



**CULTURA  
2020**



**GOVERNO DE  
PORTUGAL**

**SECRETÁRIO DE ESTADO  
DA CULTURA**

GABINETE DE ESTRATÉGIA,  
PLANEAMENTO E AVALIAÇÃO  
CULTURAIS

# **Cultura, formação e cidadania**

## *Relatório Final*

**Carlos Fortuna (Coord.)**

# **Cultura, formação e cidadania**

## *Relatório Final*



# ficha técnica

Título

**Cultura, formação e cidadania  
junho | 2014**

Promotor

**Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais  
Secretaria de Estado da Cultura**

Elaborado por

**Centro de Estudos Sociais**

Coordenação

**Carlos Fortuna**

Investigadores

**Carlos Fortuna**

**Claudino Ferreira**

**Helena Santos**

**José Manuel Mendes**

**Pedro Quintela**

**Vítor Martelo**

Secretariado e apoio à investigação

**Marta Correia**

Colaboração

**Ricardo Moreira**

# índice

12	<b>Introdução</b>
17	<b>Metodologia</b>
21	<b>Constrangimentos metodológicos</b>
24	<b>Parte I.</b>
	<b>Formação, qualificação e certificação dos recursos humanos para o setor cultural e criativo</b>
25	<b>1. Introdução</b>
29	<b>2. Condições de enquadramento da formação e da qualificação no setor cultural e criativo</b>
34	<b>3. A Cultura no sistema de educação e formação profissional</b>
	<i>3.1. Entidades e organismos públicos com atribuições e competências nas políticas de educação e formação profissional</i>
	<i>3.2. Sistemas de classificação das áreas de educação e formação e das classificações</i>
44	<b>4. A formação certificada: entidades formadoras</b>
	<i>4.1. Sistema de certificação das entidades formadoras</i>
	<i>4.2. O universo das entidades que realizam formação em áreas do setor cultural e criativo</i>
57	<b>5. A oferta formativa no setor cultural e criativo</b>
	<i>5.1. Perspetiva geral da oferta de ensino e formação orientada para o setor cultural e criativo</i>
	<i>5.2. A oferta no ensino formal não superior</i>
	<i>5.3. A oferta formativa no ensino superior</i>
	<i>5.4. O papel dos estágios profissionais na formação dos profissionais do setor</i>
97	<b>6. A ação e as perceções dos profissionais envolvidos na formação: Inquérito às entidades formadoras e aos profissionais do setor cultural e criativo</b>
	<i>6.1. Caracterização sócio-biográfica dos profissionais do setor cultura e criativo</i>
	<i>6.2. Caracterização geral das entidades formadoras inquiridas e da oferta promovida no setor cultural e criativo</i>
	<i>6.3. Os espaços informais e o debate público</i>
	<i>6.4. O papel dos estágios profissionais</i>
	<i>6.5. Perceções sobre a formação profissional para a cultura e o seu enquadramento normativo e regulamentar</i>
107	<b>7. Síntese</b>

108 **Parte II.**

**Prática cultural, aprendizagens e capacitação de setores mais vulneráveis**

**1. Introdução**

109 **2. Cultura, qualificação e participação das populações mais vulneráveis e**  
110 **fragilizadas**

**3. Relação com a cultura em Portugal: participação, distanciamento e**  
114 **exclusão cultural**

**4. O trabalho cultural com as comunidades e populações mais**  
119 **desfavorecidas, vulneráveis e em risco de exclusão**

4.1. Artes, aprendizagem e missões sociais: promover a participação e a inclusão cultural

4.2. *Trabalhar com grupos desfavorecidos e estigmatizados*

4.3. *Intervenção cultural e artística em bairros precários e vulneráveis*

4.4. *Trabalhar com idosos: combater ao isolamento, qualificar a existência*

**5. Síntese**

145

148 **Parte III.**

**Prática cultural amadora**

149 **1. Objetivos e metodologia**

1.1 *Metodologia*

152 **2. Práticas culturais amadoras: a complexidade das abordagens e o consenso**  
**sobre a sua importância em vários domínios**

2.1. *Dois tipos de fronteiras: entre práticas amadoras e práticas profissionais; e entre*  
*práticas culturais e práticas de participação*

2.2. *O consenso no que respeita à cultura digital*

163 **3. Portugal numa situação paradoxal: excessivamente periférica, porém**  
**muito rica na densidade do envolvimento cultural amador**

3.1. *Contexto*

3.2. *Um universo diversificado*

179 **4. Síntese**

180 **Parte IV.**

**Cultura, educação e combate ao abandono escolar precoce**

181 **. Introdução**

183 **2. Abandono escolar precoce: breve caracterização do fenómeno no contexto**  
**europeu**

188 **3. Combate ao abandono escolar precoce no quadro das agendas políticas**  
**europeias**

189 **4. Combate ao abandono escolar precoce em Portugal: balanço das principais**  
**medidas e instrumentos de política pública**

4.1. *Abandono escolar precoce: visão territorial e por género*

4.2. *Instrumentos de educação e formação especificamente orientados para o combate*

	<i>ao insucesso, absentismo e abandono escolar precoce</i>
199	<b>5. Arte, Cultura e Educação: uma ferramenta no combate ao abandono escolar precoce?</b>
209	<b>6. Cultura e Educação em Portugal: breve balanço das principais orientações e instrumentos de política pública</b>
	<i>6.1. A relação Escola e Atividade Artística: alguns exemplos</i>
222	<b>7. Arte, cultura e educação no combate ao abandono escolar precoce em Portugal: uma reflexão a partir de alguns exemplos de intervenção artística e/ou pedagógica</b>
	<i>7.1. As artes e a cultura no combate ao absentismo, insucesso e abandono escolar precoce</i>
236	<b>8. Síntese</b>
237	<b>Parte V.</b>
	<b>Cultura e gestão do risco</b>
238	<b>1. Introdução: modernidade e risco</b>
255	<b>2. Os museus em Portugal e a cultura do risco: análise de resultados de um questionário</b>
265	<b>3. Síntese</b>
266	<b>Conclusões</b>
271	<b>Recomendações</b>
282	<b>Análise SWOT</b>
291	<b>Bibliografia</b>

# Índice de gráficos e tabelas

## Gráficos

- 48 Gráfico 1: Entidades Certificadas pela DGERT
- 49 Gráfico 2: Distribuição das Entidades Certificadas por áreas CNAEF do SCC
- 50 Gráfico 3: Entidades Certificadas em Áreas CNAEF (Artes, Design, Audiovisuais e Produção dos Media)
- 50 Gráfico 4: Tipos de entidades certificadas (percentagem)
- 51 Gráfico 5: Número de Entidades Certificadas no SCC, por Distrito
- 52 Gráfico 6: Entidades Formadoras Equiparadas a Certificadas
- 54 Gráfico 7: Entidades Formadoras Certificadas e Acreditadas pelo CEFA:
- 55 Gráfico 8: Entidades Certificadas e/ou Acreditadas em pelo menos uma área do SCC
- 56 Gráfico 9: Percentagem de Entidades Certificadas e/ou Acreditadas em áreas do SCC (adaptação da CNAEF)
- 56 Gráfico 10: Percentagem de Entidades Certificadas e/ou Acreditadas por Tipologia
- 57 Gráfico 11: Percentagem de Entidades Certificadas e/ou Acreditadas por Distrito
- 60 Gráfico 12: Oferta Formativa no SCC por tipo de ensino (nº alunos/formandos em 2013)
- 61 Gráfico 13: Oferta Formativa no SCC por área de formação (nº alunos/formandos em 2013)
- 62 Gráfico 14: Oferta Formativa no SCC em 2013, por área de formação no Ensino Não Superior (nº de alunos/formandos)
- 63 Gráfico 15: Oferta Formativa no SCC em 2013, por área e tipo de curso no Ensino Não superior (nº de alunos/formandos)
- 64 Gráfico 16: Número de alunos em Cursos Profissionais no SCC (2010 a 2014)
- 65 Gráfico 17: Número de alunos nas áreas CNAEF mais frequentadas do SCC
- 66 Gráfico 18: 213. Número de alunos nos cursos da área de Audiovisuais e Produção dos Media (2010-2014)
- 67 Gráfico 19: Número de alunos das áreas CNAEF do SCC com frequência média
- 68 Gráfico 20: 212. Número de alunos dos cursos da área das Artes do Espetáculo (2010-2014)
- 69 Gráfico 21: Número de alunos nas áreas CNAEF do SCC com menor frequência
- 70 Gráfico 22: Número de formandos inscritos em Cursos EFA do SCC (2010-2013)
- 71 Gráfico 23: Número de formandos em cursos EFA por área CNAEF do SCC (2010-2013)
- 72 Gráfico 24: Número de Formandos em Cursos EFA na área dos Audiovisuais e Produção dos Media
- 73 Gráfico 25: Distribuição geográfica dos Centros de Formação Profissional (NUTII)
- 74 Gráfico 26: Oferta Formativa do IEFP no SCC (número de ações)
- 74 Gráfico 27: Número de formandos em cursos do IEFP, em áreas CNAEF no SCC
- 74 Gráfico 28: Número de formandos / turma em todos os cursos do IEFP, e nos cursos do SCC
- 76 Gráfico 29: Oferta Formativa do IEFP por áreas CNAEF do SCC (nº de ações)
- 80 Gráfico 30: Cursos de Especialização Tecnológica no Ensino Superior, em áreas do SCC, (nº de formandos a frequentar em simultâneo)
- 81 Gráfico 31: Cursos de Especialização Tecnológica no Ensino Superior nas áreas do SCC por região
- 82 Gráfico 32: Cursos de Especialização Tecnológica do Ensino Não Superior nas áreas CNAEF do SCC
- 83 Gráfico 33: Cursos de Especialização Tecnológica do Ensino Não Superior no SCC, por distrito
- 86 Gráfico 34: Número de alunos inscritos no ensino superior no total de áreas do SCC (2010/2011 a 2012/2013)
- 87 Gráfico 35: Número de alunos inscritos no ensino superior por área CNAEF do SCC (2010/2011 a 2012/2013)
- 95 Gráfico 36: Número de estágios no SCC (2010-2012)
- 96 Gráfico 37: Estágios profissionais por área CNAEF do SCC (2010 - 2012)
- 98 Gráfico 38: Nível de instrução completo dos respondentes
- 99 Gráfico 39: Atividade principal das Entidades Formadoras
- 100 Gráfico 40: Entidades que em 2013 promoveram formação em cada área CNAEF do SCC
- 101 Gráfico 41: Públicos-alvo das ações de formação promovidas pela entidade formadoras (%)
- 101 Gráfico 42: Financiamento das ações de formação promovidas pelas entidades formadoras (%)
- 102 Gráfico 43: Importância atribuída ao debate público e aos espaços informais de formação
- 106 Gráfico 44: Modalidades de Formação consideradas mais adequadas pelos profissionais do SCC
- 106 Gráfico 45: Objetivos da formação profissional identificados pelos profissionais do SCC
- 107 Gráfico 46: Necessidades de formação identificadas pelos profissionais do SCC

- 159 *Gráfico 47: Utilização de internet e facebook na Europa (28 países), 2010 (%)\**
- 164 *Gráfico 48: Auscultação de associações culturais e recreativas: distribuição por região de pertença da capital de distrito (% , N=1498)*
- 165 *Gráfico 49: Auscultação de associações culturais e recreativas: distribuição por distrito (% , N=1498)*
- 166 *Gráfico 50: Auscultação de associações culturais e recreativas: distribuição por tipo principal de atividade (% , N=1498)*
- 219 *Gráfico 51: Alunos abrangidos pela oferta de AEC de cariz artístico (2009/10 e 2012/13)*



## **Tabelas**

119	<i>Tabela 1: Participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida, 2011 (% de participantes)</i>
155	<i>Tabela 2.: Classificações de artes amadoras para efeitos de operacionalização</i>
163	<i>Tabela 3: Taxa de voluntariado informal segundo o nível de escolaridade e o sexo (população com 15 ou mais anos), 2012</i>
167	<i>Tabela 4: Despesas das Câmaras Municipais em atividades socioculturais, por região, em 2012, em valor absoluto e relativo (% em coluna)</i>
186	<i>Tabela 5: Taxa de abandono escolar precoce: níveis nacionais a atingir em 2020</i>
189	<i>Tabela 6: Taxa de Abandono Escolar Precoce em Portugal e na União Europeia (2000-2013)</i>
190	<i>Tabela 7.: Abandono Escolar Precoce em Portugal: distribuição territorial e por sexo (2011-2013)</i>
195	<i>Tabela 8: Alunos matriculados e em retenção/desistência (1) do Ensino Básico, por modalidade de ensino em Portugal (2006/07 a 2011/12)</i>
196	<i>Tabela 9: Alunos matriculados e em retenção/desistência (1) do Ensino Secundário, por modalidade de ensino em Portugal (2006/07 a 2011/12)</i>
210	<i>Tabela 10: Espetadores/visitantes, ações de sensibilização e formação de públicos, ações de formação e formandos nas diversas áreas artísticas apoiados pela DGArtes (2012)</i>
216	<i>Tabela 11: Atividades culturais desenvolvidas por bibliotecas integradas na RNBP, por tipo de atividade (2012)</i>
217	<i>Tabela 12: Alunos que dispõem de biblioteca na escola que frequentam (2013/14)</i>
220	<i>Tabela 13: Alunos abrangidos por tipologia de atividades englobadas nas atividades lúdico-expressivas, por Região (2012/13)</i>
253	<i>Tabela 14. Taxa de respostas ao questionário sobre riscos</i>
253	<i>Tabela 15. Número de funcionários por museu</i>
254	<i>Tabela 16. Localização do museu numa zona de risco elevado, por tipos de riscos</i>
254	<i>Tabela 17. Riscos naturais mencionados</i>
254	<i>Tabela 18 . Riscos tecnológicos mencionados</i>
255	<i>Tabela 19. Tipos de riscos mistos mencionados</i>
255	<i>Tabela 20. Tipos de riscos sociais mencionados</i>
255	<i>Tabela 21. As coleções do museu estão todas inventariadas</i>
256	<i>Tabela 22. Museus com plano de emergência aprovado pelas entidades competentes</i>
	<i>Tabela 23. Ano de aprovação/revisão do plano de emergência</i>
257	<i>Tabela 24. Realização anual de simulacros para testar o plano de emergência em articulação com as autoridades competentes</i>
257	<i>Tabela 25. O museu já foi afetado por um desastre</i>
258	<i>Tabela 26. Tipos de desastres que afetaram os museus</i>
259	<i>Tabela 27. O museu tem alguém responsável para a resposta em caso de desastres ou prevenção de riscos</i>
259	<i>Tabela 28. Posição que ocupa no museu a pessoa responsável pela resposta em caso de acidente ou desastre</i>
259	<i>Tabela 29. Posição que ocupa no museu a pessoa responsável pela resposta em caso de acidente ou desastre</i>
259	<i>Tabela 30. Existência de um plano de formação para a segurança e a prevenção de riscos para o pessoal do museu</i>
260	<i>Tabela 31. O museu tem um plano de evacuação para pessoal e visitantes</i>
260	<i>Tabela 32. O museu tem uma lista de obras ou objetos prioritários para evacuar em caso de acidente ou desastre</i>
260	<i>Tabela 33. Critérios utilizados para a elaboração de uma lista com objetos prioritários a evacuar em caso de acidente ou desastre</i>
260	<i>Tabela 34. O museu tem um sistema de geração elétrica de emergência em caso de interrupção no fornecimento de energia</i>
261	<i>Tabela 35. O museu integra nos seus materiais de divulgação informação relativa aos riscos envolventes ou relacionados com o próprio museu e a sua história</i>
261	<i>Tabela 36. O museu já produziu materiais sobre prevenção de risco</i>
261	<i>Tabela 37. Tipos de materiais produzidos pelos museus sobre prevenção de riscos</i>
262	<i>Tabela 38. O museu já apresentou alguma exposição ou iniciativa relacionada com a temática do risco</i>

## **Figuras**

- 156 *Figura 1. Cinco modalidades de "participação" artística*  
279 *Figura 2. Análise SWOT*

# siglas e abreviaturas

**AEC**

*Atividades de Enriquecimento Curricular*

**ACIDI**

*Alto Comissariado para a Imigração e  
Diálogo Intercultural*

**ANQEP**

*Agência Nacional para a Qualificação e o  
Ensino Profissional*

**CEF**

*Cursos de Educação e Formação para Jovens*

**CEFA**

*Fundação para os Estudos e Formação  
Autárquica*

**CET**

*Cursos de Especialização Tecnológica*

**CNAEF**

*Classificação Nacional de Áreas de Educação  
e Formação*

**CNP**

*Catálogo Nacional das Profissões*

**CNQ**

*Catálogo Nacional de Qualificações*

**CQEP**

*Centros para a Qualificação e Ensino  
Profissional*

**DG Artes**

*Direção-Geral das Artes*

**DGE**

*Direção-Geral da Educação*

**DGEEC**

*Direção-Geral de Estatísticas da Educação e  
Ciência*

**DGERT**

*Direção Geral do Emprego e das Relações de  
Trabalho*

**DGESTE**

*Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares*

**E2OM**

*Escola de Segunda Oportunidade de  
Matosinhos*

**EFA**

*Educação e Formação de Adultos*

**IEFP**

*Instituto de Emprego e Formação Profissional*

**INE**

*Instituto Nacional de Estatística*

**MSE**

*Programa Mais Sucesso Escolar*

**MEC**

*Ministério da Educação e da Ciência*

**MEE**

*Ministério da Economia e do Emprego*

**NEET**

*Not in Education, Employment, or Training*

**OAC**

*Observatório das Atividades Culturais*

**OCDE**

*Organização para a Cooperação  
e Desenvolvimento Económico*

**PIEF**

*Programas Integrados de Educação e  
Formação*

**PCA**

*Percursos Curriculares Alternativos*

**POPH**

*Programa Operacional de Potencial Humano*

**QNQ**

*Quadro Nacional de Qualificações*

**QREN**

*Quadro de Referências Estratégica Nacional  
2007-2013*

**RBE**

*Rede de Bibliotecas Escolares*

**RNAJ**

*Registo Nacional do Associativismo Jovem*

**RNBP**

*Rede Nacional de Bibliotecas Públicas*

**RVCC**

*Reconhecimento, Validação e Certificação de  
Competências*

**SCC**

*Setor Cultural e Criativo*

**SEC**

*Secretaria de Estado da Cultura*

**SNQ**

*Sistema Nacional de Qualificações*

**TEIP**

*Território Educativo de Intervenção  
Prioritário*

**TIC**

*Tecnologias de Informação e Comunicação*

**UE**

*União Europeia*

# **Introdução, metodologia e constrangimentos metodológicos**

## Introdução

Existe hoje um consenso alargado em torno da ideia que a resposta aos desafios futuros das sociedades requer uma singular e imaginativa capacidade de reflexão e uso de recursos educativos e culturais. Conhecimento e cultura são, assim, os ingredientes fundamentais da capacidade coletiva de responder a dinâmicas de uma sociedade em rápida e permanente mudança económica, laboral, tecnológica e sociocultural.

Este entendimento sobre a importância estratégica da cultura e do conhecimento está bem patente nos diagnósticos e linhas de orientação que emanam de organizações internacionais de referência (como a Comissão Europeia, a UNESCO ou a OCDE), mas também na pluralidade de estudos realizados, sobretudo no âmbito das ciências sociais e humanas. De uns e de outros, recolhe-se a noção de que o alcance e a eficácia da cultura e do conhecimento são muito variáveis e não isentos de contradições e equívocos. Efeitos de conjuntura, como a crise económica e financeira que assola o mundo ocidental, condicionam indelevelmente a ação cultural e instauram incerteza nos seus resultados. Somos de opinião, no entanto, que é justamente em ambiente de retração e de severas restrições económicas, como as que o país atualmente enfrenta, que se devem reforçar as sinergias, os projetos de cooperação interinstitucional e o fomento da ação cultural e científica de molde a preparar a sociedade para os desafios coletivos que, de outro modo, não cessam de se avolumar. Ao lado da oscilante economia, também os contextos geoculturais, económico-sociais e políticos instauram variabilidade na ação educativa e cultural e condicionam os termos em que podem verter a sua influência sobre os domínios do social.

As soluções globais, no domínio da cultura como no da economia, são vividas localmente. O mesmo sucede com a *tradução* local, regional ou nacional de macro diagnósticos e estratégias. Encontramo-nos, assim, em regra, perante a necessidade de avaliar gradativamente e de modo situado os efeitos, as adaptações e as convergências originadas por projetos e orientações de grande escala internacional ou comunitária.

A *Europa 2020* constitui, porventura, um desses exemplos de uma estratégia de grande alcance cuja concretização revelará resultados díspares, segundo os contextos e as circunstâncias plurais da sua efetivação. A centralidade

***Estas atividades podem servir de apoio quando as outras áreas falham, estão difíceis (desemprego, depressão, luto, etc.). As pessoas ficam a conhecer o seu vizinho, a sua rua, o seu bairro.***

Depoimento do Painel de Auscultação

concedida à cultura e ao conhecimento na consecução de um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo e na busca do reforço da coesão faz da *Europa 2020* um desiderato tão memorável quanto desafiador. É, ao mesmo tempo, uma oportunidade e um repto.

Com efeito, no contexto da União Europeia, o reconhecimento e a mobilização do papel que a cultura pode desempenhar como instrumento ao serviço deste tipo de objetivos sociais têm também adquirido relevo em diversos campos de intervenção programática. As metas traçadas no âmbito da estratégia Europa 2020 atribuem à cultura o papel de, a par com a formação e qualificação geral dos cidadãos para a empregabilidade, o empreendedorismo e a inovação na “Europa Criativa”, promoverem a inclusão e a participação sociocultural, económica e cívica dos grupos sociais mais vulneráveis e expostos a processos de isolamento, discriminação ou exclusão social. A valorização do papel social da cultura tem vindo, portanto, a constituir uma preocupação crescente, suscitando orientações programáticas que recomendam uma maior articulação entre a cultura e outras áreas de atuação – com privilégio para a educação, mas estabelecendo também pontes para áreas de contacto com o campo de ação das políticas sociais. Embora se trate de uma valorização que, tendencialmente, ganha maior expressão na retórica política e programática do que nas medidas concretas e nas grandes opções de financiamento, não deixa de ser também verdade que ela tem assumido uma expressão prática crescente, nomeadamente no quadro de iniciativas desenvolvidas à escala local e regional e apoiadas por fundos estruturais.<sup>1</sup>

Na Agenda Europeia para a Cultura, e de forma geral nos documentos de orientação estratégica para a área cultural, estes objetivos programáticos surgem na verdade enunciados num plano relativamente secundário e complementar, face à centralidade atribuída às metas prioritárias relacionadas com o contributo do setor cultural e criativo para o crescimento económico e o emprego, no âmbito da Estratégia *Europa 2020*. O papel social da cultura é em geral enunciado de forma ampla e abrangente, sob a enunciação de princípios genéricos acerca das condições propiciadoras do acesso universal. A ênfase é antes colocada no concurso das artes e da cultura para os processos educativos e de qualificação, em particular para a formação de competências criativas e o fomento da capacidade de inovação e empreendedorismo – objetivos associados ao desígnio de fazer do setor cultural e criativo um catalisador do crescimento económico e da criação de emprego. Não obstante, e em articulação com o princípio geral que consagra o acesso à cultura como um direito fundamental de todos os cidadãos, os desígnios de cariz mais social permeiam as metas programáticas delineadas para o setor, que a ideia de “cultura acessível e inclusiva” enuncia.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Veja-se, a este respeito, o relatório de avaliação do contributo da cultura para o desenvolvimento regional e local promovido com base nos fundos estruturais (CSES, 2010). Embora esse contributo se revele especialmente relevante, do ponto de vista quantitativo, em projetos que concorrem para objetivos de natureza económica e associados à competitividade dos territórios, o relatório dá igualmente conta do relevo que assume a utilização de fundos estruturais para projetos de base cultural que se orientam para metas mais típicas das políticas sociais.

<sup>2</sup> Cf. em particular European Agenda for Culture & Work Plan for Culture 2011-2014 (2012a e 2012b) e Education & Learning Working Group (2008).

Como poderá Portugal adequar os desígnios modernizadores e capacitantes da *Europa 2020* na ação de sujeitos, grupos vulneráveis e comunidades locais? A pergunta não é de resposta simples nem única. Tem antes de mais de ser desagregada e tornada mais fina no seu questionamento. Isso mesmo se nota na dezena de “objetivos temáticos” em que a Comissão Europeia entendeu subdividi-la e torná-la operacional e pode ser articulado com os objetivos 8 e, em particular, 9 e 10, a saber:

Objetivo Temático 8 que visa promover o emprego e apoiar a mobilidade laboral em que se destaca a problemática da criação e desenvolvimento de empresas culturais e de indústrias criativas, qualificação dos recursos humanos, formação avançada;

Objetivo Temático 9 direcionado para a promoção da inclusão social e o combate à pobreza, com incidência no desenvolvimento de atividades culturais focalizadas na integração social e na mobilização do potencial cultural e criativo de cidadãos e comunidades económica e socialmente marginalizadas;

Objetivo Temático 10 que procura investir no ensino, nas competências e na aprendizagem ao longo da vida, olhando à promoção de competências culturais e da criatividade no ensino e na qualificação, assim como ao aumento da eficiência pedagógica, ao estímulo à participação e ao envolvimento dos alunos e formandos, com incentivos ao desenvolvimento de conteúdos e metodologias pedagógicas apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. O objetivo estende-se ainda ao aumento das qualificações de professores e formadores, à melhoria das competências e da qualidade dos estabelecimentos de educação e formação.

Este estudo aborda, em particular, as condições em que a *cultura* e a *formação* e as condições do exercício da *cidadania* se podem acomodar, beneficiar e contribuir para a *Europa 2020*.

Evidentemente que, na medida em que procura escrutinar os principais eixos de ponderação do contributo que, em Portugal, a cultura pode fazer reverter para a qualificação e a capacitação de pessoas e comunidades, tão ampla agenda precisa de ser equacionada em vários segmentos. Isso mesmo surge refletido nas seções que constituem este estudo:

- Apresentar um diagnóstico da formação cultural inicial dos trabalhadores do setor cultural e criativo, bem como analisar a respetiva formação contínua e enunciar necessidades futuras de formação;
- Proceder à análise de informação sobre hábitos e práticas culturais de segmentos da população mais vulnerável;
- Caracterizar a atividade cultural amadora, através da definição de tipologias, e da construção de dimensões e indicadores de análise;

- Identificar e analisar os meios possíveis de articulação das estruturas formais de aprendizagem com a atividade cultural e artística, de molde a tornar possível uma avaliação das condições de criação e consolidação de ofertas escolares complementares nas áreas da cidadania, dos saberes/fazeres artísticos e da prática cultural em geral;
- Aferir, por último, a medida em que a atividade cultural se articula hoje com os novos direitos de cidadania e dota os cidadãos e instituições de instrumentos para a gestão de riscos socioculturais e ambientais da atualidade, com uma atenção especial à gestão dos riscos por parte dos museus portugueses.

O grau e o modo como a atividade cultural e formativa se articulam e dialogam com a sociedade é uma das dimensões que, neste contexto, adquirem maior relevância. A essa articulação e diálogo não são indiferentes, muito pelo contrário, as condições de acesso dos vários segmentos da população à prática cultural. Por isso, é crucial conhecer-se a experiência, mas também as necessidades, de instituições e agentes culturais para a mobilização de segmentos sociais mais vulneráveis e menos familiarizados com projetos e atividades culturais que possam reforçar as suas competências culturais, sociais, económicas e cívicas.

Estabelece-se um diálogo indireto com outros objetivos temáticos, designadamente, os que se relacionam com a promoção do emprego (objetivo 8), a inclusão e a coesão social (objetivo 9) e o investimento no ensino e as aprendizagens ao longo da vida (objetivo 10), procurando escrutinar os principais eixos de ponderação do contributo que, em Portugal, a cultura pode fazer reverter para a qualificação e a capacitação das pessoas e das comunidades.

Neste quadro complexo e heterogéneo de temas e objetivos, o presente estudo propõe um diagnóstico sobre o modo como cultura, formação e sociedade se vêm articulando em Portugal e no quadro da *Europa 2020*. A nosso ver, este diagnóstico revela-se particularmente urgente devido a duas ordens de razão:

Em primeiro lugar, os balanços que têm vindo a ser feitos sobre os resultados do investimento que o país fez nas décadas mais recentes na formação e qualificação da população revelam incoerência e distorções que alimentam a representação de uma considerável insuficiência dos impactos. Torna-se urgente, por isso, avaliar as condições em que se poderá reforçar a eficácia e o alcance do sistema de ensino e formação.

Em segundo lugar, apesar dos vários estudos que avançam pistas relevantes sobre o papel formativo que vem sendo desempenhado por instituições culturais diversas (com destaque para as bibliotecas e os museus), é premente uma avaliação mais sistemática e completa



neste domínio, que suporte linhas de orientação de política pública para a cultura e para as áreas de cruzamento entre o setor cultural e outros setores de atuação e planeamento.

Procurou-se introduzir ao longo do estudo uma dimensão de *benchmarking* que coloca o/a leitor/a perante exemplos de “boas práticas” no domínio da ação cultural e educativa retiradas do universo nacional. Não houve, como se deve imaginar, qualquer valoração formal da escolha das situações referenciadas que fica a dever-se à humana subjetividade do coletivo de autores. Adotámos, para tanto, a estratégia de inserção de “caixas” descritivas, em lugares temáticos apropriados do texto, com destaque cromático próprio, que sinalizam iniciativas, projetos e programas, terminados ou em curso, cuja pertinência caberá aos leitores avaliar, pelo que nos abstermos de os comentar. Refira-se que o recurso a situações pontuais de “práticas exemplares” recolhidas no plano europeu e internacional, em geral, é deveras mais limitado que o recurso a “caixas” nacionais, sendo que, quando assinaladas, essas referências surgem em nota de fim de página.

O estudo termina com um conjunto mais ou menos amplo de sugestões e recomendações. Estas recomendações foram reunidas no capítulo conclusivo final, com o intuito de proporcionar uma leitura abrangente das sugestões de política pública que resultam da avaliação produzida. A este conjunto de recomendações, junta-se a peça final que, sob a forma de análise SWOT sintetiza o diagnóstico geral produzido e aponta desafios e ameaças que, em sintonia com as recomendações, devem ser lidos como indicação de cenários prospetivos.

A terminar, queremos expressar a nossa convicção de que este é um estudo preliminar sobre o modo português de fazer esta tão importante relação cultura-formação no quadro da *Europa 2020*. Foram vários os momentos em que sentimos a necessidade de prosseguir o aprofundamento das matérias de análise. Os habituais limites de tempo impostos pela urgência da resposta a dar obrigam-nos a converter essa contrariedade numa das mais pertinentes recomendações a fazer: Cremos ser absolutamente inadiável prosseguir e aprofundar a análise que aqui apenas se aflora. Aquilo que conhecemos do modo como a cultura, a formação e a cidadania se articulam no país, carece de sistematização, de estudo profundo e continuado e de análise, a um tempo, independente e engajada, capaz de mobilizar instituições, agentes, sujeitos e projetos que, as mais das vezes, não dispõem de tempo e condições de autoavaliação de resultados de uma ação tão generosa, tão pouco reconhecida e só pontualmente posta ao espelho com outras experiências congêneres, nacionais e internacionais. As instituições responsáveis têm de estar à altura de promover esse estudo. Do mesmo modo como sucede com a cultura e a formação que se faz em Portugal, os seus efeitos positivos fundam-se na criatividade, na continuidade e na ousadia. É também com alguma audácia, muita imaginação e todo o rigor possível que se espera que

surja esse estudo sistemático e continuado de como poderá a cultura, a formação e a condição cidadã acomodar, beneficiar e contribuir para a atual e as próximas “*Europas 2020*”.

## Metodologia

No âmbito deste estudo, e por exigência da variedade de temáticas e abordagens a desenvolver, foram utilizados diversos instrumentos de pesquisa e auscultação que se apresentam de seguida.

### Painel de Auscultação

Constituiu-se um Painel de Auscultação, inspirado no método Delphi de recolha, através de convite dirigido a 30 pessoas de reputado currículo e com experiência relevante na área cultural e artística e/ou educativa. O objetivo foi o de poder contar com apoio qualificado de reflexão e opinião acerca dos temas nucleares do estudo.

A auscultação do Painel foi feita por via eletrónica e por telefone. Foram solicitados contributos breves acerca de temas selecionados relacionados com o estudo, com pedido expresso de indicação de experiências e projetos de referência nos respetivos domínios de inquirição.

Espaçadas no tempo, foram dirigidas aos membros do Painel três auscultações. No primeiro momento de auscultação, pedimos uma opinião geral sobre o papel das artes e da cultura na formação e qualificação profissional, cívica e cultural dos portugueses.

No segundo momento de auscultação, procurámos obter uma avaliação sobre o contributo das artes e da cultura relativamente a dois aspetos socioculturais críticos que o país enfrenta: o envelhecimento acentuado da população e o abandono escolar precoce.

Finalmente, no terceiro momento de auscultação, pedimos a opinião do Painel sobre o contributo das “práticas culturais amadoras” para a coesão socioterritorial e o diálogo intergeracional.

### Questionários online

Uma parte importante da informação original produzida pelo estudo foi obtido com recurso a três inquéritos dirigidos a pessoas e instituições definidas em função dos objetivos temáticos do estudo.

- **Inquérito aos Profissionais do Setor Cultural e Criativo**

O questionário, em plataforma online, dirigido aos profissionais do setor cultural e criativo foi dirigido, por correio eletrónico e com carácter aberto, a cerca de 8000 contactos individuais, coligidos entre os membros da equipa de trabalho, dos quais mais de 2000 foram devolvidos por falta de atualização dos endereços, tendo-se obtido 841 respostas validadas, o que representa um taxa relativamente baixa de resposta.

Com este questionário procurou-se elencar as profissões da área cultural e criativa e a formação académica ou profissional associada ao seu exercício. Por outro lado, pedimos a opinião dos inquiridos sobre a oferta formativa nestas áreas. Solicitámos também, em pergunta aberta, que os inquiridos registassem livremente algumas considerações suplementares sobre a questão central do questionário.

- **Inquérito ao Mapeamento da Oferta Formativa no Setor Cultural e Criativo – Entidades Formadoras**

Trata-se de um questionário online dirigido a organismos com competências formativas. Enviado a 3265 entidades formadoras, o questionário obteve 219 respostas completas validadas, o que assinala uma taxa de resposta inferior ao esperado. Visava-se com esta ferramenta, auscultar as entidades formadoras acreditadas e certificadas, acerca da sua oferta formativa em áreas culturais e criativas selecionadas a partir da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação. Pretendeu-se também mapear a oferta formativa nestes setores de atividade, com vista ao diagnóstico e caracterização destas áreas de formação.

- **Questionário Museus e Gestão do Risco**

Este questionário foi dirigido aos 137 museus que integram a Rede Portuguesa de Museus, e teve como objetivo recolher uma avaliação geral do panorama dos museus portugueses face à cultura e à gestão do risco. Foram submetidas 59 respostas completas, o que corresponde a uma taxa de resposta de 43,1%, o que, por sua vez, supera largamente o que é tecnicamente expectável para inquéritos online.

## Focus Groups

No que diz respeito a questões sobre aprendizagem ao longo da vida, envelhecimento ativo e diálogo intergeracional, o estudo procurou obter opiniões na primeira voz, abordando diretamente um conjunto de pessoas consideradas representativas da população sénior (não

institucionalizada) em Portugal. Realizaram-se para tanto dois *Focus Groups*, devidamente registados em vídeo.

Em Coimbra, solicitámos a colaboração da **Fundação INATEL**, que convidou um grupo de associados a participar no estudo, tendo sido realizada uma conversa sobre os interesses culturais próprios da sua geração, maioritariamente orientados para as visitas ao património, o conhecimento do país e das suas tradições mas também as suas preocupações com a situação dos pensionistas face à cultura.

No Porto, com os préstimos da **Universidade Autodidata e da Terceira Idade (UATIP)** mobilizámos um grupo de participantes selecionados em função da sua familiaridade com expressões artísticas variadas e contemporâneas. O objeto de discussão em grupo foi o lugar das artes e cultura no quotidiano da população sénior.

## Entrevistas

O investimento na quantidade e diversidade de entrevistas realizadas (40) foi absolutamente fundamental para este estudo.

Foram entrevistados responsáveis de diversos **organismos da administração pública**, para recolha de informação e também de opinião institucional sobre as matérias em estudo. Foi o caso da Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT); a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) e a plataforma SIGO; o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP); a Fundação para os Estudos e Formação Autárquica (CEFA); o Programa Operacional de Potencial Humano (POPH); a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE); a Direção Geral da Educação (DGE/MEC); Direção Geral das Artes (DGArces).

Entrevistámos ainda responsáveis por **estruturas e projetos culturais**, selecionados e referenciados pela pertinência e consistência da sua atividade, no âmbito da articulação com escolas, do trabalho em prol da inclusão social, do envolvimento e participação da comunidade e do diálogo intergeracional.

Na seleção dos entrevistados procuramos abranger várias regiões do país, projetos de diferentes dimensões e visibilidade, o trabalho de expressões artísticas diversificadas e diferentes métodos de trabalho. Sem menosprezo por outros, as estruturas e equipas entrevistadas desenvolvem trabalho de continuidade, cujo mérito é legitimado pelos resultados alcançados e reconhecido na esfera cultural portuguesa. Foram entrevistados interlocutores com responsabilidades nos seguintes projetos e estruturas:

Programa Escolhas, Fundação Calouste Gulbenkian, RESTART, Escola 2ª Oportunidade de Matosinhos, Associação Circular, Comédias do Minho, Câmara Municipal de Setúbal, Observatório Social da Bela Vista, Associação Mudar o Olhar e artistas que trabalharam com esta associação no Bairro da Bela Vista, A Pele, Associação Outra Voz, Centro Cultural Vila Flor, O Teatrão, Casa da Música, Teatro Viriato, Cineclube Viseu, Sociedade Artística Musical dos Pousos e a Aldeia Pedagógica da Portela. A equipa teve ainda a oportunidade de participar nos encontros Derivas Artísticas, promovidos pela Associação Circular, em Vila do Conde, e na apresentação/aula pública do projeto 10x10, acolhido pela Oficina, em Guimarães.

Deixamos expresso, por fim, o nosso vivo agradecimento a todas as pessoas e instituições que, de modo franco e, em alguns casos, mesmo entusiástico, se prestaram a auxiliar-nos no desenvolvimento deste estudo. Não conseguimos imaginar este resultado sem a sua prestimosa colaboração. Todavia, os erros e as imprecisões que, porventura, aqui constarão são da inteira responsabilidade da equipa de trabalho.

## Constrangimentos Metodológicos

Os protocolos metodológicos de pesquisa, enquanto instrumentos ágeis de organização do processo de recolha da informação, estão todos eles sujeitos a vicissitudes e constrangimentos que fazem oscilar os níveis da sua eficácia. Em muitos casos são fatores alheios ao processo de manuseamento dos instrumentos e das técnicas metodológicas que originam essa menor eficácia do seu uso. Pretendemos com isto referir-nos a dificuldades encontradas durante a recolha de informação que queremos deixar registados.

Antes, porém, gostaríamos de reiterar o grande apreço pela colaboração demonstrada por todas as pessoas e instituições que abordámos no decurso do trabalho. A começar pelos nossos convidados a integrar o Painel de Auscultação, para terminar nos nossos inquiridos nos três inquéritos por questionário, encontrámos uma assinalável abertura e espírito de colaboração. Quando as taxas de resposta se saldaram por níveis inferiores aos estipulados nos manuais há que reconhecer que pode ser o meio de difusão da inquirição que pode estar na origem dessa menor adesão dos inquiridos. O recurso a inquéritos online poderá, neste caso, justificar os menores níveis de resposta registados nos inquéritos dirigidos aos profissionais do SCC ou às entidades formadoras.

A título de esclarecimento, deve adiantar-se que as entrevistas levadas a cabo decorreram de acordo com os protocolos de investigação científica correntes em trabalhos deste estilo. Quer

isto dizer que as entrevistas não foram feitas com intuito de divulgação integral dos seus conteúdos e menos ainda de identificação das pessoas entrevistadas. Todavia, revelaram-se importantes para o esclarecimento de situações pontuais e, na medida do juízo da equipa, foram disponibilizados excertos mais significativos.

Na mesma linha, devemos adiantar que não procedemos a uma análise da contextualização e do enquadramento legislativo das práticas e atividades amadoras. Não por simpatia com o contexto europeu em geral, no qual não se dispõe de análises sólidas disponíveis dos conteúdos do direito ao acesso ou à participação. Essa ausência fica a dever-se ao facto de entre nós a legislação e a regulamentação da atividade cultural, sobretudo a não-profissional, ter vindo a ser alterada a um ritmo que dificulta os tempos necessários de consolidação do ajustamento e das práticas, pelo que aquela recolha não se revelou compatível com a envergadura desta investigação.

Um constrangimento distinto de ordem geral que enfrentámos é o que resulta da variedade de critérios de enquadramento institucional da educação e da formação profissional. A multiplicidade de situações constitui um obstáculo de monta sempre que se procuram dados de caracterização que acabam por se revelar heterogéneos e não-coincidentes, gerando incerteza sobre a fidelidade da informação recolhida. Em regra, transversalmente, todas as seções deste estudo se depararam com dificuldades radicadas na natureza e volume ou acessibilidade a dados quantitativos. Sempre que se procuraram dados da natureza qualitativa, resultantes, por exemplo de avaliações de projetos e iniciativas particulares o cenário torna-se particularmente complexo. A regra parece ser a da escassez de *informação regular, sistemática e fiável*. Por exemplo, no tocante aos agentes culturais e em particular à participação associativa, a necessidade desta informação sistemática refere-se ainda à sua separação da informação sobre o setor do desporto, como já acontece com as Estatísticas da Cultura.

Assim, por exemplo, na abordagem ao combate ao abandono escolar precoce, registaram-se dificuldades que derivam diretamente da natureza complexa do fenómeno em si. Assim, foi necessário ultrapassar dificuldades relacionadas com dimensões curriculares e pedagógicas que, em vista da autonomia das escolas e dos docentes assumem um carácter variável e acabam por obrigar a abordagens casuística e não sistemáticas que interferem com a desejável visão abrangente do problema.

Não foi possível obter dados que permitissem determinar, de forma rigorosa, o “peso” das atividades artísticas na carga horária média dos alunos/formados. Constatou-se que essa carga horária varia de acordo com a oferta disponibilizada em cada agrupamento/escola articulada ao respetivo projeto pedagógico.

Outras dificuldades, contudo, vão além das componentes curriculares e pedagógicas e envolvem fatores que escapam ao controlo direto da escola. Estamos a referir-nos, nomeadamente, a fatores contextuais locais que interferem na condição de fragilidade económica, étnica das famílias e que a escola conhece mal, apesar das manifestas implicações nas situações de absentismo, insucesso e de abandono escolar precoce.

Saliente-se ainda que são relativamente escassos os projetos, eventos e outras iniciativas de cariz pedagógico-artístico que avaliam, de forma sistemática, o trabalho realizado.

Por fim, os indicadores disponibilizados pela DGArtes têm caráter excessivamente genérico e tornam difícil proceder a avaliações detalhadas sobre as atividades das estruturas artísticas e dos seus públicos-alvo. É o caso, por exemplo, das atividades apoiadas e das avaliações (quantitativas e qualitativas) dos projetos para o combate ao abandono escolar precoce.

## Parte I

# **Formação, qualificação e certificação dos recursos humanos para o setor cultural e criativo**



# Formação, qualificação e certificação dos recursos humanos para o setor cultural e criativo

## 1. Introdução

A formação e qualificação profissionais dos trabalhadores constitui uma das dimensões mais críticas e complexas que enfrenta atualmente o setor cultural e criativo, afigurando-se como uma questão estratégica para as políticas públicas nesse domínio.

A complexidade da questão impõe uma abordagem multifacetada a partir da análise de diversos documentos de referência publicados nos últimos anos.<sup>3</sup>

Importa desde já delimitar e caracterizar o universo do setor cultural e criativo, doravante designado por SCC, utilizando como referencial o conceito de economia criativa preconizado pela *United Nations Conference on Trade and Development* (UNCTAD)<sup>4</sup>, cujos relatórios, de 2008 e 2010, fornecem um sólido enquadramento para a identificação da economia criativa como um setor económico transversal com importância crescente, em especial no comércio internacional.

*“A economia criativa pode estimular a geração de renda, criação de empregos e a exportação de ganhos, ao mesmo tempo que promove a inclusão social, diversidade cultural e desenvolvimento humano. Ela abraça aspetos económicos, culturais e sociais que interagem com objetivos de tecnologia, propriedade intelectual e turismo. É um conjunto de atividades económicas baseadas em conhecimento, com uma dimensão de desenvolvimento e interligações cruzadas em macro e micro níveis para a economia em geral.” UNCTAD, 2010, Creative Economy Report*

De acordo com a UNCTAD, o centro do SCC reside nas indústrias criativas que usam a criatividade e o capital intelectual como os seus principais *inputs* e envolvem atividades baseadas no conhecimento com uma relação particular com as artes.

É a partir desta noção de economia criativa que a UNCTAD propõe a organização do SCC em quatro planos:

---

<sup>3</sup> Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural; Agenda 21 da Cultura; Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais; Agenda Europeia para a Cultura; Estratégia Europa 2020; Livro Verde sobre as Indústrias Culturais e Criativas; Plano de Trabalho para a Cultura 2011-2014; relatórios de 2008 e 2010 da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento – UNCTAD; Creative Economy Report 2013 do PNUD e da UNESCO.

<sup>4</sup> [www.unctad.org](http://www.unctad.org)

O **Património**, estrutura a cultura dos pontos de vista histórico, antropológico, étnico, estético e social. Este grupo integra: Expressões culturais tradicionais (artesanato, festivais e celebrações); e locais culturais (sítios arqueológicos, museus, bibliotecas, exposições, etc.)

As **Artes** enquanto trabalho artístico, com valor de identidade e significado simbólico, e que comporta: Artes visuais (pintura, escultura, fotografia e antiguidades) e Artes performativas (música, teatro, dança, ópera, circo, marionetas).

Os **Media** que tratam da produção de conteúdos criativos especificamente dirigidos a grandes públicos e que incluem, por um lado as Editoras e conteúdos impressos (livros, imprensa e outras publicações) e, por outro lado, os Audiovisuais (filmes, televisão, rádio e demais radiodifusões).

As **Criações Funcionais**, por fim, integram atividades e serviços orientados para a procura de produtos e serviços ligados às indústrias criativas (Design interiores, gráfico, moda, joalheria, etc); os Novos meios de comunicação (software, videojogos, conteúdos digitais) e Serviços criativos (arquitetura, publicidade, atividades culturais e recreativas, etc).

É com estes referenciais e reconhecendo a heterogeneidade das atividades e competências profissionais que integram o SCC, que melhor podemos compreender a diversidade de formação / qualificação que está em causa no nosso estudo.

Embora esta análise se centre privilegiadamente nas atividades culturais e artísticas, a abordagem do tema da formação e da qualificação profissionais não dispensa a observação do que se passa no SCC.

O próprio desenvolvimento das atividades culturais nucleares e a sua adequação às condições dos mercados contemporâneos impõem que, para além de competências especificamente artísticas, seja mobilizado um conjunto mais amplo de competências profissionais e mesmo pessoais, em domínios como a gestão (estratégica, financeira, administrativa, das pessoas, do conhecimento, da qualidade), as tecnologias, a inovação, a criatividade e a comunicação, as quais não só ultrapassam as fronteiras do SCC, como em boa medida lhe são transversais. Assim, a questão da formação e qualificação dos trabalhadores e a problemática da aquisição

de competências profissionais nas artes e na cultura implicam uma abordagem e uma análise integradoras das múltiplas dimensões em presença.

Por outro lado, na perspetiva dos trabalhadores as necessidades de formação especializada colocam-se num quadro igualmente complexo e heterogéneo. Esse quadro é caracterizado quer pela ambivalência que continua a pautar a definição das carreiras e o reconhecimento das qualificações em muitas atividades e profissões, sobretudo as de natureza mais eminentemente cultural e artística, quer pela tendência prevalecente para a acumulação polivalente de funções (artísticas, gestionárias, administrativas, técnicas), quer ainda para a intermitência laboral e a mobilidade profissional que, numa esfera onde o trabalho por projetos tem forte expressão, exigem uma capacidade adaptativa elevada e a atualização e reconversão permanentes de conhecimentos e competências.

Finalmente, na oferta formativa que se vem desenvolvendo para responder às necessidades de qualificação e aos desafios profissionais que o SCC hoje enfrenta, cruzam-se sistemas e modalidades de formação de tipo muito diferenciado: desde a formação profissional proporcionada no âmbito do sistema *formal* de educação e formação, até à formação profissional *não formal* disponibilizada por entidades dos setores privado e associativo, passando, ainda, pelas aprendizagens *informais* que caracterizam, por exemplo, o debate público. Em Portugal, esta pluralidade de modalidades e de ofertas formativas ocorre num contexto deficitariamente estruturado, suscitando uma série de questões críticas, relacionadas quer com a compatibilização entre a formação realizada no âmbito dos diversos subsistemas (e em especial entre o sistema de educação e formação formal e a formação profissional oferecida noutros contextos), quer com a adequação da oferta formativa às necessidades do setor e dos seus profissionais, quer ainda com o seu ajustamento ao sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, ao sistema de qualificação e à regulação das carreiras profissionais e acesso às profissões.

Tendo por base este quadro complexo, o presente capítulo procura justamente fazer um mapeamento da oferta formativa no SCC, centrando-se nas diferentes modalidades de formação profissional formal, não formal e informal. Esta opção assenta na constatação de que o debate sobre a formação cultural e a educação artística integrada no sistema de ensino geral e formal beneficia hoje entre nós de uma maior sistematização e reflexão<sup>5</sup> e que é especificamente no plano da formação profissional – que de resto se revela absolutamente estratégica e decisiva para suprir as necessidades do setor – que se observam mais acentuados défices de conhecimento.

---

<sup>5</sup> Vejam-se em particular os relatórios do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura (2004) e do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e Cultura (Silva, 2010).

