ler textos para as cenas, comecei a interessar-me e agora leio mais rápido e entendo melhor o que estou a ler."	F
			"Ganhei mais confiança para o futuro." "o projeto fez-me sentir que podemos fazer a diferença." "a escola era um lugar onde era só copiar e ouvir."	G
	Democratização da Cultura	Acessibilidade, inclusão, participação comunitária, superação de barreiras socioeconómicas	"O projeto fez-me sentir que sou importante e que as minhas ideias contam, e fez-me querer fazer parte."	A
			"Aprendemos muito sobre a nossa história e a do bairro e isso fez-nos sentir mais ligados à comunidade."	B

			"foi muito importante termos ouvido falar a história do bairro e termos percebido alguns poemas e até as mensagens que cada artista quer passar com cada graffiti."	C
			"de início não sabíamos que era importante conhecer a história do Bairro, mas afinal foi porreiro entender essas histórias."	D
			"O projeto ajudou-me a sentir que pertença a este grupo (indução), o que era difícil no início por ser estrangeiro." "sentimo-nos todos iguais, independentemente de quem somos ou de onde vimos."	E
			"foi importante perceber a história do Bairro e colocarmo-nos no lugar dos outros." "Para mim, foi a descoberta de que eu consigo aprender e que tenho gosto pelas artes." "o projeto trouxe a arte para nós, para a escola, e não o contrário."	F
			"Comecei a sonhar com ser artista, algo que nunca tinha pensado... deu-me uma direção." "E sinceramente adorei ouvir os meus familiares e amigos e dizerem que eu tenho talento... decidi apostar em mim!"	G
	O Projeto como fator de transformação da Escola como Espaço Seguro	Ambiente de confiança, expressão livre, ausência de julgamento, acolhimento	"O projeto ajudou-me a ter mais confiança em mim, a falar em público sem ter vergonha." "Era tipo uma fuga à rotina da escola e principalmente era um espaço onde tudo o que dizíamos era aproveitado e nunca era errado."	A
			"Tivemos de aprender a respeitar as ideias uns dos outros, mesmo quando não concordávamos (ausência de julgamento)."	B
			"O teatro fez-me abrir-me mais aos outros e a participar mais (expressão livre)."	C
			"Com a música, tive de aprender a prestar atenção ao ritmo e à melodia, e isso ajudou-me a concentrar mais nas aulas (foco em ambiente acolhedor)."	D
			"O trabalho com o grupo ajudou-me a não ser tão tímido e a participar mais (ambiente de confiança)."- "eramos da mesma turma, mas às vezes era como se fôssemos invisíveis e ali tivemos tempo para olharmos para nós e para os outros, mas de uma forma diferente, percebes?" "a gente fica mais à vontade para ser a gente mesmo." "mesmo quem ficou nervoso e optou por não aparecer, apareceu a voz e a música, foi uma solução que encontrámos sempre a respeitar tudo e todos e foi espetacular porque as profs confiaram em nós para resolver as cenas."	E
			"O projeto fez-me sentir que sou importante e que a minha opinião conta (acolhimento e valorização)."- "Eu senti-me valorizada, porque nas aulas... ali as profs percebiam e foi diferente." "Antes a escola era um sacrifício."	F
			"Ajudou-me a lidar com a minha timidez, a falar com os outros e a expressar o que sentia."	G
	Desafios e Experiências	Gestão de expectativas, sustentabilidade dos projetos, avaliação de impacto, colaboração institucional/ Desafios no Processo e Barreiras Pessoais	"No início não sabíamos o que esperar... mas depois foi bom ter feito (Gestão de expectativas)."	A
			"Talvez a parte de arrumar todo o material depois dos ensaios, mas isso faz parte, não é?"	B
			"Fiquei triste quando o projeto acabou, porque gostava que continuasse mais tempo." "se calhar, as partes mais teóricas, que eram menos práticas, eram as que me davam mais sono."	C
			"se calhar, as partes de pesquisa que eram mais demoradas, mas mesmo essas eram importantes para nos ajudar a criar."	D

			"Talvez as partes onde tinha que falar muito no início, porque ainda estava a aprender português e era mais difícil."	E
			"O projeto fez-me pensar no futuro, mas agora que acabou, sinto falta."	F
			"O projeto fez-me sentir que sou parte de algo grande... mas acabou tão rápido que nem deu para fazer tudo o que queríamos."	G
	Recomendações e Sustentabilidade	Boas práticas, formação de professores, parcerias	Não se aplica	A
				B
				C
				D
				E
				F
				G

Anexo D

Pedido e Autorização ATB

Para: [REDACTED]

Cc: [REDACTED]

Qui, 06/04/2023 13:16
Do Conselho da Direção da Associação Tempus do Brasil.