Procura-se, assim, traçar um mapeamento da oferta de formação profissional e das condições que enquadram o seu funcionamento em Portugal e, por essa via, concorrer para um melhor esclarecimento das dinâmicas e dos problemas que a afetam contemporaneamente. Este diagnóstico revela-se fundamental não apenas para avaliar a adequação deste tipo de oferta à realidade cultural portuguesa e às necessidades do mercado, das instituições e dos trabalhadores culturais e artísticos, mas também para suportar uma melhor definição de medidas de regulação e de estímulo ao desenvolvimento de uma formação ajustada.

Começamos, na secção 1, por discutir as condições socioeconómicas e políticas mais gerais que, na conjuntura atual, enquadram a relação entre formação, qualificação e emprego. É à luz dessas condições que se analisa em detalhe, de seguida, a situação portuguesa do ponto de vista da formação profissional no SCC.

Essa análise percorre, sucessivamente, as bases institucionais e normativas que enquadram a formação profissional (secção 2), o universo dos agentes que promovem formação profissional (secção 3) e a oferta formativa formal, não formal e informal existente nas diversas áreas de educação e formação relacionadas, direta ou indiretamente, com o SCC (secção 4).

A abordagem à formação profissional feita nestas 3 secções assenta no levantamento e no confronto sistemático de informação oficial recolhida junto das principais entidades públicas com responsabilidades na área: a DGESTE, a DGES, a ANQUEP, o IEF, o CEFA. A análise procura não apenas reconstituir o enquadramento normativo e caracterizar o universo da formação profissional, mas também avaliar os problemas de compatibilidade e articulação entre as diversas fontes institucionais e os vários sistemas de classificação e certificação da atividade formativa.

A enorme disparidade de critérios que se encontram no terreno dificulta uma visão integrada e funcional do estado da formação profissional no país e das suas dinâmicas de desenvolvimento. O problema que decorre daqui, e que condicionou fortemente a análise apresentada, não é apenas a indisponibilidade de bases sistemáticas e criteriosas de informação, que suportem quer as medidas de política pública para a formação no SCC, quer as estratégias de atuação dos agentes que operam nesse terreno. O problema é também o défice de estruturação e de regulação da atividade formativa que por essa via se revela e que constitui um importante desafio com que o setor, e em particulares os decisores públicos, se confrontam. É também objetivo deste trabalho concorrer para um melhor esclarecimento nesse domínio e abrir pistas para um enquadramento mais estruturado e criterioso da formação profissional no SCC.

Foi também a perceção do quanto se afigura necessário dispor de informação consistente e detalhada sobre a atividade de formação profissional no setor em análise que justificou o lançamento de um instrumento metodológico não previsto no plano original deste estudo: a realização de dois inquéritos por questionário, um dirigido às entidades formadoras privadas e associativas, certificadas e acreditadas, e outro aos profissionais do SCC. Os dois inquéritos, cujos resultados se sintetizam na secção 5, permitiram obter informação original muito relevante para uma avaliação mais apurada das condições em que operam hoje os agentes formadores e os profissionais do setor, as orientações e estratégias que estão a seguir, as necessidades que identificam e a forma como se posicionam face aos aspetos críticos que o tema suscita.

Ao longo da análise seguimos, como referimos atrás, uma visão abrangente e inclusiva da formação profissional para o SCC, de modo a abarcar um conjunto amplo de atividades profissionais e áreas de educação e formação que, de forma mais direta ou indireta, se revelam hoje importantes para o desenvolvimento da atividade cultural. São conhecidas as dificuldades de delimitação do setor, que se tornam acrescidas quando se considera o domínio das competências e qualificações que a atividade cultural e artística precisa de mobilizar, nas suas diversas fases e áreas de trabalho: da criação, à produção, à distribuição, à divulgação e à formação; das funções eminentemente culturais e artísticas, às funções gestionárias, organizacionais, administrativas e técnicas. Se considerarmos ainda as múltiplas articulações que hoje se estabelecem entre os vários campos e subsectores do amplo SCC e entre este e outros domínios de atividade, justifica-se a adoção de uma perspetiva abrangente e inclusiva na abordagem das áreas de formação profissional, como a que se adota ao longo deste capítulo.

## 2. Condições de enquadramento da formação e da qualificação no setor cultural e criativo

As sociedades europeias têm vivido uma evolução socioeconómica muito condicionada pelas exigências do paradigma do crescimento económico, baseado na exploração intensiva dos recursos e assente no pressuposto de uma ilimitada disponibilidade humana para o consumo de bens materiais e mesmo imateriais. O agravamento da crise económica, que tem sido acompanhado por sinais de crise social, cultural e mesmo política tem fundamentado políticas públicas muito centradas no reforço da “competitividade”, fomentando a

desregulamentação das relações de trabalho, a diminuição dos salários e a redução das funções sociais do Estado na proteção social aos cidadãos, na educação, na saúde e também na cultura.

É neste contexto que devemos enquadrar as temáticas da educação, da formação e da qualificação dos cidadãos, as quais não podemos deixar de equacionar sob duas perspetivas que, sendo distintas, não são ou não deveriam ser contraditórias.

Uma estabelece uma relação direta e muitas vezes exclusiva entre educação, formação e qualificação das pessoas com a capacidade de exercer uma ou mais profissões, sendo que as exigências de especialização, por um lado, e as de mobilidade profissional, por outro, tendem a desvalorizar as componentes sociocultural e científica e a sobrevalorizar as dimensões técnica, tecnológica e prática da educação e da formação. A oferta formativa, neste quadro, é determinada essencialmente pelas necessidades e interesses do mercado de trabalho. Simultaneamente, esta perspetiva tende a antecipar, inclusivamente para o ensino básico, e a ampliar cada vez mais, a introdução da dimensão profissionalizante no sistema educativo e de formação, ao mesmo tempo que se reduz a duração dos ciclos formativos pós secundários, como forma de facilitar a mobilidade profissional dos trabalhadores, de dar resposta rápida e eficaz às exigências do desenvolvimento tecnológico, bem como de atenuar os problemas resultantes da precarização das relações de trabalho. Disto mesmo constituem exemplo os cursos de especialização tecnológica com um ano de duração, a redução da duração das licenciaturas para apenas três anos e, mais recentemente, a criação dos cursos superiores de curta duração, os cursos técnicos superiores profissionais com a duração de dois anos. Refira-se também, ainda a título de exemplo, a tendência para a menorização da importância da educação artística na escolaridade obrigatória e mesmo no ensino básico, no qual foi remetida para atividade de enriquecimento curricular.

A cultura adquire aqui um papel em boa medida instrumental, sendo percecionada pela sua dimensão económica, com expressão concreta nas indústrias criativas, às quais é atribuída a responsabilidade de produzir bens e serviços específicos.

Uma outra perspetiva, com raízes no ideário republicano, estabelece a relação da educação, formação e qualificação das pessoas fundamentalmente com o progresso das sociedades e com o desenvolvimento individual dos cidadãos, reforçando a importância de se lhes proporcionar formação integral e humanista, no quadro da qual ganham relevo os valores do conhecimento e da cultura, da cidadania, da autonomia, da consciência de si próprio e do mundo, e da participação cívica e política.

No quadro desta outra perspetiva que, em boa verdade, é a que, no essencial, estrutura a Lei de Bases do Sistema Educativo, a oferta formativa pressupõe uma escolaridade obrigatória alargada com natureza universal e gratuita, em que a formação profissional ou profissionalizante tem um papel suplementar e complementar. A importância do conhecimento não se reduz, neste quadro, à sua partilha e transferência, antes pressupõe a criação de condições para que cada vez mais os cidadãos produzam e construam, eles próprios, o conhecimento que é entendido como instrumento de desenvolvimento pessoal autónomo e livre. A cultura assume então um papel central na estruturação do desenvolvimento social, económico e cultural do país e é percecionada de forma integrada e integradora.

É sobretudo esta última visão da cultura que está subjacente aos objetivos deste estudo. Num contexto em que a crise económica induz alterações profundas na procura de competências, é indispensável analisar como se articula a cultura com o sistema de educação e formação profissional e de aprendizagem ao longo da vida, de forma a qualificar e capacitar os cidadãos para gerirem com autonomia e consciência o desenvolvimento e evolução dos seus percursos profissionais e de vida. Na Europa, a procura de empregos desqualificados está a diminuir drasticamente em função do aumento das qualificações dos trabalhadores, que assim, legitimamente, assumem expectativas, muitas vezes frustradas, de inserção no mercado de trabalho em postos de trabalho compatíveis com as competências e qualificações certificadas que possuem.

Por outro lado, também a oferta de empregos desqualificados e pouco exigentes se reduz acentuadamente. Segundo uma estimativa recente, o número de empregos altamente qualificados deverá aumentar quase 16 milhões, passando de 29% (2010) para 35% de todos os postos de trabalho em 2020. Em contrapartida, o número de postos de trabalho que exigem um nível baixo de competências deverá sofrer uma quebra de cerca de 12 milhões, passando de 20% para menos de 15%. Alguns países já se deparam com estrangulamentos no que se refere aos postos altamente qualificados. Esta situação ver-se-á agravada pelo impacto do envelhecimento demográfico, quando a população ativa começar a diminuir após 2012.<sup>6</sup> No setor cultural, as exigências de qualificações são variáveis, embora se trate de um setor que recruta preferencialmente trabalhadores com qualificações médias ou elevadas, sobretudo nas atividades centrais de cariz eminentemente cultural e artístico.

---

<sup>6</sup> Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão, de 2012, sobre a aplicação do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020) «Educação e Formação numa Europa inteligente, sustentável e inclusiva» (2012/C 70/05) (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:PT:PDF>)

Estas constatações, que apontam para uma tendência convergente de exigência de qualificações mais elevadas por parte do mercado de trabalho e de elevação dos níveis médios de qualificação dos cidadãos, não deixam no entanto de enunciar também contradições no sistema socioeconómico.

Em geral, as qualificações exigidas aos cidadãos são cada vez mais elevadas. No entanto, são frequentes as situações em que as condições de trabalho se tornam mais precárias e mais desqualificadas (baixos salários, elevada precariedade laboral, alargamento da duração do trabalho, horários desregulados, etc.). Por outro lado, é necessário ter igualmente em consideração que muitas vezes as qualificações oferecidas, mesmo que certificadas, não são reconhecidas pelo mercado de trabalho, incluindo muitas vezes a própria administração pública. Esta situação é particularmente evidente no SCC, em que a intermitência, a flexibilidade, o trabalho por projetos, a polivalência, o baixo grau de normalização e certificação de muitas profissões persistem, desde há muito.

Em Portugal, desde a adesão à União Europeia, em 1986, a formação e a qualificação das pessoas tem sido objeto de diversos programas de financiamento. No entanto, a eficácia deste financiamento permanece aquém do expectável e, em resultado, é pobre o panorama educativo geral do país.<sup>7</sup>

***“...o nível médio de qualificações da população é baixo, o que constitui um constrangimento fundamental ao desenvolvimento social, económico e territorial do país. Na estrutura de qualificações portuguesa predominam ainda os níveis mais baixos de educação formal, em contraste com o modelo económico que tem vindo a consolidar-se no seio da União Europeia, assente em médias e altas qualificações.”***

Resolução do Conselho de Ministros n.º 33/2013, de 20 de Maio

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 33/2013, de 20 de Maio, aponta para uma aposta no reforço do capital humano em Portugal, a ser contemplada na atribuição e afetação dos fundos comunitários no período 2014-2020. Para tanto, estabelece uma série de prioridades que, a ser efetivada, poderá a prazo modificar o quadro precário nacional das formações e qualificações.

---

<sup>7</sup> De acordo com o CNE, ainda em 2011, entre a população residente com mais de 15 anos de idade, contavam-se cerca de 3,5 milhões de indivíduos sem qualquer diploma, ou apenas com o 1º ciclo do Ensino Básico, e mais de 2,5 milhões com qualificação de nível secundário, pós-secundário ou superior (Relatório do CNE 2013: Estado da Educação 2012, Autonomia de Descentralização).



- Incentivo ao investimento empresarial em inovação, criatividade, internacionalização e formação;
- Melhoria do ajustamento entre a oferta e a procura de qualificações, aspeto determinante para a empregabilidade dos ativos e para o contributo das ofertas formativas para o desenvolvimento económico;
- Reforço da aposta na capacitação dos desempregados para uma rápida reintegração no mercado de trabalho, bem como na melhoria das competências dos ativos, empregados ou desempregados, com qualificações inferiores ao nível secundário;
- Diversificação das vias de ensino, nomeadamente através do reforço das vias vocacionais e profissionalizantes, com um forte – pendor da formação em contexto de trabalho;
- Aprendizagem ao longo da vida, tendo como objetivos o aumento da empregabilidade, bem como a promoção de uma cidadania ativa e qualificada;
- Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e as formações de adultos valorizando o papel dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP);
- Intervenções de promoção do sucesso educativo por via do apoio psicopedagógico e orientação escolar e profissional dos jovens;
- Operacionalização do sistema de informação – para acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar;
- Melhoria da formação de professores e formadores;
- Aumento da população com ensino superior, reforçando as ligações entre as formações profissionais ministradas do ensino secundário e o ensino politécnico e respondendo em simultâneo às necessidades das economias regionais;
- Promoção da mobilidade dos recém-licenciados e dos professores, como fator dinamizador da criação de redes europeias;
- Racionalização da oferta formativa no ensino superior, adaptando-a às necessidades do mercado de trabalho;
- Apoio ao desenvolvimento de programas doutorais e pós-doutorais inovadores de grande qualidade.

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros n.º 33/2013

### Prioridades para o ensino e a formação no período 2014-2020

Em resultado das políticas públicas que têm sido seguidas, constata-se uma tendência crescente para os jovens e adultos, no ensino secundário, optarem por uma *via de dupla certificação*, escolar e profissional, assumindo a opção por cursos profissionais (40%) e tecnológicos (30%) maior relevo nos jovens. Entre os adultos, é o ensino recorrente (39,1%) e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) (34,5%), que recolhem mais eleva percentagens de inscritos.<sup>8</sup>

O crescimento sustentado da oferta do ensino profissionalizante tem contribuído para o crescente reconhecimento social desta via de ensino que vem paulatinamente atenuando a imagem estigmatizante que lhe está associada. Registe-se, todavia, que apesar do crescimento da oferta e da procura ocorrer também nas áreas das “artes e humanidades”, são as áreas de “engenharia, indústrias transformadoras e construção”, das “ciências sociais, comércio e direito”, dos “serviços” e da “saúde e proteção social” que mais oferta proporcionam e mais procura registam.

Vem a propósito referir a crescente dimensão instrumental das políticas públicas que privilegiam o crescimento do ensino profissional e profissionalizante. De facto, não é possível

<sup>8</sup> Relatório do CNE 2013: Estado da Educação 2012, Autonomia de Descentralização

olvidar que o subsistema de educação e formação profissional é financiado de forma muitíssimo expressiva, quando não integral, por fundos da UE (até aqui o POPH e entre 2014-2020 o POCH) o que, a prazo, ou seja, já em 2020, poderá comprometer drasticamente a capacidade do país para acomodar o financiamento do subsistema de educação e formação profissional no Orçamento de Estado.

Sob este pano de fundo geral, o papel da formação profissional no domínio cultural adquire contornos muito particulares. O crescimento do emprego no setor cultural e criativo regista uma dinâmica geral de desenvolvimento que, no entanto, é muito desigualmente distribuída pelos diversos subsectores e áreas profissionais (cf. Mateus e Associados, 2010). As necessidades de qualificação e de formação são também, por isso, muito heterogéneas, como é de resto o papel da formação de cariz mais profissionalizante, ao lado da formação de cariz mais académico – sejam as necessidades das entidades que operam no setor, sejam as necessidades dos vários tipos de profissionais.

Intervir neste domínio, sobretudo no quadro de políticas públicas para a cultura e a formação, visando qualificar de forma abrangente e determinada o SCC, exige que se superem os défices de conhecimento sistemático e criterioso que ainda prevalecem. É com o objetivo de concorrer para um conhecimento mais rigoroso e estruturado da formação profissional orientada para as atividades e profissões do SCC que se procede, de seguida, a um diagnóstico detalhado da organização e do estado atual dessa formação, tal como ela se revela atualmente no terreno.

### 3. A cultura no sistema de educação e formação profissional

Começamos, nesta parte, por reconstituir a estrutura institucional, orgânica e regulamentar que enquadra a atividade de formação e qualificação profissional. Identificamos, em primeiro lugar, as principais entidades e organismos com responsabilidade na definição, coordenação e implementação das políticas de educação e formação profissional, analisando de seguida os sistemas de classificação que tipificam normativamente os vários domínios profissionais e áreas de qualificação. Procuramos avaliar o modo como as atividades associadas ao SCC são enquadradas por esta estrutura institucional e normativa, refletindo sobre os efeitos que

daí decorrem para a ponderação, no plano das políticas públicas, das especificidades e das necessidades formativas do setor.

### 3.1. Entidades e organismos públicos com atribuições e competências nas políticas de educação e formação profissional

Atualmente existem cinco entidades com atribuições e competências no domínio da educação e formação profissional. A mais simples e sintética descrição das atribuições de cada uma, faz sobressair desdobramentos e sobreposições funcionais, nomeadamente no plano da definição de políticas e na regulação e monitorização da educação e da formação profissional.

- **DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES (DGEstE)**

A DGEstE é um serviço central de administração direta do Estado (MEC) a que cumpre, no âmbito da formação profissional, entre outras atribuições, executar as políticas educativas definidas no âmbito do sistema educativo e proceder ao planeamento da rede escolar nacional. | <http://www.dgeste.mec.pt>

- **DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR (DGES)**

A DGES é, como a DGEstE, um serviço central de administração direta do Estado (MEC) e tem por missão assegurar a conceção, a execução e a coordenação das políticas no âmbito do ensino superior. Tem, entre outras, a responsabilidade específica de proceder ao registo dos ciclos de estudos de ensino superior e dos cursos de especialização tecnológica. | <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>

- **AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL, IP (ANQEP)**

A ANQEP-IP é um instituto público de coordenação da execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos. Assegura, ainda, o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. À ANQEP compete ainda a apreciar os pedidos de criação e funcionamento de Cursos de Especialização Tecnológica (CET), promovidos por entidades formadoras do nível secundário de educação. | <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

- **INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP (IEFP)**

Instituto público, o IEFP-IP integra-se na administração indireta do Estado, com a missão de promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução de políticas ativas de emprego, nomeadamente de formação profissional. | [www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)

- **DIREÇÃO-GERAL DO EMPREGO E DAS RELACÕES DE TRABALHO (DGERT)**

A DGERT é um serviço central da administração direta do Estado (MEE) que apoia a conceção das políticas relativas ao emprego, formação e certificação profissional e às relações profissionais, incluindo as condições de trabalho e de segurança, saúde e bem-estar no trabalho. | <http://www.dgert.mtss.gov.pt>

A consulta detalhada das atribuições das diferentes entidades com competências no domínio da educação e formação profissional revela sobreposições várias de funções no que se refere à definição de políticas, à regulação e à monitorização da educação e da formação profissional. Essas sobreposições refletem-se, no plano prático, em dificuldades de articulação e coordenação interinstitucional e na persistência de uma diversidade de critérios de atuação que condicionam fortemente uma regulação eficaz e adequada da formação profissional.

Veremos alguns dos efeitos daí decorrentes, por exemplo, ao constatar a disparidade de critérios e modos de organização e regulação da formação profissional que os sistemas de classificação abaixo analisados revelam.

Neste plano, e em benefício de uma estrutura reguladora mais integrada e eficaz, seria recomendável que, no âmbito da anunciada reforma do Estado, se ponderasse a redução do número de serviços públicos com intervenção na área da educação e formação profissional ou se concebesssem modelos mais adequados e coordenados de articulação entre eles. Tendo em conta a natureza dos vários organismos e a experiência dos últimos anos, a ANQEP, preferencialmente, ou o IEFP parecem afigurar-se como os organismos que reúnem as melhores condições para uma maior integração de atribuições e recursos e para uma mais eficaz articulação e coordenação com a DGESTE, o serviço que, no âmbito da atual organização do Ministério da Educação e Ciência, deveria congrega todas as atribuições deste ministério no domínio da educação e formação profissional. Por outro lado, e consequentemente, parece recomendável que se repensem as atribuições específicas da DGERT e da DGES na área, designadamente as relacionadas com a certificação de entidades formadoras, com o Sistema Europeu de Créditos do Ensino e da Formação Profissionais e com os CET.

### 3.2. Sistemas de classificação das áreas de educação e formação e das qualificações

Os sistemas de classificação constituem instrumentos fundamentais de organização e regulação da atividade educativa e formativa, em dois planos complementares: na definição das áreas e domínios de competências e qualificações em torno das quais a organização da formação se deve estruturar de forma integrada e articulada; na adequação da organização da atividade formativa aos domínios dos saberes e das qualificações académicas, técnicas e profissionais, aos processos de certificação e regulação das profissões e às necessidades educativas, cívicas e económicas que emergem do tecido sociocultural e sociopolítico, dos sistemas produtivos e do mercado.

Em Portugal, encontramos vários sistemas de classificação, que se organizam de acordo com critérios que procuram compatibilizar, de um lado, normas nacionais e internacionais tendentes à standardização e à integração entre os vários regimes de ensino e formação e, do outro, especificidades que decorrem da natureza particular dos organismos que os produzem

e dos regimes formativos que esses organismos tutelam. A diversidade é grande, como veremos, e da heterogeneidade de critérios decorrem problemas de compatibilização e integração entre os diversos sistemas educativos e formativos.

Caracterizam-se aqui esses sistemas: Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF); Sistema Nacional de Qualificações; Catálogo Nacional de Qualificações; e Quadro Nacional de Qualificações.

Esta caracterização procura avaliar o modo como estes sistemas incorporam, tipificam e organizam as áreas formativas mais diretamente associadas ao SCC. É conduzida com dois objetivos principais: (i) identificar as áreas formativas relevantes para o setor, que servirão de referência para, na seções seguintes, caracterizar a oferta de formação profissional; (ii) avaliar o lugar que as qualificações relevantes para o setor ocupam nas tipologias que estruturam oficialmente a educação e formação no país, abrindo assim caminho para, mais à frente, ponderar a adequação destes instrumentos reguladores à realidade observável no terreno e às necessidades que emergem na esfera cultural.

A tarefa aqui perseguida revela-se difícil e problemática, em resultado quer da diversidade de critérios referida, quer da razoável indefinição que paira ainda sobre a delimitação do setor e do facto de só recentemente ele vir sendo assumido como um setor específico e autónomo, nomeadamente do ponto de vista da produção de informação normativa e estatística. Na generalidade dos sistemas de classificação, as áreas formativas especificamente orientadas para a cultura encontram-se dispersas por múltiplos domínios educativos e formativos. Partindo dessa constatação, a análise apresentada procura mapear, no interior desses vários sistemas classificativos, as diversas áreas relevantes para a formação no SCC, adotando para o efeito critérios flexíveis, que permitam contornar a ausência de balizas normativas para a delimitação do setor. Ao mesmo tempo, procura-se avaliar as implicações dessa dispersão, nomeadamente no que diz respeito à definição de estratégias concertadas e eficazes de organização da formação, e sobretudo da formação profissional, para o setor.

### *Classificação nacional de áreas de educação e formação (cnaef)*

A Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) teve origem nos processos de adaptação e tradução de uma subclassificação da Classificação Internacional Tipo de Educação, aprovada em 1997 pela UNESCO (ISCED 97) e cuja versão inicial foi elaborada a nível comunitário (Eurostat / Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional — CEDEFOP), com o objetivo de suprir a inexistência de uma classificação internacional harmonizada na área da formação inicial e contínua.

Neste contexto, foi aprovada em 2001 a Portaria nº316/2001, de 2 de abril, que aprovou a então CNAF – Classificação Nacional de Áreas de Formação com o objetivo de regular a recolha e tratamento de dados sobre formação profissional nos inquéritos e estudos e na identificação da oferta formativa. Posteriormente, através da Deliberação n.º 45/2004 de 15 de Janeiro, o Conselho Superior de Estatística aprovou “para fins estatísticos a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) com vista à sua utilização com carácter vinculativo, pelas entidades produtoras de estatísticas no âmbito do Sistema Estatístico Nacional”. A Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março, aprova a atualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação e materializa em lei a versão da CNAEF adotada pelo Conselho Superior de Estatística. A CNAEF em vigor tem portanto quase 10 anos de vigência.

#### CLASSIFICAÇÃO NACIONAL DE ÁREAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Grandes grupos	Áreas de estudo	Área de educação e formação
o. Programas gerais	01. Programas de base	
	08. Alfabetização	
	09. Desenvolvimento pessoal	
1. Educação	14. Formação de professores / formadores e ciências da educação	
2. Artes e humanidades	21. Artes	210. Artes
		211. Belas-artes
		212. Artes do espetáculo
		213. Audiovisuais e produção dos média
		214. Design
		215. Artesanato
	22. Humanidades	220. Humanidades
		223. Língua e literatura materna
		225. História e arqueologia
3. Ciências sociais, comércio e direito	31. Ciências sociais e do comportamento	
	32. Informação e jornalismo	320. Informação e jornalismo
		321. Jornalismo e reportagem
		322. Biblioteconomia, arquivo e documentação (BAD)
		329. Informação e jornalismo - programas não classificados noutra área de formação
	34. Ciências empresariais	342. Marketing e publicidade
	38. Direito	

Grandes grupos	Áreas de estudo	Área de educação e formação
4. Ciências, matemática e Informática	42. Ciências da Vida	
	44. Ciências físicas	
	46. Matemática e estatística	
	48. Informática	480. Informática
		481. Ciências informáticas
5. Engenharia, indústrias transformadoras e construção	52. Engenharia e técnicas afins	
	54. Indústrias transformadoras	
	58. Arquitetura e construção	581. Arquitetura e urbanismo
6. Agricultura	62. Agricultura, silvicultura e pescas	
	64. Ciências veterinárias	
7. Saúde e proteção social	72. Saúde	
	76. Serviços sociais	762. Trabalho social e orientação
8. Serviços	81. Serviços pessoais	812. Turismo e lazer
	84. Serviços de transporte	
	85. Proteção do ambiente	
	86. Serviços de segurança	
9. Desconhecido ou não especificado		

*Nota: Destacam-se a verde-escuro as áreas consideradas relevantes para a educação e formação no SCC*

Como pode constatar-se, a CNAEF revela difícil compatibilidade com o conceito hoje prevalecente de SCC. Trata-se de uma questão nuclear já que a CNAEF é base a partir da qual todo o sistema se estrutura. Esse facto acarreta sérios obstáculos, por vezes insuperáveis, ao mapeamento da oferta formativa no setor de forma aprofundada, coerente e rigorosa.

Tendo isso em conta, a primeira prioridade assumida aqui foi selecionar as áreas CNAEF a considerar na avaliação da formação para o SCC, adotando critérios flexíveis que permitissem contornar os obstáculos referidos. Constatando-se que os diferentes serviços com responsabilidades na recolha, tratamento e disponibilização de dados e informações, adotam uma descrição de nível 3 da tabela de códigos CNAEF (nível da área de educação e formação), foi também este o nível de descrição em que nos baseámos. No entanto, e uma vez que este nível de descrição é razoavelmente genérico e não permite uma autonomização evidente do SCC tal como hoje o entendemos, fizemos, sempre que possível, uma análise mais fina ao nível de curso ou saída profissional. A desatualização da CNAEF e a natureza generalista do nível 3 do descritivo das áreas de educação e formação, impuseram a seleção de algumas

áreas que integram programas de formação, cursos e saídas profissionais que noutras condições não seriam considerados no SCC. Do mesmo modo, impediram que alguns outros programas de formação, cursos e saídas profissionais que integram inequivocamente o SCC tivessem sido tomados em conta.

Assim, e como se pode verificar no quadro anterior (células a azul), apenas foram seleccionadas integralmente duas áreas de estudo, a 21 – Artes e a 32 – Informação e Jornalismo. No que diz respeito às áreas de estudo seleccionadas parcialmente consideraram-se as seguintes:

22. Humanidades	481. Ciências informáticas
220. Humanidades	
223. Língua e literatura materna	58. Arquitetura e construção
225. História e arqueologia	581. Arquitetura e urbanismo
34. Ciências empresariais	76. Serviços sociais
342. Marketing e publicidade	762. Trabalho social e orientação
48. Informática	81. Serviços pessoais
480. Informática	812. Turismo e lazer

A área do trabalho social e orientação foi seleccionada considerando o peso e a importância que nela têm os programas de formação em animação sociocultural. A área do turismo e lazer foi considerada porque integra programas de formação, cursos e saídas profissionais relevantes para o SCC. Salienta-se ainda que, sempre que foi possível obter dados ao nível dos programas de formação, cursos e/ou saídas profissionais, foram consideradas todas as áreas CNAEF com expressão concreta no SCC como, por exemplo, a 341 Comércio, a 345 Gestão e Administração, a 543 Materiais e a 582 Construção Civil e Engenharia Civil. É também necessário ter em conta que, por vezes, alguns programas de formação, cursos e/ou saídas profissionais iguais são considerados em áreas CNAEF diferentes o que dificulta, ou impossibilita mesmo, uma análise comparada das diferentes modalidades de formação.

### *Sistema nacional de qualificações*

O Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) foi criado em dezembro de 2007, com a publicação do Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro, em articulação com o Quadro Europeu de Qualificações, assumindo como objetivo fundamental promover a elevação da formação de base da população ativa, através da progressão escolar e profissional. A estratégia de desenvolvimento do SNQ passa por assegurar a relevância da formação e das aprendizagens para o desenvolvimento pessoal e para a modernização das empresas, assim como para a progressão escolar e profissional dos cidadãos, através da formação de dupla



certificação inserida no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) ou do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. O SNQ pretende ainda, através do CNQ, assegurar a relevância dos referenciais de formação e o seu reconhecimento face às necessidades das empresas e da economia.

O conceito de Qualificação adotado traduz-se no “resultado formal de um processo de avaliação e validação, comprovado por um órgão competente, reconhecendo que o indivíduo adquiriu competências em conformidade com os referenciais estabelecidos” A qualificação pode ser obtida através de formação inserida no Catálogo Nacional de Qualificações, desenvolvida no âmbito do sistema de educação e formação, pode resultar do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas noutras formações e noutros contextos da vida profissional e pessoal e pode ainda resultar do reconhecimento de títulos adquiridos noutros países.

### *Catálogo nacional de qualificações*

O Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) é um instrumento de gestão estratégica de qualificações de nível não superior, que integra o Sistema Nacional de Qualificações. O CNQ está organizado em 39 áreas de educação e formação de acordo com a CNAEF. Integra atualmente 274 qualificações (114 conferem o nível 2, 125 o nível 4 e 35 o nível 5 de qualificação do QNQ) e define para cada qualificação os respetivos referenciais:

- Perfil Profissional;
- Referencial de Formação;
- Referencial de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Os referenciais de formação são constituídos por uma componente de formação de base e outra de formação tecnológica, organizadas por unidades de formação de curta duração (UFCD) capitalizáveis e certificáveis de forma autónoma, dentro da mesma área.

O Catálogo, que é gerido pela ANQEP, tem como objetivo promover e facilitar o acesso à qualificação de dupla certificação a jovens e adultos, sendo um instrumento aberto e em permanente atualização. É gerido em convergência com a implementação do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) e do Quadro Nacional de Qualificações.

Trata-se de um instrumento estruturante de todo o sistema, pelo que não deixa de ter significado que algumas componentes muito relevantes da oferta formativa ainda não estejam definitivamente enquadradas no CNQ, designadamente os cursos profissionais, os

curso de Turismo de Portugal e os cursos de nível secundário com planos de estudo próprios ao abrigo do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Considerando que são exatamente as modalidades de formação excluídas do CNQ as que têm um peso mais significativo no conjunto da oferta formativa para o SCC, não é surpreendente que as áreas de educação e formação deste setor tenham uma expressão ainda muito reduzida no Catálogo. Representam apenas 12,4% do total de qualificações, sendo que, destas, mais de 50% são da área do artesanato.

#### Áreas de educação e formação relacionadas com o SCC no CNQ

- **Área 215 (Artesanato):** 18 qualificações que representam 6,6% do total do Catálogo;
- **Área 213 (Audiovisuais e Produção dos Media):** 7 qualificações que representam 2,6%;
- **Área 225 (História e Arqueologia):** 3 qualificações representam 1,1%;
- **Área 322 (Biblioteconomia, Arquivo e Documentação):** 1 só qualificação;
- **Área 342 (Marketing e Publicidade):** 1 só qualificação;
- **Área 581 (Ciências Informáticas):** 3 qualificações que representam 1,1%;
- **Área 762 (Trabalho Social e Orientação):** 1 só qualificação;

Por outro lado, o facto de o CNQ integrar apenas a oferta formativa com dupla certificação, escolar e profissional, exclui do sistema toda a formação exclusivamente profissional, promovida por entidades formadoras acreditadas, certificadas ou equiparadas, a qual só poderá ser reconhecida no âmbito dos processos de RVCC.

Como veremos na secção 5, a débil adequação do CNQ às necessidades do mundo da cultura é também confirmada pelas entidades formadoras e os profissionais do setor, que não só revelam um razoável desconhecimento do catálogo, como, quando demonstram conhecê-lo, evidenciam uma perceção predominantemente negativa relativamente aos seus efeitos sobre a organização da formação para o setor.

Finalmente, refiram-se os Conselhos Setoriais para a Qualificação que são grupos de trabalho técnico-consultivos que visam identificar as necessidades de atualização do CNQ, apresentando propostas de atualização das qualificações do CNQ. São compostos por representantes dos ministérios que tutelam as áreas em causa, especialistas indicados pelos parceiros sociais, empresas de referência, entidades formadoras, centros tecnológicos, peritos independentes, autoridades que regulam o acesso a profissões ou com responsabilidades em

certificações específicas. No âmbito do SCC foram criados dois Conselhos, um para a área do “Artesanato e Ourivesaria” e outro para a área da “Cultura, Património e Produção de Conteúdos”, sendo que outros conselhos abrangem, de forma parcial, áreas também relevantes para o setor (marketing, moda, informática, turismo e lazer).

### *Quadro nacional de qualificações*

O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), foi criado no âmbito do processo de reforma da formação profissional e da criação do Sistema Nacional de Qualificações e dá resposta à necessidade de integrar e articular num único quadro as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação. Abrange o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, valorizando também as competências adquiridas em contextos não formais, as quais são especialmente relevantes no SCC.

Estrutura-se em oito níveis de qualificação que abarcam todas as qualificações atualmente produzidas no nosso sistema educativo e formativo. Finalmente, assegura a articulação com o Quadro Europeu das Qualificações (QEQ), assumindo-o como um instrumento de referência.

### *Áreas de educação e formação (cnaef) e saídas profissionais prioritárias*

A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) identificou as áreas de educação e formação e as saídas profissionais prioritárias, que devem servir de referência na definição da rede das ofertas de dupla certificação de jovens, para o ano letivo 2014/15.<sup>9</sup> A identificação destas prioridades resultou da análise sistemática de um conjunto de estudos de carácter transversal e setorial e da auscultação aos parceiros sociais, ao Instituto de Emprego e Formação Profissional e à Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares.

No que diz respeito às áreas CNAEF e saídas profissionais relacionadas com o SCC, a nenhum curso ou saída profissional é atribuído o nível de prioridade elevada (nível 3). Uma análise mais fina permite identificar algumas áreas e saídas profissionais às quais, em algumas regiões (NUT III), é atribuída prioridade, mas sempre de nível 2 (média) ou 1 (baixa).

---

<sup>9</sup> Áreas de educação e formação e saídas profissionais prioritárias – ANQEP ([www.anqep.gov.pt](http://www.anqep.gov.pt)).

## Áreas e cursos com prioridade média (2) ou baixa (1) no âmbito da CNAEF

- **Artes do Espetáculo – Interpretação:** prioridade 2 no Alentejo Central e 1 em Alto Trás-os-Montes, Ave, Cávado, Entre Douro e Vouga, Grande Porto, Minho Lima, Alentejo Central e Algarve
- **Cursos de técnico de vidro artístico e de cantaria artística (Área 215 - Artesanato):** prioridade 2 na NUT do Tâmega.
- **Área 213 - Produção e desenvolvimento dos média:** apenas três cursos (técnico de desenho digital 3D, técnico de multimédia e técnico especialista em desenvolvimento de produtos multimédia) de prioridade 2.
- **Área 481 - Ciências informáticas:** sete cursos, relacionados com programação e a conceção e gestão de redes e sistemas, com prioridade 2.
- **Curso de técnico de vitrinismo (área 341 – Comércio):** prioridade 2 no plano nacional e em todas as NUT III com exceção das quatro do Alentejo.
- **Área 214 – Design:** nenhuma das três saídas profissionais que integra é considerada prioritária, com exceção da NUT do Tâmega, em que lhes é atribuída prioridade 2.
- **Área 812 - Turismo e lazer:** apenas dois cursos (técnico de turismo e técnico de turismo ambiental e rural) são considerados de prioridade 2 em apenas NUT III.

Esta fraca expressão das áreas e cursos de formação relacionados com o setor cultural e criativo na hierarquia de prioridades definida no âmbito da CNAEF reflete uma opção que terá na sua origem a consideração de que existe um excesso de oferta no setor e níveis de empregabilidade reduzidos. Não obstante, é uma opção que aponta para uma fraca valorização da importância da formação e da qualificação no SCC, no que parece contrariar o relevo que lhe vem sendo reconhecido como domínio estratégico para o desenvolvimento cultural e socioeconómico do país. Ao mesmo tempo, contraria também a manutenção de uma forte procura desses cursos, sobretudo por parte de jovens. Parece por isso recomendável que, no futuro, as opções em relação às prioridades possam vir a ser fundamentadas em estudos que aprofundem o conhecimento sobre as necessidades formativas essenciais para o desenvolvimento social, cultural e económico do país e que tenham em conta, por um lado as expectativas dos jovens, das famílias e dos profissionais e, por outro lado, os interesses concretos e específicos do mercado de trabalho.

## 4. A formação certificada: entidades formadoras

Centramos agora a nossa atenção no universo das entidades que operam no campo da formação profissional, focando em particular aquelas que oferecem formação nas áreas que,

na secção anterior e com base na CNAEF, identificámos como relevantes para o SCC. Recorremos para o efeito a dados recolhidos junto da DGERT e do CEFA referentes a 2014.

Este universo engloba um conjunto muito amplo e heterogéneo de entidades que, como veremos, não só assumem estatutos e formatos diferenciados, como promovem formação em áreas associadas à cultura a partir de condições muito distintas. Na larga maioria, são entidades não especializadas no SCC, que promovem formação para esse setor em paralelo com uma oferta mais ampla, que se desdobra por múltiplas outras áreas. Por outro lado, incluem-se nesse universo entidades com estatutos distintos do ponto de vista da natureza da sua certificação pelos organismos competentes para o efeito: ao lado de entidades certificadas, existem outras com o estatuto de acreditadas e de equiparadas. Na análise apresentada privilegiamos uma caracterização do universo por referência às entidades certificadas, embora consideremos igualmente os outros dois tipos sempre que tal se revela pertinente.

Começamos por abordar o sistema de certificação das entidades formadoras para, de seguida, traçar uma caracterização detalhada desse campo de atuação.

#### 4.1. Sistema de certificação das entidades formadoras

No âmbito da reforma da formação profissional iniciada em 2007 e da implementação do Sistema Nacional de Qualificações, foi aprovado, em 2010, o novo Sistema de Certificação de Entidades Formadoras (Portaria nº 851/2010 de 6 de setembro), que foi revisto e atualizado já em 2013, através da Portaria n.º 208/2013 de 26 de junho.

Por outro lado, sem prejuízo da valoração da oportunidade criada por esta reforma, julgamos que as alterações introduzidas ao sistema de certificação de entidades formadoras visaram igualmente ultrapassar ou pelo menos atenuar a sua profunda descredibilização e uma muito significativa desvalorização social da formação profissional. Com efeito, a credibilização do processo de certificação das entidades formadoras impunha novos e mais exigentes requisitos só possíveis de implementar no âmbito de um processo de reforma, para que a indispensável transição para o novo sistema, bem mais apertado, reduzisse progressiva mas significativamente o número de entidades a operar no sistema.

Este novo sistema prevê a existência de dois tipos de requisitos, os prévios e os de qualidade, que, associados, constituem as condições obrigatórias que as entidades formadoras têm de

reunir para poderem ser certificadas. Os requisitos prévios são as condições legais de base que permitem à entidade formadora requerer a certificação. Os requisitos associados ao referencial de qualidade traduzem-se nas características e condições mínimas de estruturação e organização das atividades formativas, as quais visam garantir a adequação dos recursos, das infraestruturas, das práticas e processos de desenvolvimento da formação e a qualidade dos resultados alcançados.

A gestão e dinamização do Sistema de Certificação são da responsabilidade da Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), a quem competem ainda as auditorias de avaliação.

Como referido, a transição do modelo de acreditação para o atual de certificação é um processo ainda em curso, sendo que, de um total de 2.093 entidades formadoras acreditadas ou certificadas, só 890 (42,5%) estão certificadas de acordo com o novo modelo. Tal não significa, no entanto, que todas as entidades acreditadas desejem ou reúnam os requisitos para virem a ser certificadas, tal como não permite inferir que todas as entidades certificadas foram primeiro acreditadas.

Uma das alterações relevantes introduzidas pelo novo sistema prende-se com a autoridade competente para a certificação, que deixou de ser exclusivamente o serviço central do ministério responsável pela área da formação profissional, passando tal competência a ser atribuída a autoridades setoriais, conforme a área de formação em causa. Outra alteração significativa tem a ver com a atribuição da certificação por áreas de educação e formação e não, como anteriormente, por processo ou fase do ciclo formativo, o que significa que passa a ser reconhecida às entidades formadoras certificadas a capacidade para organizar e executar integralmente formação especializada em determinadas áreas temáticas.

Estas alterações não deixam de suscitar algumas questões relacionadas, uma vez mais, com aos efeitos da dispersão das competências de certificação. Embora se reconheça que dificilmente uma única entidade (mesmo a DGERT) conseguiria reunir competências para poder certificar todas as áreas de educação e formação com credibilidade, não deixa de ser igualmente verdade que muitas das autoridades setoriais têm dificuldade em reunir as competências indispensáveis para certificar integralmente o ciclo formativo e assegurar uma monitorização que garanta a qualidade do sistema. Isso reflete-se na diversidade de critérios e de exigência no processo de certificação, o que introduz ruído no sistema formativo e prejudica a sua regulação e o controlo da qualidade. Justificar-se-ia repensar este modelo e, na mesma linha que sugerimos atrás, apontar para um número mais reduzido e qualificado de autoridades e serviços públicos com responsabilidades neste domínio.

## Certificação da qualidade

Para além da certificação, obrigatória, por organismo público competente (DGERT, CEFA, IMTT, etc.), cada vez mais entidades formadoras procuram uma certificação complementar no âmbito da qualidade, que é importante referir.

Em junho de 2012 o Instituto Português da Qualidade publicou a norma NP4512 – “Sistema de gestão da formação profissional, incluindo aprendizagem enriquecida por tecnologia”, a qual especifica os requisitos de qualidade para um sistema de gestão da formação profissional, podendo ser utilizada pelas organizações para fins internos, contratuais ou para certificação de terceira parte.

Esta norma foi desenvolvida segundo a estrutura da norma para sistemas de gestão da qualidade (NP EN ISO 9001) e tem em conta também os requisitos da NP4457 “Gestão da investigação, desenvolvimento e inovação”, permitindo com facilidade a integração com estes dois sistemas de gestão

Os requisitos da NP4512 são de natureza genérica e pretende-se que sejam aplicáveis a todas as organizações que fornecem produtos de formação profissional.

A norma está orientada para a melhoria contínua da satisfação dos clientes, para a promoção da conformidade com os requisitos regulamentares aplicáveis e, sobretudo, proporciona a diferenciação num mercado extremamente competitivo.

## 4.2. O universo das entidades que realizam formação em áreas do setor cultural e criativo

### *Mapeamento das entidades formadoras acreditadas pela dgert no setor cultural e criativo<sup>10</sup>*

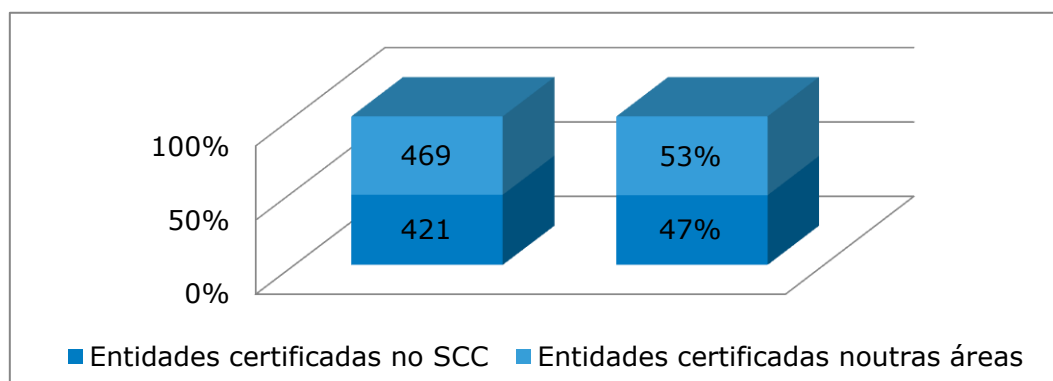
Os dados da DGERT relativos às entidades formadoras certificadas – as que constituem aqui o universo de referência da análise – revelam um número muito significativo de entidades certificadas para promover formação nas áreas CNAEF associadas ao SCC.<sup>11</sup> Num total de 890 entidades, 421 (47%) estão certificadas em pelo menos uma das áreas CNAEF que considerámos relevantes para o setor (Gráfico 1), sendo que na ampla maioria dos casos a sua certificação abarca mais que uma área.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Utilizam-se nesta subsecção dados da Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT).

<sup>11</sup> É importante referir que o facto de uma entidade estar certificada numa determinada área não significa forçosamente que tenha já promovido formação nessa área.

<sup>12</sup> Encontramos valores idênticos quando consideramos as entidades acreditadas. Também nesse caso, as entidades que oferecem formação em pelo menos uma área relevante para o setor cultural e criativo representam 47% do total de 1.203 entidades formadoras.

**Gráfico 1: Entidades Certificadas pela DGERT**



No que concerne às áreas CNAEF do setor que foram objeto de certificação, constata-se uma situação muito desigual.

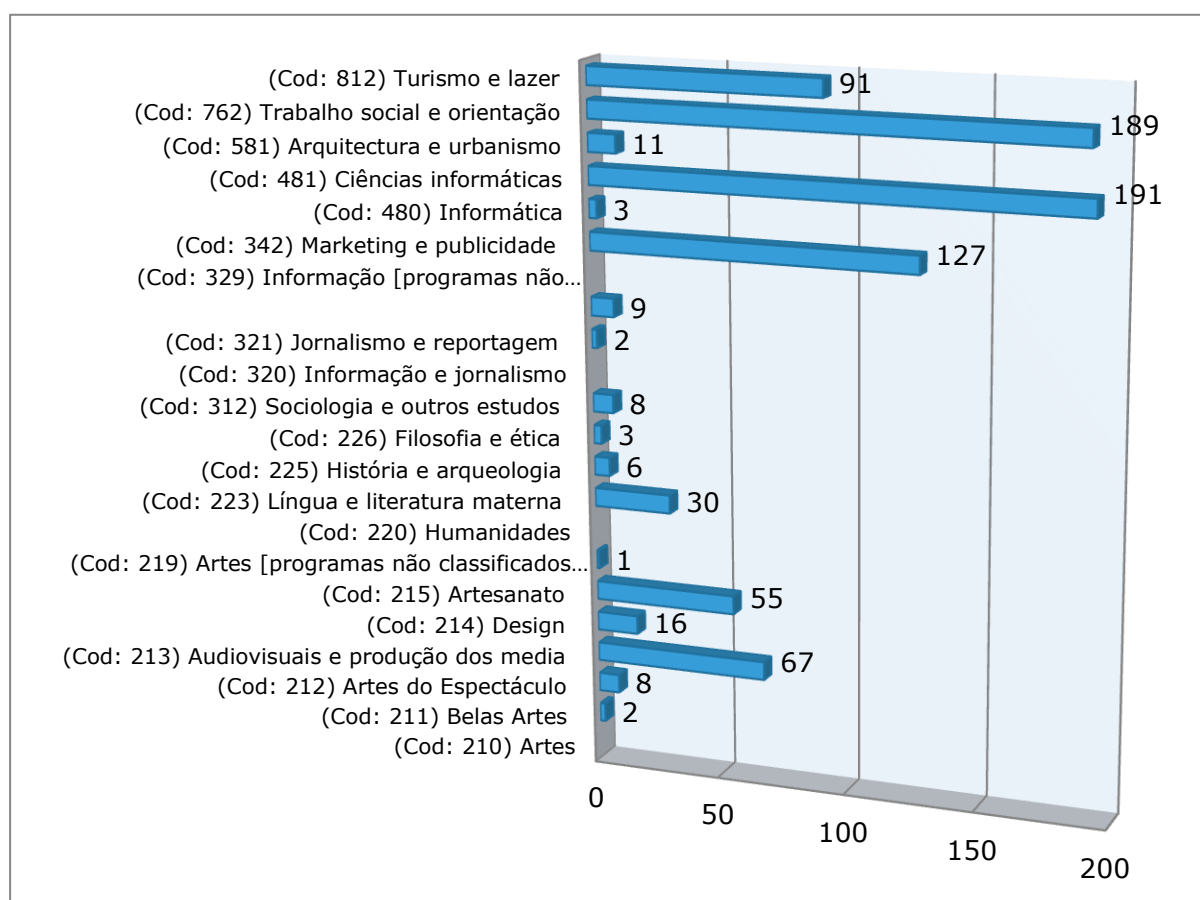
Com efeito, como podemos verificar no Gráfico 2, ganham especial expressão as áreas das Ciências Informáticas, do Trabalho Social e Orientação, do Marketing e Publicidade e, já a alguma distância, do Turismo e Lazer, dos Audiovisuais e Produção de Média e do Artesanato. À exceção das duas últimas, trata-se de áreas que, sendo relevantes para o setor, se situam na verdade na sua fronteira. Assinalam domínios de qualificação relevantes para atividades de suporte ao trabalho cultural e artístico ou de contacto entre o mundo da cultura e outros setores de atividade.

Deste ponto de vista, é importante relativizar os pesos quantitativos que apresentam aqui, porquanto se trata de áreas de formação que não se reportam às qualificações nucleares da atividade cultural e artística. Especial esforço de relativização merecem neste plano duas áreas: o Turismo e Lazer, área que, embora não sendo aqui considerada como de cariz efetivamente cultural, estabelece hoje importantes pontes com a atividade cultural e artística e justifica por isso atenção; e o Trabalho Social e Orientação, aqui incluído por integrar, ao lado de muitas outros domínios específicos de qualificação, a animação sociocultural<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Nesta escala de análise não é possível considerar autonomamente a Animação Sociocultural, razão pela qual se mobiliza informação relativa à área mais ampla do Trabalho Social e Orientação.

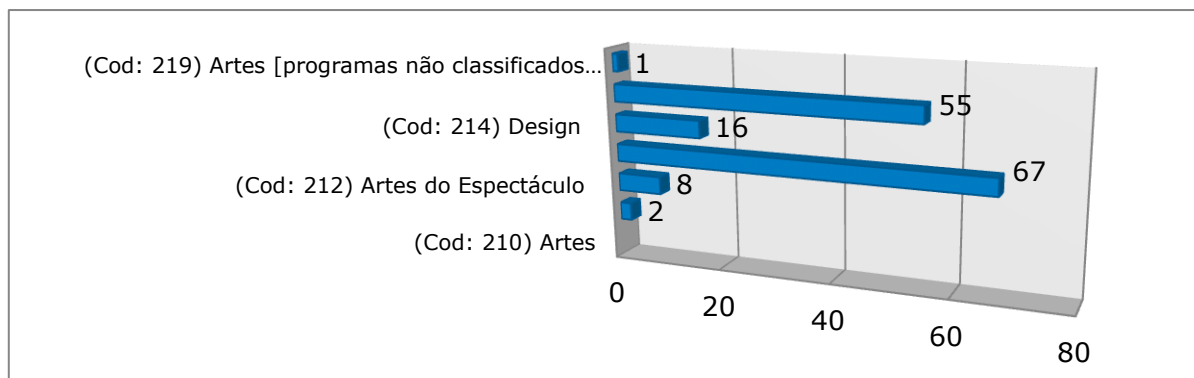


**Gráfico 2: Distribuição das Entidades Certificadas por áreas CNAEF do SCC**



Se consideramos, de forma mais restrita, as entidades certificadas nas sete áreas CNAEF mais diretamente associadas ao núcleo central das artes e cultura, incluindo ainda assim nelas duas áreas de fronteira com as indústrias culturais (o Design e os Audiovisuais e Produção de Média), os valores ganham uma expressão muito diversa. Estas sete áreas concentram apenas 35,39% do total das entidades certificadas nas áreas acima associadas de forma mais ampla ao SCC, valor que é muito influenciado pelo forte peso dos Audiovisuais e Produção dos Media e do Artesanato. Muito menor é a expressão das entidades certificadas para promover formação nas áreas mais restritas das Artes, Belas Artes e Artes do Espetáculo, refletindo, naturalmente, o peso reduzido que estas atividades têm no emprego global, mas indiciando também a escassez de oferta e de capacidade formativa especializada no campo das artes.

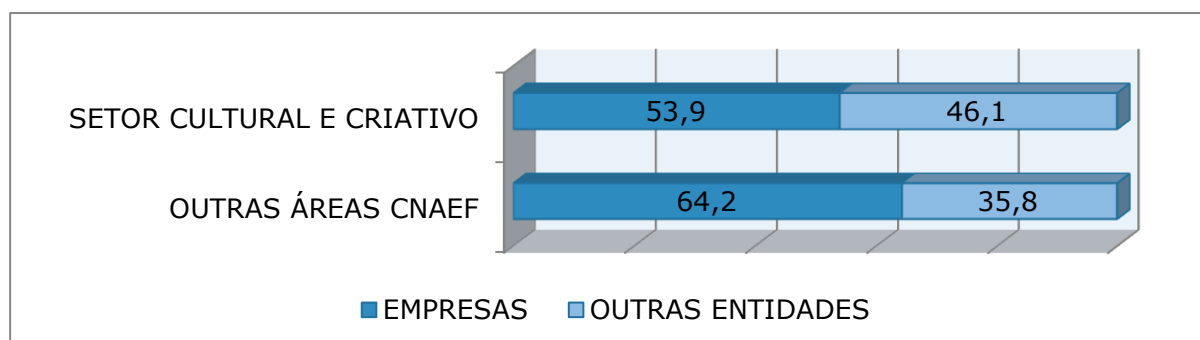
**Gráfico 3: Entidades Certificadas em Áreas CNAEF (Artes, Design, Audiovisuais e Produção dos Media)**



No que diz respeito à tipologia das entidades, têm peso maioritário as empresas, embora com menor expressão do que quando consideramos as áreas não associadas ao SCC.

É importante assinalar duas notas a este respeito. Em primeiro lugar a prevalência das empresas é menos vinculada nas áreas mais diretamente vinculadas às artes e às humanidades, tornando-se mesmo minoritárias nos casos das Artes do Espectáculo, do Artesanato, da História e Arqueologia, assim como no Trabalho Social e Orientação. Em segundo lugar, quando consideramos o universo das entidades apenas acreditadas o peso das empresas torna-se significativamente maior (68% do total de entidades acreditadas no setor), revelando um processo de certificação mais lento ou menos mobilizador das entidades formadoras que assumem o estatuto de empresas.

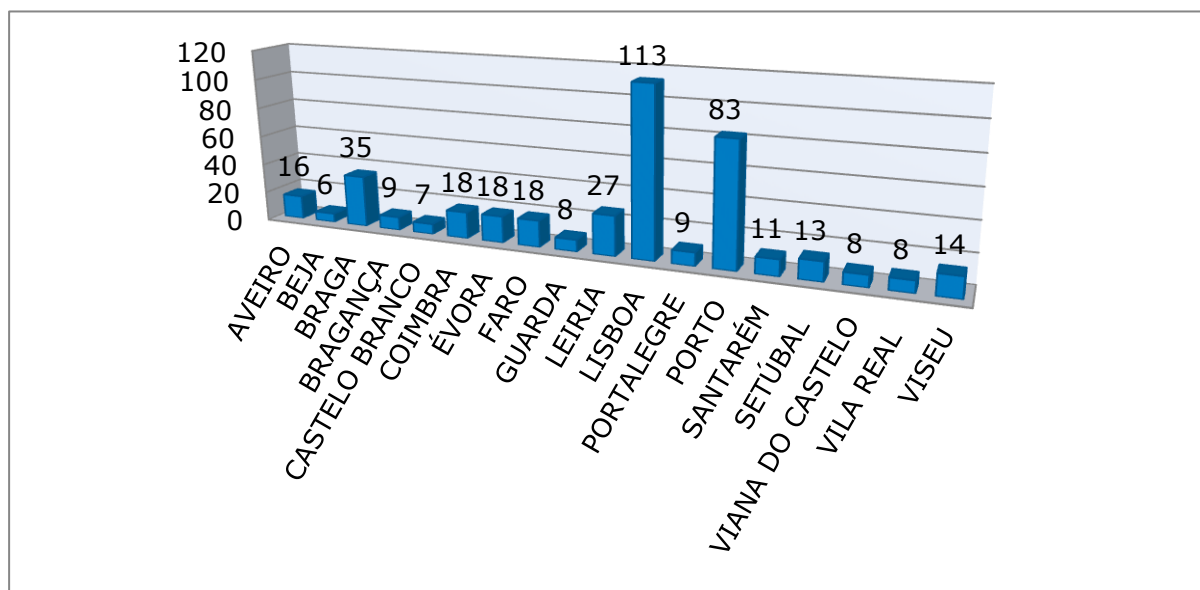
**Gráfico 4: Tipos de entidades certificadas (percentagem)**



Em relação à distribuição geográfica das entidades formadoras, constata-se também aqui os efeitos de centralidade que caracterizam mais genericamente a distribuição de recursos e capacidades culturais pelo país, concentrando Lisboa uma proporção muito elevada das entidades certificadas no SCC, seguida, a alguma distância, pelo Porto. Em paralelo, é junto à faixa litoral, e sobretudo no Norte e no Centro do país, que está sediada a maioria das entidades localizadas fora de Lisboa e Porto. O interior e o Sul do país revelam forte escassez

de entidades formadoras, aspeto que, ao mesmo tempo que reflete o défice cultural mais amplamente observável nessas regiões, indicia as dificuldades em o combater.

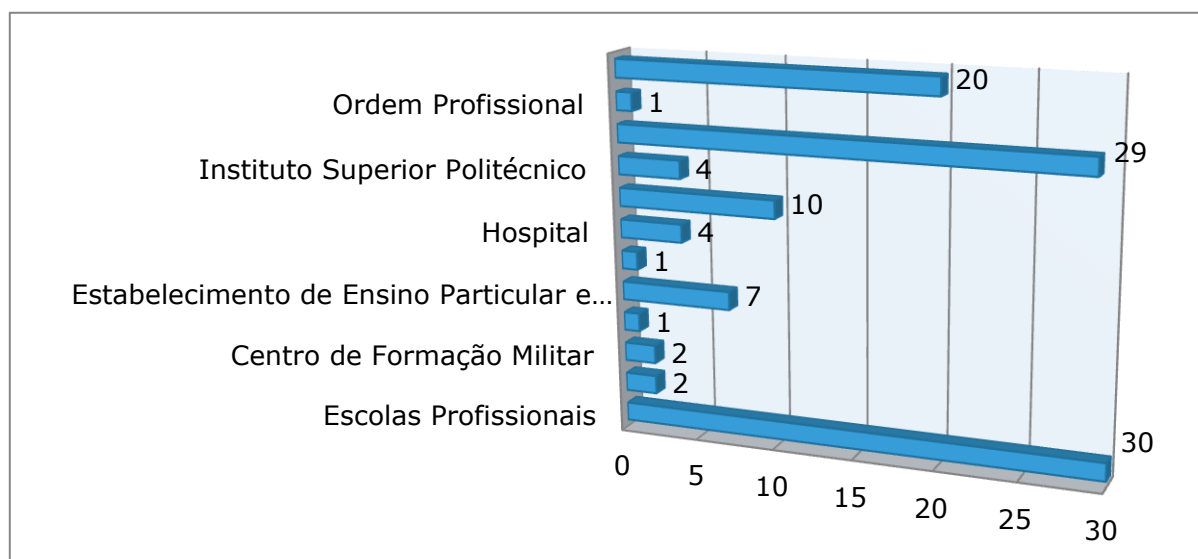
**Gráfico 5: Número de Entidades Certificadas no SCC, por Distrito**



Quando consideramos o universo mais amplo que inclui simultaneamente as entidades certificadas e acreditadas, encontramos um dado interessante. Nos distritos de Aveiro, Braga, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Guarda, Portalegre, Porto e Viseu o peso relativo das entidades acreditadas e certificadas no âmbito do SCC é superior ao peso relativo destas mesmas entidades em qualquer outra área CNAEF. De entre estes distritos, o maior diferencial observa-se nos distritos de Braga e do Porto.

Para além das entidades certificadas e acreditadas, deve ainda considerar-se neste universo o conjunto de entidades equiparadas a certificadas pela DGERT – as entidades abrangidas pela exceção prevista no artigo 4º da portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro. De acordo com o disposto na lei, estão excecionadas de obter certificação as entidades que em ato normativo de entidade pública competente lhes atribui competências para o desenvolvimento de determinadas atividades formativas. O conjunto das entidades equiparadas registadas pela DGERT é certamente inferior ao total das entidades que promovem efetivamente formação profissional e cumprem os requisitos para terem o estatuto de equiparadas. Esta situação deve-se ao facto de não estarem previstos mecanismos de monitorização ou notificação à DGERT por parte destas entidades.

**Gráfico 6: Entidades Formadoras Equiparadas a Certificadas**



### *RESTART – Instituto de Criatividade, Artes e Novas Tecnologias*

Fundada em 2003, em Lisboa, a Restart é um centro de formação profissional na área da comunicação, designadamente do cinema, televisão e vídeo, design, fotografia, eventos e espetáculos, música, som e novos media. A Restart é uma entidade formadora certificada pela DGERT e pela APCER no domínio da qualidade, fazendo parte da rede de Escolas da TALENT, que integra igualmente, entre outras, o IADE – Creative University.

Para além de inúmeros workshops e de cursos intermédios com duração entre 16h e 120h, a Restart promove uma oferta formativa de 32 cursos anuais, com uma duração média de 270h.

Uma das características fundamentais da Restart é a ligação aos setores e áreas em que intervém, sustentada numa ampla rede de parcerias com empresas e outras organizações com natureza muito diversificada.

Por outro lado, a esmagadora maioria dos formadores são profissionais no ativo nas diferentes áreas, sendo que muitos deles possuem também formação pedagógica de formadores e, consequentemente, competências pedagógicas adequadas. Salienta-se ainda uma orientação que visa ter presentes e dar resposta ágil às expectativas, aspirações e interesses da procura por parte dos jovens, famílias e profissionais.

As relações de parceria com empresas e organizações de referência nas diferentes áreas de atuação materializam-se em diferentes projetos comuns, coproduções e em

apoios que a Restart dá a um conjunto muito relevante de eventos, como por exemplo o Festival Indie Lisboa, a Mostra – Festival de Animação de Lisboa, o Festival Doc Lisboa, o Festival de Curtas de Vila do Conde e o Festival de Paredes de Coura. Materializam-se ainda através de um programa de estágios profissionais, com uma duração máxima de três meses, e que a Restart garante a todos os formandos que concluem os cursos com classificações de muito bom e excelente.

A flexibilidade nas características da oferta formativa (formato, organização modular, horários, etc.) e a diversidade dos perfis de entrada dos formandos, constituem também uma vantagem competitiva da Restart.

A maioria dos formandos no ano letivo 2013/2014 possui formação de nível superior ou frequenta a universidade, o que evidencia uma procura de formação complementar à formação inicial e de formação de especialização e aperfeiçoamento. Embora se constate que frequentam a Restart formandos de todas as idades, os jovens até aos 25 anos constituem uma maioria clara, sendo que muitos deles se encontram numa situação de desemprego ou à procura do primeiro emprego.

Como problema fundamental é identificada a impossibilidade de a Restart certificar as qualificações obtidas pelos formandos com referência ao QNQ. A título de exemplo, esta situação impede os formandos de ser elegíveis nos programas de estágios profissionais.

Referem-se ainda como vulnerabilidades do sistema, que em sua opinião importa ultrapassar e corrigir:

- A proliferação exagerada de entidades de tutela a intervir na educação e formação, muitas vezes com sobreposição de atribuições e competências;
- A insuficiente monitorização e avaliação das entidades formadoras certificadas por parte da DGERT;

- A possibilidade que entidades não certificadas têm de promover e prestar serviços de formação profissional;
- A rigidez do sistema de certificação o qual, tendo vindo a melhorar, dá ainda ênfase sobretudo a aspetos de natureza administrativa e burocrática.

[www.restart.pt](http://www.restart.pt) e [www.talent-sgps.com](http://www.talent-sgps.com)

### *Entidades formadoras certificadas e acreditadas pela fundação para os estudos e formação autárquica (cefa)<sup>14</sup>*

A Fundação CEFA<sup>15</sup> é uma pessoa coletiva de direito privado e utilidade pública, constituindo, nos termos da lei, o organismo central de formação para a administração local. Compete-lhe também a certificação das autarquias e entidades equiparadas como entidades formadoras para a formação dos seus trabalhadores.<sup>16</sup>

É conhecido o relevo das políticas públicas locais para o SCC e o papel essencial que as autarquias têm desempenhado no fomento da atividade cultural, com expressão muito particular na gestão de centenas de equipamentos e infraestruturas culturais e na dedicação de um amplo conjunto de trabalhadores municipais a funções no setor cultural. É importante, por isso, analisar também a formação promovida a partir da administração pública local, que tem uma expressão muito significativa, envolvendo no total, e considerando todas as áreas formativas, 134 entidades acreditadas ou certificadas pelo CEFA.

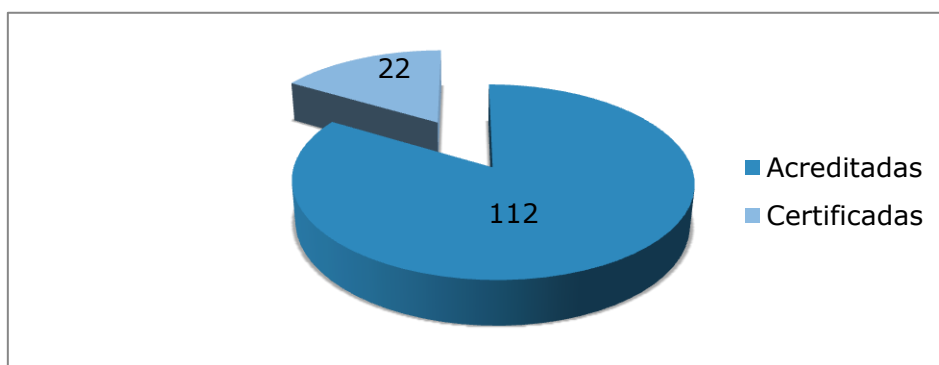
No universo composto por estas 134 entidades, prevalecem maioritariamente as acreditadas (83,4% do total, contra apenas 16,4% de certificadas). O processo de transição do modelo de acreditação para o de certificação revela-se aqui bem mais lento do que no observado entre as entidades reguladas pela DGERT.

<sup>14</sup> Utilizam-se nesta subsecção dados do CEFA.

<sup>15</sup> Estatutos publicados no Decreto-Lei 92/2012 de 16 de abril

<sup>16</sup> Despacho n.º 18328/2010, de 13 de dezembro, do Secretário de Estado da Administração Local e do Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional

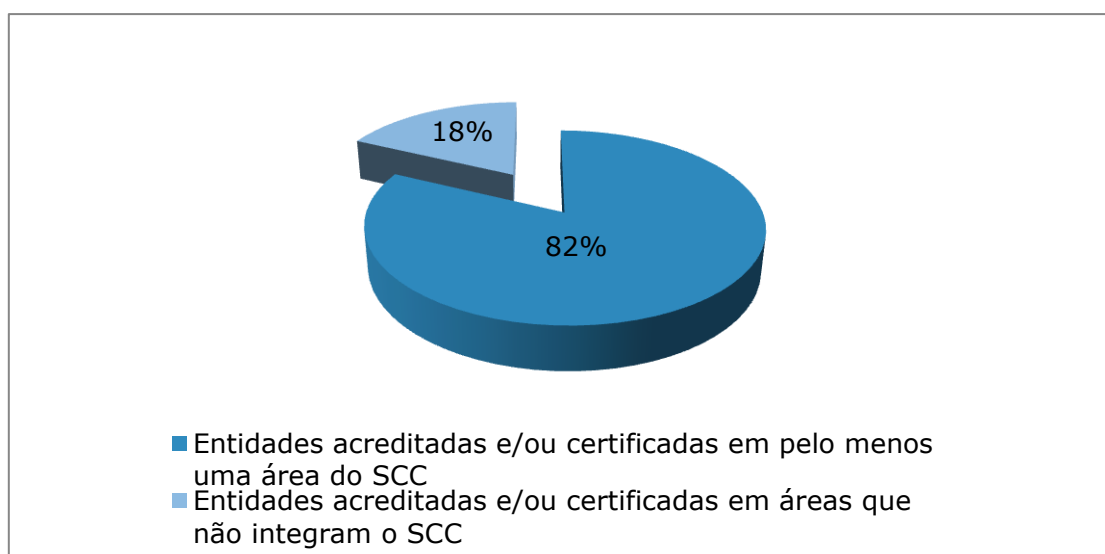
**Gráfico 7: Entidades Formadoras Certificadas e Acreditadas pelo CEFA**



No que diz respeito ao lugar que neste universo ocupa a formação dirigida a competências relevantes para a cultura, ela tem, aparentemente, uma expressão muito grande: 82% das entidades têm certificação em pelo menos uma das áreas por nós associadas ao SCC. E entre o universo mais restrito das 22 entidades certificadas, apenas uma não o está em qualquer área relacionada com esse setor.

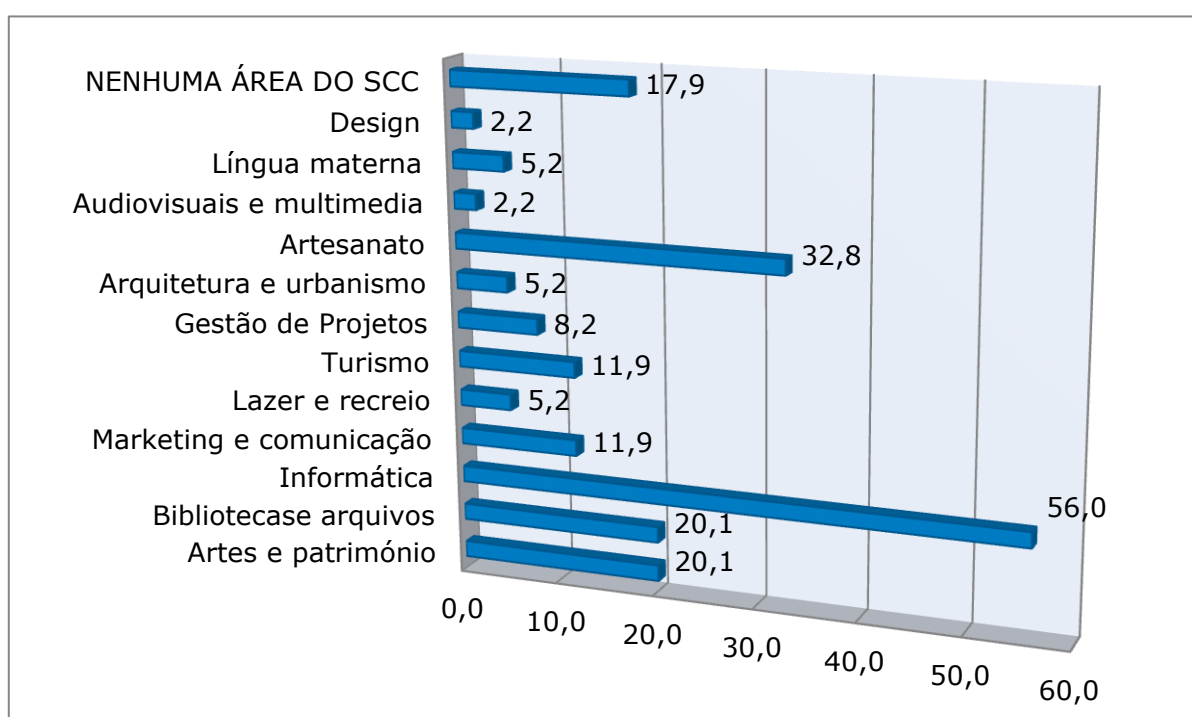
Deve notar-se, contudo, que esta forte presença da certificação para áreas de formação relacionadas com a cultura se explica em parte pelos critérios utilizados pelo CEFA. O CEFA não aplica a CNAEF, ou melhor, aplica-a de forma adaptada. Em regra, considera um número muito superior de áreas, entendendo-as de forma mais restrita. Daí que resulta que a generalidade das entidades acaba por se certificar num número elevado de áreas, nalguns casos mais de vinte.

**Gráfico 8: Entidades Certificadas e/ou Acreditadas em pelo menos uma área do SCC**



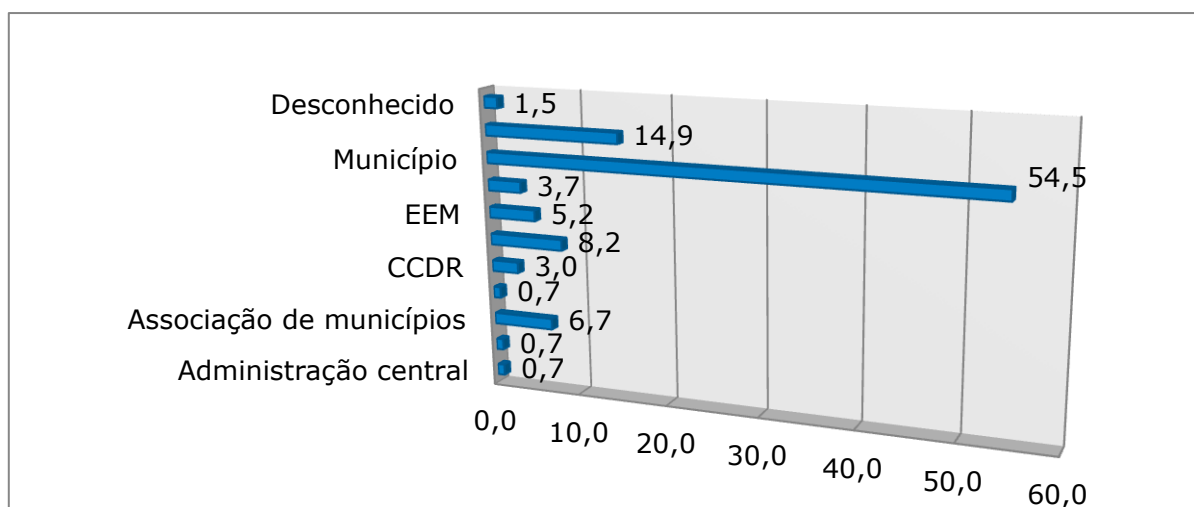
Para o peso significativo das áreas associadas ao SCC concorrem decisivamente a informática (56% de entidades certificadas) e o artesanato (32,8%). A importância da primeira explica-se em boa medida pelos processos de modernização administrativa implementados nos municípios, que exigiram formação dos trabalhadores municipais para as novas tecnologias; a segunda está fortemente relacionada com relevante o papel que os municípios têm assumido na preservação de profissões, artes e ofícios tradicionais.

**Gráfico 9: Percentagem de Entidades Certificadas e/ou Acreditadas em áreas do SCC (adaptação da CNAEF)**



Também as áreas das bibliotecas e arquivos e a das artes e património, ambas com 21%, têm um peso relevante, em linha de resto com as tendências conhecidas de orientação preferencial do investimento municipal na cultura.

**Gráfico 10: Percentagem de Entidades Certificadas e/ou Acreditadas por Tipologia**

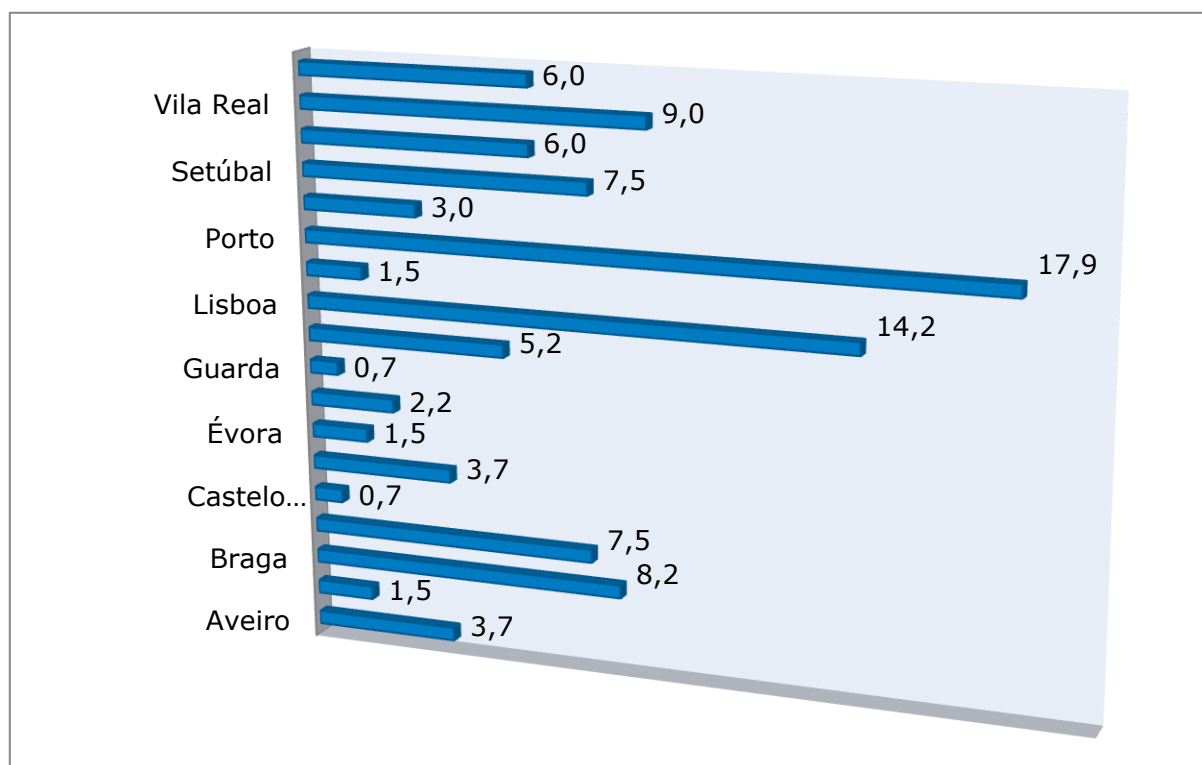


Apesar de inequivocamente maioritários, os municípios são pouco mais de metade (54,5%) das 134 entidades acreditadas e certificadas pelo CEFA. Seguem-se as Juntas de Freguesia (14,9%) embora neste caso seja importante salientar que não há Juntas de Freguesia certificadas e que é expetável que muito poucas tenham interesse em transitar da acreditação para a certificação no atual quadro legal. Com expressão também significativa aparecem ainda as Comunidades Intermunicipais – CIM (8,2%), as Associações de Municípios (6,7%) e as Entidades Empresariais Municipais (5,2%).

Como seria de esperar, neste caso os efeitos da centralidade da capital não se manifestam, embora o distrito de Lisboa seja o 2º que mais entidades agrega, logo a seguir ao Porto. É no Norte do país que se regista maior concentração de entidades (55,3%), embora este dado deva ser interpretado com prudência. Deve ter-se em conta que, não raras vezes, quando existe uma CIM ou associação de municípios com acreditação ou certificação, os municípios membros ou associados delegam nessas entidades a intervenção na área da formação profissional e não necessitam eles próprios de se certificar.



**Gráfico 11: Percentagem de Entidades Certificadas e/ou Acreditadas por Distrito**



Salienta-se, finalmente, que a certificação através do CEFA limita as entidades em relação aos públicos-alvo, ou seja, as ações de formação têm de ser exclusivamente dirigidas aos seus trabalhadores. Esta situação pode vir a colocar em causa o papel que os municípios e outras entidades da administração pública local têm assumido em áreas muito relevantes, como por exemplo na preservação de profissões, artes e ofícios tradicionais. No entanto, estas entidades poderão ultrapassar este obstáculo se obtiverem a certificação através da DGERT e não do CEFA.

## 5. A oferta formativa no setor cultural e criativo

Procede-se, nesta secção, à análise da oferta de educação e formação orientada para o setor cultural e criativo que emerge do universo caracterizado acima, trabalhando simultaneamente com indicadores relativos às áreas CNAEF, aos cursos promovidos e respetivas saídas profissionais e aos alunos/formandos neles envolvidos. Embora considerando globalmente os diversos tipos de oferta e de subsistemas de ensino, privilegiou-se, de acordo com a orientação geral deste capítulo, a abordagem detalhada do ensino e da formação profissionais.

Em consonância, não se considera aqui a educação artística especializada, nas vertentes da educação artística genérica (no ensino regular) nem a educação artística vocacional (ensino especializado), por remeterem para uma problemática distinta da que aqui nos conduz e exigir um tipo de abordagem de natureza diversa, que não é nosso objeto neste estudo. Para além disso, segundo informação da DGESTE não existem dados específicos sobre o ensino artístico especializado, já que esta oferta não tem uma rede própria. Por outro lado, a dificuldade das escolas artísticas especializadas para prosseguir de forma plena a sua finalidade (definida na LBSE), abriu espaço ao ensino profissional artístico que, através das escolas profissionais, regista um assinalável crescimento, sendo os cursos profissionais os que mais contribuem para o aumento global da procura das vias de dupla certificação também nas áreas artísticas.

A análise da oferta formativa aqui considerada exigiu que se lidasse com uma série de problemas resultantes da inexistência de informação sistemática e organizada de forma coerente. Foi por isso necessário recorrer a fontes de informação diversas, baseadas em critérios diferenciados, o que condiciona fortemente a comparabilidade dos dados. Para contornar os obstáculos analíticos daí resultantes, foram-se traçando opções metodológicas que importa ter em conta na interpretação dos dados apresentados.

Sem prejuízo de opções mais pormenorizadas que iremos esclarecendo ao longo do texto, importa assinalar desde já aspetos mais gerais a considerar, que remetem essencialmente para as tipologias utilizadas para agregar os dados relativos à oferta em áreas de educação e formação e aos critérios com base nos quais identificamos os cursos e/ou saídas profissionais que associamos ao SCC. Operacionalizamos aqui a delimitação das áreas relevantes para o setor que definimos na secção 2 por referência à CNAEF. Recordamos que nas áreas selecionadas se incluem quer domínios de qualificação diretamente vinculados à atividade artística e cultural, quer outros domínios de qualificação, cuja relevância decorre do facto de remeterem ora para atividades de contacto próximo com as artes e a cultura, ora para atividades essenciais de apoio ao desenvolvimento da atividade cultural e artística.

A operacionalização dessa tipologia para efeitos de análise da oferta formativa implica que, face à natureza da informação disponível, se procedam adaptações e se trabalhe, nalgumas circunstâncias, com limitações. Apesar do esforço feito para operacionalizar de forma criteriosa e uniformizada a tipologia utilizada, a diversidade de critérios de aplicação da CNAEF impõe alguns condicionalismos que exigem particular cuidado na análise dos dados.

Por outro lado, a construção de indicadores relativos ao número de alunos/formandos envolvidos nos cursos oferecidos enfrentou também problemas de comparabilidade entre os

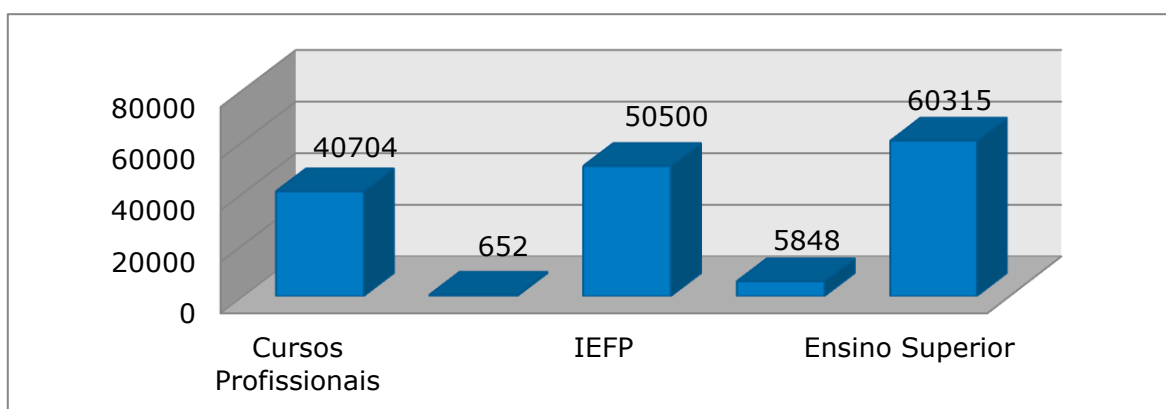
dados disponíveis. Parte da oferta formativa está organizada por anos letivos e outra não, o que significa que no primeiro caso os dados refletem o número de alunos a frequentar os cursos e no segundo caso o número de formandos inscritos. A informação disponível não permitiu construir indicadores relativos ao número de alunos / formandos certificados.

Sempre que possível, os dados recolhidos abrangem quatro anos letivos (2010/11 a 2013/14). No entanto, em algumas modalidades de formação (oferta IEFP, CET, EFA) os dados não estão organizados por ano letivo mas sim por ano civil e no que diz respeito aos CET apenas dispusemos de dados de dezembro de 2013 (CET no ensino não superior) e de março de 2014 (CET no ensino superior). Refira-se também que os dados referentes aos CET do ensino não superior não incluem informação sobre o número de formandos. Assim, para efeitos de análise comparativa entre os diferentes tipos de oferta optou-se por limitar a análise ao ano de 2013, considerando nuns casos a frequência dos cursos e noutros as inscrições. Em relação ao número de alunos / formandos os dados dos CET referem-se exclusivamente aos ministrados no ensino superior.

## 5.1. Perspetiva geral da oferta de ensino e formação orientada para o setor cultural e criativo

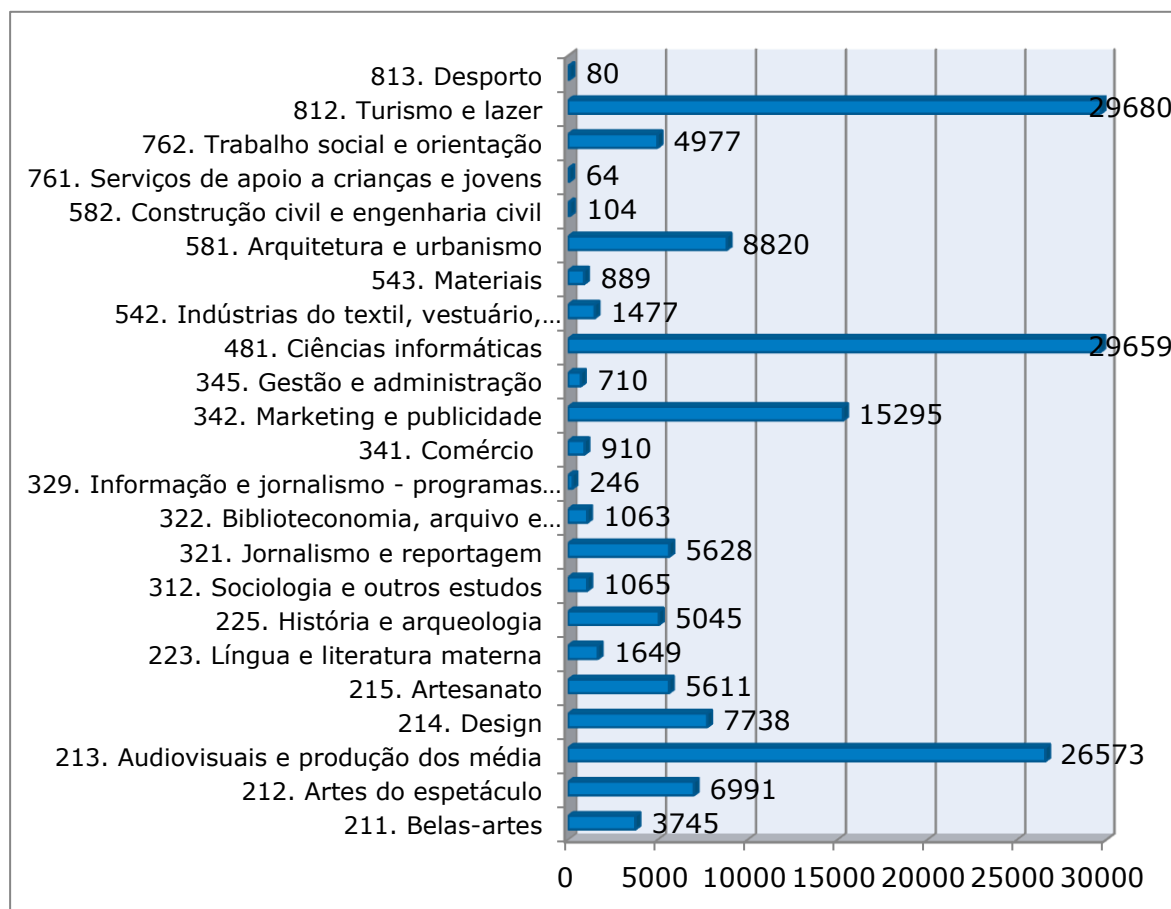
Em 2013, o conjunto da oferta formativa formal orientada para as diversas áreas consideradas relevantes para o SCC abrangeu 158.019 alunos / formandos, sendo que os cursos profissionais representam 25,76%, os cursos EFA 0,41%, os cursos promovidos pelo IEFP 31,96%, os CET (no ensino superior) 3,7% e o ensino superior 38,17%.

**Gráfico 12: Oferta Formativa no SCC por tipo de ensino (nº alunos/formandos em 2013)**



As áreas das Ciências informáticas (18,8%), do Turismo e Lazer (18,8%) e dos Audiovisuais e Produção dos Média (16,8%) são as que apresentam maior expressão, representando em conjunto 54,4% do total. Seguem-se as áreas do Marketing e Publicidade (9,7%), da Arquitetura e Urbanismo (5,6%), do Design (4,9%), das Artes do Espetáculo (4,4%), do Jornalismo e Reportagem e do Artesanato (ambas com 3,6%), da História e Arqueologia (3,2%) e, finalmente, do Trabalho Social e Orientação (3,1%).

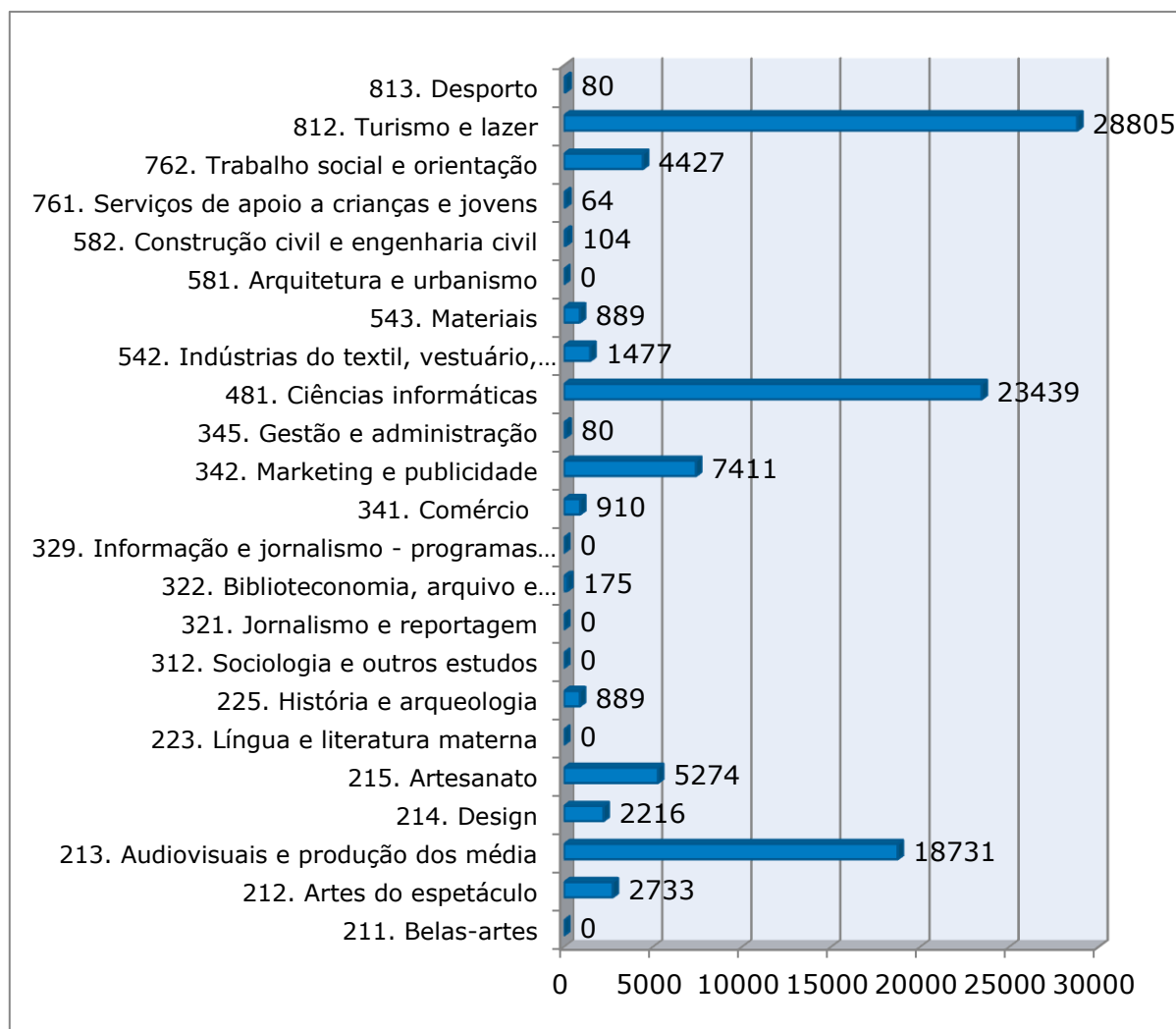
**Gráfico 13: Oferta Formativa no SCC por área de formação (nº alunos/formandos em 2013)**



Reencontramos aqui, portanto, as mesmas tendências quantitativas observadas a respeito das entidades formadoras, que apontavam para volumes muito superiores nas áreas menos diretamente vinculadas a qualificações especificamente culturais e artísticas.

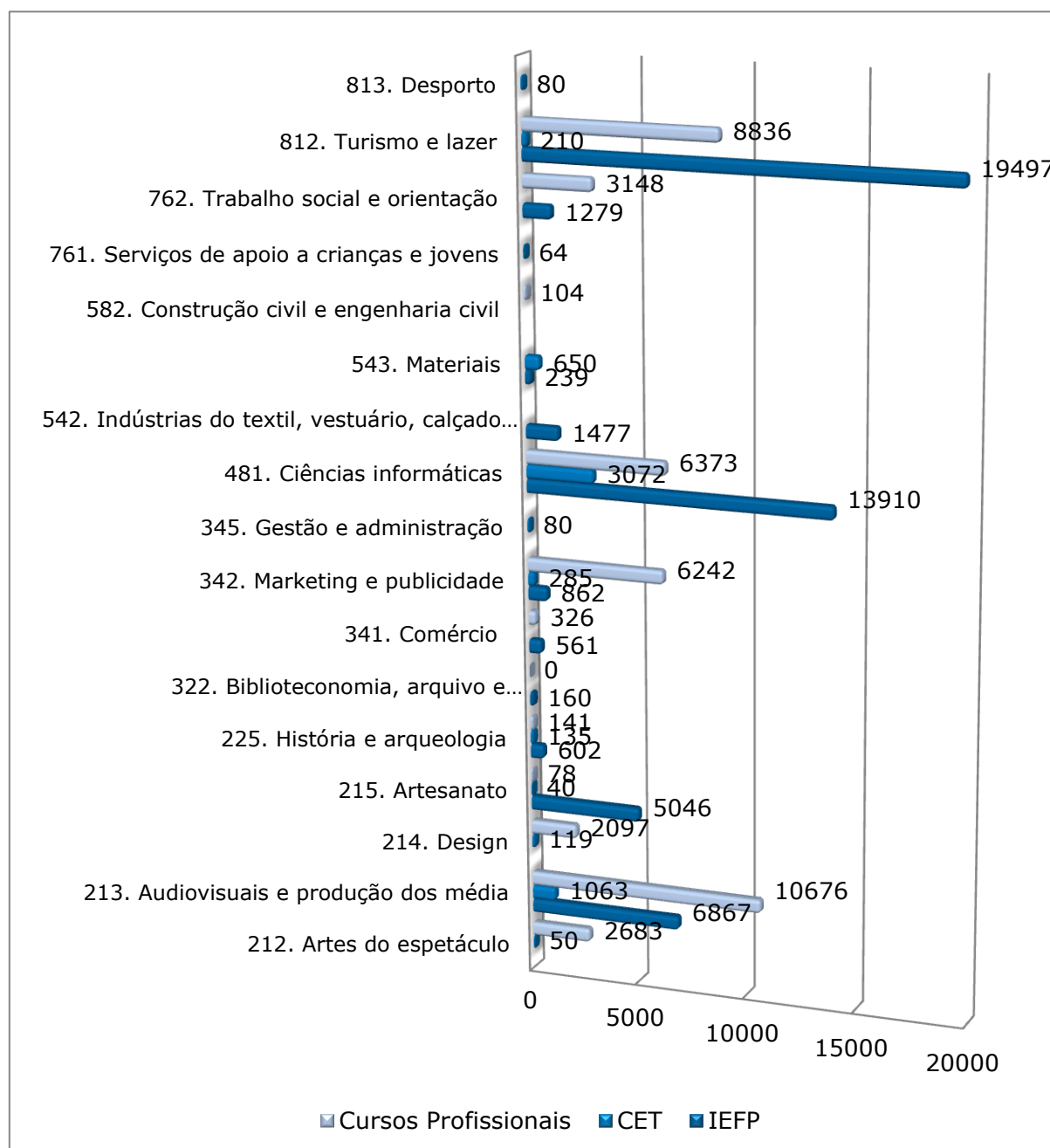
Considerando apenas a oferta de formação profissional e do ensino não superior, aquela que mais interessa aqui, constatamos agora a área do Turismo e Lazer como a que tem mais expressão, seguindo-se a das Ciências Informáticas e a dos Audiovisuais e Produção dos Média e, a alguma distância, o Marketing e Publicidade. A área do Artesanato concentra na formação profissional e no ensino não superior o essencial dos seus alunos / formandos.

**Gráfico 14: Oferta Formativa no SCC em 2013, por área de formação no Ensino Não Superior (nº de alunos/formandos)**



O Gráfico 15 evidencia o contributo específico dos cursos profissionais, da oferta IEFP e dos CET apesar destes últimos se situarem muito longe dos primeiros.

**Gráfico 15: Oferta Formativa no SCC em 2013, por área e tipo de curso no Ensino Não superior (nº de alunos/formandos)**



## 5.2. A oferta no ensino formal não superior

Olhamos agora, mais em detalhe, as diversas modalidades de educação e formação oferecidas no ensino não superior nas áreas relacionadas com o SCC, percorrendo sucessivamente os cursos profissionais, os cursos de educação e formação de adultos, a oferta do IEPF, que

integrar, ela própria, diversas modalidades de formação, e os cursos de especialização tecnológica.