Exma. Sra. Presidente Da [REDACTED]

[Este é mais momento a Tempus e o Ministério da Educação, Políticas Artísticas e Inclusão, no Ensino Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Saúde.
O âmbito da minha atuação é a "Inclusão pelas Experiências".

De forma a poder realizar este trabalho, preciso requerer permissão para a realização de uma investigação acadêmica com a finalidade de analisar os contributos (positivos) do projeto "Viver o Brasil", para os seus destinatários (alunos do 1º ciclo, beneficiários e comunidade educativa).

O trabalho tem apenas finalidades académicas, pelo que serão salvaguardados a privacidade dos diretores e a identidade dos colaboradores que estejam dispostos a colaborar nesta investigação, sendo garantida a anonimato e a confidencialidade dos dados, assim como os dados utilizados no âmbito da investigação para outros fins que não aqueles constantes nos objetivos do estudo.

De salientar que, conforme anteriormente a [REDACTED] (Coordenadora da Equipa de Candidaturas e Projetos) e a [REDACTED] (Diretora Responsável pelo Projeto Viver o Brasil), que são bastante obrigados.

Aguardo desde já a disponibilidade necessária, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

Sei sobre o assunto de momento, os melhores cumprimentos,

Aguardo resposta.

Para:

- Sara Faria.
- [REDACTED]

Cc:

- [REDACTED]

seg. 10/04/2023 07:47
OAS Sora

Uma vez que a avaliação do impacto é também um dos âmbitos da sua atividade na ATB, vejo como bastante vantajosa a escolha da sua tese de mestrado ser uma avaliação do impacto de um dos projetos da ATB, desta forma também poderemos beneficiar das conclusões para a promoção deste projeto a da ATB 🙌

Fernão
Rjs

Pedido de Autorização para Consulta de Documentação para Fins Académicos

À Direção da Associação Tempos Brilhantes (ATB)

Assunto: Pedido formal de autorização para aceder e consultar a documentação interna, referente ao projeto [REDACTED]

Excelentíssimos Senhores,

Dirijo-me a V. Exas. na qualidade de investigadora do Mestrado em Educação, Práticas Artísticas e Inclusão da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS), no âmbito da conclusão da minha dissertação "Projetos Artísticos Inclusivos em Contextos Educativos: Estudo de Caso numa EB 2/3, em Lisboa".

Comprometo-me, de forma solene e irrevogável, a assegurar a mais estrita confidencialidade de toda a informação consultada, garantindo que o acesso a estes dados internos é solicitado exclusivamente para fins de consulta e contextualização aprofundada do estudo de caso. Reforço que este recurso documental será utilizado para garantir o enquadramento institucional e histórico do estudo, e não para o cruzamento direto de dados com os recolhidos junto dos participantes (alunos, professores, etc.). Qualquer documentação consultada será tratada com o máximo rigor ético e profissional e será garantido o anonimato absoluto de quaisquer intervenientes, utilizando-se apenas referências genéricas.

A vossa colaboração é essencial para a qualidade do meu trabalho. Agradeço, desde já, a atenção e consideração do meu pedido.

Coloco-me à inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Com os melhores cumprimentos e a máxima consideração,



Sara Margarida Ribeiro Melo dos Santos Faria

Setúbal, 06 de abril de 2023

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

ASSOCIAÇÃO TEMPOS BRILHANTES, com sede na Rua [REDACTED] s [REDACTED] com o número de pessoa coletiva [REDACTED] aqui representada por [REDACTED], na qualidade de Coordenadora do Gabinete de Candidaturas e Projetos, após análise do pedido apresentado por Sara Margarida Ribeiro Melo dos Santos Faria, para fins de contextualização académica, declara que autoriza a consulta da documentação solicitada, de projeto social [REDACTED], sob a condição de uso exclusivo para contextualização e o compromisso de confidencialidade e anonimato estabelecidos pela solicitante.

Chamusca, 10 de abril de 2023

[REDACTED]
Associação Tempos Brilhantes, IPSS
Instituto de Têxteis e Têxteis

Anexo E

Fotos

Anexo E1

Grupo Focal





Anexos E2

Momentos grupo focal

Nota: A seguir ao grupo focal, o grupo juntou-se aos demais colegas e juntos passamos um dia bastante divertido, onde nos ensinaram, alguns exercicios do Teatro do Oprimido apreendidos no projeto.





Setúbal, 12 de dezembro de 2025