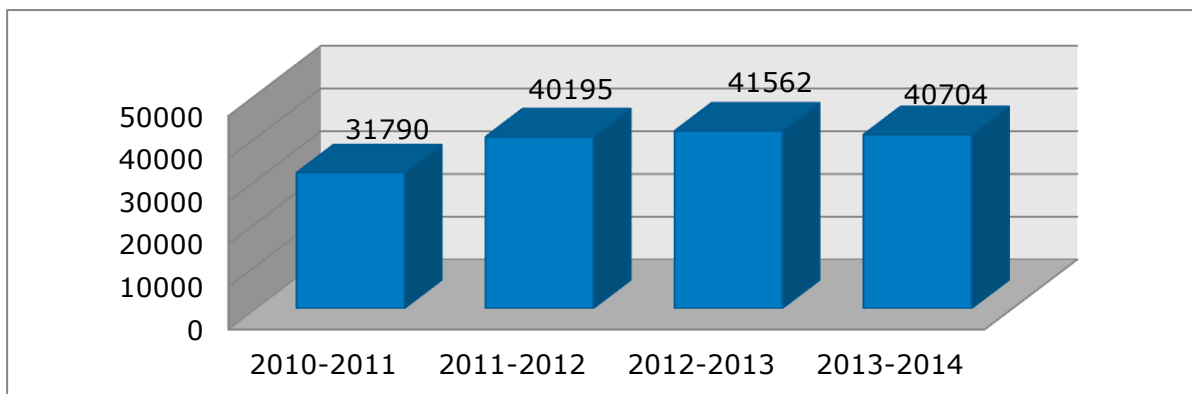
### *Cursos profissionais<sup>17</sup>*

Os cursos profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação com dupla certificação, caracterizado por uma valorização do desenvolvimento de competências para o exercício concreto de uma profissão, assumindo-se como objetivo a articulação com o setor empresarial local. A oferta formativa através de cursos profissionais, existe nas escolas profissionais, públicas ou privadas e nas escolas secundárias da rede pública.

Estes cursos têm uma estrutura curricular organizada por módulos e os planos de estudos incluem três componentes de formação: sociocultural; científica; e técnica. A componente de formação técnica inclui obrigatoriamente uma formação em contexto de trabalho. Estão abrangidas 39 áreas de educação formação (CNAEF) num total de 99 cursos diferentes.

No âmbito do SCC foram considerados 40 cursos (cerca de 40% do total) em 12 áreas CNAEF diferentes, sendo que em 2013/2014 se registam 1.869 turmas (36,3% do total de turmas existentes), para 40.704 alunos (35,9% do total de alunos em cursos profissionais).

**Gráfico 16: Número de alunos em Cursos Profissionais no SCC (2010 a 2014)**



Uma análise da evolução da oferta de cursos profissionais no SCC permite-nos concluir que o número de turmas cresce ligeiramente de 2010/11 para 2011/12 e diminui também ligeiramente em 2012/13 para depois sofrer uma redução muito acentuada em 2013/14. No entanto, a evolução do número de alunos não acompanha a evolução do número de turmas,

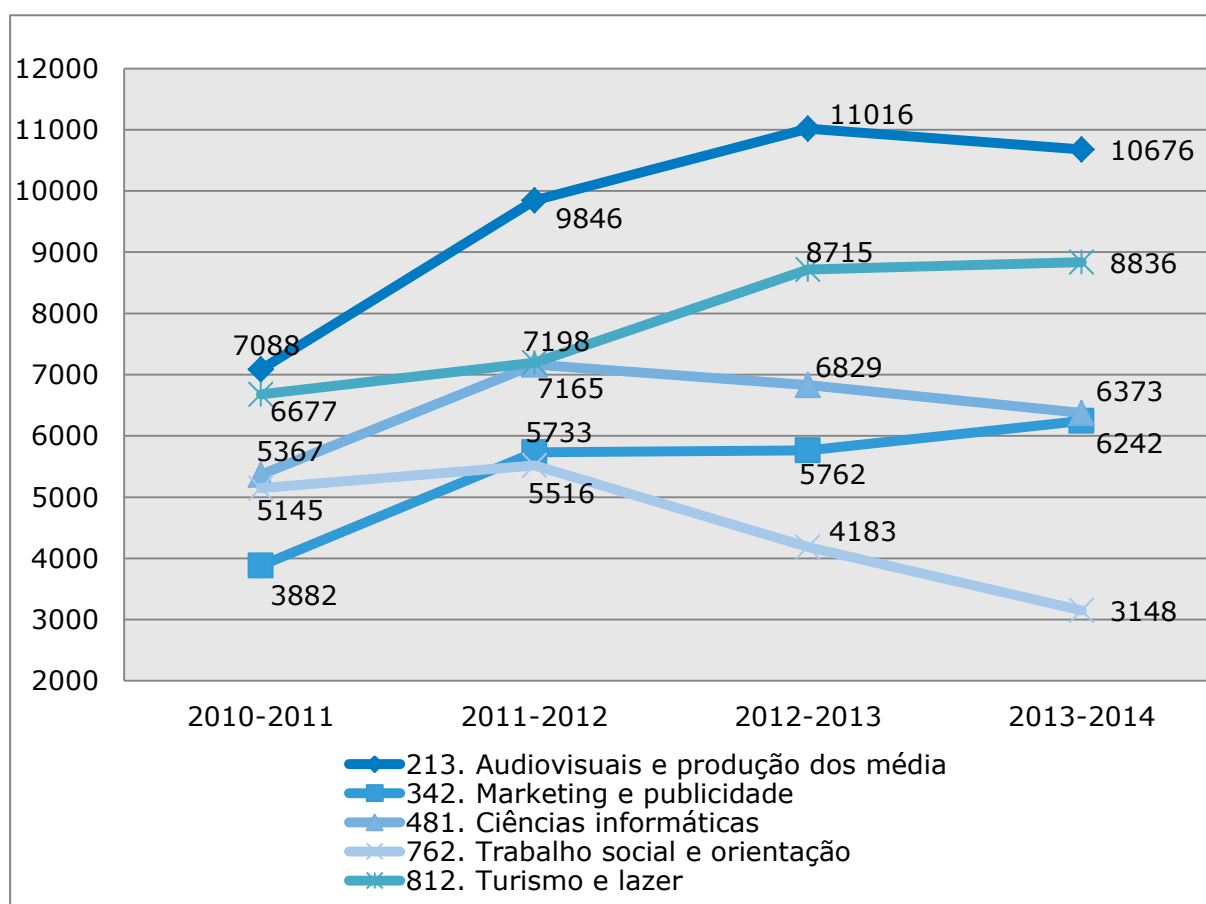
<sup>17</sup> Utilizam-se nesta subsecção dados da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE).

situação que se justifica pelo facto de o número de alunos por turma ter crescido continuamente desde 2010/11, passando de 15,5 neste ano letivo, para 21,8 em 2013/14.

Assim, o número de alunos cresce acentuadamente de 2010/11 para 2011/12 (mais de 8.000 alunos), para depois se manter relativamente estável entre os 40.000 e 42.000 alunos.

Para uma adequada compreensão da evolução do número de alunos nos cursos profissionais por área CNAEF do SCC importa olhar de forma autónoma, as áreas CNAEF que têm mais de 3.000 alunos (Gráfico 17), as que têm entre 1.000 e 3.000 alunos (Gráfico 18) e as que têm menos que 1.000 alunos (Gráfico 19).

**Gráfico 17: Número de alunos nas áreas CNAEF mais frequentadas do SCC**



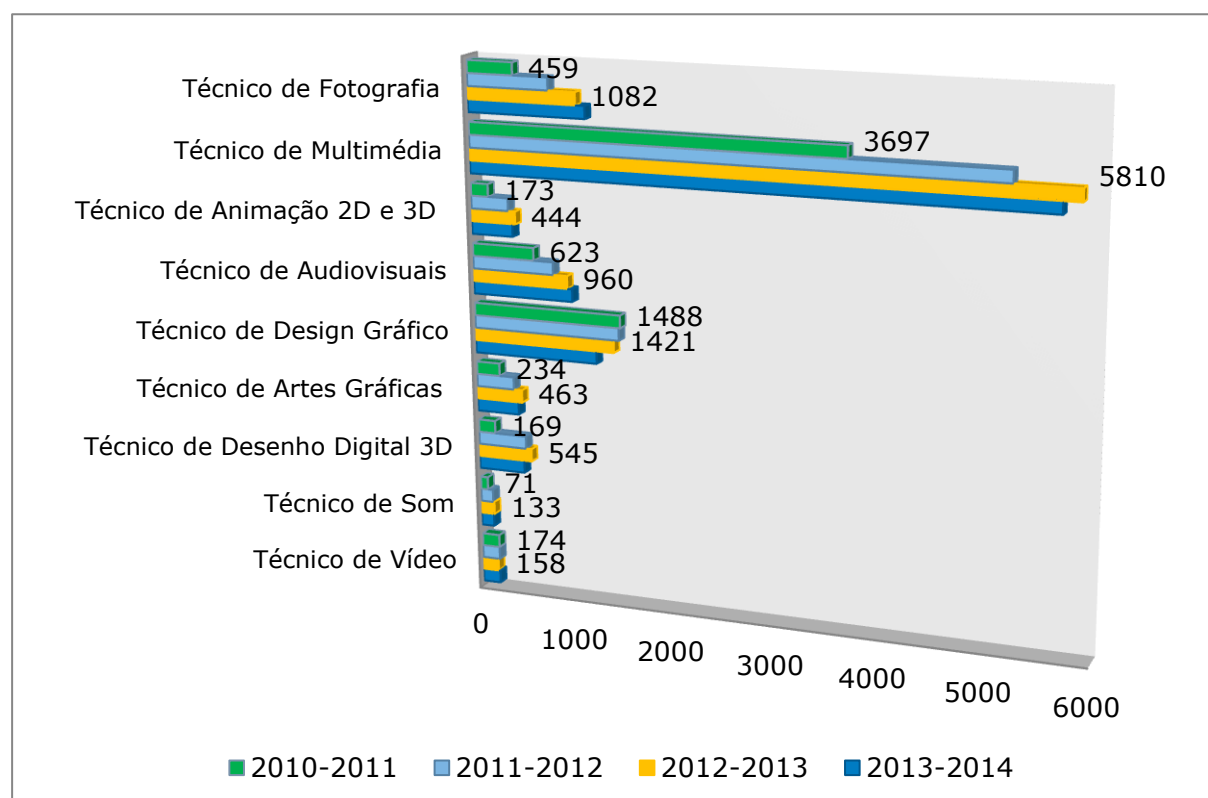
A quebra mais acentuada regista-se na área do Trabalho Social e Orientação (animadores socioculturais), que passa de 16,2% do total de alunos para apenas 7,7%. Também a área das Ciências Informáticas, depois de um crescimento absoluto acentuado de 2010/11 para 2011/12, tem vindo a reduzir o número de alunos, embora de forma pouco significativa. Saliente-se, no entanto, que o peso relativo da área se reduziu mais expressivamente, já que passou de 16,9% em 2010/11 para 15,7% em 2013/14.



A área dos Audiovisuais e Produção dos Média regista o maior número de alunos em qualquer um dos anos em análise, representando 22,3% do setor em 2010/11 e 26,2% em 2013/14, sendo que em termos absolutos o crescimento é muito significativo (mais 3.500 alunos). No que diz respeito à área do Marketing e Publicidade observa-se um crescimento do número de alunos em todos os anos. A área do Turismo e Lazer regista o seu crescimento absoluto mais acentuado de 2011/12 para 2012/13. Trata-se da segunda área em termos de dimensão, quer em termos absolutos, quer relativos, apesar de nesta segunda dimensão o seu peso relativo se ter mantido estável.

Tendo em conta a importância que o ramo dos média e audiovisuais vem assumindo no SCC, justifica-se uma abordagem mais circunstanciada da formação oferecida no âmbito da área CNAEF Audiovisuais e Produção dos Média, desagregando-a nos diversos cursos que a integram.

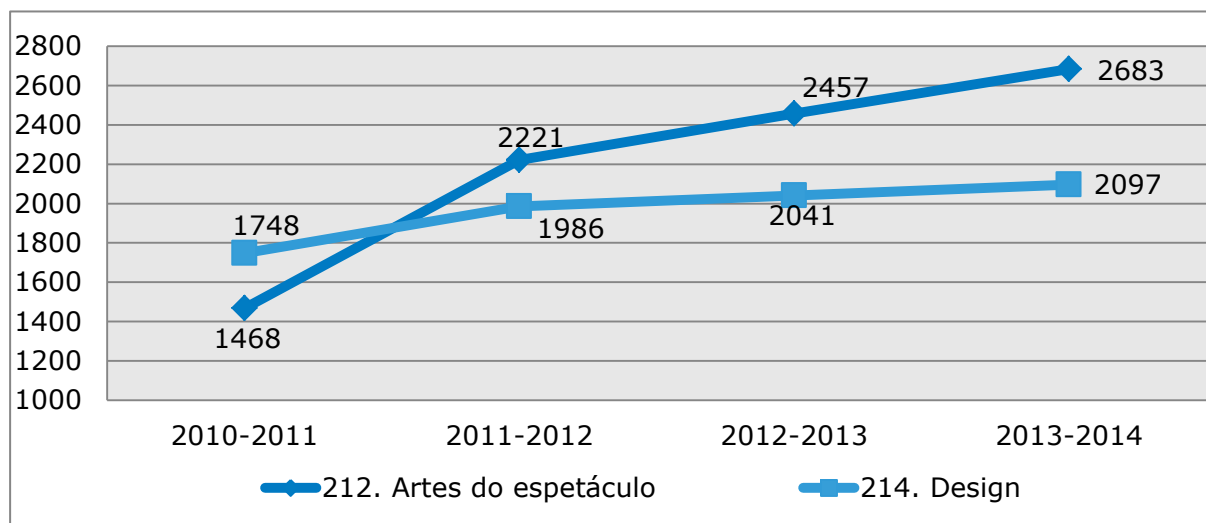
**Gráfico 18: 213. Número de alunos nos cursos da área de Audiovisuais e Produção dos Media (2010-2014)**



Como podemos verificar, nesta área a oferta é constituída por nove cursos. Destaca-se claramente o de “Técnico de multimédia”, que representa 52,8% da área em 2013/14. O segundo curso com mais alunos é o de “Técnico de *design* gráfico” que, no entanto, é o que regista uma diminuição mais relevante, passando de 21% da área 2010/11 para 11,7% em 2013/14. O curso de “Técnico de fotografia” mais que duplicou o número de alunos no

período em análise, alcançando um total de 1.077 em 2013/14 (10,1%). Também o curso de “Técnico de audiovisuais” cresce acentuadamente, apresentando em 2013/14 1011 alunos.

**Gráfico 19: Número de alunos das áreas CNAEF do SCC com frequência média**

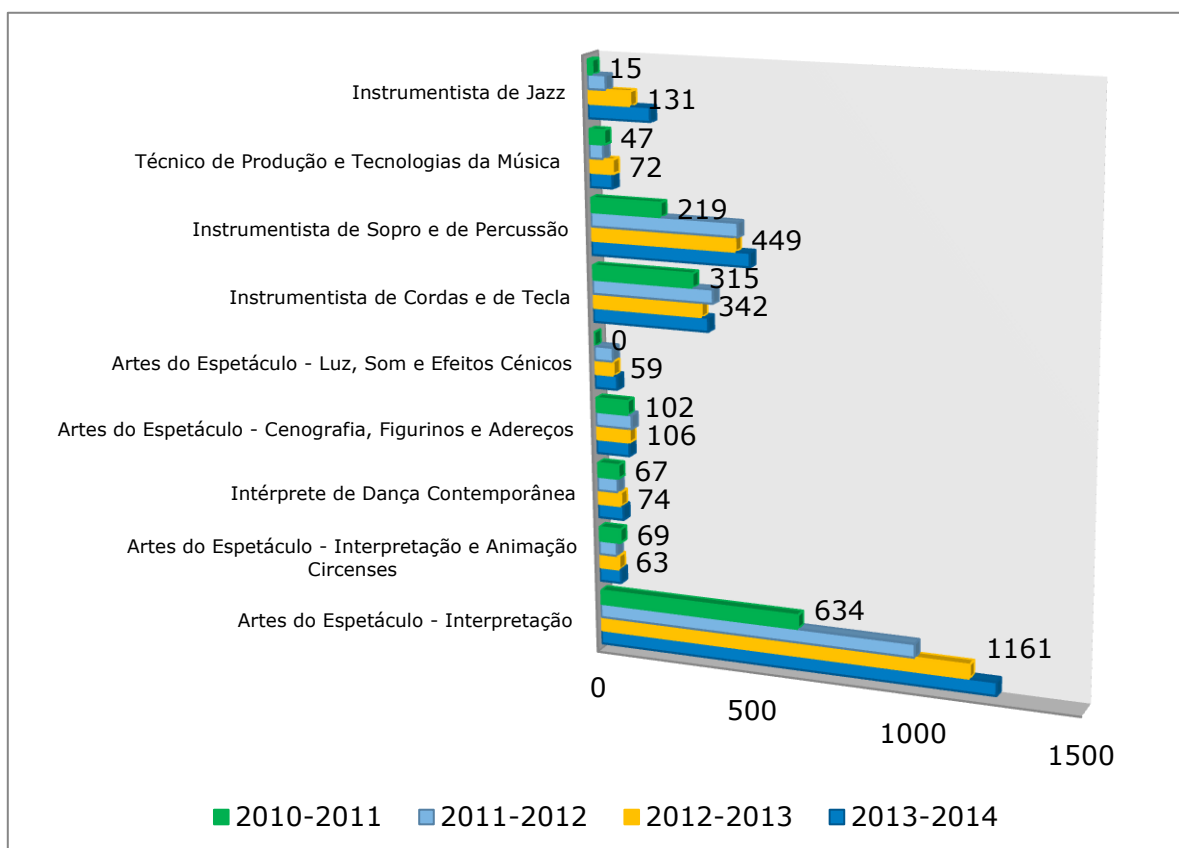


Entre os 1.000 e os 3.000 alunos encontram-se duas áreas, sendo que ambas crescem em termos absolutos no período em análise, uma de forma muito acentuada, as Artes do Espetáculo, e outra de forma mais ligeira, a do Design.

Esta diferença na evolução em termos absolutos reflete-se naturalmente no peso relativo de cada uma das áreas. Assim, enquanto a área das Artes do Espetáculo vê o seu peso crescer de 4,6% para 6,6%, a área do Design diminui, ainda que ligeiramente, de 5,5% para 5,2%.

Também aqui é relevante olhar de forma desagregada para a área das Artes do Espetáculo, de forma a captar mais em detalhe a dinâmica acima apontada.

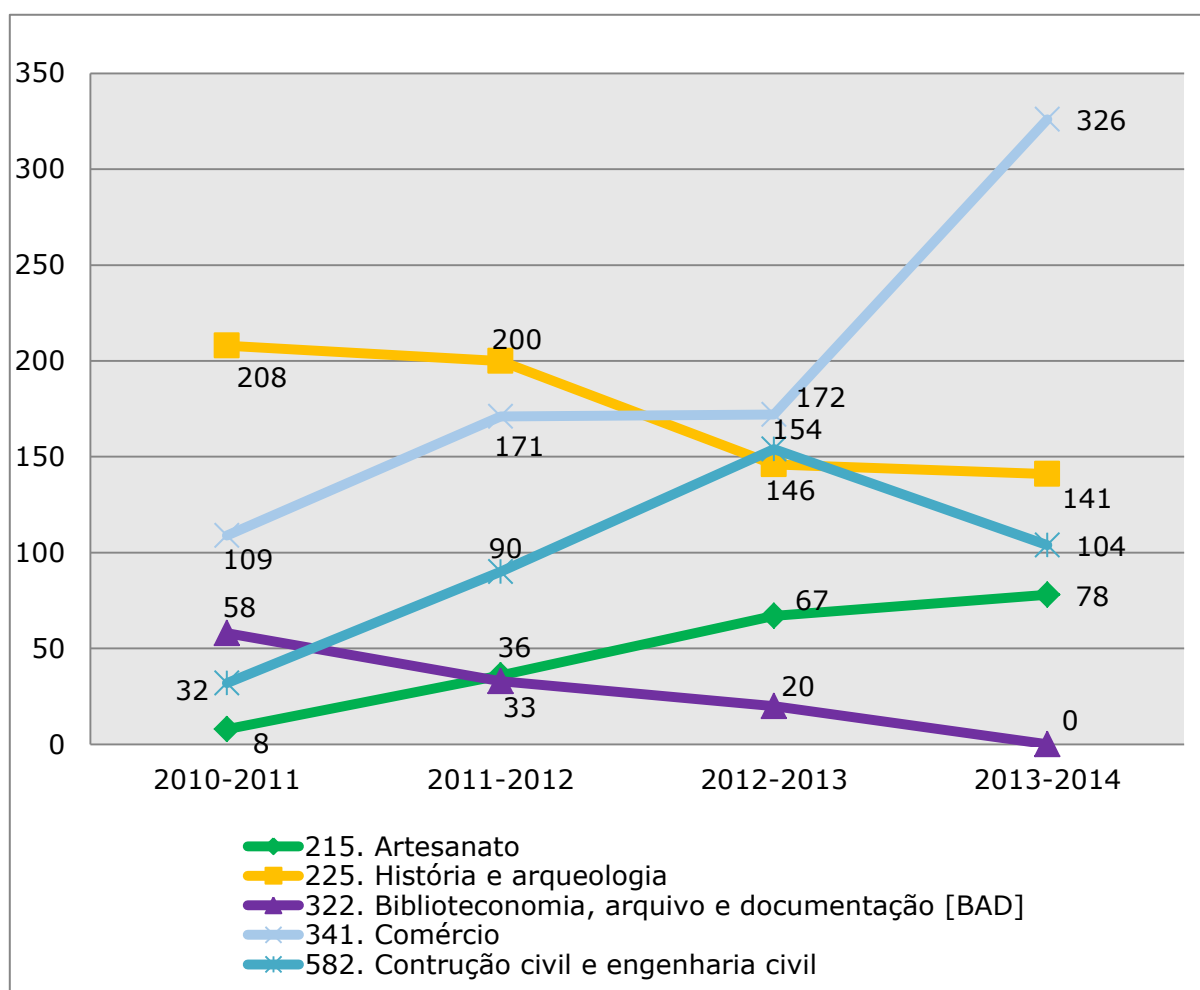
**Gráfico 20: 212. Número de alunos dos cursos da área das Artes do Espetáculo (2010-2014)**



Esta área integra uma oferta de nove cursos, sendo os mais relevantes os de “Instrumentista de sopro e percussão”, “Instrumentista de cordas e de tecla” e “Artes do espetáculo – interpretação”. Dos outros seis cursos assinala-se que apenas dois ultrapassam os 100 alunos e mesmo assim muito ligeiramente. O curso de “Instrumentista de Jazz”, que cresce acentuadamente, apenas chega aos 192 alunos em 2013/14, enquanto o de “Artes do espetáculo – cenografia, figurinos e adereços” se mantém estável em cerca de 100 alunos durante os quatro anos em análise. O crescimento global da área, anteriormente referido deve-se, assim, quase exclusivamente, ao curso de “Artes do espetáculo – interpretação”, que duplica o número de alunos de 2010/11 para 2013/14, atingindo um total de 1.242, mais do que os restantes oito cursos em conjunto.

Com menos de 1.000 alunos, finalmente, registam-se as restantes cinco áreas consideradas. Em nenhum dos anos em análise as cinco áreas alcançam conjuntamente os 1.000 alunos ou ultrapassam o peso relativo de 1,5% do total de alunos no setor.

**Gráfico 21: Número de alunos nas áreas CNAEF do SCC com menor frequência**



### *Cursos de educação e formação de adultos (efa)<sup>18</sup>*

Os cursos dirigidos a adultos (EFA) visam elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta, através de uma oferta integrada de educação e formação que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida. Os EFA têm como destinatários os cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos à data de início da formação e que não sejam detentores de qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho ou não tenham concluído o ensino básico ou ensino secundário. Desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação embora, sempre que tal se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos, possam proporcionar apenas habilitação escolar. Por outro lado, quem já tiver

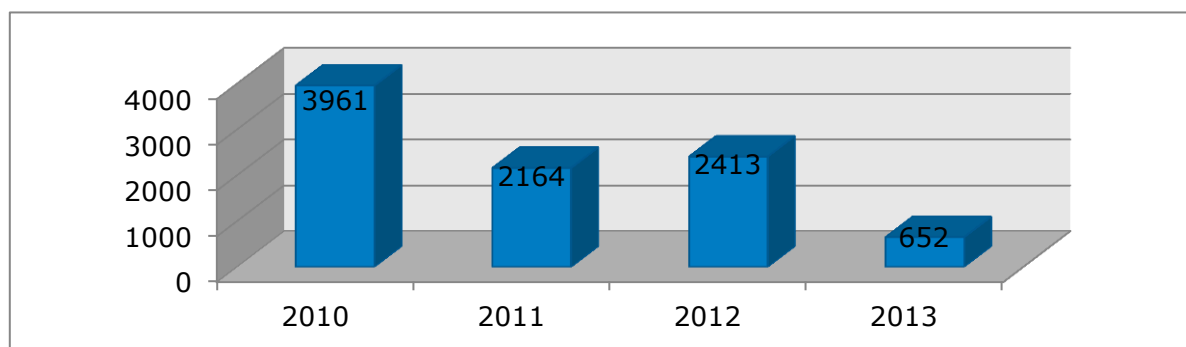
<sup>18</sup> Recorre-se nesta secção a dados da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

certificação escolar ao nível do 3º ciclo do ensino básico ou do nível secundário de educação, pode desenvolver apenas a componente de formação tecnológica do curso EFA correspondente. Os cursos EFA podem ser organizados por estabelecimentos do ensino público e do ensino particular ou cooperativo, pelos Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional ou por outras entidades formadoras acreditadas ou certificadas.

No período em análise, observa-se uma acentuada redução do número de formandos em cursos EFA, que passa de 30.640 em 2010 para 10.569 em 2013. Esta evolução poderá ser explicada, em parte, pela mudança de ciclo político ocorrida em 2011, que resultou numa reconfiguração do sistema e em alterações significativas nas orientações políticas para a educação e formação de adultos e para o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Por outro lado, a redução ainda mais acentuada do número de formandos verificada de 2012 para 2013 é também resultado do final de um ciclo de financiamento da União Europeia (2007 / 2013), já que esta modalidade de formação, como aliás quase toda a oferta de formação profissional, está dependente de financiamento através de fundos comunitários.

A oferta formativa de cursos EFA orientados para as áreas associadas ao SCC tem, em termos relativos, um peso reduzido representando, no total da oferta nesta modalidade de formação, 12,7% em 2010 e apenas 5,9% em 2013. Acompanhando a tendência de evolução global desta modalidade de formação, e como pode verificar-se no quadro seguinte, ao longo do período em análise o número de inscrições em cursos EFA nessas áreas tem vindo a reduzir-se de forma muito significativa.

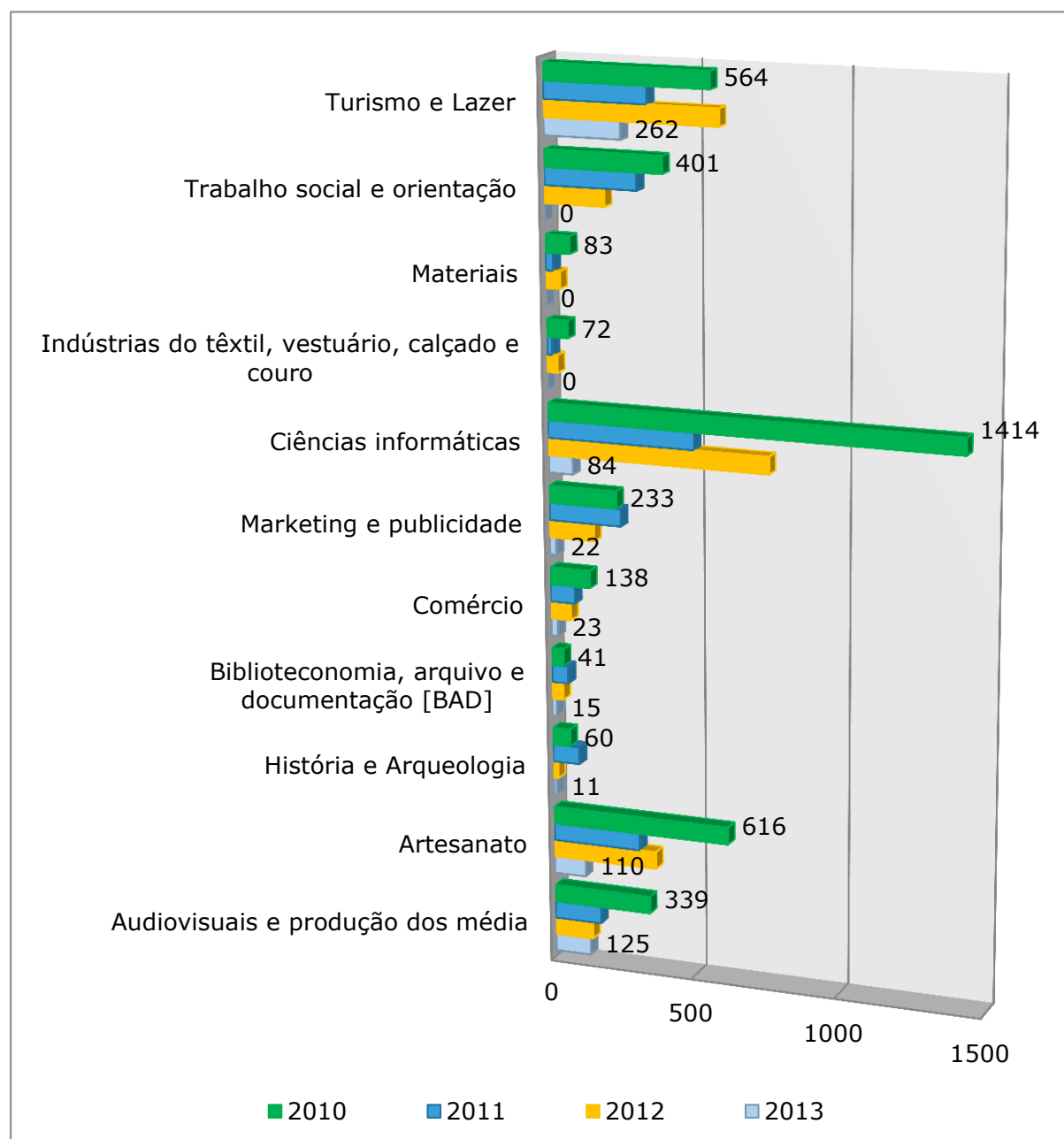
**Gráfico 22: Número de formandos inscritos em Cursos EFA do SCC (2010-2013)**



A redução de formandos inscritos foi especialmente significativa de 2010 para 2011 e, depois de uma ligeira subida em 2012, deste ano para 2013, ano em que se inscreveram em cursos EFA do setor cultural e criativo apenas 652 formandos. Esta redução verificou-se em todas as áreas, sendo especialmente acentuada na área das ciências informáticas, que passou de 1.414

formandos em 2010 para apenas 84 em 2013, e na área do artesanato, que viu o número de formandos reduzir de 616, em 2010, para 110 em 2013.

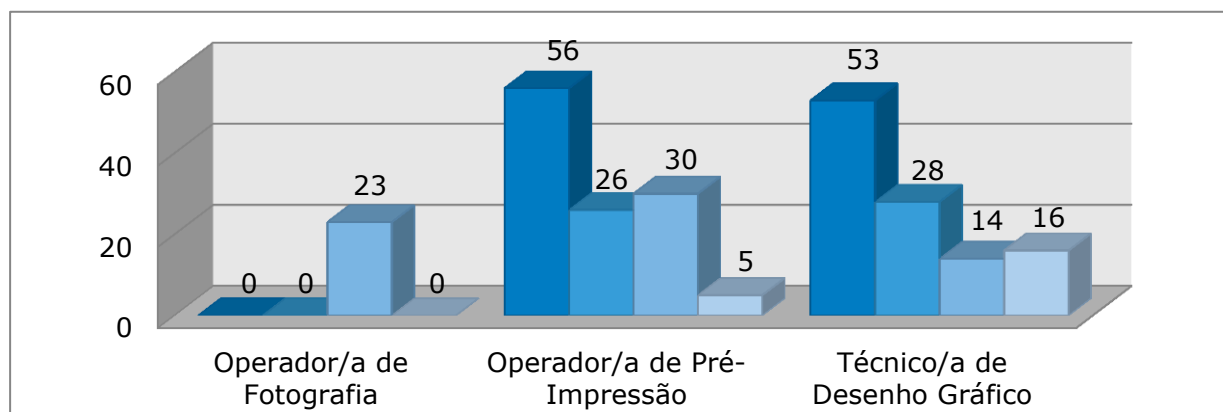
**Gráfico 23: Número de formandos em cursos EFA por área CNAEF do SCC (2010-2013)**



Tal como nas restantes modalidades de formação, também nestes cursos as áreas das Ciências Informáticas, do Turismo e Lazer apresentam quantitativos muito superiores às restantes e, sobretudo, às mais diretamente associadas a competências especificamente culturais, artísticas e criativas. Estas últimas têm na verdade muito reduzida expressão nos cursos EFA oferecidos, que concorrem para a formação no SCC sobretudo em áreas de fronteira, de apoio técnico ou mais associadas às indústrias culturais, como é o caso da área

dos Audiovisuais e Produção dos Média. Neste último caso, como podemos verificar pelo Gráfico 24, prevalecem também ofertas formativas orientadas para qualificações de cariz eminentemente técnico.

**Gráfico 24: Número de Formandos em Cursos EFA na área dos Audiovisuais e Produção dos Média**

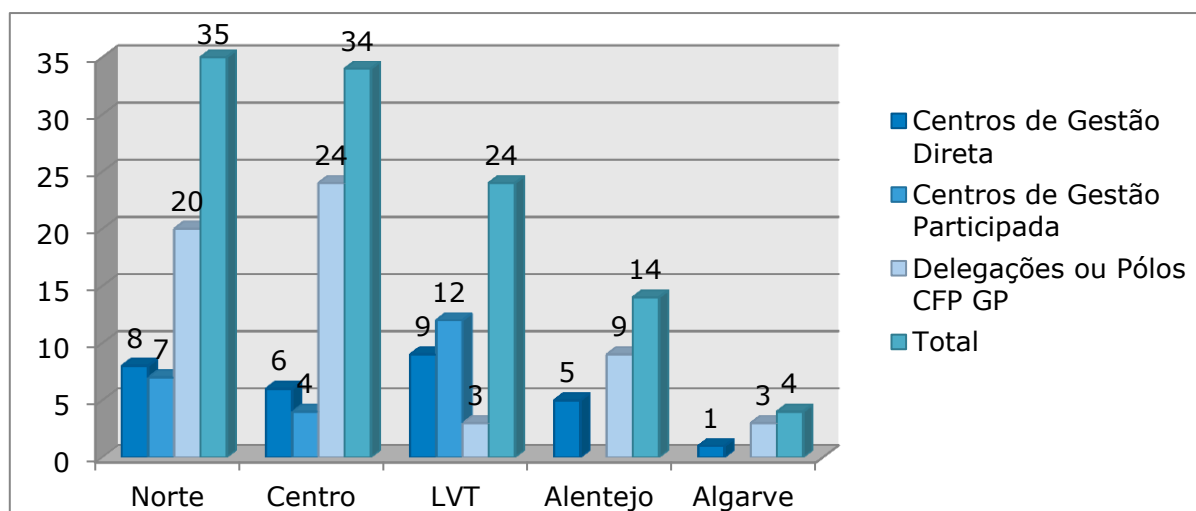


Tendência semelhante se verifica na área do Artesanato, que integra um elevado número de cursos (14). Aí, o curso de “Florista” é o acolhe maior número de formandos (34,5% do total da área em 2013). Seguem-se, entre os cursos com maior frequência, os de “Calceteiro”, “Bordador”, “Técnico de Joalharia / Cravador”. Alguns outros cursos (“Canteiro”, “Técnico de Ourivesaria/Cinzelador”, “Pintor Artístico em Azulejo”, “Artífice Tanoeiro”, “Oleiro”) revelam uma mobilização de formandos que é significativa em apenas um ou outro ano, apontando para uma oferta que, embora tendo alguma expressão do ponto de vista da captação de formandos, se afigura mais conjuntural e irregular.

#### *Oferta formativa do instituto de emprego e formação profissional, ip (iefp)*

A formação e qualificação profissionais dos recursos humanos constitui uma das principais atribuições e competências do IEPF, sendo prioritária a elevação das qualificações da população ativa. A oferta formativa do IEPF assume, assim, especial relevância no sistema de formação profissional. Esta oferta materializa-se através da rede de Centros de Formação Profissional, uns de gestão direta e outros de gestão participada, bem como do Centro de Formação e Reabilitação Profissional de Alcoitão. Os Centros de Formação Profissional de Gestão Direta são 30, sendo assegurada uma cobertura integral do território nacional. Os Centros de Formação Profissional com Gestão Participada, em geral especializados numa determinada área de formação, são 23 mas possuem um total de 59 delegações.

**Gráfico 25: Distribuição geográfica dos Centros de Formação Profissional (NUTII)**



A oferta formativa do IEFP é implementada através das modalidades de formação existentes na rede de Centros de Formação Profissional., que são as seguintes:

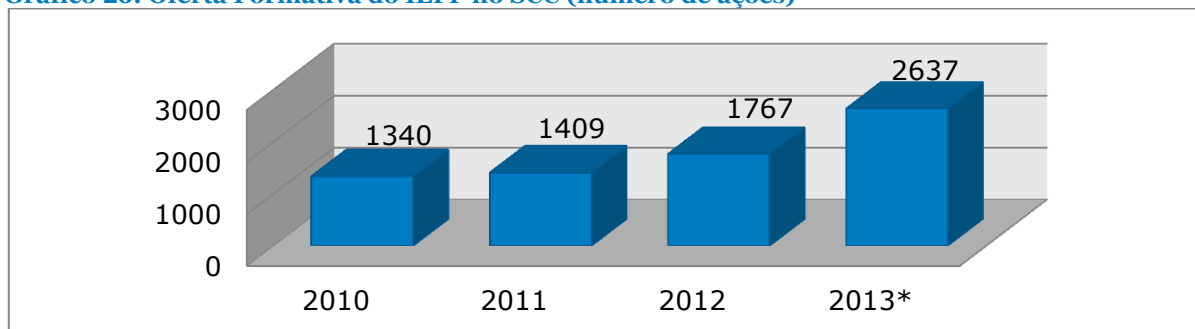
- Cursos de Aprendizagem
- Cursos de Educação e Formação para Jovens
- Cursos de Especialização Tecnológica
- Cursos de Educação e Formação de Adultos
- Formações Modulares Certificadas
- Medida Vida Ativa
- Programa de Formação em Competências Básicas
- Programa Português para Todos
- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC

A evolução da oferta formativa promovida pelo IEFP entre 2010 e 2013 revela uma evolução crescente, envolvendo um número muito significativo de ações e formandos: de 18.430 ações promovidas em 2010 passou-se para 23.196 em 2013. Os formandos envolvidos aumentaram de 199.007 em 2010 para 420.523 em 2013.

Nas ações realizadas em áreas CNAEF associadas ao SCC reproduz-se essa tendência de crescimento. O Gráfico 26, mostra que entre 2010 e 2013 o número de ações quase duplicou.



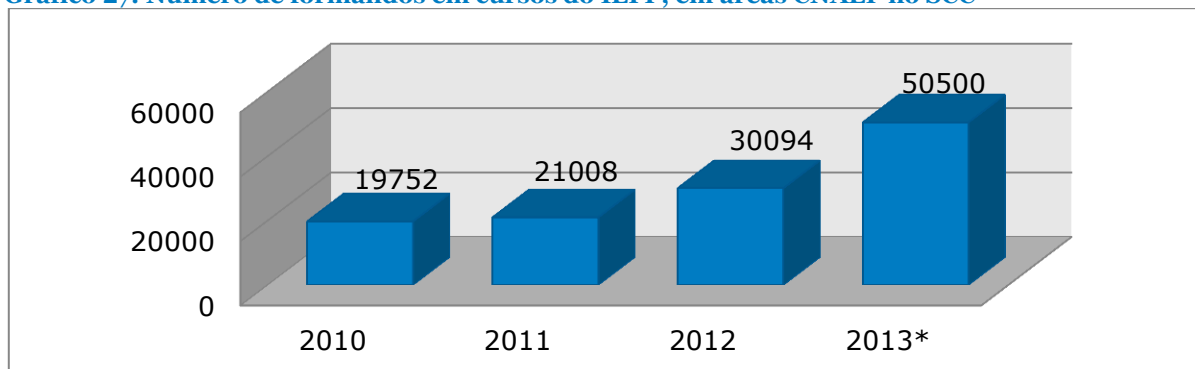
**Gráfico 26: Oferta Formativa do IEFP no SCC (número de ações)**



\* Dados provisórios

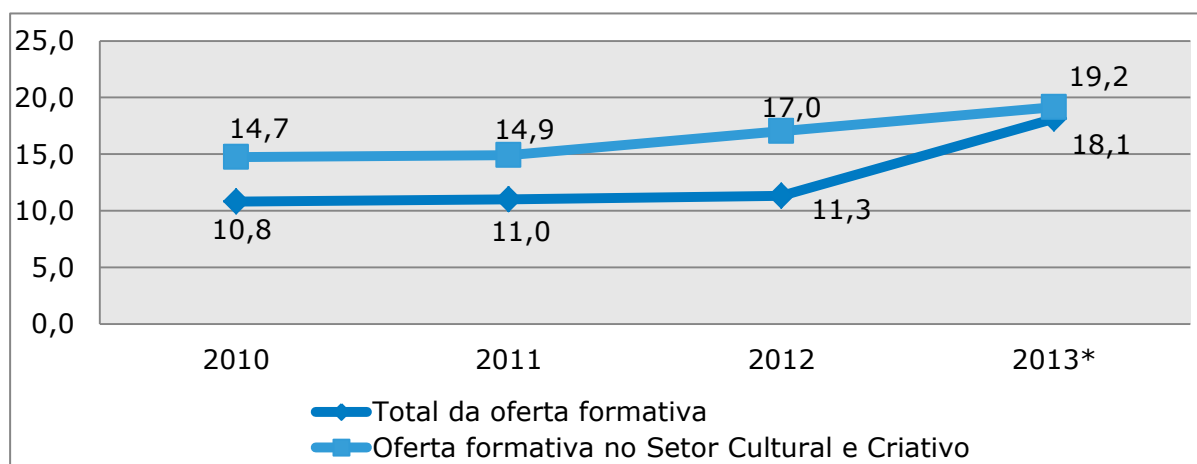
O peso relativo das ações relacionadas com o SCC varia entre 7,3% em 2010 e 11,4% em 2013, o que significa que esta oferta formativa específica cresceu de forma mais acentuada. Observam-se tendências semelhantes quando consideramos o número de formandos envolvidos. Acresce ainda que o número de formandos por ação é significativamente superior nas áreas CNAEF do SCC, com exceção do ano de 2013. Deteta-se aqui, portanto, uma tendência de procura superior à registada noutras áreas de formação.

**Gráfico 27: Número de formandos em cursos do IEFP, em áreas CNAEF no SCC**



\*Dados provisórios

**Gráfico 28: Número de formandos / turma em todos os cursos do IEFP, e nos cursos do SCC**



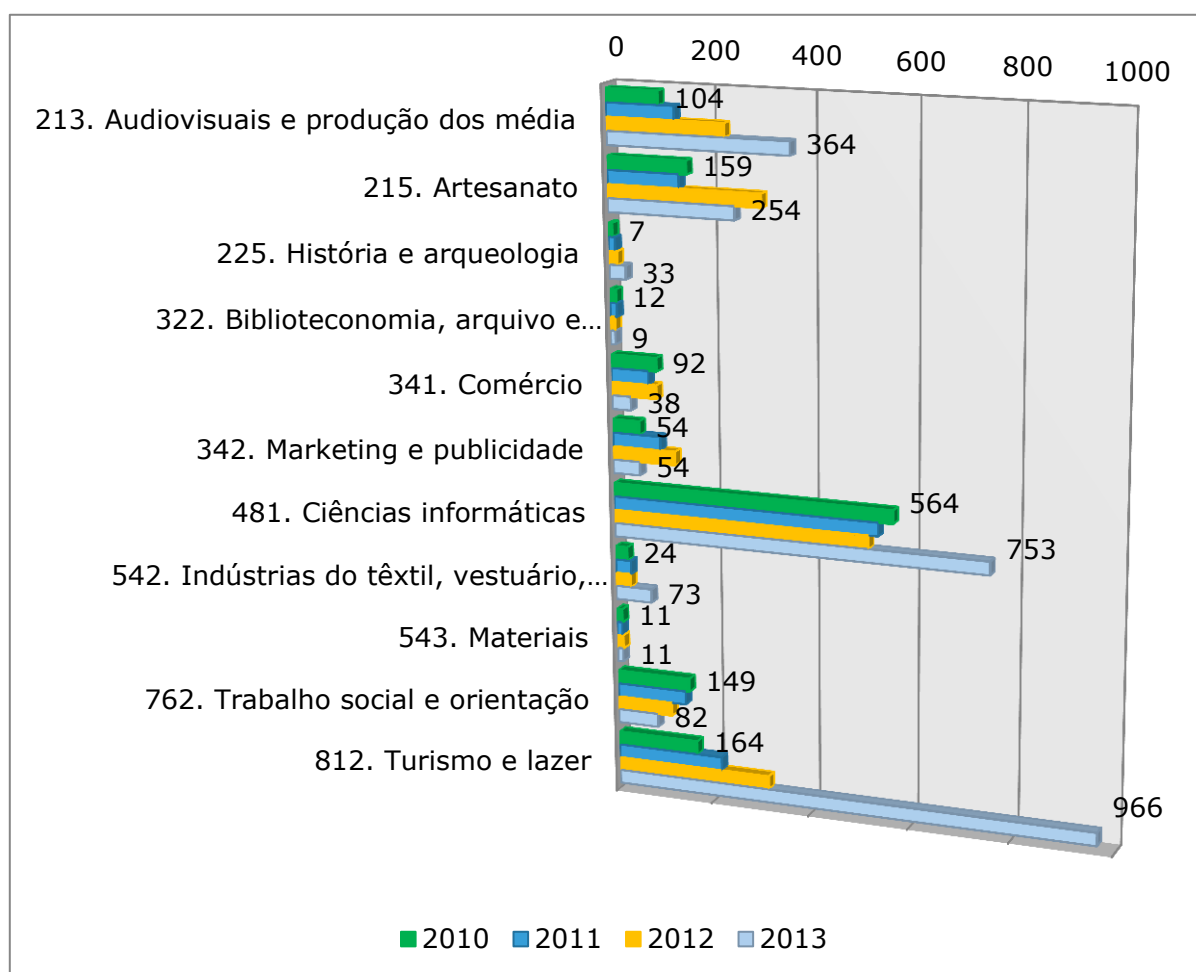
Para além das áreas CNAEF aqui seleccionadas, foi possível, neste caso, incluir na análise outras áreas de saídas profissionais relevantes para o SCC. No conjunto analisado, consideraram-se as seguintes áreas.

Áreas CNAEF seleccionadas integralmente	Áreas CNAEF seleccionadas parcialmente
<p><b>213.</b> Audiovisuais e Produção dos Média</p> <p><b>215.</b> Artesanato</p> <p><b>225.</b> História e Arqueologia</p> <p><b>322.</b> Biblioteconomia, Arquivo e Documentação (BAD)</p> <p><b>342.</b> Marketing e Publicidade</p> <p><b>812.</b> Turismo e Lazer</p>	<p><b>341. Comércio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico/a de Marketing</li> <li>• Técnico/a de Vitrinismo</li> </ul> <p><b>481. Ciências Informáticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programador/a de Informática</li> <li>• Técnico/a Especialista em Gestão de Redes e Sistemas Informáticos</li> <li>• Técnico/a Especialista em Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação</li> </ul> <p><b>542. Indústria do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico/a de Design de Moda</li> <li>• Técnico/a Especialista em Design de Calçado</li> <li>• Técnico/a Especialista em Design Têxtil para Estamparia</li> <li>• Técnico/a Especialista em Design Têxtil para Malhas</li> <li>• Técnico/a Especialista em Design Têxtil para Tecelagem</li> </ul> <p><b>543. Materiais (Indústrias da Madeira, Cortiça, Papel, Plástico, Vidro e Outros)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico/a de Cerâmica Criativa</li> <li>• Técnico/a Especialista em ofícios de arte – cerâmica e vidro</li> </ul> <p><b>762. Trabalho Social e Orientação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Animador/a Sociocultural</li> </ul>

A evolução da oferta formativa entre 2010 e 2013, quer em relação ao número de ações, quer em relação ao número de formandos, é muito diferenciada em função das áreas CNAEF e das diversas saídas profissionais.

Olhando os dados de forma mais desagregada, constata-se que o acentuado da oferta formativa do IEFEP relacionada com o SCC se deve sobretudo às áreas dos Audiovisuais e Produção dos Média e, de novo, das Ciências Informáticas e do Turismo e Lazer.

**Gráfico 29: Oferta Formativa do IEFP por áreas CNAEF do SCC (nº de ações)**



A oferta no domínio dos Audiovisuais e Produção dos Média cresceu muito acentuadamente no período analisado, tendo o número de formandos passado de 1543 em 2010 para 6867 em 2013. Nesta área, a saída profissional mais representada é a de “técnico de multimédia”, que em 2013 regista 347 das 364 ações realizadas na área (95%) e 6.653 formandos de um total de 6.867 (96,9%). Os cursos de operador de pré-impressão e de impressão, de operador de fotografia e de técnico de desenho gráfico têm, neste contexto e também em 2013, um peso bem menos significativo, com apenas 17 ações (5%) e 214 formandos (3,1%).

Também a formação na área do Artesanato mais que duplica entre 2011 e 2012, quer em número de ações, quer em número de formandos, registando no entanto um ligeiro decréscimo em 2013, em contraste com o crescimento muito acentuado que, nesse ano, se regista na oferta e na procura formativa do IEFP. O Artesanato inclui 24 saídas profissionais específicas. Revelando tendências semelhantes às atrás verificadas, destacam-se, do ponto de vista do número de formandos envolvidos, as seguintes: “Florista” (25,7% dos formandos na

área no período 2010-2013), “Calceteiro” (11,1%), “Técnico de vidro artístico” (10,8%), “Bordador” (9,7 %), “Técnico de Joalharia/Cravador” (9%), “Artífice do férreo” (8,6%).

A área de História e Arqueologia integra, no IEF, apenas uma saída profissional, a de “técnico/a de museografia e gestão do património”, e apenas em duas modalidades de formação específicas, os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e a Formação Modular. Esta saída profissional regista também um crescimento acentuado no período, passando as ações de 7 em 2010 para 33 em 2013 e os formandos de 124 para 602.

Tendência oposta se manifesta na formação proporcionada na área da Biblioteconomia, Arquivo e Documentação, que integra também apenas uma saída profissional (“técnico de informação, documentação e comunicação”). Aqui observa-se uma redução entre 2010 e 2013, tanto no número de ações (de 12 para 9), como no número de formandos (de 185 para 160). Outras saídas profissionais igualmente relevantes que decrescem são as de “técnico de marketing” (incluída na área do Comércio) e “animador sociocultural” (área de Trabalho Social e Orientação). No primeiro caso passa-se de 92 para 38 ações e de 1288 para 561 formandos; no segundo passa-se de 149 para 82 ações e de 2318 para 1279 formandos.

### *Cursos de especialização tecnológica (cet)*

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) são uma formação pós-secundária não superior que visa conferir qualificação profissional de nível 5, obtida através da conjugação de uma formação secundária, geral ou profissional com uma formação técnica pós-secundária. Resulta numa qualificação que inclui conhecimentos e capacidades de nível superior, não exigindo no entanto o domínio dos fundamentos científicos das áreas de saber em causa. Pretende dotar os formandos com capacidades e conhecimentos que permitam assumir, de forma autónoma, responsabilidades de conceção, de direção e ou de gestão. A conclusão de um CET é certificada com a atribuição dum Diploma de Especialização Tecnológica (DET). O DET é conferido aos formandos que concluem um plano de formação com um número de créditos compreendido entre 60 e 90 ECTS, correspondentes a um ano curricular realizado a tempo inteiro. O plano de formação de um CET integra três componentes: a formação geral e científica, a formação tecnológica; e a formação em contexto de trabalho.

OS CET são realizados em diferentes contextos de ensino: no ensino superior (universitário e politécnico) e fora do ensino superior. Como podemos ver, o ensino superior concentra a larga maioria dos cursos oferecidos (81%), pertencendo ao ensino politécnico a fatia maior (57%). Por outro lado, são as instituições públicas quem mais oferece CET.

### Cursos de Especialização Tecnológica por tipo de Ensino\*

Tipo de Instituição	Tipo de Ensino	CET registados	% do total
<b>Público</b>	Universitário	54	9%
	Politécnico	356	57%
	<b>Subtotal</b>	<b>410</b>	<b>66%</b>
Particular e Cooperativo	Universitário	130	21%
	Politécnico	81	13%
	<b>Subtotal</b>	<b>211</b>	<b>34%</b>
<b>TOTAL</b>		<b>621</b>	<b>100%</b>
Universitário		184	24%
Politécnico		437	57%
<b>Subtotal Ensino Superior</b>		<b>621</b>	<b>81%</b>
Ensino não superior		141	19%
<b>TOTAL CET REGISTADOS</b>		<b>762</b>	<b>100%</b>

\*Os dados relativos ao ensino superior reportam-se a março de 2014 e os do ensino não superior a dezembro de 2013.

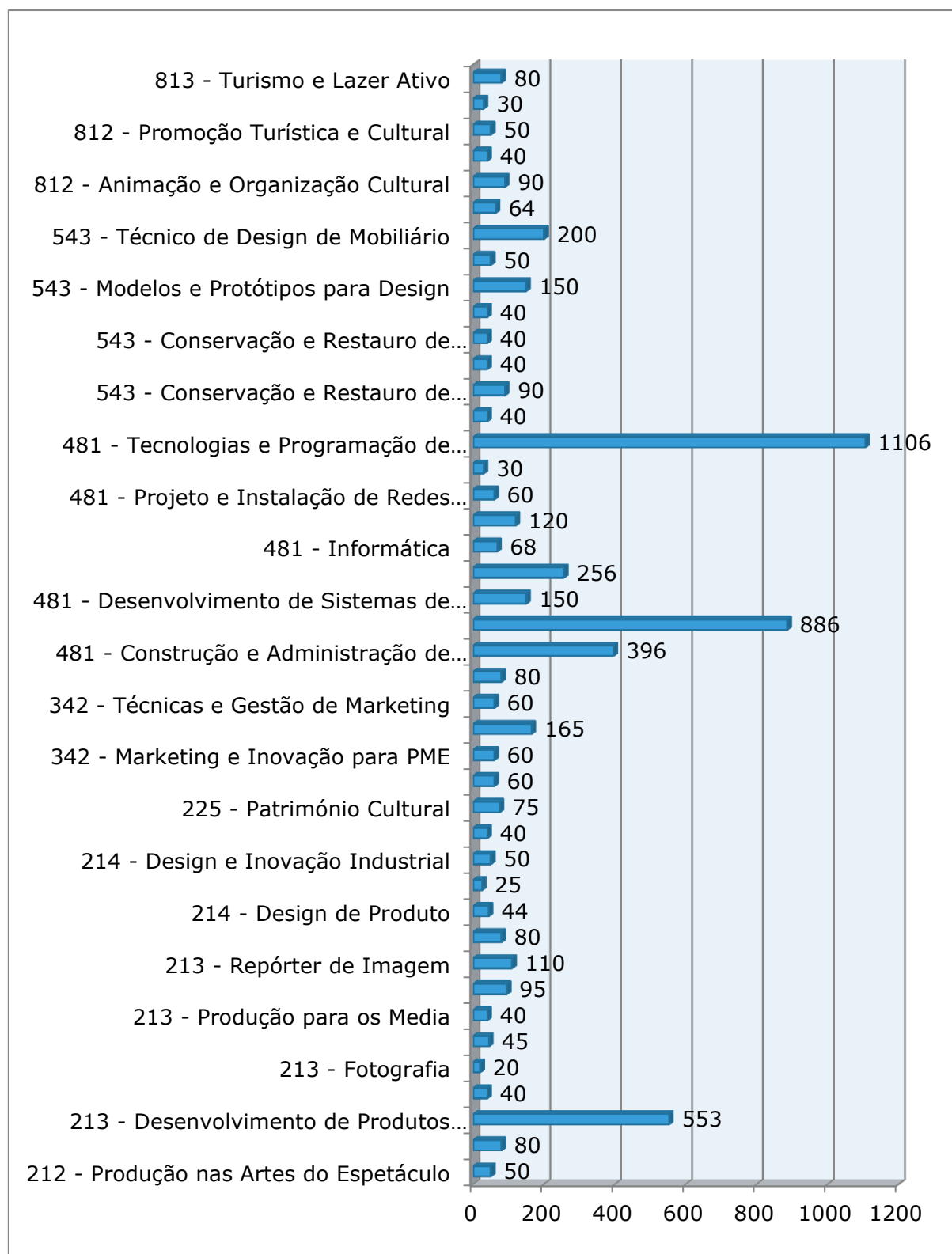
Começamos por analisar os CET promovidos no âmbito do Ensino Superior nas áreas aqui associadas ao SCC. Deve notar-se que, embora se tenham utilizado os mesmos critérios seguidos nas secções anteriores para a seleção das áreas de formação relevantes para o setor, se lida aqui com algumas particularidades no que respeita à adequação dos cursos às áreas CNAEF.

Sintetizamos essas particularidades:

- cursos com denominações exatamente iguais estão registados em áreas CNAEF diferentes, como é o caso do CET de “Desenvolvimento de Produtos Multimédia”, que tem turmas registadas nas área dos Audiovisuais e Produção dos Media e das Ciências Informáticas;
- na área da Publicidade e Marketing não se consideram aqui os cursos de “Técnicas de Gestão Comercial e Marketing” e “Gestão de Lojas”;
- o empreendedorismo surge agregado a diversos cursos da área da Contabilidade e Fiscalidade, não tendo sido por isso considerado aqui;
- os cursos no domínio da qualidade e gestão da qualidade integram-se na área de Enquadramento na Organização / Empresa;
- na área das Ciências Informáticas não se consideraram os cursos de “Aplicações Informáticas à Gestão”, “Gestão de Redes e Sistemas Informáticos”, “Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos”, “Técnico Especialista em Bases de Dados”;
- o curso de “Tecnologias do Espetáculo” integra aqui a área das Ciências Informáticas e os cursos de “Animação e Organização Cultural” e “Organização e Gestão de Eventos” integram a área do Turismo e Lazer; por seu turno o curso de “Turismo e Lazer Ativo” integra a área do Desporto.

Do conjunto dos cursos registados na Direção Geral do Ensino Superior em 2013/2014, 43 referem-se a áreas aqui associadas ao SCC. Frequentam atualmente esses cursos 5.848 formandos, o que corresponde a cerca de 17% do total de 33.525 formandos envolvidos no conjunto desta modalidade de formação.

**Gráfico 30: Cursos de Especialização Tecnológica no Ensino Superior, em áreas do SCC, (nº de formandos a frequentar em simultâneo)**

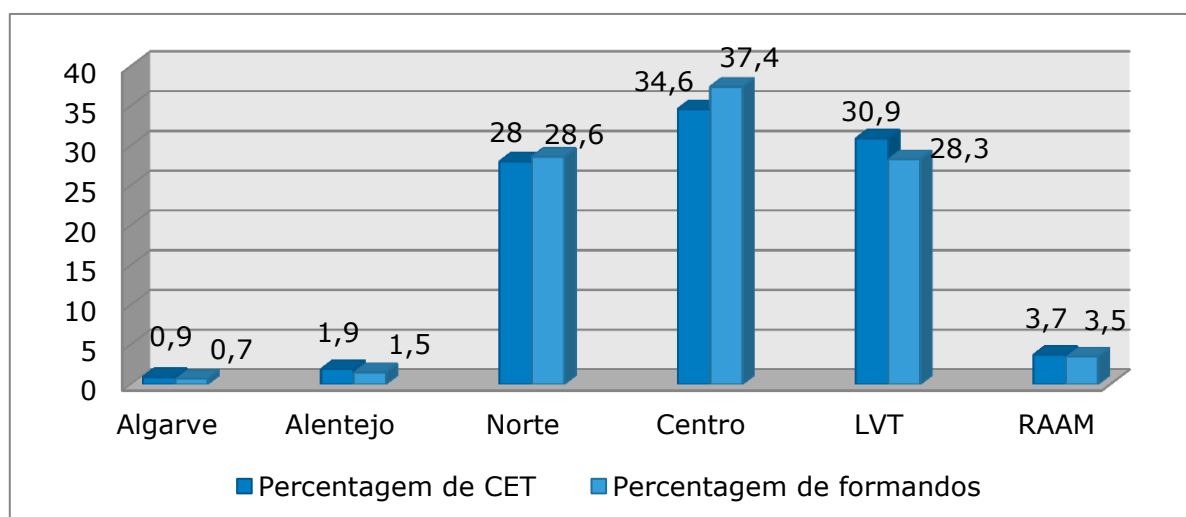


A distribuição das turmas e dos alunos por curso releva um predomínio enorme de dois CET: “Desenvolvimento de Produtos Multimédia” e “Tecnologias e Programação de Sistemas de

Informação”. Conjuntamente, estes dois cursos agregam 44 das 107 turmas integrados nos CET associados ao SCC e 43,5% dos formandos. Têm também um peso significativo os cursos de “Ilustração Gráfica” (165 formandos), “Construção e Administração de Websites” (396), “Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas” (256) “Técnico de Design de Mobiliário” (250). As áreas das novas tecnologias e do multimédia representam assim não só um domínio privilegiado de investimento do ensino superior neste modelo formativo, como também um domínio com forte atração sobre a procura.

A distribuição regional dos CET associados ao SCC (ensino superior) revela que é na região centro (NUTII) que a oferta é mais elevada, concentrando 37,4% de formandos e 34,6% de cursos / turmas. No polo oposto, as regiões do Algarve e Alentejo juntas não chegam aos 3% em ambos os indicadores, registando uma oferta inferior à existente nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores.

**Gráfico 31: Cursos de Especialização Tecnológica no Ensino Superior nas áreas do SCC por região**



Considerando a distribuição da oferta de CET por distrito, Lisboa surge no topo com 19,6% do total, seguindo-se o Porto com 15% e Coimbra com 12,1%. Registam percentagens de formandos significativamente superiores às de cursos/turmas, Leiria (12% para 6,5%) e Santarém (11,8% para 9,3%), o que indicia níveis de procura mais elevados nestes dois distritos. Este facto está possivelmente relacionado com o alcance mais reduzido e a natureza específica da oferta de ensino superior nesses distritos, em termos gerais. Tendência semelhante, embora com menor expressão, verifica-se igualmente em Aveiro, Porto e Viseu.

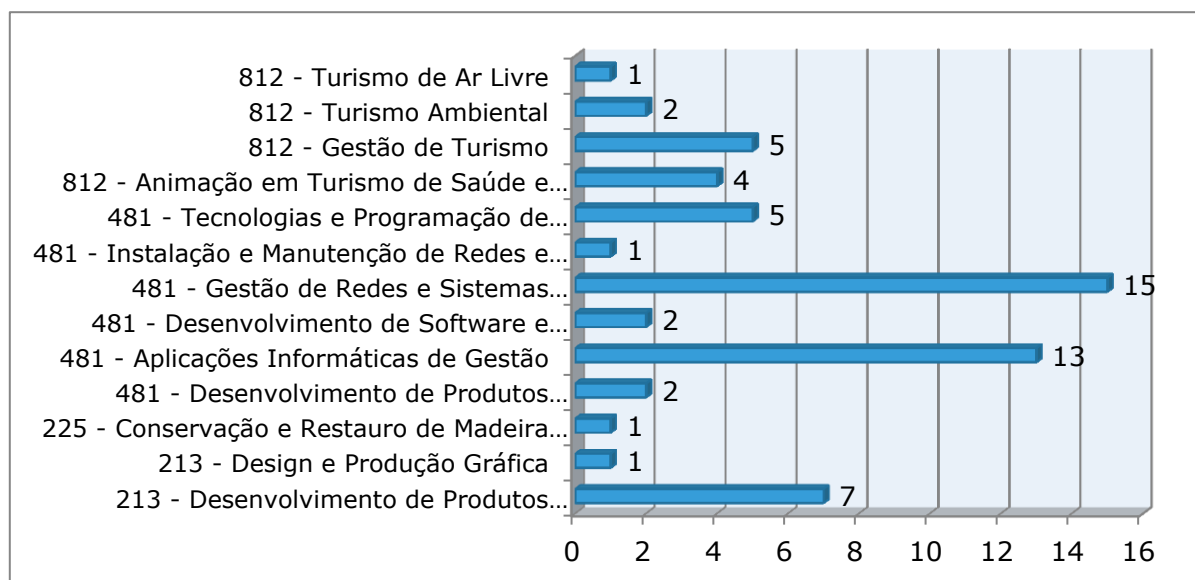
É importante registar que é também no distrito de Lisboa que os CET oferecidos nas áreas associadas ao SCC têm maior peso relativo face ao conjunto de CET (30%). Seguem-se Coimbra com 27,7%, Santarém com 21,7%, Leiria com 17,9%, Aveiro com 16,6% e o Porto



com 16,3%. Já no que diz respeito ao número de formandos, esta hierarquia altera-se, sendo Coimbra o distrito com maior peso relativo (29,1% dos formandos a frequentar CET estão em cursos associados ao setor cultural. Seguem-se deste ponto de vista Santarém (26%), Lisboa (24,8%), Leiria (18,2%), Aveiro (17,7%) e Porto (17,2%).

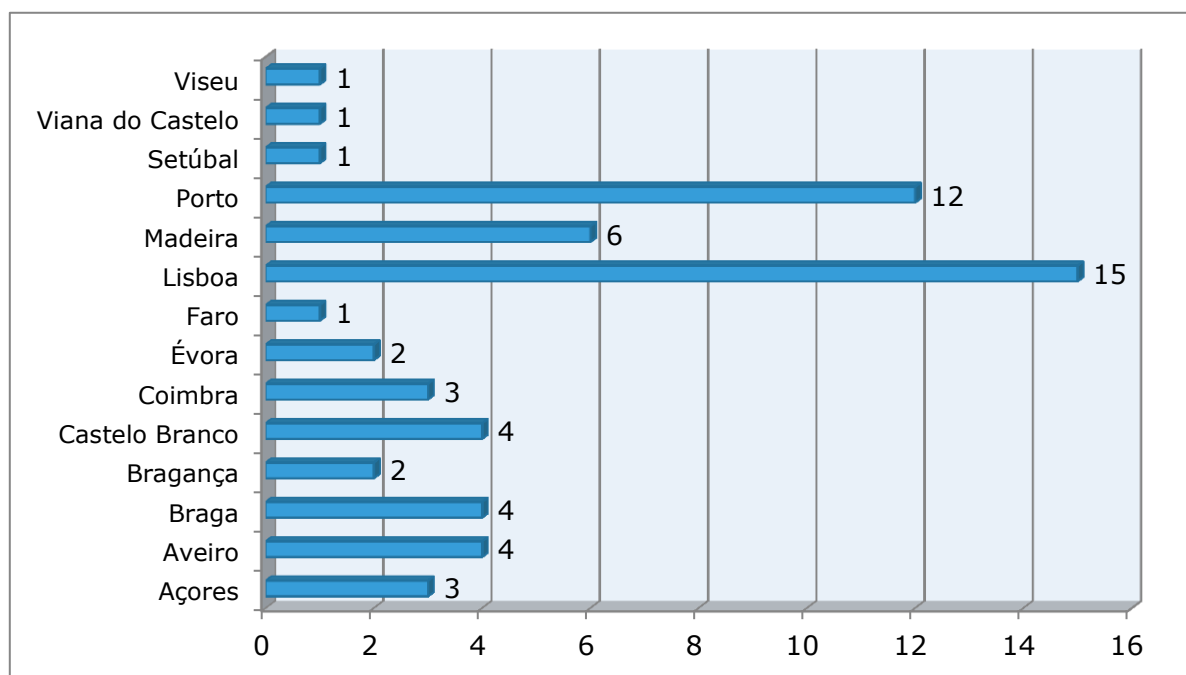
Finalmente, olhamos os CET oferecidos fora do ensino superior. Os 141 CET ministrados por entidades formadoras não pertencentes ao ensino superior representam 19% do total, sendo que, destes, 59 (41,8%) estão associados ao SCC. Esses 59 cursos distribuem-se por apenas quatro áreas CNAEF: Audiovisuais e Produção dos Média, Turismo e Lazer, Ciências Informáticas e História e Arqueologia.

**Gráfico 32: Cursos de Especialização Tecnológica do Ensino Não Superior nas áreas CNAEF do SCC**



A área das ciências informáticas é a que mais CET agrega, representando 27% do total de cursos e 64,4% dos cursos associados ao SCC. Neste contexto, adquirem de novo expressão também relevante os cursos no domínio das novas tecnologias e multimédia e do Turismo.

**Gráfico 33: Cursos de Especialização Tecnológica do Ensino Não Superior no SCC, por distrito**



Do ponto de vista da distribuição geográfica, reencontram-se aqui os efeitos de centralização cultural já observados noutros pontos. Lisboa e, depois, o Porto concentram quase metade dos CET oferecidos fora do ensino superior, havendo distritos onde essa oferta é nula: Beja, Leiria, Portalegre, Santarém e Vila Real.

#### *Oferta formativa no ensino superior<sup>19</sup>*

A partir de 2010, os dados recolhidos proporcionam uma análise mais aprofundada do SCC, já que a oferta formativa no ensino superior pode ser organizada por áreas CNAEF a três dígitos e permite associar cada curso a uma área concreta. Neste contexto foi possível considerar oferta formativa que, integrando áreas CNAEF muito diferentes, pode ser incluída no SCC.

No que diz respeito aos ciclos de estudos, todos estão contemplados no estudo designadamente as licenciaturas, os mestrados e os doutoramentos. Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), apesar de na sua grande maioria serem ministrados por instituições de ensino superior, foram estudados de forma autónoma atendendo às suas particularidades. Não se considerou no estudo o mestrado em Política Cultural Autárquica na área nº313 Ciência Política e Cidadania, pois tem uma expressão muitíssimo reduzida e implicava considerar uma outra área CNAEF.

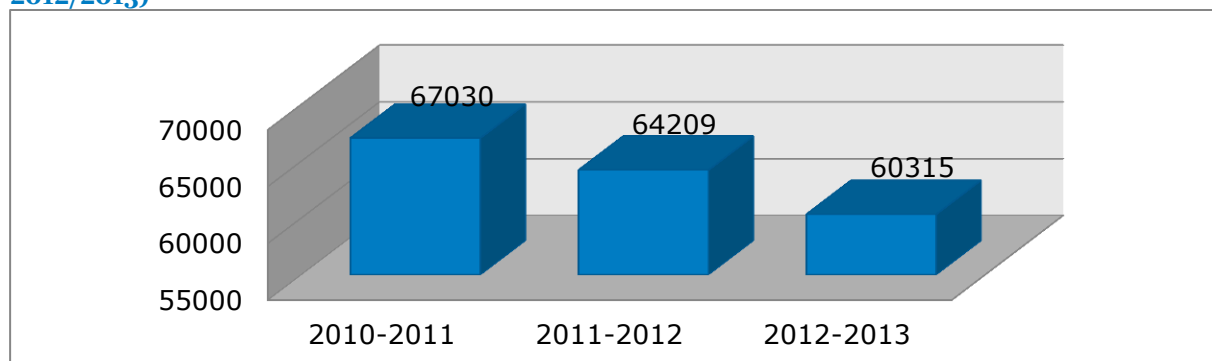
<sup>19</sup> Fontes: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e Direção Geral do Ensino Superior

As áreas CNAEF selecionadas e respetivos cursos elencam-se seguidamente:

<p><b>211. Belas-Artes (integral)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Arte</li> <li>• Estudos de Arte</li> <li>• Artes Visuais</li> <li>• Artes Plásticas</li> <li>• Criação Artística Contemporânea</li> <li>• Crítica de Arte e Arquitetura</li> <li>• Arte, Património e Teoria do Restauro</li> <li>• Pintura</li> <li>• Escultura</li> <li>• Ciências da Arte e do Património</li> <li>• Artes Plásticas e Multimédia</li> <li>• Arte e Design</li> <li>• Estudos Artísticos e Culturais</li> <li>• Arte - Conservação e Restauro</li> <li>• Comunicação e Artes: Criação, Produção e Marketing das Artes</li> </ul>	<p><b>212. Artes do Espetáculo (integral)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos Artísticos</li> <li>• Música</li> <li>• Direção de Orquestra</li> <li>• Teatro</li> <li>• Cenografia</li> <li>• Dança</li> <li>• Animação e Produção Artística</li> <li>• Animação Cultural</li> </ul>
<p><b>213. Audiovisuais e Produção dos Média (integral)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Novas Tecnologias da Comunicação</li> <li>• Cinema</li> <li>• Vídeo e Cinema Documental</li> <li>• Jornalismo: Imprensa, Rádio e Televisão</li> <li>• Arte Multimédia</li> <li>• Artes Visuais – Multimédia</li> <li>• Comunicação e Multimédia</li> <li>• Design de Media Interativos</li> <li>• Design de Comunicação</li> <li>• Design Gráfico</li> <li>• Design de Jogos Digitais</li> <li>• Produção Gráfica e Design</li> <li>• Educação e Comunicação Multimédia</li> <li>• Ilustração e Animação</li> <li>• Som e Imagem</li> <li>• Fotografia</li> </ul>	<p><b>214. Design (integral)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Design</li> <li>• Design de Moda</li> <li>• Design e Marketing de Moda</li> <li>• Design Industrial</li> <li>• Design Multimédia</li> <li>• Design e Desenvolvimento de Produto</li> <li>• Design de Equipamento</li> <li>• Design de Interiores e Equipamento</li> <li>• Design de Cerâmica e Vidro</li> <li>• Design de Ambientes</li> </ul>
<p><b>215. Artesanato (integral)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conservação e Restauro</li> </ul>	<p><b>223. Língua e Literatura Materna (integral)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos Portugueses</li> <li>• Estudos Portugueses e Lusófonos</li> <li>• Línguas, Literaturas e Culturas - Estudos Portugueses</li> <li>• Promoção e Mediação da Leitura</li> <li>• Ciências da Linguagem</li> <li>• Poesia e Poética</li> <li>• Estudos de Literatura e Cultura</li> <li>• Língua Gestual Portuguesa</li> </ul>
<p><b>225. História e Arqueologia (integral)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• História</li> <li>• Património Cultural</li> <li>• Património, Museologia e Desenvolvimento</li> <li>• Património Cultural (Artístico, Histórico e Arqueológico)</li> <li>• Arqueologia</li> <li>• Literaturas</li> <li>• Museologia</li> <li>• Técnicas de Arqueologia</li> </ul>	<p><b>312. Sociologia e Outros Estudos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação, Cultura e Artes</li> <li>• Gestão Cultural</li> <li>• Cultura</li> <li>• Estudos Culturais</li> <li>• Antropologia Social e Cultural</li> <li>• Sociologia - Cidades e Culturas Urbanas</li> <li>• Identidades, Práticas e Representações no Mundo Contemporâneo</li> <li>• Estudos de Cultura</li> <li>• Ciências da Cultura - Comunicação e Cultura</li> <li>• Cultura e Formação Autárquica</li> <li>• Cultura e Sociedade na Europa</li> <li>• Práticas Culturais para Municípios</li> <li>• Comunicação, Cultura e Organizações</li> <li>• Relações Interculturais</li> <li>• Programação Cultural: Arte e Intervenção Social</li> <li>• Programação e Gestão Cultural</li> </ul>
<p><b>321. Jornalismo e Reportagem (integral)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências da Comunicação</li> <li>• Comunicação Social e Cultura</li> <li>• Comunicação e Jornalismo</li> <li>• Informação, Comunicação e Novos Media</li> <li>• Jornalismo</li> </ul>	<p><b>322. Biblioteconomia, Arquivo e Documentação (BAD) (integral)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências Documentais</li> <li>• Ciência da Informação, Arquivística e Biblioteconómica</li> <li>• Ciências da Informação e da Documentação</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura e Comunicação</li> <li>• Jornalismo, Comunicação e Cultura</li> <li>• Comunicação Social e Cultural</li> <li>• Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio</li> <li>• Ciências da Comunicação e Marketing</li> <li>• Comunicação Pública e Autárquica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação e Bibliotecas</li> <li>• Tecnologias e Gestão da Informação</li> <li>• Educação e Organização de Bibliotecas Escolares</li> </ul>
<b>329. Informação e Jornalismo – programas não classificados noutra área de formação (integral)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação Social e Educação Multimédia</li> </ul>	<b>342. Marketing e Publicidade (integral)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marketing</li> <li>• Marketing e Estratégia</li> <li>• Comunicação Estratégica: Publicidade e Relações Públicas</li> <li>• Marketing e Gestão Estratégica</li> <li>• Gestão de Mercados da Arte</li> <li>• Marketing Turístico</li> <li>• Marketing e Comunicação</li> <li>• Publicidade e Marketing</li> <li>• Marketing Digital</li> <li>• Engenharia Publicitária</li> <li>• Ciências da Comunicação, Marketing e Publicidade</li> <li>• Comunicação Aplicada: Marketing, Publicidade e Relações Públicas</li> </ul>
<b>345. Gestão e Administração</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empreendedorismo e Gestão de Inovação</li> <li>• Empreendedorismo e Criação de Empresas</li> <li>• Empreendedorismo</li> <li>• Gestão e Programação do Património Cultural</li> <li>• Gestão e Empreendedorismo Cultural e Criativo</li> <li>• Gestão do Lazer e Turismo de Negócios</li> <li>• Gestão Sociocultural</li> <li>• Gestão Artística e Cultural</li> <li>• Gestão de Indústrias Criativas</li> <li>• Gestão de eventos</li> <li>• Gestão de Projetos</li> <li>• Gestão do Património</li> <li>• Gestão e Sistemas de Informação</li> </ul>	<b>481. Ciências Informáticas (integral)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informática - Redes e Multimédia</li> <li>• Ciência e Tecnologia da Computação</li> <li>• Informação e Comunicação em Plataformas Digitais</li> <li>• Sistemas de Informação</li> <li>• Tecnologias de Informação e Comunicação</li> <li>• Engenharia de Software</li> <li>• Informática e Projeto de Software</li> <li>• Tecnologias de Informação Visual</li> <li>• Ciências da Complexidade</li> <li>• Desenvolvimento de Software e Sistemas Interativos</li> <li>• Tecnologias da Informação e Multimédia</li> </ul>
<b>581. Arquitetura e Urbanismo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arquitetura</li> <li>• Arquitetura Paisagista</li> <li>• Cultura Arquitetónica Moderna e Contemporânea</li> <li>• Desenho Urbano e Projeto do Espaço Público</li> </ul>	<b>762. Trabalho Social e Orientação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Animação Sociocultural</li> </ul>
<b>812. Turismo e Lazer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Turismo, Lazer e Cultura</li> <li>• Lazer, Património e Desenvolvimento</li> <li>• Lazer e Desenvolvimento Local</li> <li>• Turismo e Culturas Urbanas</li> <li>• Turismo, Inovação e Desenvolvimento</li> <li>• Empreendedorismo em Turismo e Gestão de Eventos</li> <li>• Desenvolvimento de Produtos de Turismo Cultural</li> <li>• Gestão do Lazer e Animação Turística</li> <li>• Promoção Turística e Cultural</li> </ul>	

**Gráfico 34: Número de alunos inscritos no ensino superior no total de áreas do SCC (2010/2011 a 2012/2013)**



Em 2010-2011 os inscritos em licenciaturas, mestrados e doutoramentos do SCC representavam 16,6% do total de inscritos no ensino superior, público e privado, universitário e politécnico. Já em 2011-2012 esta percentagem reduz-se para 16,2% e em 2012-2013 para 15,9%.

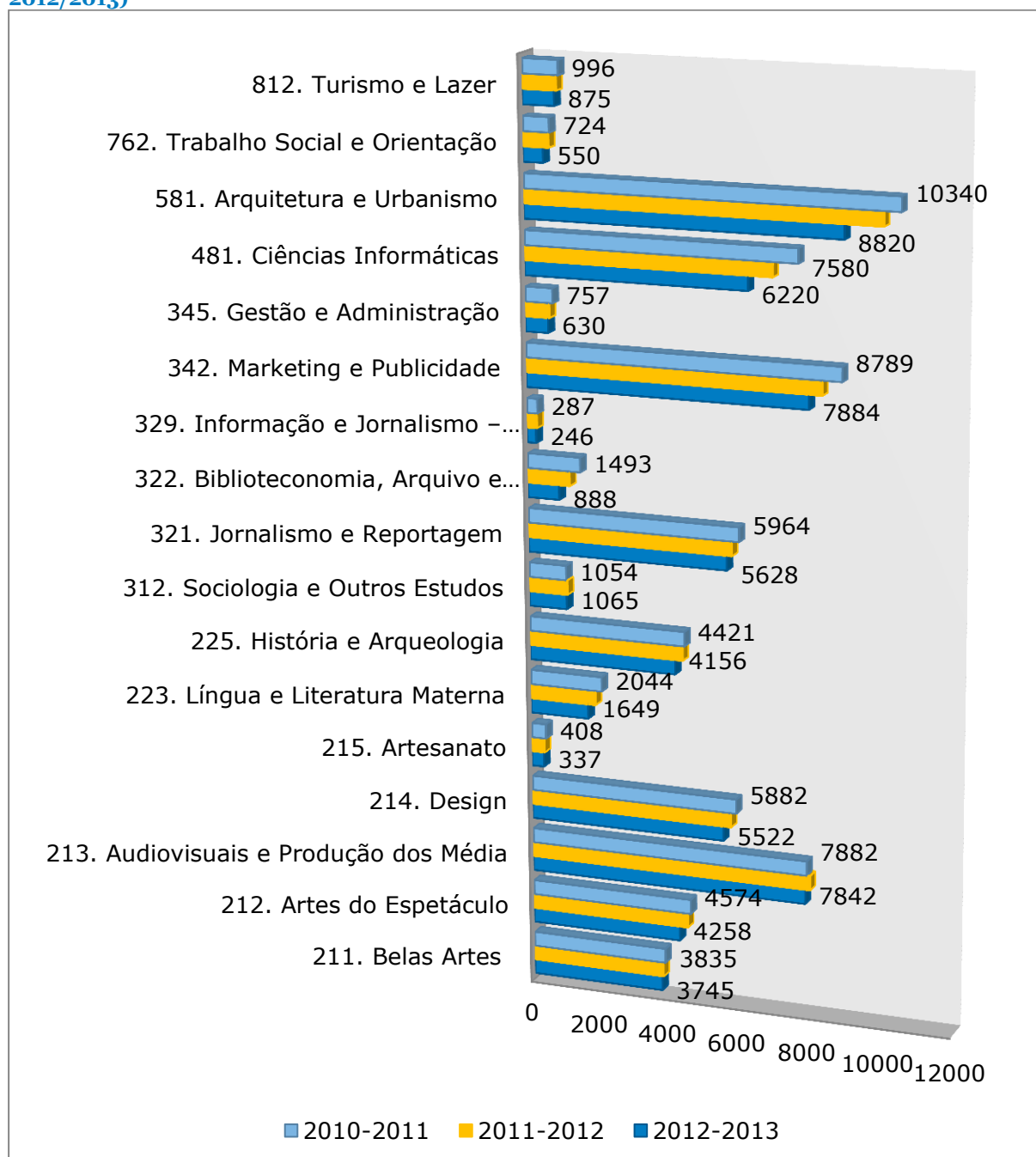
Estes dados revelam que, entre os anos letivos 2010-2011 e 2012-2013, o número de inscritos no ensino superior em cursos do SCC se reduziu de forma ainda mais acentuada que o total de inscritos no ensino superior, que também diminuiu, passando de 403.445 para 378.453 alunos.

A generalidade das áreas CNAEF em análise mantém alguma estabilidade na sua evolução, registando uma diminuição muito ligeira no número de inscritos e acompanhando assim a globalidade do setor cultural e criativo.

Constitui exceção a área da “Sociologia e Outros Estudos”, a única que, nos cursos considerados, vê crescer o número de inscritos e contraria a tendência geral, quer no setor cultural e criativo, quer na globalidade do ensino superior.

Com reduções mais acentuadas no número de inscritos encontram-se as áreas do “Trabalho Social e Orientação” (no fundamental a animação sociocultural), das “Ciências Informáticas”, da “Biblioteconomia, Arquivo e Documentação”, do “Marketing e Publicidade” e da “Arquitetura e Urbanismo”.

**Gráfico 35: Número de alunos inscritos no ensino superior por área CNAEF do SCC (2010/2011 a 2012/2013)**



No que diz respeito apenas aos inscritos em licenciaturas as áreas com mais expressão no SCC são a dos audiovisuais e produção dos média com 16,1% do total em 2012/2013 e ainda, neste mesmo ano letivo, as áreas do marketing e publicidade com 15,7%, do jornalismo e reportagem e do *design*, ambas com 11,3%, e das ciências informáticas com 10,7%. Já no que diz respeito aos inscritos em mestrados, e com exceção do número registado na área de arquitetura e urbanismo (46,6% do total), as diferenças entre as diferentes áreas são muito menos acentuadas.

As áreas mais expressivas são as mesmas já referenciadas nas licenciaturas (audiovisuais e produção dos média, marketing e publicidade, jornalismo e reportagem, design, e ciências informáticas), às quais se junta a história e arqueologia que tem uma representação relativa superior nos mestrados.

Ao contrário das licenciaturas que veem decrescer de forma constante ao longo do período em análise o número de alunos inscritos, os mestrados, em algumas áreas, registam uma tendência de crescimento ainda que ligeiro. Estão nesta situação as áreas do turismo e lazer, ciências informáticas, marketing e publicidade e audiovisuais e produção dos média, nas quais o número de alunos inscritos cresce.

Os inscritos em doutoramentos do SCC e ao contrário do que se verificou com as licenciaturas e os mestrados, cresceu ainda que muito ligeiramente no período em análise.

As áreas com mais expressão no SCC são a da história e arqueologia com 21,6% do total em 2012/2013 e ainda, neste mesmo ano letivo, a das ciências informáticas com 17,3%, a de belas-artes com 13,8% e a de arquitetura e urbanismo com 10,9%.

Em relação ao ano letivo 2013-2014, considerando que os dados ainda não estão totalmente disponíveis e que os que existem são de muito difícil tratamento, optamos por analisar apenas os dados relativos às colocações na primeira fase no ensino superior público. Assim, constata-se que das 51.461 vagas colocadas a concurso, 11.514 (22,4%) podem considerar-se como integrando o SCC.

Saliente-se que, como já referido, no ano letivo 2012-2013 os inscritos no ensino superior em cursos das áreas CNAEF do SCC representavam 15,9%, pelo que esta diferença percentual de 6,5% se deve provavelmente ao facto de ser o ensino superior público que tem maior oferta, absoluta e relativa, no setor.

Dos 37.415 alunos colocados, 8.592 foram-no em cursos do SCC, o que representa 23% do total das colocações.

Das 14.176 vagas não ocupadas e que transitaram para a segunda fase de colocações, verifica-se que 2.969 referem-se a cursos do SCC, o que corresponde a 20,9% das vagas sobrantes.

Elencamos os cursos do SCC que na primeira fase de colocações viram as suas vagas totalmente preenchidas:

Arqueologia	Design Gráfico e Multimédia
Arqueologia e História	Design e Multimédia
Arquitetura	Engenharia de Computadores e Telemática
Arquitetura Paisagista	Design Gráfico (regime pós-laboral)
Arquitetura de Interiores	Engenharia Informática e de Computadores
Arte e Design	Design Industrial
Arte Multimédia	Estudos Artísticos
Artes e Humanidades	Design Multimédia
Artes Plásticas	Estudos Portugueses e Lusófonos
Artes Plásticas e Multimédia	Engenharia de Redes e Sistemas Informáticos
Artes Visuais - Multimédia	Gestão de Marketing
Artes Visuais e Tecnologias	Engenharia Informática
Artes Visuais e Tecnologias Artísticas	Gestão do Lazer e Animação Turística (regime pós-laboral)
Audiovisual e Multimédia	Engenharia Informática e Computação
Ciência da Informação	História
Ciência de Computadores	Escultura
Ciências da Arte e do Património (regime pós-laboral)	Línguas, Literaturas e Culturas
Ciências da Comunicação	Estudos Artísticos, variante de Artes do Espetáculo
Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria, Multimédia	Música
Ciências da Cultura	Gestão de Informação
Ciências da Cultura	Pintura
Ciências Musicais	Gestão do Lazer e Animação Turística
Cinema Comunicação e Design Multimédia	Publicidade e Marketing (regime pós-laboral)
Comunicação e Multimédia	Gestão do Património
Comunicação Social e Educação Multimédia	Som e Imagem
Comunicação Social	História da Arte
Conservação - Restauro	Tecnologia da Comunicação Audiovisual
Comunicação, Cultura e Organizações	Jornalismo
Design de Ambientes	Turismo, Lazer e Património
Design	Marketing
Design de Comunicação	Marketing (regime pós-laboral)
Design de Moda e Têxtil	Marketing e Negócios Internacionais
Design de Equipamento	Novas Tecnologias da Comunicação
Design e Marketing de Moda	Publicidade e Marketing
Design de Moda	Sistemas e Tecnologias de Informação
Design Gráfico	Teatro
Design do Produto	Tecnologia da Comunicação Multimédia

Trata-se de uma informação que permite aferir uma procura superior à oferta e fornece indicadores sobre a valorização social de algumas áreas de educação e formação.

Os cursos do SCC que após a terceira fase de colocações ficaram com 10 ou mais vagas sobranes são:

Animação Cultural	Instituto Politécnico de Viseu
Animação e Intervenção Sociocultural	Instituto Politécnico de Setúbal
Animação e Produção Artística	Instituto Politécnico de Bragança
Animação Sociocultural	Instituto Politécnico da Guarda
Animação Sociocultural	Instituto Politécnico de Lisboa
Animação Sociocultural (regime pós-laboral)	Instituto Politécnico de Lisboa
Arquitetura	Universidade da Beira Interior
Arquitetura	Universidade de Évora
Arquitetura (Preparatórios)	Universidade dos Açores
Arquitetura Paisagista	Universidade do Algarve



Arquitetura Paisagista	Universidade de Évora
Arquitetura, na área de especialização em Urbanismo	Universidade Técnica de Lisboa
Arte e Design	Instituto Politécnico de Bragança
Artes Plásticas e Multimédia	Instituto Politécnico de Beja
Artes Plásticas e Multimédia	Instituto Politécnico de Santarém
Artes Visuais	Universidade do Algarve
Ciência da Informação, Arquivística e Biblioteconómica	Universidade de Coimbra
Ciências da Informação e da Documentação	Universidade de Évora
Comunicação Multimédia	Instituto Politécnico da Guarda
Design de Comunicação	Instituto Politécnico de Portalegre
Design de Comunicação e Produção Audiovisual	Instituto Politécnico de Castelo Branco
Design de Equipamento	Instituto Politécnico da Guarda
Design de Interiores e Equipamento	Instituto Politécnico de Castelo Branco
Design de Jogos Digitais	Instituto Politécnico de Bragança
Design e Animação Multimédia	Instituto Politécnico de Portalegre
Educação e Comunicação Multimédia	Instituto Politécnico de Beja
Educação e Comunicação Multimédia	Instituto Politécnico de Santarém
Educação Musical	Instituto Politécnico do Porto
Engenharia Informática	Universidade do Algarve
Engenharia Informática	Instituto Politécnico de Beja
Engenharia Informática	Instituto Politécnico de Bragança
Engenharia Informática	Instituto Politécnico de Castelo Branco
Engenharia Informática	Instituto Politécnico de Coimbra
Engenharia Informática	Instituto Politécnico da Guarda
Engenharia Informática	Instituto Politécnico de Portalegre
Engenharia Informática	Instituto Politécnico de Viseu
Engenharia Informática (regime pós-laboral)	Instituto Politécnico de Coimbra
Engenharia Informática e Telecomunicações	Instituto Politécnico de Viseu
Estudos Culturais (regime pós-laboral)	Universidade do Minho
Filosofia e Cultura Portuguesa (regime pós-laboral)	Universidade dos Açores
Gestão Artística e Cultural	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Gestão de Sistemas de Informação	Instituto Politécnico de Setúbal
Gestão Turística, Cultural e Patrimonial	Instituto Politécnico de Viseu
História da Arte	Universidade de Lisboa
Informática	Instituto Politécnico de Santarém
Informática - Redes e Multimédia	Universidade dos Açores
Línguas, Literaturas e Culturas	Universidade do Algarve
Marketing	Universidade da Beira Interior
Marketing	Instituto Politécnico de Bragança
Marketing	Instituto Politécnico da Guarda
Marketing e Publicidade	Instituto Politécnico de Santarém
Marketing e Publicidade (regime pós-laboral)	Instituto Politécnico de Santarém
Multimédia	Instituto Politécnico de Bragança
Música	Instituto Politécnico de Bragança
Música	Instituto Politécnico de Coimbra
Património Cultural e Arqueologia	Universidade do Algarve
Promoção Artística e Património	Instituto Politécnico de Setúbal
Tecnologia e Design de Mobiliário	Instituto Politécnico de Viseu
Tecnologias da Comunicação	Instituto Politécnico de Bragança
Tecnologias da Informação	Universidade de Aveiro - ESTG de Águeda
Tecnologias da Informação e Multimédia	Instituto Politécnico de Castelo Branco
Tecnologias e Design de Multimédia	Instituto Politécnico de Viseu
Tecnologias e Sistemas de Informação	Universidade da Beira Interior
Turismo e Lazer	Instituto Politécnico da Guarda

Estes cursos constituem um indicador sólido de uma oferta claramente superior à procura sendo que, no entanto, o fator regional e a natureza das instituições, sobretudo do ensino politécnico, devem igualmente ser tidos em conta.

### 5.3. Os espaços informais e o debate público na formação e qualificação dos profissionais do setor cultural e criativo

A aprendizagem ao longo da vida constitui um projeto de transformação social, humanista e solidário, que impõe a complementaridade dos sistemas de ensino e formação profissional, do sistema de educação de adultos e das aprendizagens realizadas em contextos não-formais ou informais, e que tem como pressuposto o desenvolvimento individual e integral dos cidadãos, dos quais se espera participação, autonomia e responsabilidade. A tendência atual, sobretudo na União Europeia e na OCDE, vai no sentido de hipervalorizar os modos informais e não formais de aprender, contrariando a hegemonia do sistema de educação escolar formal que foi até há bem pouco tempo o único contexto reconhecido, social e institucionalmente, para a realização de aprendizagens.

Esta tendência tem vindo a materializar-se através da implementação de políticas de educação e formação de adultos assentes na valorização das aprendizagens realizadas pelas pessoas ao longo da sua vida em contextos não-formais e informais, o que impôs, por outro lado, a adoção de políticas para reconhecimento, validação e certificação destas aprendizagens.

Sem prejuízo de uma reflexão que questione as formas de validação e reconhecimento deste género de aprendizagens, é indiscutível a importância que os espaços não-formais e informais e o debate público têm na qualificação dos profissionais do SCC, com expressão designadamente em congressos, seminários, encontros. A generalidade deste tipo de iniciativas tem âmbito setorial ou socioprofissional e aspira a alguma continuidade e regularidade, repetindo-se por diversas edições.

Arte Lisboa - Feira de Arte Contemporânea (12ª edição em 2014);  
Ciclo de Conferências (2014); Encontro "Património Industrial: do Território à Arquitetura" (maio de 2014);  
Ciclo "6 Debates, 6 Temas – Cultura: outros modos de ver" (2013);  
Ciclo de Conferências "Das Luzes à Contemporaneidade" (2014);  
Ciclo de Conferências sobre Educação Artística (maio a dezembro de 2014);  
Colóquio "O Património Artístico das Ordens Religiosas: entre o Liberalismo e a Atualidade" (2014);  
Colóquio "Patrimónios de Influência Portuguesa: conceitos e instrumentos" (junho de 2014);  
Colóquio Era Arqueologia (12ª edição em 2014);  
Colóquio Internacional – Património e Desenvolvimento (3ª edição em 2013);  
Colóquio Internacional "74 14 SAAL # Arquitetura" (novembro de 2014);

Colóquio Internacional "A Arte nas Trincheiras | Nas Trincheiras da Arte. Nos 100 anos da 1ª Guerra Mundial (outubro de 2014);  
Colóquio Internacional Arte & Utopia (2013);  
Colóquio Internacional de Cultura Popular (2013);  
Colóquio Internacional sobre Arquitetura Popular (2013);  
Conferência "Comunicação Social Inclusiva" (2013);  
Conferência "Arquitetura e Património - Dos tempos da História ao tempo do Projeto" (2013);  
Conferência "Em nome das artes ou em nome dos públicos?" (3ª edição em 2013);  
Conferência "Património Como Identidade – 10 anos da Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial" (2013);  
Conferência Ibérica de Empreendedorismo (3ª edição em 2013);  
Conferência Internacional de Alvenaria (9ª edição em julho de 2014);  
Conferência Internacional de Arquitetura Vernácula (2013);

Conferência Internacional sobre Turismo & Inovação (2012);  
 Conferência sobre "Património Religioso" (2014);  
 Conferências amarCulturas (5ª edição em 2014);  
 Congresso "A Prata na Iberoamérica" (4ª edição em 2013);  
 Congresso Anual de História Contemporânea (3ª edição em 2014);  
 Congresso da Associação dos Arqueólogos Portugueses (1ª edição em 2013);  
 Congresso de Educação Artística (4ª edição em 2013);  
 Congresso dos Arquitetos (13ª edição em 2014);  
 Congresso Ibero-americano da Cultura (4ª edição em 2014);  
 Congresso Internacional "Arte, Património e Museus" (2013);  
 Congresso Internacional "Keep It Simple, Make It Fast! Underground music scenes and DIY cultures" (julho de 2014)  
 Congresso Internacional «Arte, ilustração e cultura visual na educação infantil e primária» (2ª edição em 2012);  
 Congresso Internacional Arte e Género (1ª edição em 2014);  
 Congresso Internacional Arte, Cérebro & Linguagens (2ª edição em 2008);  
 Congresso Internacional Artes, Património e Museologia (agosto de 2014);  
 Congresso Internacional as Artes na Educação (1ª edição em novembro de 2014);  
 Congresso Internacional da Rota do Românico (1ª edição em 2011);  
 Congresso Internacional de "Psicologia, Educação e Cultura" (1ª edição em 2013);  
 Congresso Internacional de Animação Sociocultural (17ª edição em 2013);  
 Congresso Internacional de Animação Sociocultural, Gerontologia, Geriatria: a Intervenção Social, Cultural e Educativa na Terceira Idade (1ª edição em 2013);  
 Congresso Internacional de Animação Sociocultural: Turismo, Património, Cultura e Desenvolvimento Local (1ª edição em 2014);  
 Congresso Internacional de Museus Marítimos (2013);  
 Congresso Internacional de Turismo (3ª edição em 2013);  
 Congresso Internacional em Estudos Culturais (3ª edição em 2013);  
 Congresso Internacional Fernando Pessoa (3ª edição em 2013);  
 Congresso Internacional os Dominicanos no Mundo Luso-Hispânico (julho de 2014);  
 Congresso Internacional Santuários, Cultura, Arte, Romarias, Peregrinações, Paisagens e Pessoas (1ª edição em setembro de 2014);  
 Congresso Internacional sobre Arqueologia de Transição (2ª edição em 2013);  
 Congresso Internacional sobre Património Industrial (2ª edição em 2014);  
 Congresso Nacional da Hotelaria e Turismo (25ª edição em 2013);  
 Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (12ª edição em 2014);  
 Congresso Nacional de Marketing (1ª edição em 2014);  
 Congresso O Porto Romântico (2ª edição em 2014);  
 Congresso Português de Arte-Terapia (15ª edição em 2014);  
 Cultura 2020: Seminário "Património e Território" (2014);  
 Cultura em Revolução – Irromper, Interromper: Literatura e Revolução (2014);  
 DESIGNA - Conferência Internacional de Investigação em Design (novembro de 2014);  
 EDITA – Encontro Internacional de Editores Independentes (30ª edição em maio de 2014);  
 Encontr@rte (3ª edição em 2014);  
 Encontro "Serviços Educativos em Espaços Culturais: o que procura(m) o(s) público(s)?" (2013);  
 Encontro Arqueologia e o Mar (3ª edição em 2014);  
 Encontro Arqueologia, Património e Museus nos tempos da mudança (maio de 2014);  
 Encontro da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (14ª edição em 2014);  
 Encontro de Património Local e Regional: O Património nas redes do Mar (2ª edição em 2014);  
 Encontro Entre Filosofia, Literatura e Cinema (2014);  
 Encontro ERT Innovation para criatividade e inovação (1ª edição em 2014);  
 Encontro Luso-Brasileiro de Conservação e Restauro (2ª edição em 2013);  
 Encontro Nacional Museologia e Autarquias (17ª edição em 2013);

Encontro patrimonio.pt - O público e o privado na gestão do património e dos museus (2ª edição em 2014);  
 Encontro sobre Jogos e Mobile Learning (2ª edição em 2014);  
 Encontros de arte e comunicação (3ª edição em 2013);  
 Encontros de Design e Multimédia (5ª edição em 2014);  
 Encontros de Leitura Pública (9ª edição em 2014);  
 Encontros do CITAR – Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes (2014);  
 Encontro Internacional de Arquivos (2ª edição em outubro de 2014);  
 Encontros Internacionais Entre Margens (3ª edição em 2013);  
 Experimenta Design (desde 1999);  
 InArte – Encontros Internacionais Inclusão pela Arte (4ª edição em 2014);  
 IV Thematic Cluster Meetings: The City as a Virtual Museum (4ª edição em 2014);  
 Jornadas da Primavera do ICOM.PT (11ª edição em 2014);  
 Jornadas de Arte e Ciência (anualmente, desde 2003);  
 Jornadas de Ciência da Informação (12ª edição em 2014);  
 Jornadas de Museologia (4ª edição em 2013);  
 Jornadas Ibéricas | Património e Desenvolvimento Local (2013);  
 Jornadas Ibero-americanas de Arqueologia (11ª edição em abril de 2014);  
 Jornadas Internacionais Online de Educação, Tecnologia e Inovação (1ª edição em 2014);  
 Jornadas para a Salvaguarda do Património Imaterial do Alentejo (1ª edição em 2014);  
 Jornadas SIPA – Sistema de Informação para o Património Arquitetónico (3ª edição em 2013);  
 Jornadas sobre Doçaria Conventual: investigação, história e certificação. (1ª edição em maio de 2014);  
 Paineis-debate "Património cultural e museus: que práticas, que perspetivas de gestão integrada?" (2013);  
 Semana Nacional de Marketing (16ª edição em 2014);  
 Seminário "Cultura 2020 - capital criativo, capital humano, capital social" (2013);  
 Seminário "Hospitais com História" (2014);  
 Seminário "Perspetivas para a Cultura no Quadro Comunitário 2014-2020" (2013);  
 Seminário "Que gestão para os Museus Atuais?" (2013);  
 Seminário "A Arte e o Desporto como Promotores de Realização e Auto Estima" (2013);  
 Seminário "Língua, Cultura e Economia do Conhecimento" (2014);  
 Seminário "Turismo e Património Cultural: oportunidades e desafios" (2ª edição em 2014);  
 Seminário "Utopias urbanas" (maio de 2014);  
 Seminário e Encontro de Negócios "Artes e Ofícios Tradicionais: negócios com futuro" (maio de 2014);  
 Seminário Internacional Imagens da Cultura / Cultura das Imagens (9ª edição em 2013);  
 Seminário Internacional Património Cultural, Economia e Emprego (2013);  
 Seminário para o Associativismo (5ª edição em 2014);  
 Seminário Permanente Sobre Arte Global – Going Global: Art and Feminism (2014);  
 Seminário Porto Património Mundial (2013);  
 Seminário: O Património Cultural Construído Face ao Risco Sísmico (2013);  
 Simpósio Internacional "Mapping Culture: Communities, Sites and Stories" (maio de 2014);  
 Trienal de Arquitetura (3ª edição em 2013);  
 Workshop "Comunicação e marketing para o setor artístico" (2013);  
 Workshop "Desafios do Empreendedorismo Cultural" (2013);  
 Workshop "Internacionalização e estabelecimento de parcerias nas Artes" (2013);  
 Workshop "A Arte da Comédia" (2014);  
 Workshop «Empreender e Financiar Projetos nas Indústrias Criativas» (2014);  
 Workshop de Arte Sacra (1ª edição em 2014);  
 Workshop Planificação e Organização de Exposições: o Papel do Curador (2013);  
 Workshop: Fotografia Investigação Arquivo (maio de 2014);  
 Workshop História e Ciência (1ª edição em 2014);  
 Workshop de arte urbana (2014);

As instituições de ensino superior têm especial relevância enquanto promotoras, seguindo-se os organismos públicos (Secretaria de Estado da Cultura, Direções Gerais, Institutos Públicos, Direções Regionais de Cultura, Museus, Bibliotecas, Municípios,...) e organizações sem fins lucrativos designadamente associações culturais e artísticas, fundações, etc.. Julgamos ainda importante referir, pela sua relevância, os cursos livres e as escolas de verão que muitas universidades e institutos politécnicos promovem, já que são bastante abrangentes no tipo de públicos a que se dirigem e relativamente flexíveis nos requisitos formais de entrada.

O papel da comunicação social, por seu turno, pode ser ilustrado através do programa “Encontros com o Património”, resultante de uma parceria entre a TSF e a SEC | Direção Geral do Património Cultural, o qual, semanalmente, aborda diferentes temáticas relacionadas com o património e, simultaneamente, promove a descentralização<sup>20</sup>.

Um outro tipo de iniciativas, que importa igualmente considerar, tem vindo a procurar dinamizar o mercado cultural através de eventos que promovem aproximação entre os artistas e criadores, os programadores culturais e as estruturas de acolhimento, bem como entre as empresas do SCC e os seus potenciais clientes. Trata-se de modelos organizativos próximos do conceito de feira de atividades económicas ou das “*Ferias de Artes Escénicas*” que se realizam por toda a Espanha, os quais, por razões que importa analisar e aprofundar, não conseguiram ainda afirmar-se de forma sustentável no nosso país. Constituem exemplos de insucesso a EXPOCULTURA, promovida pela Cultideias e associada aos Encontros AlCultur, a FORMAS – Feira de Artes Performativas, promovida pela Procur.arte, Associação Cultural e Social, em Tavira, e a CONCEPTA – Feira Internacional das Industrias Criativas e o TEMPUS – Salão Internacional dos Museus e do Património, ambas as iniciativas promovidas pela Agência Inova e que se ficaram pela primeira edição.

Contrariando esta tendência, a que provavelmente não será alheio o facto de serem cofinanciadas por fundos estruturais através do QREN, salientam-se a PT – Plataforma Portuguesa de Artes Performativas, promovida pela associação O Espaço do Tempo, e o Festival IN – Festival de Inovação & Criatividade, promovido pela AIP – Associação Industrial Portuguesa na FIL em 2013.

---

<sup>20</sup> Este Programa foi vencedor do prémio da UE para o Património – Prémios Europa Nostra 2014.

Os Encontros AlCultur constituíam-se como evento semipúblico de discussão. Tendo como tema “Programação, Mediação Cultural e Públicos” os Encontros AlCultur Lagos 2009 envolveram um conjunto diversificado de oradores nacionais e internacionais com vista ao aprofundamento das várias temáticas: o financiamento; a programação à escala regional; a estética e a ética no momento das escolhas; o papel do programador cultural e dos criadores; os novos festivais e os novos públicos; a mediação cultural como fator de cidadania e coesão social; os novos desafios sociais e o papel da cultura; a mediação cultural e de ação sociocultural; os serviços educativos e (ou) criações na comunidade.

Os Encontros AlCultur integraram conferências e sessões, algumas em simultâneo, e apresentação de projetos artísticos. Contaram com sessões de abertura e de encerramento, duas conferências (uma inicial e outra final), quatro sessões plenárias – duas das quais de apresentação das conclusões dos dez grupos de trabalho – um debate e duas sessões de apresentação de projetos.

A Reunião Nacional de Autarcas com Pelouro da Cultura e a Reunião Nacional de Diretores de Teatros, ambas iniciadas em Guimarães 2008, tiveram de novo lugar. Paralelamente decorreu, em dez espaços da cidade, uma diversificada programação cultural e ainda a Expocultura, desta vez realizada no mesmo espaço dos Encontros proporcionando assim um contacto mais efetivo entre os participantes e os expositores.

Esta edição contou com o apoio da Direção-Geral das Artes (DGArtes) do Ministério da Cultura que custeou a inscrição de 105 representantes de 75 organizações culturais privadas sem fins lucrativos.

Os AlCultur 2009 contaram com 390 participantes, dos quais 335 na qualidade de público e 55 oradores. Estes números revelam um substancial aumento de públicos, comparativamente à edição anterior (de 255 em Guimarães 2008 para 335 em Lagos 2009) assim como de oradores (de 45 para 55), de proveniências muito diversas – evidenciando a dinâmica do evento, dos modos de divulgação utilizados e das parcerias estabelecidas.

Os participantes vieram de todas as regiões do país (Continente e Ilhas) acrescendo a presença de participantes estrangeiros (6% do total, por norma oriundos de países europeus e na qualidade de oradores). É muito significativa a representação de participantes oriundos da Região de Lisboa (40%), representação que se sobrepõe ao efeito de proximidade geográfica observado nos anteriores Encontros, uma vez que apenas 20% são provenientes do Algarve.

Relativamente à pertença institucional, Artistas e produtores culturais foi a categoria mais representada (46%). Para este valor muito contribuiu o apoio da DG Artes ao viabilizar a inscrição de 105 representantes de 75 entidades culturais. As restantes pertenças institucionais referem-se a Técnicos autárquicos (17%) e a Gestores culturais (11%). Os oradores foram sobretudo Artistas e produtores culturais (33%) e Gestores culturais (31%), mas importa igualmente referir 15% relativos a Docentes/Investigadores (Academia).

## 5.4. O papel dos estágios profissionais na formação dos profissionais do setor

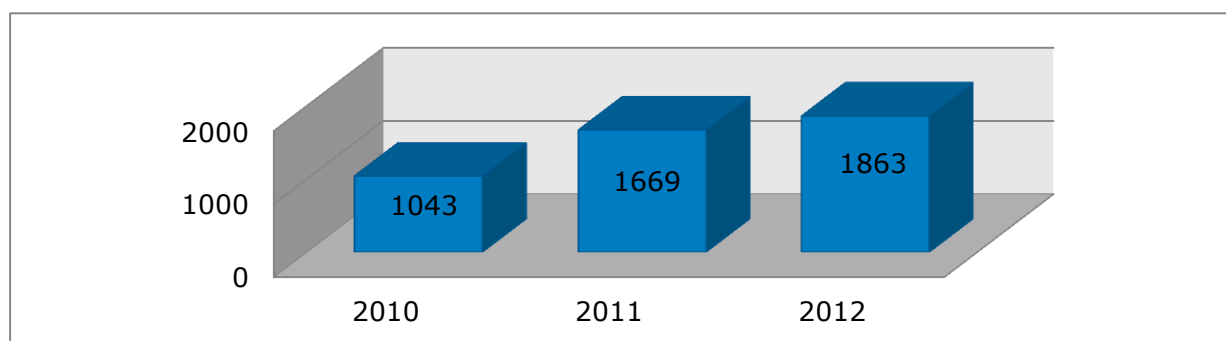
No âmbito da Medida Estágios Emprego, os Estágios Profissionais deram lugar a estágios com a duração de 12 meses, não prorrogáveis. No âmbito desta medida, considera-se estágio como contexto de desenvolvimento de uma experiência prática em contexto de trabalho, que não

pode consistir na ocupação de posto de trabalho. Constitui, assim, um importante instrumento de formação em contexto de trabalho.

Para uma caracterização sintética do funcionamento dos estágios no âmbito das áreas aqui associadas ao SCC recorreremos a dados do IEFPP para 2010 a 2012, que se referem portanto ao Programa de Estágios Profissionais. Foram considerados os estágios com início em cada ano e não o número de total de estágios, que são mais, pois há estagiários que transitam de ano. Para a análise por área CNAEF foram tidos em conta os estágios que, na caracterização feita nas respetivas candidaturas, indicam que a integração dos estagiários é feita numa das áreas de trabalho / formação selecionadas no presente estudo.

Ao longo do período em análise, 2010, 2011 e 2012, regista-se um total de 4.575 estágios profissionais em áreas CNAEF associadas ao SCC. Esse número representa 10,7% do total de estágios em 2010, passando para 11,1% em 2011 e 11,7% em 2012.

**Gráfico 36: Número de estágios no SCC (2010-2012)**

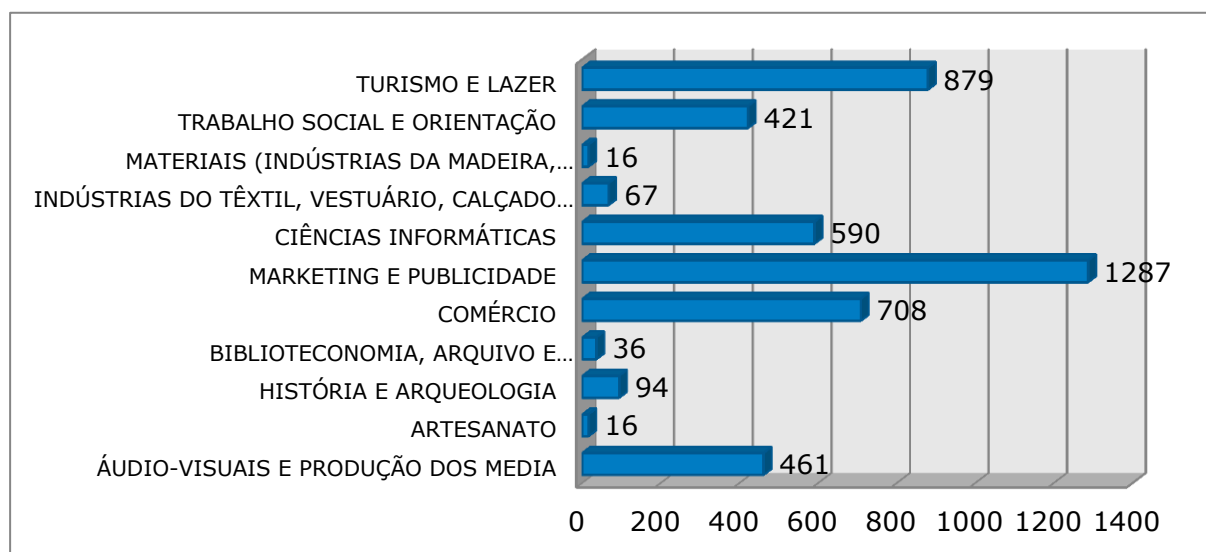


*Fonte: IEFPP*

Constata-se um acentuado crescimento do número de estágios no SCC, sobretudo de 2010 para 2011. Reitera-se no entanto que em algumas áreas (já anteriormente referidas) estão contemplados estágios que, se tivesse sido possível uma desagregação mais pormenorizada dos dados, seguramente não poderiam ser considerados no setor.



**Gráfico 37: Estágios profissionais por área CNAEF do SCC (2010 - 2012)**



Fonte: IEEP

As áreas com maior peso são a do marketing e publicidade, com 28,1% do total, a do turismo e lazer (19,2%), do comércio (15,5%), das ciências informáticas (12,9%), dos audiovisuais e produção dos média (10,1%) e do trabalho social e orientação (9,2%).

Por tipologia de apoio, o programa Estágios Profissionais implementado em fevereiro de 2011 pela Portaria nº92/2011, de 28 de fevereiro, é o mais expressivo, com 59,7%

A maioria dos estágios é realizada em empresas, as quais representam 67,8% do total de entidades de acolhimento e 69% do total de estagiários. Se considerarmos ainda que os empresários em nome individual e outras entidades privadas com fins lucrativos representam em conjunto 10,7% das entidades de acolhimento e 8,9% dos estagiários, verificamos que o peso das entidades empresariais e com fins lucrativos é esmagador. Esta situação evidencia que os agentes culturais, muitos deles de natureza associativa ou cooperativa, recorrem muito pouco às medidas de apoio à inserção profissional através de estágios.

## 6. A ação e as perceções dos profissionais envolvidos na formação: inquérito às entidades formadoras e aos profissionais do setor cultural e criativo

Perante as debilidades da informação relativa à oferta de formação para o SCC e os condicionalismos analíticos que, como vimos, os dados disponíveis suscitam, decidiu-se no âmbito deste estudo proceder à produção de informação original complementar. Apesar de não prevista no projeto original do estudo, entendeu-se que a produção dessa informação original era decisiva para um melhor entendimento do panorama da formação para o setor em Portugal.

Para esse efeito, foram lançados dois inquéritos, dirigidos respetivamente às entidades formadoras e aos profissionais do setor, que proporcionaram um manancial de informação original e muito rico, quer no que respeita à caracterização da formação, quer à sondagem das principais dimensões a que a sua abordagem deve estar atenta.

- *Inquérito às Entidades Formadoras no Setor Cultural e Criativo*

Questionário aplicado em plataforma *online* e dirigido a entidades formadoras acreditadas, certificadas e equiparadas. Enviado a 3.265 entidades, o questionário obteve 219 respostas validadas. Visou-se com este instrumento auscultar estas entidades formadoras acerca da sua oferta formativa em áreas culturais e criativas, selecionadas a partir da CNAEF, e, por essa via, obter um diagnóstico mais completo e aprofundado sobre o estado da formação no setor

- *Inquérito aos Profissionais do Setor Cultural e Criativo*

Questionário aplicado em plataforma *online* e dirigido a profissionais do SCC. Enviado a cerca de 8.000 profissionais, reunidos a partir de bases de contactos diversas, tendo-se obtido 841 respostas validadas. Com este questionário procurou-se elencar as profissões da área cultural e criativa e a formação académica ou profissional associada ao seu exercício. Por outro lado, sondou-se também a opinião dos inquiridos relativamente à oferta de formação nas áreas culturais e criativas.

Apresenta-se aqui uma síntese dos resultados obtidos, começando por caracterizar brevemente as amostras e percorrendo depois algumas das dimensões essenciais abordadas pelos inquéritos

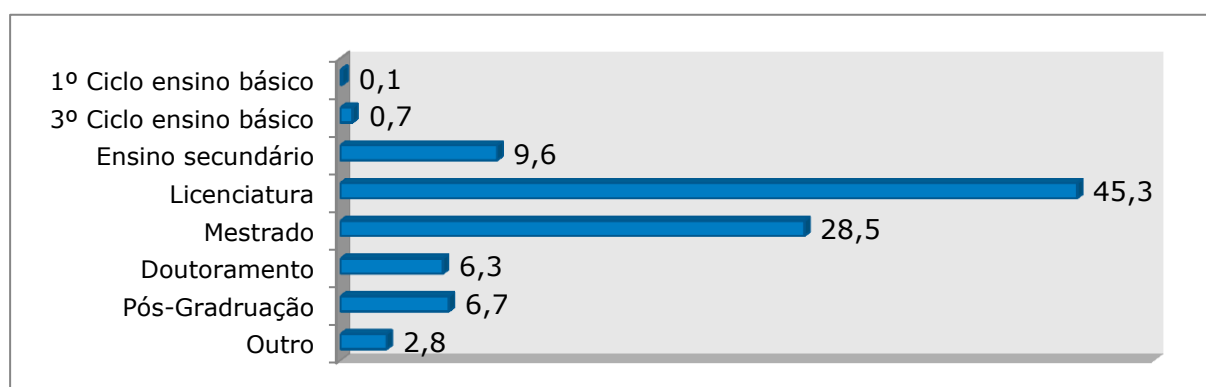


## 6.1. Caracterização socio-biográfica dos profissionais do setor cultural e criativo

Os 841 respondentes ao inquérito aplicado aos profissionais do SCC são maioritariamente do sexo feminino (62,1%) e as suas idades variam entre os 18 e os 77 anos. A maioria (61,1%) tem 42 ou menos anos. Destacam-se os grupos etários dos 33 a 37 anos e dos 38 aos 42 anos, com 21,3% e 21,1% dos respondentes, respetivamente.

Trata-se de uma amostra constituída por profissionais altamente escolarizados: 45,3% completaram licenciatura; 28,5% mestrado; 6,7% pós-graduação; e 6,3% completaram o doutoramento. É relevante assinalar o fraco recurso destes profissionais à formação profissional: cerca de 81% não tem qualquer diploma de curso profissional ou de especialização tecnológica.

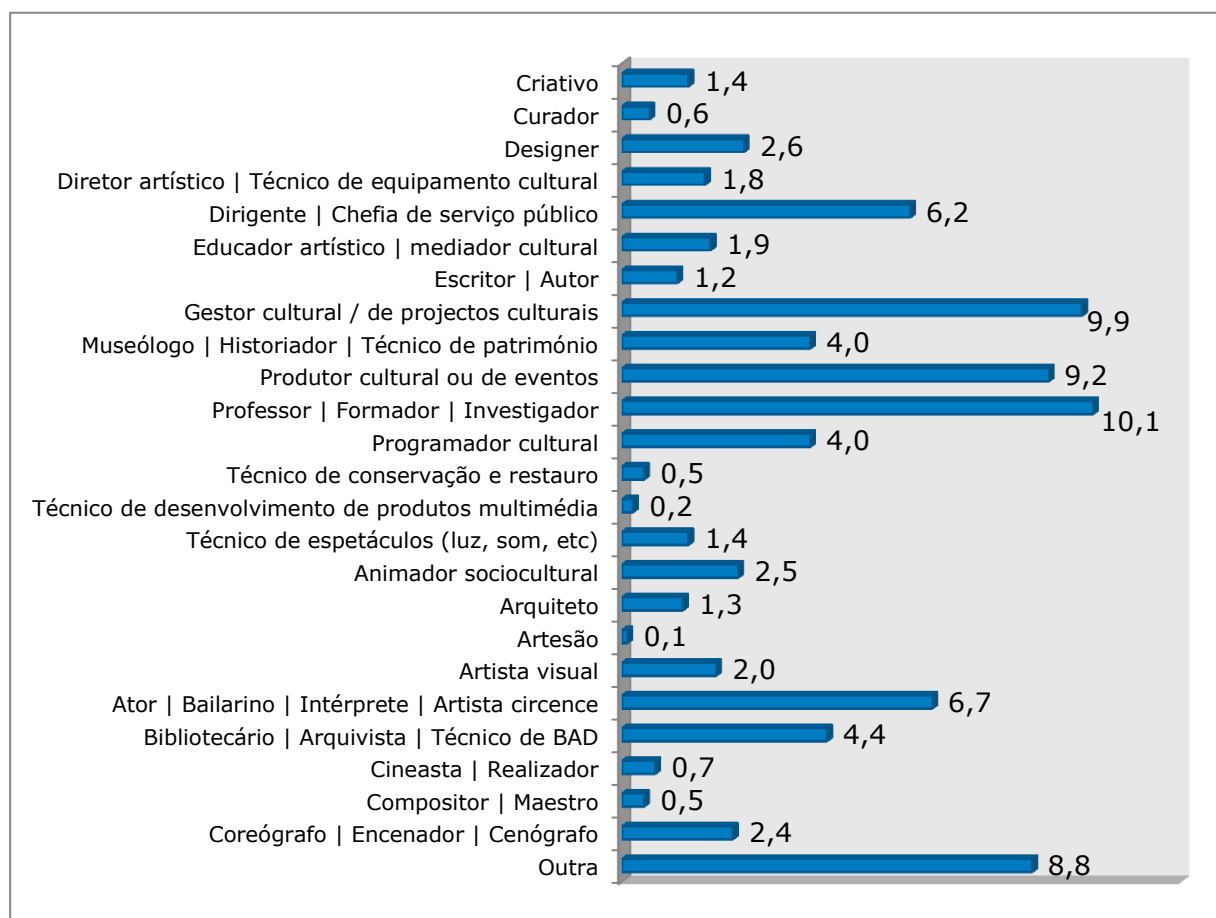
**Gráfico 38: Nível de instrução completo dos respondentes**



Do ponto de vista da condição face ao trabalho, predominam os trabalhadores por conta de outrem (57,3%), seguindo-se trabalhadores por conta própria (19,2%) e, com muito menor expressão, os patrões (5,8%) e os desempregados (4,9%).

Cerca de 88% dos respondentes desenvolvem a sua profissão principal no SCC. Destes 88%, destacam-se 10,1% de professores, formadores ou investigadores; 9,9% de gestores culturais ou de projetos culturais; e 9,2% de produtores culturais ou de eventos. Por outro lado, denota-se alguma dificuldade em alguns respondentes escolherem apenas uma profissão, uma vez que acumulam várias, com igual importância para os mesmos. Este facto é revelador da característica móvel, flexível e permeável das profissões culturais, artísticas e criativas.

**Gráfico 39: Profissão dos respondentes (percentagem)**



Finalmente, no tipo de organização em que é exercida a profissão, destaca-se a “Administração pública”, seguindo-se a “Empresa privada” e a “Associação cultural” (46%, 27% e 22% das respostas, respetivamente).

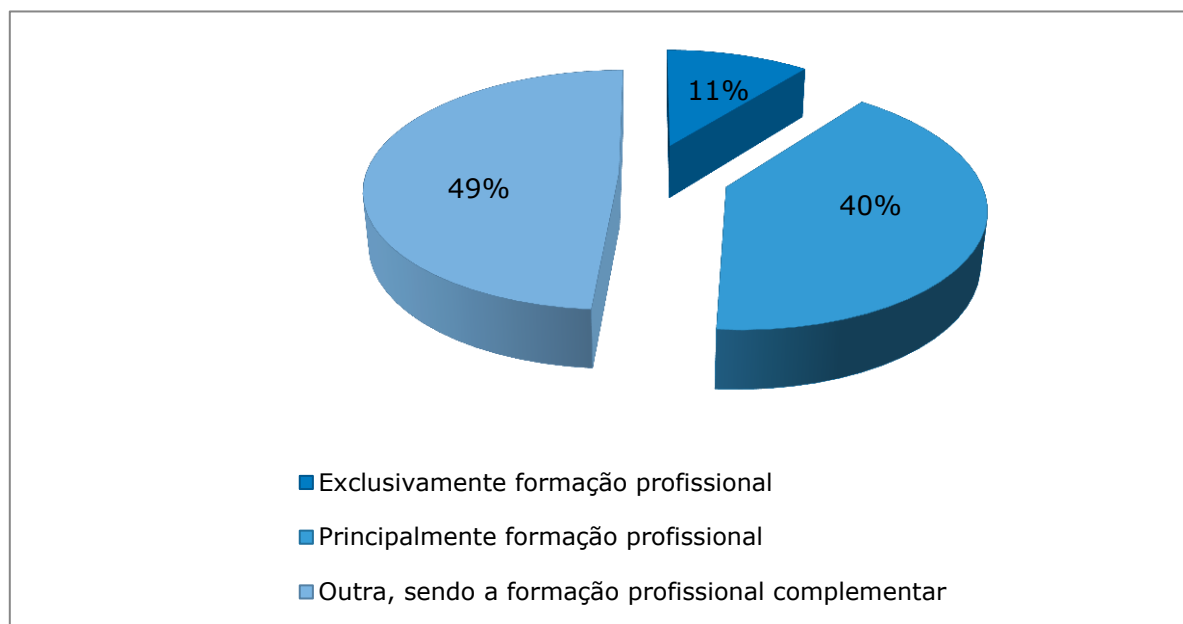
## 6.2. Caracterização geral das entidades formadoras inquiridas e da oferta promovida no setor cultural e criativo

O inquérito às entidades formadoras acreditadas e certificadas obteve, como se referiu, um total de 219 respostas válidas. Incluem-se na amostra obtida entidades de natureza e estatuto diverso.

A maioria dessas entidades exerce formação em paralelo com outras atividades, assumindo a formação o estatuto de atividade complementar em 49% dos casos e principal em 40%. Apenas 11 % das entidades se dedicam exclusivamente à formação profissional. Tal reflete o regime de polivalência em grande parte da formação profissional oferecida fora do sistema de ensino regular. As entidades que têm outro objeto social como predominante dedicam-se

principalmente à intervenção e ação social (30,9%), ao ensino não profissional (10,9%), a atividades de consultoria (7,3%) e a atividades relacionadas com a informática (7,3%).

**Gráfico 40: Atividade principal das Entidades Formadoras**



Em 2013, estas entidades distribuíram-se desigualmente pelas várias áreas aqui associadas ao setor cultural e criativo. As áreas que registam um maior número de entidades com oferta formativa são a Informática, o Marketing e Publicidade e o Turismo e Lazer, que em conjunto representam 62,6%. Logo de seguida surgem o Artesanato e os Audiovisuais e Produção dos Média, respetivamente com 10,5% e 9,1%. Encontramos portanto tendências muito próximas das observadas a partir dos dados oficiais analisados nas secções anteriores.

**Entidades que em 2013 promoveram formação em cada área CNAEF do SCC**

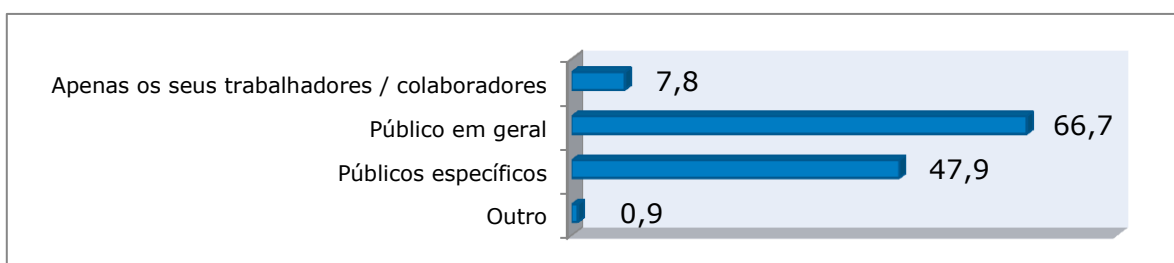
Área CNAEF	Número	%
Artes - CNAEF 210	3	1,4
Artes do espetáculo - CNAEF 212	4	1,8
Audiovisuais e Produção dos Média - CNAEF 213	20	9,1
Design - CNAEF 214	4	1,8
Artesanato - CNAEF 215	23	10,5
Programas não classificados noutra área de formação - CNAEF 219	3	1,4
Humanidades - CNAEF 220	4	1,8
Língua e literatura materna - CNAEF 223	14	6,4
Biblioteconomia, arquivo e documentação (BAD) - CNAEF 322	9	4,1
Marketing e publicidade - CNAEF 342	35	16,0
Informática - CNAEF 480	77	35,2
Arquitetura e urbanismo - CNAEF 581	5	2,3
Turismo e lazer - CNAEF 812	25	11,4

A área da Informática é também a que regista o mais elevado volume de formandos. Embora não seja possível calcular com exatidão esse volume, estima-se que rondou os 4.000 o número de formandos que frequentaram cursos nessa área. A área do Marketing e

Publicidade, a segunda com mais expressão, abrangeu cerca de 1.500 formandos. A mesma estimativa aponta para cerca de 1.400 formandos a frequentar cursos na área do Turismo e Lazer, 900 nos Audiovisuais e Produção dos Média, 750 no Artesanato, 285 na Língua e Literatura Materna, 200 nas Artes do Espetáculo e no *Design*, 170 na Biblioteconomia, Arquivo e Documentação e na Arquitetura e Urbanismo.

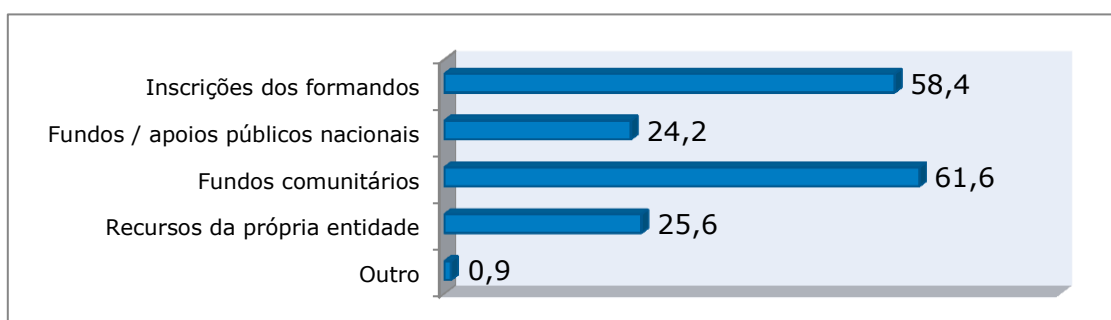
O público em geral é o destinatário preferencial das entidades respondentes (referido por 66.7%), sendo que quase metade das entidades revelam dirigir-se também ou apenas a públicos-alvo específicos. É claramente minoritária a proporção de entidades que orientam a formação para os seus próprios trabalhadores.

**Gráfico 41: Públicos-alvo das ações de formação promovidas pela entidade formadoras (%)**



As formas de financiamento mais frequentes são os fundos comunitários (61.6%) e as inscrições dos formandos (58.4%), sendo que esta última opção contempla também entidades que prestam serviços de formação para outras organizações. Ou seja, a opção “Inscrições dos formandos” inclui o financiamento da formação, quer por formandos individuais, quer por organizações que adquirem serviços de formação.

**Gráfico 42: Financiamento das ações de formação promovidas pelas entidades formadoras (%)**

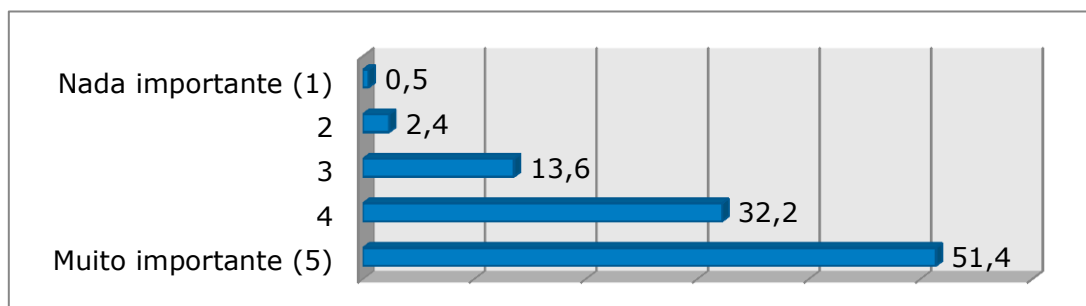


### 6.3. Os espaços informais e o debate público

A importância do debate público e das iniciativas e dos vários espaços informais referidos na formação para o SCC é amplamente reconhecida pelos seus profissionais. Entre os

respondentes ao inquérito que lhes foi dirigido, uma larga maioria (83,6%) atribui-lhes importância, sendo significativa a percentagem que assinala mesmo muita importância (51,4%).

**Gráfico 43: Importância atribuída ao debate público e aos espaços informais de formação**



#### 6.4. O papel dos estágios profissionais

Como avaliam os agentes culturais o papel formativo dos estágios profissionais? No âmbito do questionário aplicado aos profissionais do SCC, cerca de 75% dos respondentes considera os estágios importantes para a formação e qualificação dos profissionais do SCC, situando as suas respostas nos níveis 4 e 5 de avaliação (os níveis positivos). Contudo, esta avaliação não se reflete na perceção sobre a adequação dos programas de estágio às necessidades do setor. Cerca de 34% dos respondentes situaram as suas respostas no nível intermédio (o nível 3) e 26% avaliaram negativamente essa adequação (níveis 1 e 2, os negativos).

É bastante consensual entre os inquiridos a necessidade de se criarem programas de estágios profissionais específicos para o SCC (91% das respostas), o que reflete, de certo modo, a avaliação feita anteriormente relativamente à fraca adequação dos programas de estágios profissionais às necessidades do setor.

#### 6.5. Perceções sobre a formação profissional para a cultura e o seu enquadramento normativo e regulamentar

Os inquéritos realizados no âmbito deste estudo permitem ainda explorar algumas dimensões essenciais da perceção e avaliação que emerge entre os agentes formadores e os

profissionais do SCC a respeito da oferta formativa e do seu enquadramento normativo e regulamentar, tal como a caracterizámos atrás.

Um primeiro aspeto a considerar neste plano prende-se com o modo como os respondentes percecionam os sistemas de classificação das atividades formativas. No inquérito às entidades formadoras, 12,8% dos respondentes consideram que a desatualização da CNAEF é um dos principais problemas que afetam o sistema de formação profissional em Portugal. Por outro lado, 84,7% entendem que a CNAEF deveria ser revista e atualizada.

Mais significativamente, 75,5% das respostas foram favoráveis à criação de uma área CNAEF específica para o SCC, sendo que as designações que obtiveram maior adesão foram as três seguintes:

- **Indústrias Culturais e Criativas (25,1%)**
- **Cultura e Criatividade (24,7%)**
- **Cultura e Setor Criativo (13,7%)**

Por outro lado, a inadequação do Catálogo Nacional de Qualificações é vista como um dos principais problemas do sistema de educação e formação profissional por uma parte não desprezável das entidades respondentes (17,4%). A esta avaliação negativa não serão certamente alheias as regras para o financiamento da formação, designadamente através do QREN | POPH, como pudemos constatar analisando o conteúdo das opiniões e sugestões feitas em questão aberta no final do questionário

Significativa é também a elevada percentagem (80%) de profissionais do SCC que, nas respostas ao inquérito que lhes foi dirigido, afirmaram não conhecer a CNAEF. É também elevado o desconhecimento em relação ao Catálogo Nacional de Qualificações: 77% dos respondentes não conhecem e 81% afirmam não saber se a qualificação associada às suas atividades profissionais está ou não integrada no Catálogo. Estes dados apontam para um razoável grau de distanciamento dos profissionais do setor em relação a instrumentos essenciais da validação e do reconhecimento da sua formação e da sua qualificação profissional, aspeto que está de resto alinhado com a indeterminação que paira ainda a respeito do papel que a formação e a qualificação profissionais devem desempenhar na certificação e regulação de muitas carreiras culturais e artísticas. Nessa mesma linha, constata-se que uma parte considerável dos profissionais inquiridos (44,6%) não sabe ou não tem opinião sobre a adequação do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) ao setor cultural e criativo.

Associado às questões acima exploradas, surge o tema da perceção sobre o sistema de certificação. Os resultados do questionário aplicado às entidades formadoras revelam uma

percepção favorável sobre a credibilidade do sistema de certificação, já que apenas 5% dos respondentes o considera como um dos principais problemas do sistema de educação e formação profissional. Percepção diversa é a revelada a respeito da monitorização e do controlo de qualidade da formação e das entidades formadoras. Para 20% das entidades inquiridas as deficiências de monitorização e controlo são um dos principais problemas do sistema. Para 10% dos respondente problemático é também o excesso de entidades formadoras acreditadas e/ou certificadas.

Uma segunda dimensão relevante que os inquéritos realizados juntos dos profissionais da cultura suscitam prende-se com o modo como percebem e avaliam o atual estado da oferta formativa orientada para o SCC. Uma primeira conclusão que os resultados evidenciam é o elevado grau de desconhecimento que prevalece entre os profissionais do setor acerca da oferta formativa. De facto, em qualquer uma das dimensões questionadas (quantidade, qualidade e adequação da oferta), o peso da opção de resposta “Não sei / Não tenho opinião” é muito significativo. É-o em particular em relação aos cursos de especialização tecnológica (CET), tipologia de oferta em que esta escolha regista maior número de respostas reveladoras de desconhecimento: 31,1% não sabem ou não expressam opinião sobre a quantidade dos CET, enquanto 41,5% têm igual posicionamento sobre a qualidade dos CET e 37,4% sobre a sua adequação ao SCC. Refira-se, por outro lado, que é a oferta no ensino superior que os respondentes mais conhecem ou sobre a qual mais amplamente expressam opinião. Esta situação resulta certamente do facto de 87% dos 841 respondentes terem habilitações escolares ao nível do ensino superior.

Entre os que respondem avaliando efetivamente a oferta formativa, regista-se uma tendência para uma percepção predominantemente negativa em qualquer uma das dimensões e tipologias.

**Em relação à quantidade da oferta de educação e formação cultural e artística:**

- No ensino secundário, 58,4% dos respondentes considera-a muito insuficiente ou insuficiente e apenas 22,8% suficiente.
- No ensino superior, enquanto 29,9% dos respondentes expressa uma avaliação negativa pela insuficiência de oferta, 28,5% avalia também negativamente a oferta, mas por excesso;
- No ensino profissional, 47,1% dos respondentes considera-a muito insuficiente ou insuficiente e apenas 24,1% suficiente;
- A oferta de CET é considerada muito insuficiente ou insuficiente por 37,6% dos respondentes, suficiente por apenas 19,1% e excessiva por 11,5%.

**No que diz respeito à qualidade da oferta, as opiniões são menos desfavoráveis:**

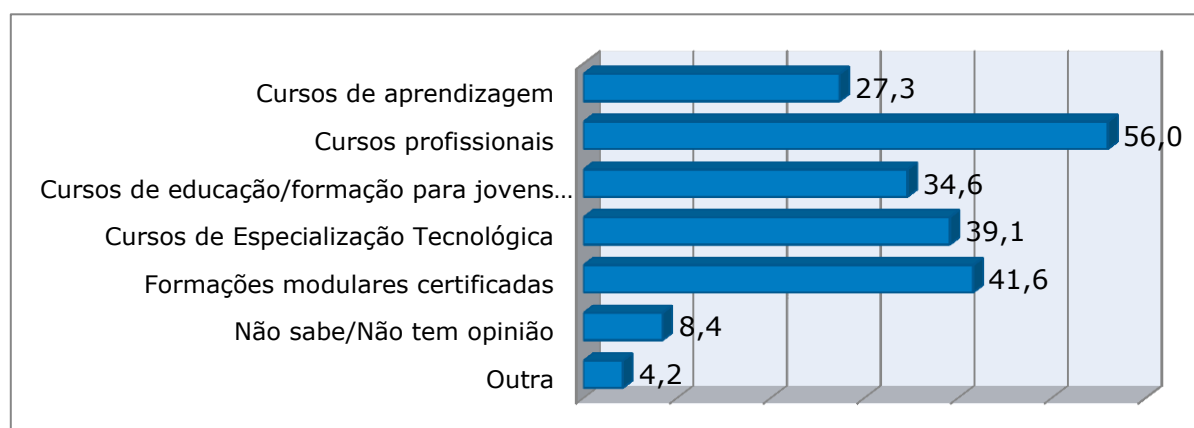
- No ensino secundário, 43,5% dos respondentes considera a oferta muito má ou má e 34,2% boa ou muito boa, enquanto 22,3% diz não saber ou não ter opinião;
- No ensino superior enquanto apenas 25% dos respondentes expressa uma avaliação negativa sobre a qualidade da oferta, 61,1% avalia-a como boa ou muito boa;
- No ensino profissional, 33,2% dos respondentes considera-a muito má ou má e 39,2% boa ou muito boa, enquanto 22,3% diz não saber ou não ter opinião;
- A oferta de CET é considerada muito má ou má por 26,6% dos respondentes e boa ou muito boa por 31,8%.

**Finalmente, no que respeita à adequação da oferta de educação e formação cultural e artística:**

- No ensino secundário, 56,5% dos respondentes considera a oferta muito inadequada ou inadequada e apenas 24,4% adequada ou muito adequada, enquanto 22,3% diz não saber ou não ter opinião.
- No ensino superior apenas 39% dos respondentes expressa uma avaliação negativa sobre a adequação da oferta, 48,4% avalia-a como adequada ou muito adequada.
- No ensino profissional, 44,4% dos respondentes considera-a muito inadequada ou inadequada e 31,3% adequada ou muito adequada, enquanto 24,3% diz não saber ou não ter opinião.
- A oferta de CET é considerada muito inadequada ou inadequada por 36,7% dos respondentes e adequada ou muito inadequada por 25,9%. Nesta dimensão de análise, 37,4% diz não saber ou não ter opinião.

Não obstante o precário grau de conhecimento revelado, os respondentes expressam ideias mais claras sobre as modalidades de formação que entendem ser mais adequadas ao SCC. Como podemos verificar pelo Gráfico abaixo, os cursos profissionais constituem a modalidade de formação mais referida, embora as respostasse dispersem razoavelmente pelas várias modalidades.

**Gráfico 44: Modalidades de Formação consideradas mais adequadas pelos profissionais do SCC**

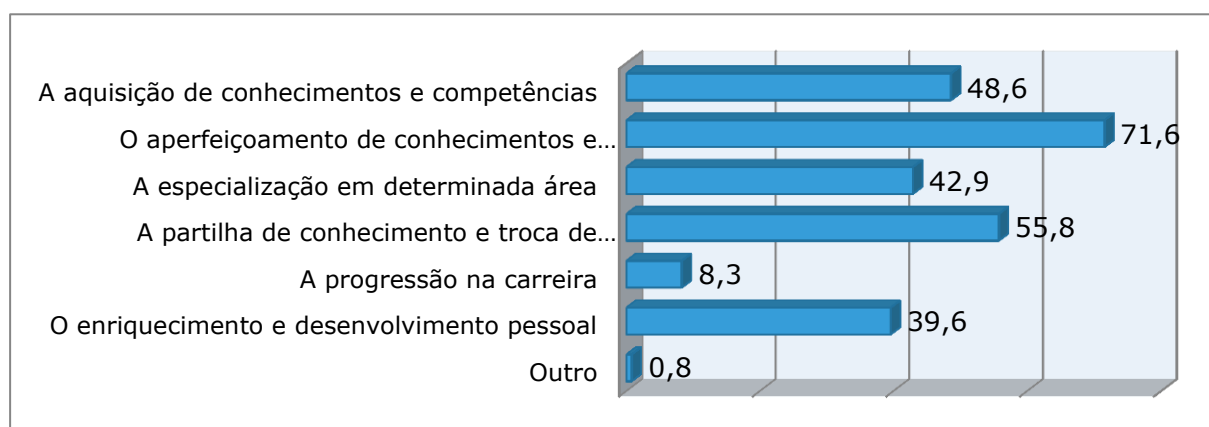




Quanto à forma de organização, cerca de 82% dos respondentes consideram que a formação em contexto de trabalho é a mais adequada, seguindo-se cerca de 66% que indicam a formação presencial em sala de aula e 27% que assinalam a formação em regime residencial.

Numa terceira dimensão, os inquéritos captam a opinião dos profissionais do setor em relação aos objetivos e metas que a formação profissional deve perseguir. Predominam, nas respostas obtidas, entendimentos que valorizam sobretudo o aperfeiçoamento e a partilha de conhecimentos e competências, por contraste com os objetivos mais instrumentais associados à progressão na carreira, os menos apontados. É uma desvalorização relativa que decorrerá também da prevalência entre os profissionais da cultura de regimes de trabalho e modos de gestão das carreiras que não passam por etapas e graus normalizados.

**Gráfico 45: Objetivos da formação profissional identificados pelos profissionais do SCC**



O inquérito sonda ainda as áreas de competências relativamente às quais os respondentes identificam mais lacunas de formação profissional. As competências nos domínios do planeamento estratégico e da gestão são identificadas por mais de 40% dos respondentes como as mais carecidas de qualificação e formação profissional. Revela-se aqui uma perceção ajustada à realidade do setor cultural que, como tem vindo repetidamente a ser demonstrado pelos vários estudos disponíveis, se apresenta especialmente deficitário em competência de gestão e administração. Seguem-se as áreas artísticas, a inovação e criatividade, a produção e programação e liderança e gestão das pessoas. Registe-se ainda a relevância atribuída a competências como a língua e a cultura portuguesas e o desenvolvimento pessoal, social e cidadania.

**Gráfico 46: Necessidades de formação identificadas pelos profissionais do SCC**



## 7. Síntese

O percurso pela estrutura institucional e normativa que enquadra e regula a educação e formação profissional permite identificar alguns fatores críticos, que justificam uma atenção especial e medidas de adequação, visando em particular o enquadramento da formação para o setor cultural e criativo e o seu desenvolvimento estratégico. Uma das questões a merecer especial atenção, à qual regressaremos mais tarde, diz respeito à questão do sistema de certificação das entidades formadoras e das condições estruturais e regulamentares sobre as quais se desenrola o processo de certificação. Do mesmo modo, o estudo que acabámos de apresentar revela a persistência de um défice de orientação estratégica e enquadramento normativo que parece essencial para credibilizar o sistema de certificação das entidades formadoras e, consequentemente, promover um desenvolvimento equilibrado da formação profissional, em particular no que respeita ao setor cultural e criativo.

## Parte II

# **Prática cultural, aprendizagens e capacitação de setores mais vulneráveis**

# Prática cultural, aprendizagens e capacitação de setores mais vulneráveis

## 1. Introdução

Este capítulo aborda a relação das artes e a cultura com os setores da população mais desfavorecidos, fragilizados e vulneráveis a processos de exclusão social e cultural. Posiciona-se no debate em torno do contributo e dos impactos sociais da cultura e procura sondar em que condições, com que efeitos e com que implicações a atividade cultural e artística pode concorrer para a qualificação, a capacitação e a melhoria da qualidade de vida das comunidades e dos grupos sociais mais desfavorecidos e fragilizados.

É sob este pano de fundo que nos propomos analisar aqui iniciativas que, em Portugal, vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos neste domínio. Tratando-se de um tema que envolve aspetos controversos, nomeadamente os que remetem para o estatuto em que a atividade cultural pode ou deve assumir missões de carácter social, a análise assume uma orientação preferencial: a de se centrar privilegiadamente sobre o trabalho de envolvimento e mobilização para a prática cultural de comunidades e grupos que por razões de natureza socioeconómica, demográfica ou simbólica se encontram especialmente distanciados, ou excluídos, dos contextos de prática cultural e artística. É a partir do pressuposto de que esta constitui a missão essencial das instituições e dos agentes culturais e artísticos neste plano que se discutem os efeitos mais amplos que daí podem resultar do ponto de vista social.

O universo onde este tipo de trabalho vem sendo realizado é um terreno muito amplo, heterogéneo e impossível de reconstituir de forma sistemática. Desdobra-se numa miríade de projetos e ações originadas em contextos muito diferenciados e com graus de estruturação diversos. Tendo isso em conta, optou-se por centrar a análise em programas de ação estruturados e com vincada orientação para comunidades e grupos desfavorecidos e vulneráveis, privilegiando aqueles que são promovidos por instituições culturais e artísticas ou que envolvem em grau significativo a sua participação. O objetivo principal é sondar as condições em que esse tipo de trabalho é realizado e avaliar as questões críticas que emergem no seu âmbito. Procurou-se, para isso, identificar experiências relevantes e exemplares no contexto nacional e trabalhar analiticamente os contornos dessas experiências.

No plano analítico, o capítulo recorre a informação recolhida sobre um conjunto de casos relevantes, selecionados no âmbito dos objetivos gerais do estudo, incluindo entrevistas aos responsáveis pelas instituições e pelos projetos estudados, fontes documentais e a informação

recolhida *online*. Analisa igualmente material resultante de entrevistas realizadas quer no âmbito do Painel de Auscultação, quer com outras personalidades relevantes para o tema em causa. Finalmente, recorre-se a fontes documentais para traçar o quadro geral que, dos pontos de vista político, programático, socioeconómico e cultural, enquadra esta problemática à escala europeia e nacional.

## 2. Cultura, qualificação e participação das populações mais vulneráveis e fragilizadas

O entendimento de que as artes e a cultura constituem fatores muito relevantes de qualificação, integração social e melhoria da qualidade de vida dos setores da população mais desfavorecidos ou vulneráveis a processos de exclusão social tem adquirido, nas décadas mais recentes, forte expressão nas linhas de orientação de política pública emanadas quer dos Estados nacionais e dos seus organismos administrativos, quer de entidades internacionais como a CE, a UNESCO ou a OCDE.

Este entendimento da cultura como ferramenta ao serviço de objetivos sociais atualiza uma linha de debate e de ação em torno dos impactos sociais das artes e do contributo da cultura para o reforço da coesão, da participação e da integração social, com expressão na Europa pelo menos desde os anos 60 do século passado. É uma linha que, partindo do reconhecimento do valor essencial da cultura como componente central do desenvolvimento pessoal e da participação ativa e plena dos cidadãos nas sociedades contemporâneas, o estende para uma valorização mais instrumental, como recurso privilegiado de capacitação e empoderamento dos mais desfavorecidos, excluídos ou estigmatizados.

A partir de finais da década de 1980, e em paralelo com a valorização do potencial económico do SCC, a reflexão em torno dos impactos sociais das artes foi ganhando um relevo crescente. Nessa reflexão, somam-se a uma das metas mais clássicas das políticas culturais – a promoção de um acesso universal e não excludente à fruição artística e cultural – outros desígnios sociais para a cultura, de cariz mais instrumental. Combinam-se aí duas perspetivas complementares. Por um lado, enfatiza-se o contributo que as atividades culturais podem dar para o desenvolvimento, a identidade e a coesão das comunidades, e em particular das comunidades mais desfavorecidas ou discriminadas. Por outro lado, e no âmbito de uma perspetiva que tem ganho maior expressão nos anos mais recentes, valoriza-se o papel que a participação em atividade cultural e artística pode desempenhar no reforço

das competências e das capacidades individuais e, especialmente, na qualificação e nos processos de aprendizagem das pessoas que integram setores da população mais expostos a processos de exclusão ou isolamento social, cultural, cívico ou económico. Contam-se, entre os setores da população visados por este último tipo de orientação, categorias sociais como os idosos, os imigrantes e as minorias étnicas, os desempregados, as pessoas em situação de precariedade material ou risco de pobreza, os jovens com baixas qualificações ou em situação de vulnerabilidade à exclusão social, as pessoas com necessidades especiais.<sup>21</sup>

Quer os documentos programáticos de política pública emanados de autoridades nacionais e internacionais, quer os estudos de avaliação e diagnóstico apontam, deste último ponto de vista, efeitos relevantes do envolvimento dos grupos mais desfavorecidos em atividades de natureza cultural, sejam aquelas que mobilizam o envolvimento comunitário, sejam as que proporcionam aprendizagens artísticas e participação cultural ativa, de cariz amador: reforço da autoestima e da autoconfiança; desenvolvimento de capacidades pessoais facilitadoras do acesso à informação e da interpretação do mundo atual; acesso a oportunidades de formação e aprendizagem ao longo da vida; formação de competências criativas e de adaptação ao mundo do trabalho, ao mercado de emprego e aos recursos da sociedade da informação e da comunicação; reforço do sentimento de pertença e do envolvimento na vida comunitária; combate ao isolamento e à exclusão; incremento das capacidades expressivas, relacionais e interpretativas.<sup>22</sup>

***“Uma das coisas que falta na escola é o espírito de trabalho de equipa. As artes performativas trabalham muito esta componente e as artes em geral deveriam funcionar como metodologia de trabalho pedagógico.”***

Depoimento do Painel de Auscultação

Na verdade, são aspetos que remetem para os efeitos que o envolvimento cultural e artístico pode ter na promoção da cidadania, em três planos combinados: acesso ao conhecimento e à fruição cultural e artística, entendida como elemento essencial da qualidade de vida e do desenvolvimento pessoal; ativação de laços relacionais com as comunidades de inserção e, portanto, de processos de inclusão social; qualificação dos cidadãos para a participação plena nas restantes esferas (económica, política, cívica, educativa, comunicacional) da vida coletiva.

Neste último plano, em que se hoje se valoriza muito a qualificação para a participação plena no mercado de trabalho, na vida económica e nas dinâmicas de inovação, a cultura é perspetivada como uma importante ferramenta para as aprendizagens e os processos de

<sup>21</sup> Existe uma extensa literatura em torno dos impactos sociais das artes e do modo como a utilização da cultura ao serviço de objetivos sociais foi sendo incorporada nas políticas públicas, tanto no contexto Europeu, como noutros contextos (como o norte americano ou o australiano). Vejam-se, entre outros, Matarasso (1997), Guetzkow (2002), Reeves (2002), Belfiore (2002), Belfiore e Bennett (2007).

<sup>22</sup> Também neste domínio, existe uma literatura muito vasta e diversificada, que inclui quer estudos de diagnóstico sobre áreas culturais específicas ou projetos concretos, quer análises de cariz mais académico, quer ainda sínteses e documentos de orientação programática de cariz mais institucional e normativo. Vejam-se, neste último caso, e entre outros: GLLAM (2000); Jermyn (2001); EC/D-GESAOE (2005); UNESCO (2006); Varbanova (2011); Winner *et al* (2013).

aquisição de competências criativas, reflexivas e relacionais e em contextos informais (Winner *et al.*, 2013). Ou seja, como uma ferramenta formativa e didática que deve ser especialmente articulada com os processos educativos formais, estabelecendo com eles complementaridades e sinergias.

A tradução deste entendimento instrumental da cultura nas orientações de política pública foi-se manifestando em diversos domínios de contacto entre a área cultural e outras áreas de intervenção – nos programas de regeneração urbana e territorial, antes de mais, mas igualmente nas políticas de coesão social, combate à exclusão e à discriminação, reinserção social e prevenção da criminalidade, educação, formação e qualificação, saúde e bem-estar. Também no campo específico das políticas culturais, a valorização do potencial da cultura para objetivos de natureza social foi ganhando maior presença, inscrevendo-se persistentemente nas retóricas e nas linhas de preocupação dos organismos que, a diferentes escalas, intervêm no setor.

*“A cultura pode proporcionar novas abordagens para lidar com aquilo que é usualmente referido como “problemas sociais”, para os quais as abordagens usuais se revelam inadequadas. As áreas de política em que a cultura tem contribuído com sucesso nesse plano incluem regeneração urbana, coesão social, saúde e combate à poluição.”*

European Agenda for Culture & Work Plan for Culture 2011-2014 (2012b: 8)

No contexto da União Europeia, essa valorização social da cultura aparece recorrentemente enunciada nos principais documentos de trabalho elaborados no âmbito do OMC (Open Method of Coordination) e do SD (Structured Dialogue) para a área cultural. Nesse quadro de negociação programática, que envolve peritos e parceiros dos vários países, assume-se como fundamental a recomendação do Conselho da Europa: identificar “políticas e boas práticas de arte pública e de instituições culturais que promovam melhor acesso e mais ampla participação na cultura, incluindo os grupos desfavorecidos e (...) que vivem situações (...) de exclusão social” (CE: 2010).<sup>23</sup>

É nesse mesmo sentido que no Plano de Trabalho para a Cultura 2012-2014 os enunciados sobre as orientações do investimento cultural no quadro da Política de Coesão reafirmam o potencial do setor para promover a participação e a inclusão social, referindo o seu papel como instrumento alternativo às soluções tradicionais para enfrentar o que aí se designa como “problemas sociais”.

---

<sup>23</sup> Cf. em particular European Agenda for Culture & Work Plan for Culture 2011-2014 (2012a e 2012b) e Education & Learning Working Group (2008).

Nessa mesma linha, entre as metas definidas no âmbito da prioridade “Diversidade cultural, diálogo intercultural e cultura acessível e inclusiva”, reafirma-se a ação que as artes e as instituições culturais devem desempenhar com vista à “inclusão de grupos desfavorecidos e em situação de pobreza e exclusão social” (MacDonald *et al.*, 2013: 14). Estas metas vão ao encontro das “Conclusões do Conselho da União Europeia sobre o Papel da Cultura na Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social”,<sup>24</sup> que recomendam aos Estados membros o desenvolvimento de medidas que incentivem a ligação entre programas culturais e programas sociais e o fomento de projetos locais que associem “setores sociais, económicos, culturais, educativos e de juventude” em torno desse desígnio.

### *Conclusões do Conselho da União Europeia sobre o Papel da Cultura na Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social*

As “Conclusões do Conselho da União Europeia sobre o Papel da Cultura na Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social” reafirmam o carácter transversal da cultura e recomendam “que se mobilizem as políticas culturais para combater a pobreza e a exclusão social”.

No Ano Europeu do Combate à Pobreza e à Exclusão Social, o documento enfatiza a capacidade que a participação e a educação culturais podem ter na “participação ativa na vida em sociedade”, na “integração social dos grupos em situação de isolamento, como, por exemplo, os idosos e (...) grupos confrontados com situações de pobreza ou exclusão social”, na “sensibilização e luta contra os estereótipos e preconceitos em relação a determinados grupos sociais e culturais”, no “acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação”, no “desenvolvimento do potencial criativo e de competências adquiridas no âmbito da educação não formal e informal que possam ser valorizadas tanto no mercado de trabalho como na vida social e cidadã”.

Em conformidade, o Conselho convida a Comissão Europeia e os Estados membros a:

- “1. Utilizarem da melhor forma possível os instrumentos da política de coesão da União para apoiar iniciativas que visem combater a pobreza e a exclusão social;
2. Valorizarem o contributo prestado pela cultura para o desenvolvimento e realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio”.

Recomendação 15448/10 do Conselho da União Europeia (26 outubro 2010)

Ao lado da pobreza e da exclusão social, o Plano de Trabalho para a Cultura aponta igualmente outros domínios em que o concurso da atividade cultural se pode revelar decisivo no plano social, como a promoção da saúde e do bem-estar, em particular entre os idosos, os processos de aprendizagem ao longo da vida em contextos informais, o combate à criminalidade, a infoexclusão, a regeneração urbana, as capacitação e o empoderamento das minorias e das comunidades mais vulneráveis, o combate à discriminação sociocultural.

<sup>24</sup> Recomendação 15448/10 do Conselho da União Europeia (26 outubro 2010), acessível em <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PT&f=ST%2015448%202010%20INIT>.



Desse ponto de vista, as orientações que emanam quer das recomendações dos órgãos oficiais, quer dos Grupos de Trabalho constituídos no âmbito do OMC para a área da educação e cultura, apontam para medidas e formas de utilização dos financiamentos e da Política de Coesão que incentivem efetivamente projetos que associem à ação cultural e artística metas de cariz inclusivo. Procura-se, por essa via, fomentar medidas de política cultural e intersetorial que, à escala europeia, nacional e local, estimulem a iniciativa das organizações culturais e artísticas e alarguem a cooperação entre os agentes culturais e outros setores da sociedade, tendo em vista mobilizar o potencial da participação cultural para efeitos de qualificação, capacitação e empoderamento dos grupos e comunidades mais vulneráveis e desfavorecidos. É justamente no sentido de delinear linhas de atuação sustentadas neste domínio que a recomendação do Conselho da Europa atribui aos Grupos de Trabalho para a área cultural, entre outras, a missão de identificar “políticas e boas práticas de arte pública e de instituições culturais que promovam melhor acesso e mais ampla participação na cultura, incluindo os grupos desfavorecidos e (...) que vivem situações (...) de exclusão social” (CE: 2010).

### 3. Relação com a cultura em Portugal: participação distanciamento e exclusão cultural

Em Portugal, vimos também assistindo nos últimos anos à multiplicação de iniciativas que alinham nesta filosofia de atuação e que ampliam, a uma nova escala, experiências que se vinham há muito observando no terreno, sobretudo no quadro da atividade desenvolvida por instituições culturais de pequena dimensão, em regra de cariz associativo, cujo trabalho se enraíza fortemente no território e se desenvolve em proximidade com as comunidades locais. Para sondar o que representam essas iniciativas, importa traçar o cenário geral sob o qual trabalham as instituições e os agentes culturais e artísticos.

Trata-se de um cenário em que, ao mesmo tempo que se acentua a importância estratégica das competências culturais e criativas, as desigualdades de acesso à cultura, longe de se dissiparem, tendem a reproduzir-se e a prolongar-se em novas expressões. Essas desigualdades, refletem e, em boa medida, acentuam as desigualdades socioeconómicas mais amplas, que continuam a caracterizar o país e o colocam entre os países com iniciadores mais preocupantes desse ponto de vista à escala europeia (Rodrigues, 2012).

Apesar da escassez de informação sistemática sobre as práticas culturais e o acesso às artes e à cultura em Portugal, os dados e os estudos disponíveis convergem sistematicamente em

torno do seu carácter socialmente seletivo. Esse carácter manifesta-se de forma diferenciada nas várias áreas e géneros culturais, mas é especialmente vincado nas práticas que habitualmente se associam às “saídas culturais” – sobretudo as que, pela sua natureza, reproduzem lógicas de fechamento simbólico e social, como o teatro, a música erudita, a dança. Mas também os indicadores de frequência de outras ofertas culturais, como os museus e exposições, as bibliotecas e mesmo a música popular e o cinema, aqueles que registam maiores volumes de acesso, revelam níveis de participação que, pelo menos com alguma regularidade, atingem apenas franjas minoritárias da população.<sup>25</sup> Na desigualdade do acesso à cultura pesa fundamentalmente o capital cultural e o nível de escolaridade, como demonstram sistematicamente todos os estudos, fatores que se articulam com a condição socioprofissional e os níveis de rendimento.<sup>26</sup> A idade é igualmente um fator fortemente diferenciador, observando-se uma tendência para uma quebra da propensão para a prática cultural entre a população idosa e reformada.

Estas mesmas tendências são observáveis nos resultados do inquérito sobre acesso e participação cultural recentemente publicado pelo *Eurobarómetro* (2013). O estudo mostra que Portugal é um dos países da UE com indicadores de acesso e participação cultural mais débeis, traço que se reproduz quer na generalidade das práticas culturais consideradas, quer no uso da internet para fins culturais. Apresenta os indicadores de participação mais baixos em domínios como o teatro, a frequência de espetáculos de dança, ópera ou música, a leitura de livros. Nos restantes domínios mantém-se sempre numa das posições mais desfavoráveis. Também a prática cultural amadora, como se confirma na Parte V deste estudo, atinge uma parte muito diminuta da população.

Especialmente revelador é o *índice de prática cultural*, que diferencia, numa medida sintética, participação muito alta, alta, média e baixa. O *índice de prática baixa* é indicativo de uma participação cultural muito débil, que assinala um distanciamento razoável à cultura. Portugal apresenta o 2º valor mais elevado de participação baixa, com 59% da população inquirida a revelar uma relação de fraco contacto com a cultura, sendo apenas suplantado pela Grécia (63%) e posicionando-se a uma enorme distância do país com valor mais baixo, a Suécia (8%).

Importa relativizar estes indicadores, que reproduzem modos relativamente normalizados de avaliar a prática cultural. Como se tem mantido típico nos estudos sobre prática e participação cultural, subavaliam a relação com as formas de cultura popular, aquelas onde a associação entre convivialidade, entretenimento e expressão cultural se revela mais intensa.

---

<sup>25</sup> Para um balanço sintético das tendências principais das práticas culturais em Portugal, cf. Gomes e Lourenço, 2009; veja-se igualmente Lopes (2008), para uma reflexão sobre o modo como as políticas culturais lidam com estas tendências.

<sup>26</sup> Vale a pena notar que, como mostra o estudo de Rodrigues (2012), as desigualdades de rendimento em Portugal estão fortemente relacionadas com as desigualdades de instrução.

Além disso, são indicadores já pouco adequados à atual pluralidade dos modos de relação com a cultura, que caracteriza sobretudo as gerações mais jovens. A maneira como o uso da internet é avaliado para fins culturais, e sobretudo a ausência de uma ponderação conjunta do acesso às ofertas culturais através de meios distintos (contacto presencial e acesso via internet, nomeadamente), é particularmente exemplar dessa rigidez analítica. Revela-se, efetivamente, pouco capaz de dar conta das alterações que hoje estão em curso nos modos como os consumidores articulam meios diferenciados de acesso aos bens e conteúdos culturais. E iludem o acesso aos conteúdos culturais específicos que hoje se criam e difundem através nos novos meios digitais, e da internet em particular, que os indicadores de participação cultural clássicos não são capazes de captar.

Salvaguardadas estas reservas, o posicionamento de Portugal relativamente aos restantes países europeus explica-se, essencialmente, por efeitos estruturais, que remetem em larga medida para as diferenças mais gerais de desenvolvimento socioeconómico, de robustez do tecido cultural e da familiaridade e proximidade das populações à oferta e às instituições culturais (Fortuna e Silva, 2002). Facilmente reconhecemos nas diferenças de acesso e participação cultural entre países efeitos decisivos dos níveis médios de escolaridade e qualificação das respetivas populações, assim como dos respetivos níveis de desenvolvimento socioeconómico. Portugal partilha os indicadores mais desfavoráveis com países como a Grécia, Hungria, Roménia ou Chipre, situando-se no polo oposto os países da Europa do Norte, onde os indicadores mais elevados de participação cultural coincidem com os níveis mais avançados de desenvolvimento socioeconómico.

Embora seja um indicador a interpretar com cautela, o facto de a “falta de interesse” ser um motivo de alheamento da participação cultural que apresenta em Portugal um valor mais elevado do que na média europeia é disso sintomático. Sabemos o quanto a disponibilidade e a motivação para a prática cultural depende da posse de recursos cognitivos e informativos que a qualificação escolar potencia, sobretudo quando associada à familiaridade com a atividade cultural e artística adquirida nos contextos de socialização, como a família, os grupos de pares, a escola. Também a fraca presença que, em termos comparativos, as artes ocupam nos *curricula* escolares e no contexto da escola concorrem para essa diferença negativa que o Eurobarómetro regista. Significativo é ainda o facto de em alguns domínios de prática cultural as insuficiências locais da oferta constituírem um motivo para a ausência de participação que é mais referido pelos portugueses do que pela média da amostra. Reencontramos aí, possivelmente, efeitos das fortes assimetrias que marcam a estruturação e a oferta cultural no país (Ferreira, Gomes e Casaleiro, 2011), aspeto muito condicionador do acesso para largas franjas da população que residem longe dos maiores centros urbanos.

Estes dados, e sobretudo o *índice de prática cultural*, proporcionam uma aproximação à dimensão que assume entre nós o universo daqueles que se mantêm muito distanciados, ou mesmo excluídos, de uma participação cultural minimamente regular e diversificada. Embora, uma vez mais, os dados extensivos disponíveis entre nós não permitam uma avaliação precisa da extensão e composição desse universo, os estudos realizados sobre as práticas culturais dos portugueses confirmam que persiste um amplo espectro de população razoavelmente alheada de uma boa parte da atividade cultural e artística. Nesse espectro prevalecem grupos sociais que acumulam, de formas variáveis, fatores de exclusão social: baixos níveis de escolaridade, pobreza e privação material, condição precária face ao emprego, distanciamento geográfico aos equipamentos e à oferta cultural.

A população em situação de pobreza, de forma geral, enfrenta obstáculos de monta no acesso à atividade cultural, em que se somam condicionantes materiais especialmente limitativas aos efeitos inibidores dos baixos níveis de formação e qualificação e do distanciamento simbólico aos contextos de oferta cultural e artística.

### *Pobreza, qualificações escolares e exclusão cultural*

A condição de pobreza é, como mostram repetidamente os estudos sobre o tema, determinante de um grau razoável de exclusão cultural. Essa exclusão ocorre em larga medida em resultado da acumulação de fatores de precariedade socioeconómica, de estigmatização e de distanciamento social e simbólico aos contextos culturais e artísticos mais formalizados e codificados. Nesse plano, as qualificações escolares desempenham um papel decisivo, que é cumulativo: as deficiências de qualificação escolar condicionam negativamente, e retroativamente, as oportunidades de emprego e de vida e a disponibilidade para o contacto com uma parte importante das atividades culturais e artísticas. É relevante registar que a exposição à pobreza é muito mais elevada entre a população menos escolarizada: de acordo com os dados do Eurostat, em Portugal a população em risco de pobreza ou exclusão social representava, em 2012, 22,8% dos menos instruídos (níveis de escolaridade 1 e 2, pré-secundário), 18,3% dos medianamente instruídos (níveis 3 e 4, secundário) e 8,4% dos mais instruídos (níveis 5 e 6, superior).

Por outro lado, a disponibilidade da população pobre para despendar recursos em cultura é também menor. Gonçalves e Silva (2004) mostram que, em 2000, as despesas em lazer, recreação e cultura representavam apenas 3,5 % do total de despesas dos agregados domésticos pobres em Portugal, enquanto a despesa média dos agregados domésticos não pobres era de 5%. Se considerarmos que a população pobre é definida pelo baixo nível dos rendimentos disponíveis, percebemos a inibição material que esse valor sinaliza, e que é particularmente acentuada nas famílias pobres com idosos (o valor passa então para 1,6%).

Estes aspetos reforçam a importância de, no combate à pobreza e à exclusão cultural, se desenvolver uma associação estreita e consistente entre promoção do acesso à cultura e reforço dos recursos educativos e das qualificações escolares, como se argumenta também na Parte IV deste estudo.

Esse desígnio não deve no entanto assentar numa visão rígida, normalizada e legitimista de cultura e de participação cultural. Exige antes, um esforço de abertura e relativização na abordagem da participação cultural. Como argumentam as abordagens sociológicas e antropológicas da pobreza, não se deve subestimar o envolvimento da população considerada pobre em atividade de natureza cultural

(cf. Small, Harding e Lamont, 2011). Se esse envolvimento é em regra fraco nas atividades mais formalizadas e reconhecidas como legítimas no interior do campo artístico e nas orientações preferenciais das políticas culturais, ele não deixa de ocorrer com intensidade em formas de expressão cultural localizadas e de cariz mais popular ou recreativo, que incorporam uma componente forte de convivialidade e sociabilidade e escapam com frequência aos indicadores tipificados de prática e participação cultural. A exclusão cultural é, desse ponto de vista, parcial e relativa a certas formas de cultura. Não obstante, estas não devem deixar de ser consideradas decisivas para a formação e a qualificação de todos os cidadãos, justificando por isso medidas de intervenção que visem um mais amplo acesso das populações em situação de pobreza e exclusão social.

Particularmente sensível neste plano é a condição das populações imigrantes e pobres que habitam bairros em que se somam condições de precariedade material e educativa, de marginalização e de estigmatização social e simbólica, aspetos fortemente inibidores de uma participação cultural ampla, sobretudo nos contextos de atividade cultural e artística, exteriores aos universos restritos de convivialidade e socialização em que essas populações se posicionam tendencialmente.<sup>27</sup> Igualmente sensível no plano do acesso à participação cultural é a condição dos jovens inseridos em contextos socioeconómicos desfavorecidos com trajetórias de insucesso e abandono escolar, questão analisada na Parte IV deste estudo.

Finalmente, merece saliência a condição particular dos idosos. O acentuado envelhecimento da população portuguesa torna a situação dos idosos merecedora de uma atenção particular, sobretudo tendo em conta que, como é consensual, a participação cultural constitui uma componente essencial do envelhecimento ativo e da plena integração dos idosos na sociedade contemporânea.<sup>28</sup> Em Portugal, como referimos, essa participação cultural mantém-se muito condicionada. Todos os estudos identificam a forte tendência de retração das práticas culturais nos idosos e reformados, que é de resto extensível à generalidade das práticas de lazer e ocupação dos tempos livres fora de casa. Os dados do inquérito do *Eurobarómetro* reforçam essa perceção. Portugal é um dos países da UE onde a variação da prática cultural com a idade é mais forte (logo a seguir à Grécia) e onde, conseqüentemente, a diminuição da participação dos idosos em atividades culturais se faz sentir mais intensamente. Nesta tendência, combinam-se efeitos relacionados quer com o estilo de vida e os condicionalismos físicos e sociais associados ao envelhecimento, quer com o mais baixo nível médio de escolaridade da população idosa, por comparação com os grupos etários mais jovens.

O forte efeito da escolaridade prolonga-se para uma outra dimensão, também associada ao carácter culturalmente mais ou menos ativo do processo de envelhecimento: o envolvimento em atividades de aprendizagem ao longo da vida. Os resultados do *Inquérito à Educação e Formação de Adultos* de 2011 (INE, 2013) mostram que a participação em atividades de formação e aprendizagem ao longo da vida aumentou significativamente entre 2007 e 2011,

<sup>27</sup> Retomaremos esta questão mais à frente a respeito do caso particular do bairro da Bela Vista.

<sup>28</sup> Cf. D-G Education and Culture (2012) e Varbanova (2011).

sendo que neste último ano a percentagem de pessoas entre os 25 e os 64 anos que realizaram formação formal e não formal (48,8%) suplantou a média europeia (EU 27: 40,8%).

**Tabela 1. Participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida, 2011 (% de participantes)**

	Grupo etário 55-69 anos	Pop. Total 18-69 anos
Aprendiz. longo da vida	18,9	45,9
Educação formal	2,3	15,4
Educação não formal	17,5	39,2
Aprendizagem informal	45,9	66,9

Fonte: INE: *Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2001*

Essa participação decresce muito, no entanto, à medida que nos aproximamos dos grupos etários mais velhos. Com efeito, e como se pode ver no Tabela 4, o nível de participação da população entre os 55 e os 69 anos é muito inferior em todas as modalidades de formação e aprendizagem, sendo a diferença particularmente acentuada na educação formal. Neste grupo etário, como de resto no conjunto da população, a participação é muito mais elevada nas pessoas com escolaridade mais alta. O inquérito revela uma forte desigualdade regional, com o Alentejo, o Algarve e as Regiões Autónomas dos Açores e Madeira a registarem níveis de participação muito mais baixos que as restantes regiões. A participação varia ainda de forma acentuada em função dos três indicadores relativos a competências e hábitos culturais utilizados no inquérito (hábitos de leitura de livros e de jornais e conhecimento de línguas estrangeiras): é muito mais expressiva entre os idosos que leem mais frequentemente ou que conhecem uma língua estrangeira.

## 4. O trabalho cultural com as comunidades mais desfavorecidas, vulneráveis e em risco de exclusão

No cenário traçado acima encontramos um conjunto de condicionalismos de natureza estrutural que, associados aos que emergem do lado da criação e da oferta (da sua capacidade organizacional de mobilização, mas também das lógicas de codificação estética e simbólica que as organizam e legitimam no interior do campo artístico), ajudam a explicar o carácter genericamente desigual do acesso à cultura. Explicam também a prevalência de níveis

limitados de intensidade e regularidade das práticas culturais, que são observáveis mesmo entre os setores da população que acumulam características e recursos mais propiciadores de fortes apetências culturais. No entanto, ao lado desta questão, que remete em larga medida para os desafios que as instituições culturais enfrentam para ampliar em quantidade, diversidade e regularidade os seus públicos, daquele mesmo cenário emerge uma outra problemática, que procurámos justamente destacar: a que remete para os grupos e categorias sociais que, em virtude da sua vulnerabilidade socioeconómica, sociocultural ou simbólica, se mantêm muito distanciados, ou mesmo excluídos, do conhecimento e do contacto com uma parte importante da atividade cultural e artística. É precisamente sobre a ação cultural orientada para este universo heterogéneo e complexo que se centra a nossa atenção aqui.

Nos anos mais recentes, temos vindo a assistir em Portugal a uma crescente preocupação das instituições culturais com este tipo de populações, que se vem traduzindo na multiplicação de iniciativas e projetos vocacionados para promover o contacto com as artes e a cultura entre comunidades e grupos mais desfavorecidos e fragilizados e mais distanciados da prática cultural. Este movimento tem adquirido de resto uma expressão mais ampla, desdobrando-se em programas de natureza muito diversa, no âmbito dos quais se vêm desenhando formas muito diferenciadas de mobilização da cultura para objetivos de natureza social, na linha das preocupações programáticas analisadas no início desta Parte.

É impossível mapear este universo de iniciativas de forma sistemática. Ele desdobra-se em projetos e ações muito heterogéneos e com enquadramentos organizacionais e programáticos muito distintos. Ao lado de organizações culturais que incorporam na sua atividade programática regular trabalho em proximidade com as comunidades locais e/ou dirigido a grupos sociais específicos<sup>29</sup>, encontramos projetos de alcance diverso, que envolvem formas de cooperação de geometria muito variável entre agentes culturais, organizações da sociedade civil e organismos da administração pública (sobretudo local). São exemplares, a este respeito, os múltiplos projetos desenvolvidos no âmbito de programas de regeneração urbana e de intervenção em bairros considerados “críticos” ou em zonas rurais deprimidas, muitos deles enquadrados nas Redes Sociais locais ou em parcerias interinstitucionais que envolvem atores dos setores público, privado e associativo.<sup>30</sup>

A diversidade de enquadramentos programáticos tem sido igualmente estimulada pelas oportunidades de financiamento proporcionadas pelos fundos estruturais europeus, nomeadamente no âmbito do QREN. Embora as linhas de financiamento disponibilizadas pelo QREN concedam um espaço muito reduzido à atividade cultural e artística, há evidência de uma pluralidade de projetos que, para além daqueles que se enquadram nas linhas

---

<sup>29</sup> Casos como, entre os vários analisados neste estudo, a Casa da Música, as Comédias do Minho, o Teatrão, o Teatro Viriato ou a SAMP.

<sup>30</sup> Destacamos, aqui, entre as situações selecionadas para análise, os projetos de intervenção na Bela Vista, Setúbal.



dirigidas diretamente ao setor (com destaque para os apoios à rede de equipamentos culturais e à programação cultural em rede), mobilizam o concurso da cultura para áreas de intervenção tão diversas como as relacionadas com a coesão territorial, a regeneração urbana e rural, o combate à exclusão, a valorização do espaço regional, a promoção do emprego, a educação e qualificação de grupos desfavorecidos.<sup>31</sup>

Num outro plano, nos últimos anos têm também sido lançados, no quadro de iniciativas mais estruturadas e direcionadas, programas de apoio ao desenvolvimento de trabalho cultural mais vocacionado para populações desfavorecidas ou em situação de exclusão cultural. Destacam-se, em particular, os programas *Escolhas* (promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – ACIDI, IP, é analisado na Parte IV deste estudo) e os programas promovidos pela Fundação Calouste Gulbenkian, em particular o PARTIS e o Entre Gerações. Estes dois últimos programas, enquadrados nas iniciativas desenvolvidas pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do seu Programa de Desenvolvimento Humano, criaram um espaço muito relevante para a iniciativa das instituições culturais em todo o país, suportando uma vasto leque de iniciativas que mobilizam grupos e comunidades diversas para uma participação ativa em múltiplas áreas artísticas: das artes performativas, à música, fotografia, artes visuais, património, artesanato e artes tradicionais, artes circenses, cultura digital.

Quanto ao Programa *Escolhas*, constitui um exemplo singular de uma lógica de estreita articulação intersetorial entre as esferas da cultura, educação e ação social. Ao longo de vários anos (atualmente encontra-se na 5ª geração), tem vindo a desenvolver uma estratégia de intervenção local que visa combater a exclusão social e o insucesso escolar, promovendo a qualificação de crianças e jovens oriundos de contextos socioculturais vulneráveis e territorialmente excluídos. É um programa amplamente reconhecido nacional e internacionalmente. Constitui um exemplo bastante marcante da implementação de uma medida de política pública com objetivos e características bastante específicas, estruturada segundo uma lógica de forte articulação intersetorial. Envolve não só uma significativa diversidade de organismos públicos, mas também uma extensa rede de outros agentes e instituições, públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, de nível local e nacional, que participam enquanto parceiros na implementação.

---

<sup>31</sup> Cf. CSES (2010) e Observatório do QREN (2011). Este último relatório permite identificar uma enorme diversidade de projetos financiados no âmbito do QREN em que a intervenção cultural aparece associada à ação educativa e social, em particular no quadro das Parcerias para a Regeneração Urbana, dos Contratos Locais de Desenvolvimento Social, dos Contratos Territoriais para o Sucesso Educativo ou do Programa *Escolhas* 4ª Geração. Destaque-se em particular a Iniciativa Bairros Críticos, que envolveu a parceria da Direção-Geral das Artes.



## *Programa PARTIS*

No seguimento do que tem sido a intervenção da Fundação Calouste Gulbenkian ao longo dos anos, no que diz respeito ao apoio de iniciativas sociais cuja metodologia central é a integração pelas práticas artísticas, o PARTIS – Práticas Artísticas para a Inclusão Social – é um concurso promovido pelo Programa de Desenvolvimento Humano desta instituição, que pretende distinguir e apoiar a concretização de projetos nos domínios do teatro, dança, música, artes circenses, grafitti, performance, pintura, escultura, instalação, vídeo, fotografia, entre outras.

O PARTIS visa apoiar projetos que promovam a inclusão social de cidadãos em situação de maior vulnerabilidade social, tendo em vista a facilitação do encontro e o diálogo entre diferentes grupos

sociais, etários e culturais, a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social e territorial.

Procura-se, através das práticas artísticas, incentivar a formulação de respostas novas ou complementares a necessidades sociais, numa lógica de inclusão e de justiça sociais procurando contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas, reforçando o exercício de uma cidadania plena.

Na sua primeira edição, o PARTIS apoia 17 projetos, com duração máxima de 3 anos, distribuídos por vários distritos. Incluem-se, entre esses, 2 projetos analisados no âmbito deste estudo, dinamizados pelo Teatrão (Coimbra) e SAMP (Leiria).

## *Programa Escolhas*

O Escolhas, programa governamental de âmbito nacional, tem como objetivo promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. É promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e está integrado no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – ACIDI, IP. O Programa dispõe de uma equipa técnica que garante um acompanhamento de proximidade a todos os projetos, monitorizando a sua gestão e os resultados atingidos, bem como dando apoio técnico aos promotores locais das iniciativas desenvolvidas.

O Programa Escolhas teve início em 2001, centrando-se na prevenção da criminalidade e inserção de jovens dos bairros mais “problemáticos” dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal e, até 2003, foram implementados 50 projetos, e abrangidos 6.712 destinatários. A 2ª Geração do Escolhas surge em 2004, marcando uma reconfiguração da lógica de desenvolvimento do Programa. Os objetivos passam a centrar-se na promoção da inclusão social, deixando de ter enfoque

exclusivo nos bairros “problemáticos” das grandes áreas metropolitanas. O combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce, promovendo a qualificação de crianças e jovens oriundos de contextos socialmente mais desfavorecidos constituíram-se, até hoje, questões centrais do Programa.

Trata-se de uma lógica de intervenção planeada com base em instituições locais (escolas, centros de formação, associações, IPSS, entre outras). Nesta fase, concluída em 2006, foram financiados e acompanhados 87 projetos os todo o país, abrangendo 43.200 destinatários, distribuídos por 54 concelhos. A 3ª Geração do Escolhas (2007/09) alarga o seu raio de ação: 81.695 crianças e jovens, provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, dispersos por 71 concelhos do território nacional, com idades compreendidas entre os 6 e os 24 anos, beneficiaram de projetos desenvolvidos no âmbito do Escolhas.

Na 4ª Geração (2010/12), o Programa viu o seu financiamento global reforçado, permitindo aumentar o

número de projetos apoiados. O Programa passa a estruturar-se sob cinco medidas: (I) Inclusão escolar e educação não formal; (II) Formação profissional e empregabilidade; (III) Participação cívica e comunitária; (IV) Inclusão digital; (V) Empreendedorismo e Capacitação dos jovens. As questões do empreendedorismo, da empregabilidade e da formação profissional, adquirem aqui uma maior relevância. Na sua 4ª fase, o Programa abrangeu 89.232 participantes.

Na sequência de projetos do Escolhas foi possível reintegrar na escola, em cursos de formação e no mercado de trabalho 9.776 jovens anteriormente desocupados. No ano letivo de 2011/12, a taxa de sucesso escolar global entre os jovens abrangidos no Programa foi de 86,7%. Foram também concedidas 13.949 certificações no domínio das TIC, em resultado de projetos com os Centros de Inclusão Digital.

O Programa desenvolve atualmente a 5ª Geração (2013/ 15). De acordo com o Relatório de Atividade de 2013, foram celebrados protocolos com os consórcios de

110 projetos locais de inclusão social em comunidades vulneráveis: 40 projetos na NUTS II Norte e Centro; 52 na NUT II Lisboa; e 18 projetos na NUT II Algarve, Alentejo e Regiões Autónomas. Recentemente criou-se a possibilidade de serem financiados projetos pontuais, de cariz experimental e inovador, tendo sido financiados já 16 projetos pontuais na área do emprego e empregabilidade de jovens de risco. Em 2013 estiveram envolvidos em atividades e iniciativas do Programa 44.368 indivíduos, na sua maioria com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos.

Atualmente, o Escolhas é cofinanciado pelo Instituto da Segurança Social, pela Direção Geral de Educação e pelo Fundo Social Europeu, através do Programa Operacional Potencial Humano – POPH/QREN. Um aspeto distintivo do Escolhas prende-se com o esforço permanente de avaliação e de sistematização do conhecimento produzido no âmbito do Programa. Cada geração do programa foi acompanhada por uma equipa de avaliação externa e o Programa edita regularmente uma revista e outras publicações sobre os projetos e iniciativas realizadas. | [www.programaescolhas.pt](http://www.programaescolhas.pt)

## *Programa Entre Gerações*

O programa Entre Gerações resultou de uma parceria entre o Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano e a delegação da Fundação Gulbenkian no Reino Unido, com o objetivo de promover a coesão social e diminuir o isolamento dos idosos, através do estreitamento das relações entre os diferentes grupos etários.

Com a duração de 4 anos, incluiu, o aprofundamento de conhecimentos sobre as práticas intergeracionais, o apoio à iniciativa European Mapping of Intergenerational Learning – EMIL (rede europeia de partilha de boas práticas intergeracionais) e o apoio a 18 projetos-piloto (11 no Reino Unido e 7 em Portugal), selecionados na sequência de concursos públicos lançados simultaneamente nos dois países.

Os projetos apoiados contaram com o apoio especializado da ThinkPublic, da Beth Johnson Foundation e do Instituto de Empreendedorismo Social para equacionarem melhor as questões relativas à sustentabilidade das práticas testadas e modelos desenvolvidos. A avaliação do programa foi assegurada pelo Oxford Institute of Ageing.

Na sequência da iniciativa, realizou-se em novembro de 2012 a conferência internacional “Envelhecimento e Inovação Social”, com o apoio da Comissão Europeia, que reuniu um conjunto de especialistas de diferentes proveniências em representação de entidades internacionais reconhecidas nesta matéria.

Projetos portugueses apoiados no âmbito do Entre Gerações:

Parque = Lugar com Histórias e Naturezas para Socializar (Aveiro)

TOCA (Lisboa)

Encontros convívio em que pessoas de todas as gerações experimentam atividades como fotografia, culinária, criação de contos, entre outras.

Pretende dinamizar e recuperar o parque Infante Dom Pedro, espaço de convívio com história e tradição, de modo a trazer de volta as gerações que ao longo de décadas nele se cruzaram.

Escola de Mestres (Beja)

Promove o encontro entre pequenos aprendizes e grandes mestres das profissões tradicionais do Baixo Alentejo, gerando entre todos uma partilha ativa de conhecimentos.

Aldeia Pedagógica (Bragança)

A aldeia de Portela, em Bragança, transformou-se numa referência em matéria de transmissão de conhecimentos ancestrais e num modelo de desenvolvimento sustentável. O encontro entre gerações é promovido por inúmeras atividades integradas num ambiente rural.

Arquivo de Memória do Vale do Côa

Abrir a escola ao exterior, criar laços com a comunidade, aproximar as gerações e resgatar as memórias dos mais velhos, preservando a oralidade das suas histórias, lendas e provérbios, foi a aposta deste projeto.

Lis: Velho Rio Con’Vida (Leiria)

Envolve crianças, jovens e seniores na recuperação das memórias e valores patrimoniais que revelam a ligação de sucessivas gerações de habitantes da bacia hidrográfica do rio Lis.

Altas Hortas (Lisboa)

Hortas comunitárias, hortas para ter em casa e hortas na escola são a premissa para aproximar os habitantes da Alta de Lisboa que convivem diariamente, aproximando não só os mais novos dos mais velhos mas também os que vivem nos bairros de realojamento dos que vivem nos novos condomínios.

Finalmente, importa referir um outro programa, que proporciona oportunidades muito relevantes para iniciativas de carácter formativo orientadas para adultos e idosos: o Programa Grundtvig, enquadrado nas medidas europeias de estímulo à mobilidade e à aprendizagem ao longo da vida. Em Portugal, embora este programa tenha vindo a financiar projetos que incorporam componentes formativas de cariz cultural, tem tido uma capacidade de mobilização de instituições culturais e artísticas que está aquém das possibilidades. Apesar de não ser dirigido diretamente às entidades culturais, ele constitui uma oportunidade a explorar mais pelo setor cultural e artístico, nomeadamente no âmbito de parcerias com instituições com competências formativas, tendo em vista o desenvolvimento de ações direcionadas para a aprendizagem ao longo da vida e, em especial, a formação e a participação cultural da população idosa.

### *Programa Grundtvig – PROALV*

O Programa Grundtvig, gerido e coordenado pela AN PROALV, dirige-se às necessidades de ensino e de aprendizagem em todas as formas de educação de adultos, seja formal, não formal ou informal, bem como às dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação.

Mais especificamente, através de projetos de parceria, workshops, períodos de assistência e de formação no

âmbito da educação de adultos, o programa Grundtvig procura:

Promover a cooperação transfronteiriça na abordagem ao desafio da educação de adultos e do envelhecimento ativo da população na Europa;

Apoiar adultos que pretendem aumentar os seus conhecimentos e competências, através da participação em ações de formação individual noutro país.

O cenário que se vem construindo neste contexto é, em suma, um cenário de enorme heterogeneidade e o concurso da cultura é mobilizado com estatutos muito distintos. Combinam-se iniciativas em que a ação cultural aparece a título subsidiário com programas de atuação mais consistentes e estruturantes no quadro da atividade regular das instituições culturais. Neste último caso, e como se argumenta na Parte IV deste estudo, é observável uma tendência crescente para as instituições culturais, sobretudo as mais robustas do ponto de vista organizacional, assumirem no âmbito dos seus serviços educativos e de mediação cultural objetivos programáticos que procuram dar maior resposta a necessidades comunitárias e investir de forma mais decisiva no envolvimento dos grupos social e culturalmente mais excluídos. Nesta orientação, misturam-se motivações diversas: desde a definição de estratégias educativas e formativas dirigidas a destinatários específicos nas áreas artísticas de especialidade das instituições, até estratégias que procuram fundamentalmente o recrutamento de novos públicos ou a resposta às expectativas e exigências dos financiadores. Ao mesmo tempo, e de forma transversal, as abordagens desenvolvidas no terreno são muito

diversas, como são diversas as condições associadas aos intervenientes envolvidos e as dinâmicas de interação que os projetos suscitam.

Naturalmente, e como salientam alguns dos peritos auscultados no âmbito do Painel realizado para este estudo, cruzam-se neste cenário iniciativas e projetos com qualidade e níveis de sustentação muito diversos, o que faz com que este seja um terreno de atuação que, assumindo uma enorme importância estratégica, é também vulnerável a iniciativas descontextualizadas e de fraca eficácia e sustentabilidade.

Foi este panorama de enorme heterogeneidade que recomendou que, tendo em vista os objetivos do estudo nesta

*Importa o rigor. Neste campo não importam os projetos pontuais de animação, embora também possam ter lugar. O conceito de “animação cultural” pode ser deste ponto de vista perturbador.*

Depoimento do Painel de Auscultação

Parte, optássemos por privilegiar uma abordagem qualitativa, em detrimento de uma abordagem extensiva que, para além de estar condenada ao insucesso face à diversidade e dispersão de iniciativas, se revelaria pouco capaz de ir ao encontro do principal objetivo do estudo nesta componente: avaliar as dimensões críticas que emergem no trabalho cultural dirigido às comunidades e aos grupos mais vulneráveis e excluídos e, por essa via, sondar o potencial da cultura para o seu envolvimento cultural, as suas aprendizagens e a sua capacitação em sentido amplo.

Para esse efeito, procedemos ao levantamento de iniciativas, projetos e entidades à escala nacional que, pela sua exemplaridade e relevância, permitissem sondar de forma consistente este campo de atuação. Com base nesse levantamento inicial, selecionámos um conjunto restrito de experiências, que analisámos mais em detalhe, com base na caracterização dos projetos e na realização de entrevistas junto dos seus responsáveis. Nesta seleção, ponderámos simultaneamente critérios de diversidade, procurando com isso dar conta da diversidade de condições, enquadramentos, metas programáticas e públicos-alvo em que se desdobra o tipo de trabalho cultural em análise. Ponderámos, assim, tanto a diversidade sociocultural de destinatários dos projetos culturais, como a diversidade artística e disciplinar das abordagens, como ainda a diversidade dos enquadramentos organizacionais.

#### 4.1. Artes, aprendizagem e missões sociais: promover a participação e a inclusão cultural

Nas iniciativas desenvolvidas no terreno, combinam-se duas modalidades principais de atuação cultural, que com frequência surgem associadas: de um lado, projetos de

envolvimento comunitário, orientados para o desenvolvimento de ações de natureza cultural e artística com a participação ativa de pessoas das comunidades locais; de outro lado, iniciativas dirigidas a públicos-alvo específicos, vocacionados para lhes proporcionar aprendizagens e participação ativa, de cariz amador ou experimental, em atividades artísticas de cariz criativo/inventivo, interpretativo, curatorial ou observacional.<sup>32</sup>

A primeira questão que se coloca no contexto deste género de projetos é a da condição em que é perspectivada a ação cultural realizada com as populações e os grupos envolvidos. Ou seja, a forma como neles se articulam objetivos de familiarização, aprendizagem e participação cultural e artística e objetivos de cariz social. Entre os artistas e, de forma geral, os vários tipos de agentes culturais auscultados no âmbito deste estudo, prevalece uma visão claramente centrada no trabalho e nos objetivos especificamente culturais, que se demarca, de forma por vezes assumidamente crítica, de qualquer entendimento instrumental da cultura, nomeadamente ao serviço de metas como a coesão ou a inclusão, noções que merecem apreciações críticas e distanciadas.

*Reajo mal quando se quer dar um objetivo à cultura para além dela, para a coesão social, para incrementar a participação cívica e política. Não quero dizer que esses efeitos não possam existir. Quero dizer que são subprodutos.*

Depoimento do Painel de Auscultação

A visão transmitida pelas várias personalidades entrevistadas quer no quadro do Painel de Auscultação, quer no âmbito dos casos de estudo selecionados, vão justamente nesse sentido: o que deve estar em causa neste género de intervenções é a aprendizagem cultural e artística, o estímulo à descoberta das artes e à experimentação artística, o envolvimento em dinâmicas criativas de cariz coletivo e cooperativo.

Nesta ótica, às artes não compete diretamente a resolução de problemas sociais, que não deve constituir o foco central do trabalho realizado pelos agentes culturais. Isso que não quer dizer que não se reconheça às artes a capacidade de contrariar a exclusão social e a estigmatização, nem que estas questões devam estar ausentes das preocupações dos agentes culturais. Mas o contributo social das artes é predominantemente entendido como um contributo formativo e capacitante em si mesmo, que deve resultar do modo como o “encontro com as artes”, tema central que estrutura o discurso neste domínio, propicia a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e competências técnicas, intelectuais, expressivas, emocionais e relacionais.

Essas competências são decisivas para a formação das pessoas e a sua capacitação para ultrapassar as barreiras sociais, económicas e simbólicas que definem a sua condição vulnerável ou estigmatizada.

---

<sup>32</sup> Utiliza-se aqui a operacionalização das formas de participação cultural proposta pelo National Endowment for the Arts, que apresentámos na Parte III deste relatório.

Se as artes e a cultura são um mediador da relação das pessoas com o mundo, são-no, portanto, na medida em que lhes fornecem competências e experiências que, em si mesmas, têm um poder simultaneamente didático, capacitante e emancipatório. Neste quadro, se se afigura estratégico promover uma maior aproximação e cooperação entre os setores cultural, educativo e social, nomeadamente no campo das políticas públicas, a cada um deve competir o seu raio de ação

específico e o concurso da cultura deve ser centrado naquilo que é próprio do setor.

**O contributo social das artes é predominantemente entendido como um contributo formativo e capacitante em si mesmo. Tais competências são decisivas para a formação das pessoas e a sua capacitação para ultrapassar as barreiras sociais, económicas e simbólicas que definem a sua condição vulnerável ou estigmatizada.**

O foco central da ação cultural deve ser portanto a familiarização e a aprendizagem da arte e pela arte, e não a resolução dos problemas sociais, que a prática cultural pode no entanto ajudar a enfrentar, tanto no plano individual como societal.

Se nesta visão predominante encontramos um discurso autolegitimador e autovalorizador de atores com um

*O espírito crítico, a capacidade de intervenção, o assumir responsabilidades e exercer direitos, o respeito pela diferença são qualidades que se desenvolvem através do acesso à educação e à cultura. Assim, os dois setores, e também o setor social, tal como o poder político, deverão refletir com urgência sobre as consequências do afastamento e da desarticulação e procurar estabelecer maior diálogo e cooperação.*

Depoimento do Painel de Auscultação

forte vínculo à atividade cultural e artística, encontramos também uma tomada de posição consistente, que indica um caminho, uma orientação a ser tomada como decisiva para efeitos de política cultural. Essa posição parte do reconhecimento de que há o risco de, no atual enquadramento político e económico, as artes e a cultura se deixarem instrumentalizar, também por ação dos próprios agentes culturais, perdendo de vista o seu campo específico atuação. Se a prática nem sempre o confirma, há no discurso uma preocupação em manter a atividade artística e cultural centrada naquilo que lhe é específico e próprio e fazer dessa especificidade o seu meio de atingir funções sociais mais amplas.

Na mesma linha, os nossos interlocutores salientam o papel do envolvimento na atividade artística e cultural como modalidade muito relevante de aprendizagem ao longo da vida em contexto informal, para populações de todas as idades.



**A aprendizagem informal, realizada no contexto de experiências participativas em áreas como as artes performativas, a música, as artes plásticas, os museus, as artes circenses e multidisciplinares ou a cultura digital, é perspectivada como estratégica para a adaptação criativa e autónoma ao mundo contemporâneo e ao seu estado de permanente mudança.**

Nesse quadro é um complemento essencial dos processos de educação e aprendizagem mais formalizados. Estas potencialidades são especialmente relevantes para grupos e comunidades que, pela sua condição, se encontram mais vulneráveis e carenciadas de instrumentos e recursos cognitivos, expressivos, afetivos e relacionais para enfrentar o mundo contemporâneo e se posicionar face a ele com uma atitude reflexiva, autónoma e capaz de gerar formas de autorreconhecimento e identidade social que combatam o estigma e a desqualificação simbólica.

Em paralelo, os entrevistados fazem ressaltar igualmente a necessidade de uma maior interpenetração entre

*Há uma articulação a fazer entre aquilo que é a educação formal na escola e a educação informal, fora da escola, promovida por museus, estruturas culturais, parques naturais, centros de ciência viva... Há uma dimensão de inteligência emocional e estética que é fundamental e que a experiência cultural pode proporcionar com muita eficácia.*

Depoimento do Painel de Auscultação

os setores cultural e educativo, frisando a necessidade de uma presença mais forte da formação artística e de conteúdos e metodologias culturais e artísticas no sistema de ensino. Reconhecendo papéis diferenciados à escola e ao setor cultural e artístico, endossam as vantagens da aprendizagem artística na formação geral das competências que a escola deve promover. Mais do que para a formação de competências técnicas, apontam, neste caso, para competências gerais: somam às já referidas o espírito de cooperação e de trabalho em grupo; a capacidade de coordenação e a autodisciplina; a compreensão de si e dos outros, tolerância e a abertura para o diálogo intercultural. Veem ainda nas artes um espaço privilegiado de experimentação de novas metodologias de trabalho formativo e didático, nomeadamente no quadro das estratégias de aproximação e diálogo com grupos cultural e socialmente desfavorecidos, passíveis de serem adaptadas a contextos de educação formal vocacionados quer para crianças e jovens, quer para adultos e idosos. São referenciados como exemplares, neste plano, projetos como a Operação Stop ou o Projeto 10X10, ambos enquadrados pelo apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, o Miragem – Projeto Cultural e Educativo para o Conselho de Odemira (de Madalena Vitorino, com a Câmara Municipal de Odemira e a cooperativa SUL), o Lugares Mágicos (iniciativa da Direção Regional da Cultura do Algarve



em cooperação com parceiros culturais locais), a longa experiência de trabalho com a comunidade e as escolas d'O Espaço do Tempo, em Montemor-o-Novo. São igualmente exemplares projetos que lidam mais diretamente com metodologias de trabalho dirigidas a grupos vulneráveis, desfavorecidos ou estigmatizados, como o MUS-E e a Orquestra Geração (abordados noutra Parte deste estudo), as iniciativas da associação Teatro IBISCO com jovens de bairros vulneráveis do concelho de Loures, a Aldeia Pedagógica da Portela, promovido pela Associação Azimute, ou o Bando à Parte, do Teatrão (Coimbra) (retomaremos mais em detalhe estes dois últimos já em seguida).

As experiências de trabalho que vêm sendo realizadas no âmbito de projetos como estes apontam na verdade modalidades e oportunidades de cooperação estruturada entre instituições culturais, escolas e outros parceiros públicos e privados, alinhadas com os princípios programáticos enunciados acima. No quadro nacional atual, a exploração destas oportunidades constitui um desafio estratégico tanto para a formação das crianças e jovens, como para a formação de adultos, por ser capaz, justamente, de promover uma adequada articulação entre educação formal e aprendizagens informais. Essa adequação implica, sobretudo, que as ações de cooperação se estabeleçam em torno de projetos cultural e pedagogicamente consistentes e, sobretudo, com condições de sustentabilidade. Se isso exige, tanto da parte das escolas como das instituições culturais, o desenvolvimento da capacidade de cooperação interinstitucional e de competências para a procura e a gestão de recursos que assegurem sustentabilidade e continuidade aos projetos, exige igualmente uma coordenação mais eficaz entre os órgãos governamentais e administrativos que tutelam e gerem as áreas da educação e cultura – às escalas nacional e local.

As experiências e as perceções analisadas no âmbito da pesquisa mostram que existe, da parte de muitos agentes culturais, uma disponibilidade grande de cooperar mais estreitamente com as comunidades e as escolas e de trabalhar de forma mais próxima com elas e os seus profissionais. Reivindicam, para tal, uma maior abertura dos *currícula* do ensino formal à presença de conteúdos, pedagogias e metodologias artísticas, uma maior flexibilidade na definição de projetos educativos, que possa incorporar ações complementares de formação e aprendizagem em parceria com instituições e profissionais das artes, e uma mais forte presença de competências artísticas entre os próprios profissionais do ensino – nomeadamente por via da sua formação em conteúdos e metodologias artísticas. No terreno existem já exemplos bem sucedidos, que assentam sobretudo num forte enraizamento local e numa cooperação estruturada entre parceiros das comunidades locais. Esse é, certamente, um dos caminhos a perseguir e a justificar um esforço de coordenação entre os responsáveis pelas políticas educativas e culturais e a administração regional e local.

## 4.2. Trabalhar com grupos desfavorecidos e estigmatizados

O trabalho de envolvimento de grupos desfavorecidos ou socialmente estigmatizados em processos de participação cultural e artística envolve dimensões especialmente sensíveis e complexas, que se manifestam de modos diferenciados em função das características específicas dos grupos em causa e dos contextos em que os projetos se desenvolvem, mas também da estratégia das estruturas culturais. Convocamos aqui 3 projetos que trabalham com outros tantos grupos distintos, para, com base na sua análise, sintetizarmos algumas das dimensões críticas que emergem transversalmente dessas experiências.

O primeiro é da companhia O Teatrão que, no âmbito do projeto Bando à Parte, vem realizando trabalho de formação em teatro e outras áreas complementares com um grupo de jovens provenientes de bairros sociais e de famílias carenciadas e culturalmente desprovidas do concelho de Coimbra. O trabalho de formação artística dos jovens e o seu envolvimento em processos de criação é realizado no contexto da atividade regular da companhia, que associa a criação teatral à componente formativa e a uma relação de grande proximidade com a comunidade envolvente.

### *Teatrão – Oficina Municipal de Teatro: o Bando à Parte*

O Teatrão tem vindo a desenvolver um projeto pedagógico em íntima articulação com a criação e produção artísticas, que engloba classes de teatro e os projetos Bando à Parte e PANOS. Integra também workshops artísticos nas áreas da dança e do teatro, dirigidos às comunidades de crianças, jovens e suas famílias. Desenvolve também trabalho de diálogo envolvimento com a comunidade residente na proximidade da estrutura, assim como projetos artísticos com grupos de teatro amador e outras estruturas de criação artística, nacionais e internacionais, com vocação de trabalho artístico com uma vertente pedagógica e comunitária.

O primeiro ciclo do Bando à Parte (2010-2011), Culturas Juvenis, Arte e Inserção Social, baseou-se na formação artística específica em teatro, música e dança, que contemplou um trabalho continuado, desde janeiro de 2010, com um grupo de jovens adolescentes de bairros sociais de Coimbra, provenientes de famílias carenciadas e que não tinham experiência de contacto regular com aquelas artes, nem de frequência de espetáculos. O objetivo principal do projeto foi o

desenvolvimento do raciocínio crítico e da capacidade de reflexão sobre o mundo, promovendo a iniciativa individual e coletiva. A formação dos alunos articulou-se com as restantes atividades d'O Teatrão, destacando-se os intercâmbios nacionais e internacionais que permitiram a partilha de experiências, metodologias e processos de trabalho. Vozes da Vida Real, o segundo ciclo do Bando à Parte (2012-2013), deu continuidade ao trabalho anterior de formação e acompanhamento das produções da companhia.

O terceiro ciclo do Bando à Parte corporiza-se atualmente no projeto CBR Linhas Art Lab, apoiado pelo programa PARTIS da Fundação Calouste Gulbenkian. Seguindo as premissas e as metodologias dos ciclos anteriores, 25 jovens, uma parte dos quais oriundos de contextos carenciados, participam num projeto de formação artística multidisciplinar, tendo o teatro, a música, a dança, a arte pública e as artes plásticas como bases da aprendizagem. O projeto tem um forte envolvimento com a comunidade, sendo que dele fazem parte 10 jovens do Bando à Parte, que dão,

assim, continuidade ao percurso de 2 anos. Na totalidade, estes jovens acumularão 5 anos de trabalho

de continuidade, que inclui a criação dos seus próprios projetos. [www.teatrão.com](http://www.teatrão.com)

O segundo projeto é o Som da Rua, desenvolvido pelo Serviço Educativo da Casa da Música, em cooperação com instituições de apoio social do Porto. O projeto envolveu um grupo de sem abrigo num processo de aprendizagem e interpretação musical, que culminou com a apresentação de espetáculos em vários locais. Na base do projeto estava uma filosofia de trabalho assente no estímulo à interação e à expressão individual, preservando um grau de razoável informalidade na organização do trabalho coletivo. Tratou-se de um projeto que, ao contrário do anterior, assumiu um caráter mais pontual.

### *Casa da Música: Som da Rua*

O Som da Rua foi um projeto artístico e social desenvolvido pelo Serviço Educativo da Casa da Música com um grupo de sem abrigo, que tomou como premissa a utilização da música como ferramenta de mudança de atitudes. O projeto, iniciado em 2009, foi elaborado em colaboração com instituições de apoio social do Porto, sob a mediação da Liga para a Inclusão Social, e

envolveu os sem abrigo num processo de aprendizagem musical que incluiu interpretação vocal e instrumental e composição. A orquestra realizou espetáculos em várias salas. O projeto foi desenhado desenvolvido com a participação ativa dos técnicos das instituições parceiras, seguindo um princípio de orientação do Serviço Educativo.

O terceiro projeto, finalmente, é a Ópera na Prisão, da SAMP (Sociedade Artística Musical de Pousos) e trabalha num contexto institucional especialmente sensível, envolvendo jovens reclusos num processo de recriação e interpretação de um espetáculo de ópera. Tendo sido lançado originalmente como um projeto de caráter pontual, procura na sua versão atual trabalhar num prazo mais longo e dar mais amplitude ao processo, por via do envolvimento das famílias e de outras estruturas culturais dos respetivos locais de residência.

### *SAMP - Sociedade Artística Musical de Pousos: Ópera na Prisão*

A Sociedade Artística Musical de Pousos (SAMP) tem uma banda filarmónica como âncora da instituição e, em 1992, profissionalizou-se enquanto escola de música. Sempre assumiu que, em paralelo com essa atividade, era sua missão desenvolver trabalho orientado para a comunidade, em domínios como o trabalho com bebés, doentes hospitalizados, doentes mentais institucionalizados, idosos e reclusos.

Neste último domínio, o primeiro projeto Ópera da Prisão funcionou durante 3 anos (2004-2006). As primeiras aproximações revelaram-se difíceis, gerando resistências, mas o desenvolvimento do trabalho acabou por gerar a adesão entre os reclusos.

Na sua versão atual, a Ópera na Prisão é desenvolvida com apoio do programa PARTIS da Fundação Calouste Gulbenkian e inclui jovens entre os 16 e os 25 anos da Prisão Escola). Ao contrário do que aconteceu com a edição anterior, integra agora a preocupação de trabalhar o pós-projeto. O Ópera na Prisão: D. Giovanni 1003 – Leporello 2015 abrange 50 reclusos na recriação e interpretação da ópera *Don Giovanni* e visa desenvolver competências expressivas e criativas dos jovens e promover autoestima, autocontrolo e formação pessoal e cívica.

O projeto envolve igualmente as famílias dos reclusos e associações e estruturas artísticas dos respetivos locais de residência, visando com isso intervir também nos contextos de inserção dos reclusos após a sua

Da análise transversal das três experiências destacam-se algumas dimensões críticas especialmente relevantes, que emergem mais genericamente neste género de projetos. Desde logo, importa considerar a distinção entre projetos pontuais e projetos de continuidade. O projeto do Serviço Educativo da Casa da Música ilustra talvez, entre nós, um dos casos mais consistentes e criteriosos de iniciativas de cariz pontual, sustentado no *know how* e na experiência acumulada pela instituição, assim como na sua capacidade de estabelecer ligações e parcerias com diversos tipos de interlocutores. Não obstante, este género de projetos, que se tem multiplicado um pouco por todo o país em contextos programáticos muito distintos, suscita questões sensíveis sobre o seu alcance e eficácia, nomeadamente no que diz respeito à aproximação duradoura e consequente à prática cultural e à familiarização com as artes e a cultura, assim como aos desejados efeitos de aprendizagem, capacitação e empoderamento dos participantes envolvidos. Sabemos pouco sobre os trajetos desses participantes após a conclusão dos projetos e escasseiam as situações em que as instituições culturais procuram acompanhá-los e dar continuidade ao trabalho iniciado no âmbito de ações pontuais. A experiência da SAMP com reclusos é deste ponto de vista significativa. A equipa sentiu justamente a necessidade de ajustar a estratégia na sequência da sua primeira experiência, não só para desenvolver uma metodologia de trabalho que proporcionasse um enquadramento social e ambiental mais propício ao envolvimento ativo dos participantes, mas também para procurar condições de maior durabilidade e continuidade do envolvimento cultural dos reclusos. Os projetos de continuidade e realizados em forte proximidade entre os agentes culturais, os grupos alvo e as respetivas comunidades de inserção proporcionam condições bem diversas para consolidar apetências e disponibilidades culturais. Permitem trabalhar com os grupos envolvidos, de forma mais consistente e num registo mais informal, a integração da experiência cultural nos seus quadros de vida mais amplos, nos seus trajetos pessoais e nos seus universos de inserção social. A pesquisa realizada junto das instituições e dos agentes culturais mostra na verdade que a continuidade, a proximidade e o envolvimento das experiências culturais num quadro comunitário mais amplo se revelam aspetos decisivos para o estabelecimento de cumplicidades, a ultrapassagem dos obstáculos e dos distanciamentos mútuos, a construção de experiências integradoras e consequentes.

Esta questão suscita uma outra, que se revela particularmente crítica para as instituições culturais: justamente a das condições de continuidade do trabalho realizado. A dependência de apoios e financiamentos de cariz pontual é deste ponto de vista um obstáculo sério ao desenvolvimento de trabalho em continuidade, aspeto que, se é válido em geral para a atividade das instituições culturais, é-o em particular para projetos que, pela natureza do seu

enquadramento social e das suas metas, exige persistência, durabilidade e acompanhamento em grande proximidade.

O trabalho de continuidade neste domínio adquire uma invisibilidade que contrasta com a forte visibilidade pública e mediática que alcançam muitos projetos de caráter pontual, sobretudo aqueles que são desenvolvidos no quadro das instituições culturais mais robustas e prestigiadas, o que limita a capacidade de atrair apoios, nomeadamente de financiadores privados que procuram justamente esses efeitos de visibilidade pública.

No terreno, as instituições culturais, e sobretudo as pequenas estruturas de cariz associativo, vão procurando na teia de cumplicidades e parcerias que tecem com outros atores locais, e com os municípios em particular, condições de sobrevivência e continuidade do seu trabalho, que no entanto as mantem sujeito a uma forte precariedade e indeterminação. Se é vital que as próprias estruturas culturais desenvolvam competências e estratégias mais eficazes de mobilização e gestão de recursos e financiamentos, é fundamental também que as políticas públicas para a cultura se revelem mais atentas e sensíveis à necessidade de assegurar trabalho cultural em continuidade e mais capazes de agilizar formas de articulação intersectorial (cultura, educação, ação social...) e entre os diversos níveis da administração (central, regional, local) com esse fim.

Finalmente, uma terceira dimensão crítica remete para a debilidade dos processos de monitorização, acompanhamento e avaliação dos processos e dos efeitos dos projetos. Prevalece entre nós um forte défice neste plano, sendo muito raros os projetos e os programas de apoio à atividade cultural que integram instrumentos consistentes e adequados de monitorização e avaliação. Ao lado de formas de avaliação centradas nos resultados de execução dos financiamentos, traduzidas em indicadores de realização que são incapazes de captar os efeitos substantivos dos processos de envolvimento cultural, prevalecem a visibilidade pública das ações e dos programas e a avaliação dos próprios agentes culturais e parceiros envolvidos, muito filtrada pelo seu voluntarismo, as suas convicções e os seus critérios próprios de julgamento. Este é, no entanto, um domínio de atuação em que se revela particularmente necessário um esforço de avaliação que, centrando-se privilegiadamente nos processos de aprendizagem e experimentação cultural (mais do que nos resultados de execução dos projetos, portanto) e nos trajetos sociais e culturais dos grupos envolvidos, permita sondar o efeito alcance e sustentabilidade do trabalho de envolvimento cultural.

#### 4.3. Intervenção cultural e artística em bairros precários e vulneráveis

A intervenção em bairros que acumulam condições de forte precariedade socioeconómica, vulnerabilidade à pobreza e à exclusão e estigmatização social é um dos domínios em que, em Portugal como no resto da Europa, as artes e a cultura mais têm sido convocadas a atuar. A extensa literatura programática e analítica em torno deste tema é profusa na enunciação do potencial que a intervenção cultural tem neste campo, salientando os efeitos de coesão identitária e empoderamento das comunidades, de reforço da autoestima e capacitação das pessoas, de mobilização em torno de projetos comuns, de combate à estigmatização e à desqualificação simbólica, de prevenção da violência, da criminalidade, da delinquência. Mas os estudos mais analíticos dão também conta dos muitos equívocos que este género de intervenção suscita e do carácter não linear dos efeitos desejados, que tendem a ser sobreavaliados pelos promotores, recomendando que se adote uma perspetiva cautelosa e sóbria na abordagem desta questão.

A mobilização do contributo das artes e da cultura neste quadro é feita a vários títulos, indo da requalificação e animação do espaço público ao lançamento de ações direcionadas para a formação cultural e artística de grupos específicos de residentes, passando por formas diversas de envolvimento das populações em iniciativas culturais ou projetos culturais comunitários. No terreno, encontramos modalidades muito diversas de intervenção cultural, com graus variáveis de enquadramento em programas mais amplos de regeneração urbanística e social, que envolvem em regra iniciativas dos poderes públicos, quer locais quer centrais, em parcerias alargadas com setores diversos da sociedade civil.<sup>33</sup> O estatuto, as metodologias e o alcance da intervenção cultural e artística no âmbito destes processos, por natureza complexos e dilemáticos, desdobra-se em múltiplas variantes. Em muitas circunstâncias, os seus efeitos sobre a efetiva mobilização das populações para a experiência e a aprendizagem cultural e, por via dela, para objetivos sociais mais amplos, diluem-se na sujeição dos projetos a enquadramentos que os orientam sobretudo para objetivos de qualificação estética do espaço público e de animação cultural. Ou esgotam-se nos desencontros que emergem na relação entre residentes e os diversos atores, culturais e não culturais, que atuam no terreno.

O caso do bairro da Bela Vista, no concelho de Setúbal, é um caso particularmente relevante neste plano. Trata-se de um bairro em que, a fatores de grande vulnerabilidade e precariedade socioeconómica, se somam segmentações e tensões entre as várias comunidades que o habitam e uma forte estigmatização, ampliada pela difusão mediática de uma imagem de bairro violento. Objeto de um longo e amplo processo de intervenção, em

---

<sup>33</sup> É exemplar, neste plano, pelo seu enquadramento institucional e pela visibilidade pública que ganhou, a intervenção realizada nos bairros da Cova da Moura, Lagarteiro e Vale da Amoreira no âmbito da iniciativa bairros Críticos, que contou também com a parceria da Direção Geral das Artes.

que, ao lado da Câmara Municipal de Setúbal, intervém um leque muito variado de atores, o bairro tem sido também palco de diversas formas de atuação cultural. Nos anos mais recentes, o bairro foi palco de intervenções culturais de diversos tipos, que mobilizaram quer as entidades camarárias (no âmbito sobretudo da Divisão de Inclusão Social), quer associações e outros atores instalados localmente, quer ainda artistas e outros agentes culturais exteriores: de instalações de arte pública à realização de filmes/documentários em torno no bairro, passando pela organização de festas, espetáculos ao vivo e programas comunitários de férias e jogos, iniciativas de contacto com cultura promovidas pela escola e o polo local da biblioteca municipal.

Nas intervenções de cariz mais vincadamente artístico, que foram levando ao bairro diversos tipos de artistas, prevaleceu a preocupação de envolver pessoas das comunidades residentes. São especialmente os casos do *Núcleo Museológico Urbano*, conjunto de esculturas criadas por João Limpinho sob encomenda da Câmara Municipal de Setúbal e instaladas nos pátios públicos, e dos três filmes/documentários realizados por João Miller Guerra, Pedro Pinho e Filipa Reis em torno da vida no bairro (*Bela Vista, Cama de Gato e Um Fim do Mundo*). Em ambos os casos foram envolvidos moradores do bairro nos processos artísticos (para colaboração na construção das esculturas, no primeiro caso, e para integrar o elenco dos filmes no segundo) e os criadores passaram longos períodos de tempo no bairro, recolhendo informação, contactando com os moradores e procurando a sua adesão às propostas artísticas que apresentavam.

Das impressões colhidas no âmbito da pesquisa empírica e dos contactos estabelecidos, percebe-se a ambivalência dos impactos e das reações a estas atuações por parte das comunidades, repartidas entre a adesão, a indiferença e a resistência. Como em muitas intervenções desta natureza, os impactos são mais visíveis do lado dos artistas e do seu trabalho ou da qualificação e animação do espaço público do que do lado das comunidades de moradores – estes últimos bem mais difíceis de visualizar e avaliar. Resulta fundamentalmente a perceção da ambivalência dos efeitos de formação e mobilização para a prática cultural e artística alcançados por esta estratégia de atuação, sugerindo que, embora muito relevante na estruturação global destes programas de intervenção regeneradora, ela corre o risco de se diluir e deixar poucas marcas, pelo menos se não evoluir para um trabalho mais continuado e enraizado na comunidade.

Neste quadro, adquire especial relevo o trabalho realizado pela associação *Mudar o Olhar*, uma das poucas associações constituídas de raiz localmente e com pessoas que habitam no bairro.

A Associação Mudar o Olhar foi constituída por duas jovens adultas residentes no bairro da Bela Vista, com a intenção de criar um programa de ocupação e envolvimento dos jovens locais em atividades de cariz formativo, lúdico e cultural. Nas palavras de uma delas, a atual líder, procuravam por essa via responder ao que entendiam ser um dos principais problemas do bairro: o excesso de presença dos jovens na rua, a precariedade do seu enquadramento familiar e a sua relação difícil com a escola.

A associação integra atualmente um grupo de perto de 20 jovens entre os 14 e os 20 anos, que trabalham voluntariamente na organização das atividades de que são também os principais beneficiários: ações e workshops de formação em áreas diversas, com destaque para as tecnologias digitais, organização das “Férias no Bairro”, de jogos e de visitas de aprendizagem a lugares e instituições fora do bairro e, sobretudo, do Festival Mudar o Olhar. Este festival de música e dança, a realização mais emblemática da associação, realizado com a colaboração da Câmara Municipal, recruta artistas disponíveis para trabalhar gratuitamente, mobilizando ainda apoios de outras

entidades. Integrado no projeto “Nosso Bairro, Nossa Cidade”, que estrutura a relação entre a Câmara Municipal de Setúbal, as comissões de moradores e outras entidades atuantes no terreno, é promovido como uma manifestação que procura divulgar uma imagem positiva e construtiva do bairro, contrariando os estereótipos estigmatizantes que o tipificam, no imaginário público, como bairro violento.

A associação funciona num registo vincadamente amador e voluntarista, desprovida de recursos ou competências técnicas especializadas. Para o seu funcionamento e as atividades que promove, conta com o suporte da Câmara Municipal, do IEFP, de apoios esporádicos de outras entidades e, sobretudo, com a colaboração gratuita dos vários interlocutores que mobiliza para as suas atividades formativas, recreativas e culturais.

De acordo com o testemunho da líder da associação, o envolvimento dos jovens nas atividades associativas tem dados um contributo decisivo para o seu desempenho escolar, que afirma ter vindo a melhorar radicalmente. Suscita também o despertar de novos interesses e objetivos de vida, culturais e não culturais.

Trata-se de uma associação com uma estrutura precária e muito informal, desprovida de recursos e de competências técnicas e culturais, que trabalha com elevado amadorismo e voluntarismo. Esse facto não impede que tenha no entanto um relevante papel localmente, traduzido no seu enraizamento comunitário. Envolve uma parte dos jovens do bairro num conjunto de atividades capazes de mobilizar agentes culturais diversos e, desse ponto de vista, mostra-se capaz de os expor a um contacto com o universo das artes e da cultura mais amplo, com um potencial formativo e capacitante tão grande ou maior do que aquele que podemos reconhecer à intervenções mais profissionalizadas e organizacionalmente enquadradas de cariz pontual ou institucional. O exemplo serve por isso sobretudo para assinalar essa outra vertente da atividade cultural associativa em contextos de vulnerabilidade e distanciamento cultural e artístico. É uma vertente organizacionalmente frágil, amadora e precária, que se pauta por uma orientação em que o artístico, o lúdico e o social se confundem, mas que pode constituir um ponto de suporte e um interlocutor privilegiado para ações mais consistentes, sustentadas e capazes de se enraizar localmente,



gerando dinâmicas de envolvimento cultural com maior impacto para a vida das comunidades. Em regra, este é o tipo de iniciativa que é alheia ao campo de intervenção das políticas mais diretamente dirigidas ao setor cultural. O seu potencial como plataforma de suporte ou mediação para atuações de envolvimento cultural mais consistentes e continuadas justifica, no entanto, que também sobre elas recaia atenção.

#### 4.4. Trabalhar com idosos: combater o isolamento, qualificar a existência

Como referimos em seção anterior, o universo dos idosos representa em Portugal um segmento razoavelmente distanciado do contacto e da prática cultural e artística. Esse distanciamento, que os dados mostram que é generalizado a uma grande parte da população idosa e se prolonga para as atividades de lazer, sobretudo as que ocorrem em contexto de saída, tem expressões diferenciadas. Para uma parte dessa população, ele define uma exclusão cultural que, pelo seu grau, a aproxima dos grupos considerados atrás, embora pesem nessa exclusão, para lá de razões relacionadas com debilidades educativas e socioeconómicas, outras que remetem mais diretamente para as implicações físicas e sociais do processo de envelhecimento: limitações de mobilidade, doença, institucionalização, isolamento acentuado. Para outra parte, o distanciamento define antes uma retração acentuada da procura e da prática cultural, que, ditada sobretudo por este último conjunto de fatores, associados ao processo de envelhecimento, acompanha e acentua uma retração mais geral que, não sendo excludente, define uma participação limitada na vida social.

Em ambos os casos, a condição dos idosos face à cultura delimita um campo de atuação de enorme importância, a dois títulos complementares: por um lado, o peso demográfico dos idosos faz deles um público e um interlocutor incontornável dos agentes culturais e artísticos e exige por isso deles uma atenção particular; por outro lado, para os idosos, um maior envolvimento em atividade cultural e formativa pode constituir um importante meio de acesso a uma vida mais ativa e participativa, na linha do que as orientações programáticas em torno do ideal do envelhecimento ativo proclamam. Acresce ainda que as artes e a cultura são domínios privilegiados de envolvimento nos processos de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente os que ocorrem em contexto informal.

Desse ponto de vista, representam não apenas uma área privilegiada de atualização formativa dos idosos, mas também um campo em que estes podem intervir como transmissores de saber e experiências, no quadro de uma desejável partilha intergeracional.

É no quadro destas linhas de preocupação que o presente estudo procurou sondar também experiências de envolvimento cultural e formativo de idosos. A sondagem panorâmica deste

terreno de atuação sugere que se trata de um espaço que as instituições culturais e artísticas, apesar de revelarem crescente preocupação e interesse, estão ainda a começar de desbravar de forma sistemática. É um terreno mais ocupado por iniciativas de caráter eminentemente lúdico e recreativo, que parecem de resto responder às tendências dominantes das procuras da população idosa, que valorizam fortemente a componente convivial nessas procuras. Não obstante, encontramos uma multiplicação de iniciativas vocacionadas para facilitar o acesso dos idosos ao consumo cultural (políticas de horários e preços reduzidos, oferta programática dirigida, medidas de apoio à deslocação e mobilidade, entre outras), mais pontuais umas que outras, que têm nos universos de intervenção de museus, bibliotecas ou monumentos particular expressão, mas se manifestam também nos outros tipos de equipamentos culturais. E vão-se igualmente multiplicando as iniciativas vocacionadas para o envolvimento de idosos em atividades de experimentação e prática amadora, de formação cultural e artística ou de trabalho voluntário, muitas vezes organizadas em parceria com instituições de acolhimento de idosos, hospitais, centros de dia, associações recreativas, organismos municipais e de assistência e segurança social.

Neste cenário geral, e para a sondagem desta questão, combinámos duas estratégias complementares, de modo a captar algumas das principais modulações que o fenómeno reveste.

*No que diz respeito ao envelhecimento da população, diria que a cultura não pode contribuir para inverter a tendência, na ausência de políticas sociais adequadas, mas pode contribuir para a qualidade de vida das pessoas idosas e procurar dar resposta às diferentes necessidades deste segmento da população, que é bastante diverso.*

Depoimento do Painel de Auscultação

Por um lado, seleccionámos duas experiências relevantes e distintas de trabalho cultural com idosos, a Aldeia Pedagógica da Portela e dois projetos do Teatro Viriato (Viseu), procurando captar os desafios e condicionalismos que se colocam aos agentes culturais e associativos neste tipo de trabalho. Por outro lado, auscultámos, no âmbito de dois *focus groups*, outros tantos grupos de idosos envolvidos em atividades de teor bem distinto, as realizadas no quadro do INATEL (Coimbra) e da Universidade do Autodidata e Terceira Idade do Porto, sondando por aí o tipo de expectativas, gratificações, experiências, necessidades e limitações que idosos mais ativos identificam nas suas vivências formativas, culturais e recreativas.

A Aldeia Pedagógica da Portela é um projeto promovido pela Associação Azimute na região transmontana. O projeto, situa-se nas fronteiras da atividade cultural, se a entendermos numa perspetiva mais restrita, apostando no envolvimento dos idosos da aldeia em atividades relacionadas com o passado rural da região e as práticas artesanais. Lida também, por esta via, com o contexto de ruralidade e a desertificação da região.

## *Aldeia Pedagógica da Portela*

O projeto da Aldeia Pedagógica da Portela tem por base a Associação Azimute, que surgiu em 2002, vocacionada para atividades desportivas de aventura e natureza e sensibilização ambiental e fortemente orientada para trabalhar com a comunidade. Localiza-se numa aldeia com cerca de 40 habitantes, inserida no Parque Natural de Montezinho e com forte tendência de envelhecimento.

Em 2010 candidato o projeto ao programa Entre Gerações da Fundação Calouste Gulbenkian. O prémio permitiu implementar a base do projeto da Aldeia Pedagógica durante um ano.

A atividade desenvolvida no âmbito do projeto envolve os idosos da aldeia em processos formativos dirigidos a crianças do 1º e 2º ciclos do ensino, relacionados com as atividades rurais e as tradições artesanais locais. Para além das escolas, das crianças e das suas famílias, a Aldeia pedagógica recebe também visitas de centros sociais e paroquiais e de lares, organizando estratégias de troca de experiências e convívio entre pessoas idosas.

Na Aldeia da Portela, as Mestras são responsáveis por aulas relacionadas com o trabalho do ferro (forja) a criação dos animais, o processo do pão (forno), o trabalho na

horta, as frutas e compotas, ervas e chás, entre outras. Para além do seu envolvimento ativo, de cariz intergeracional, nos processos formativos dirigidos aos mais jovens, as Mestras beneficiam viagens, workshops formativos (por exemplo, em serigrafia ou fotografia digital). Os workshops são orientados por pessoas jovens e exteriores à aldeia, fomentando contactos sociais mais abrangentes.

No testemunho do coordenador do Projeto da Aldeia, o maior retorno para as mestras, já bastante idosas, é o facto de se sentirem úteis e válidas. Nos períodos em que não há visitas nem workshops agendados, o projeto assegura o acompanhamento destas pessoas, motivando-as para se reunirem durante a semana em sessões de trabalhos manuais e aulas de ginástica.

Na sustentabilidade do projeto estão implicadas parcerias com a Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Turismo do Norte, uma empresa de transportes e o Instituto Politécnico de Bragança. Para além do apoio institucional, contam as inscrições em atividades desportivas e nos workshops e a venda dos produtos feitos pelas Mestras.  
<http://aldeiapedagogica.net>

O lado mais relevante e exemplar do projeto consiste no modo como ele ativa os princípios do contacto e da partilha intergeracional, mobilizando os saberes e saberes-fazer da população mais idosa para efeitos de aprendizagem das gerações mais jovens.

*Há uma tendência para trabalhar só para os jovens ou só para os idosos, esquecendo que questão essencial está no cruzamento de experiências e de gerações. (...) É necessário começar a misturar, a desenvolver trabalho que cruze jovens com idosos em vez de trabalhar estes grupos separadamente.*

Depoimento do Paine de Auscultação

A estratégia passa

por estabelecer um sistema de partilhas e trocas, proporcionando aos idosos, que trabalham como Mestres em atividades de formação prática e aprendizagem dirigidas a crianças e às suas famílias, oportunidades de formação em áreas de aproximação à cultura e atividades recreativas, lúdicas e conviviais. A associação trabalha num quadro de baixo grau de profissionalismo e atua fundamentalmente com base no trabalho voluntário. O projeto é sustentado numa rede de parcerias locais, em que, uma vez mais, ganham relevo os órgãos municipais e as escolas. Tal como em outros projetos de forte enraizamento local e comunitário baseados numa estrutura associativa, o projeto enfrenta permanentemente problemas de sustentabilidade, que neste caso somam ao lado financeiro uma outra vertente: a dificuldade de, num contexto territorial fortemente desertificado, mobilizar idosos para assegurar a continuidade do projeto. Dilema inusitado de um projeto cuja razão de existência é justamente a participação ativa da população idosa.

### *Teatro Viriato: Raiz de Memória e A Voz do Rock*

Raiz de Memória foi um trabalho artístico com a comunidade, promovido pelo Teatro Viriato em conjunto com a Associação Magnólia Teatro, que envolveu cerca de 20 utentes do Lar de Idosos e do Centro de Dia da Associação de Solidariedade Social da Freguesia de Abraveses, com a duração de seis meses. Este projeto trabalhou sobre a memória, a escrita dramatúrgica e a música. O trabalho de escrita baseou-se em histórias pessoais e a banda sonora construiu-se a partir do repertório tradicional de músicas que os participantes conheciam. O trabalho de encenação consolidou os restantes num espetáculo final. Meio ano de trabalho intensivo, com ensaios bissemanais e, na fase final do projeto, trissemanais.

A Voz do Rock integra-se numa opção regular do Teatro Viriato de lançar desafios a alguns criadores que, por sua

vez, têm especial interesse em trabalhar com públicos mais improváveis: portadores de deficiências, reclusos, jovens institucionalizados, entre outros. A Voz do Rock surge na continuidade de outros projetos que o Teatro Viriato tem procurado dinamizar com população idosa, institucionalizada ou não. A Voz do Rock contou com 25 pessoas idosas, recrutadas em quatro instituições de acolhimento de idosos de Viseu: Lar de São Caetano, Casa Rainha D. Leonor, Lar de Abraveses e Centro de Dia de S. José. No grupo existiam participantes analfabetos, oriundos de zonas rurais, com mais de 80 anos e com situações de debilidade física e depressão. O projeto teve a duração de 4 meses e implicou trabalho com os idosos 1 vez por semana. Tendo como base de trabalho um repertório indie e rock português, a Voz do Rock teve 3 apresentações públicas do espetáculo final.

No segundo caso, encontra-se uma outra variante de trabalho cultural dirigido à população idosa, desenvolvido agora por uma instituição consolidada, o Teatro Viriato, localizado numa cidade do interior do país. Os projetos Raiz da Memória e A Voz do Rock envolveram a participação ativa de idosos institucionalizados na criação e apresentação de projetos dramáticos e musicais. Num contexto organizacional e socioterritorial completamente distinto do anterior, os projetos, apesar do seu caráter pontual, inscrevem-se numa estratégia continuada e sustentada de relacionamento com as instituições locais e de envolvimento de idosos institucionalizados na atividade programática do Teatro. Esta estrutura mantém, em simultâneo, uma política especialmente atenta à população idosa, desenvolvendo nesse plano uma estratégia de adaptação ao contexto local, perspectivado numa ótica regional, para lá portanto dos limites do território urbano da cidade de Viseu.

O confronto entre os dois casos permite equacionar a diversidade de desafios que a mobilização da população idosa para a participação cultural e artística suscita, mas também o modo como as estratégias programáticas de resposta são condicionadas e moldadas por fatores estruturais: o enquadramento territorial e comunitário; o tipo de públicos e interlocutores que esse enquadramento impõe; a natureza organizacional das entidades promotoras dos projetos e as respetivas capacidades organizacionais, técnicas e culturais; os diferentes problemas de sustentabilidade que, neste caso, distinguem uma instituição cultural relativamente robusta de uma pequena associação que opera num meio rural demográfica e economicamente deprimido. Esses fatores ditam, por exemplo, uma maior capacidade do Teatro Viriato para moldar as suas iniciativas à medida do seu projeto artístico mais amplo e exercer no seu território de atuação uma ação cultural, artística e pedagógica mais autónoma. Ditam também capacidades distintas para assegurar a sustentabilidade dos projetos – tanto do ponto de vista financeiro, como programático. Do outro lado da equação, isto significa também que a disponibilidade das populações idosas para um envolvimento mais ativo na vida cultural e, de forma mais geral, na vida social, não pode ser interpretada fora do quadro dos constrangimentos que moldam as oportunidades que lhe são oferecidas. E do modo como chegam até elas.

Foi justamente no sentido de sondar a perceção que os idosos têm dessas oportunidades e avaliar como se desenham as suas aproximações e distâncias ao universo das artes e da cultura que realizámos duas entrevistas coletivas com outros tantos grupos de idosos. Optámos por trabalhar com idosos que procuram, de forma relativamente ativa, o envolvimento em atividades de tipo formativo, cultural ou

recreativo, para percebermos também como lidam com essa experiência. Seleccionámos para isso dois contextos distintos de envolvimento dos idosos, com relevos diferenciados na atual sociedade portuguesa. Um desses contextos é o INATEL, uma instituição com tradição, que continua a mobilizar idosos, que atualmente promove uma oferta de atividades centrada essencialmente no turismo. Essa é complementada, no caso concreto da unidade de Coimbra, com workshops de formação em áreas artísticas diversas, tertúlias e encontros. O outro contexto é a Universidade do Autodidata e Terceira Idade do Porto (UATIP) e tipifica uma modalidade de oferta de oportunidades de aprendizagem que ganhou expressão no país nas últimas décadas e que é dirigida preferencialmente a segmentos da população idosa mais qualificados.

A análise das entrevistas coletivas, focadas nas experiências de acesso e participação em atividade de cariz formativo, cultural e recreativo, permite identificar algumas dimensões especialmente sensíveis da condição idosa, filtrada, naturalmente, pelas características particulares dos grupos auscultados.

Em primeiro lugar, destaca-se o caráter muito restrito das práticas culturais, de lazer e aprendizagem, muito confinadas, para a generalidade dos entrevistados, aos dois contextos em que foram contactados. Fora desses universos, rareiam as experiências de contacto com a oferta cultural e lúdica e mais ainda com formas de envolvimento participativo em atividades culturais. Não obstante, a participação nas duas instituições é propiciadora de novas experiências culturais noutros contextos que, embora rareiem, são encaradas como benefícios adicionais do envolvimento e da partilha de informação que ele possibilita.

Em segundo lugar, sob esse cenário geral, os entrevistados valorizam essencialmente dois aspetos das experiências que vivem nas duas instituições: a dimensão convivial e as novas aprendizagens. O primeiro aspeto assume uma importância mais decisiva para ambos os grupos, constituindo o principal fator motivacional para o envolvimento. É enunciado quer como uma forma de combate ao isolamento e ao distanciamento que manifestam em relação a um contacto social mais amplo, para lá do quadro familiar, quer como um modo de reconstituir redes relacionais com pessoas com que partilham uma condição identitária: a de idosos. O segundo aspeto – novas aprendizagens – é particularmente enfatizado pelo grupo da UATIP, que revela um forte investimento na aquisição de nova informação e no acesso a novos conhecimentos. Todos, no entanto, expressam uma apetência grande por experiências de aprendizagem e descoberta de novos conhecimentos, valorizando-as como elementos essenciais de qualidade de vida e do seu sentido existencial.

Em terceiro lugar, observam-se atitudes ambivalentes perante a relação e a partilha intergeracional. Embora endossem uma visão favorável a essa partilha e se sintam disponíveis e motivados para se envolverem em processos de aprendizagem mútua, manifestam também dificuldades de comunicação e diálogo com os jovens, traduzidas em dissonâncias nas respetivas mundivisões, interesses e valores. Referem-se com desilusão à falta de oportunidades para partilharem a experiência e os conhecimentos que sentem possuir e que entendem serem válidos e úteis para as gerações mais jovens. Expressam, assim, o seu desconforto com a condição estatutária que nas sociedades contemporâneas os desqualifica em relação aos grupos mais jovens. A ambivalência em relação à partilha e à solidariedade intergeracional é atravessada por um sentimento de insegurança no contacto com jovens desconhecidos, que se dissipa quando se referem aos jovens familiares. A questão da segurança afetiva e emocional é de resto um aspeto essencial que condiciona a sua disponibilidade para um envolvimento mais alargado em atividades em contexto público. A este respeito, observamos efeitos relevantes das diferentes experiências vividas nas duas instituições. Entre os idosos do grupo UATIP encontramos laços de convivialidade e amizade mais fortes, criados no contexto da sua participação nas atividades formativas que aí frequentam, em contraste com a menor ligação afetiva entre os membros do grupo do INATEL. É uma diferença que podemos associar quer ao mais longo tempo que os frequentadores da UATIP passam juntos no âmbito das atividades que realizam, quer à mais intensa interação que essas atividades promovem.

Em quarto lugar, sobre as novas tecnologias digitais, e a internet sobretudo, observamos atitudes muito diferenciadas. Se de forma geral há uma curiosidade grande e o reconhecimento de que essas tecnologias trazem consigo novas oportunidades, a capacidade de acesso e de utilização é, entre os entrevistados, muito diferenciada. Prevalece, no entanto, um baixo grau de utilização e um escasso conhecimento prático das oportunidades permitidas pelas novas tecnologias.

Em quinto lugar, finalmente, sobressaem os condicionalismos funcionais, que limitam a capacidade de acesso a mais amplas oportunidades de envolvimento cultural, formativo e lúdico. As limitações decorrem tanto das políticas de funcionamento das instituições culturais, quanto das condições funcionais da cidade. No primeiro caso, os entrevistados apontam sobretudo os horários noturnos dos espetáculos, pouco compatíveis com a sua condição física e as suas possibilidades de mobilidade. Também os preços, apesar das políticas de preços reduzidos para idosos, são encarados como um condicionalismo, face à necessidade de canalizar os recursos de que dispõem para apoio

aos descendentes. No segundo caso, apontam as deficiências dos sistemas de transportes públicos e os receios suscitados pela percepção que têm da insegurança nas ruas, sobretudo à noite. Complementarmente, referem também a fraca disponibilidade dos familiares para os acompanharem e a dificuldade de, fora do quadro familiar, encontrarem outros acompanhantes.

No conjunto, estes aspetos reforçam o quanto o acesso dos idosos a oportunidades de contacto com a cultura e as artes é condicionado pelos fatores que mais genericamente limitam a sua participação social, cívica e económica: o défice de autonomia que caracteriza a sua condição física, mas também socioeconómica. Evidenciam, também, a importância central que a componente convivial e o contacto interpessoal desempenha nos seus quadros de vida e, portanto, nas suas motivações e aspirações. E revelam o seu desencanto com um mundo pouco aberto ao aproveitamento dos seus saberes e da sua experiência.

O cenário que as entrevistas traçam, do ponto de vista das percepções destes idosos, é o de um universo cultural, artístico e recreativo pouco sensível às suas necessidades e às suas condições de vida. São percepções que, embora formadas a partir de uma posição singular, muito marcada pelo desencanto com um mundo que os desqualifica material e simbolicamente, vão ao encontro das recomendações que vêm sendo traçadas nos debates sobre o envelhecimento ativo. Nesse cenário, estão em causa quer as condições proporcionadas pela estrutura da oferta de oportunidades, quer as condições estruturais mais amplas, que pautam a inserção contemporânea dos idosos na vida social, económica, cívica e cultural, e portanto, o acesso a essas oportunidades.

## 5. Síntese

Procurámos, neste capítulo, avaliar as condições em que, em Portugal, a atividade cultural e artística vem concorrendo para promover formas de qualificação, capacitação e formação de comunidades e grupos que sobrepoem a uma condição socioeconómica e simbólica desfavorecida, vulnerável ou fragilizada uma situação de distanciamento às artes e à cultura, ou mesmo de exclusão cultural. Esta análise posicionou-nos no centro de um debate em torno do valor e dos impactos sociais da cultura, que procurámos rastrear e tipificar nas suas expressões políticas e programáticas – sobretudo aquelas



que emanam dos decisores de política pública, mas também as que emergem dos agentes culturais e dos vários atores que convergem no universo cultural e artístico.

A tendência para um entendimento instrumental da cultura, que a subordina a desígnios de natureza económica e social, constitui um pano de fundo que exige que se pondere cautelosamente o papel e a função que a cultura desempenha socialmente – ou deve desempenhar. Partindo desse entendimento, centrámos a nossa atenção nas potencialidades, nos desafios, nos dilemas e nas questões críticas que emergem nesse quadro de ação, em que a atividade cultural e artística se combina com a atividade educativa e formativa e se aproxima do campo mais específico da ação social.

Traçámos, assim, o cenário sobre o qual se desenham atualmente, em Portugal, as desigualdades no acesso à cultura, procurando identificar os fatores estruturais que estão na sua origem e, sobretudo, sondar os grupos e categorias sociais que, em virtude da sua condição socioeconómica ou simbólica, estão mais expostos a processos de distanciamento e exclusão cultural. Discutindo os fatores mais determinantes nesses processos de distanciamento e exclusão, procurámos sondar as estratégias que as instituições e os agentes culturais usam para promover a sua aproximação à cultura e fazer dela um contexto de qualificação e capacitação mais ampla.

A análise constata o potencial do envolvimento cultural e artístico para efeitos de capacitação e qualificação das populações mais desfavorecidas e vulneráveis, mas assinala também o quanto o trabalho cultural e artístico neste domínio se reveste de aspetos complexos e dilemáticos, que exigem uma ponderação cuidada dos efeitos do envolvimento cultural e das condições em que ele ocorre. Embora exista hoje uma extensa evidência sobre os benefícios do envolvimento cultural de comunidades e grupos sociais mais desfavorecidos e menos habituados ao contacto próximo com a produção e a criação cultural, é importante não perder de vista os múltiplos problemas que emergem nesse contacto: desencontros socioculturais entre artistas e destinatários dos projetos; problemas de continuidade e sustentabilidade dos projetos e, portanto, de acompanhamento das pessoas e das comunidades envolvidas; adequação dos projetos às características específicas, às competências e às expectativas dessas pessoas e comunidades; compatibilização entre a missão artística dos agentes e instituições culturais e as missões sociais e cívicas em que se envolvem.

Do lado dos agentes culturais e dos artistas, são fortes as reservas em relação à intervenção da cultura no campo da ação social. Perspetivam privilegiadamente o contributo social da cultura como um contributo que decorre do valor intelectual,

expressivo, reflexivo e formativo que a participação e a fruição cultural implicam. Esse é também o entendimento que prevalece nas retóricas que enquadram as políticas culturais. Num caso como no outro, no entanto, a tradução desse discurso no plano prático suscita uma série de questões que apelam a uma avaliação mais ponderada e sensível à complexidade e à diversidade das práticas. Foi com esse propósito que, neste capítulo, procurámos não apenas rastrear essas práticas, mas também dar conta de como, na sua diversidade, elas fazem emergir aspetos dilemáticos que é essencial que as medidas de política pública considerem.

Parte III

**Prática cultural amadora**

# Mapeamento das práticas culturais amadoras

## 1. Objetivos e metodologia

A relevância da atividade cultural amadora para o tema Cultura, Formação e Cidadania assenta no pressuposto de que *o envolvimento menos formalizado em práticas culturais-artísticas constitui uma dimensão de participação e envolvimento social e, nesse sentido, de capacitação para a integração ativa*. É esta a tonalidade geral dos relatórios e das recomendações institucionais, em particular no âmbito das organizações internacionais, que iremos adotar aqui (cf., por exemplo: Marland-Militello, 2012, UNESCO, 2006, 2009, 2012a, Woolf, 2004). Por outro lado, vários relatórios e estudos mostram a importância da cultura enquanto valor *instrumental* para a coesão europeia, mas também para a qualificação individual e social: (i) complementando e/ou transformando as limitações da educação formal (Ver Partes I e IV deste relatório); (ii) fortalecendo as relações, mais gerais, com outras dimensões sociais, enquanto auxiliar ("facilitador") nas relações com, por exemplo, o mercado de trabalho e saúde (em termos de conhecimento e de práticas positivas); (iii) possibilitando a relação com a diversidade e (iv) potenciando a capacidade de intervenção, sobretudo em condições de socialização (os mais jovens em especial), exclusão e estigmatização. Em suma, a relação próxima com a produção cultural e artística é consensual como dimensão do *empowerment* das pessoas, dos grupos sociais e das comunidades, esperando-se com ele melhores sociedades, não obstante também mais críticas e reivindicativas (cf. por exemplo: Commission Européenne, 2013, European Commission, 2013: 34).

Neste sentido, as práticas culturais amadoras constituem um elemento incontornável da cultura ativa, porém, de modos muito diversificados. Trata-se, na realidade, de um domínio de análise particularmente fluido e híbrido, com dificuldades, quer de delimitação, quer de comparação internacional (um esforço que as instituições referidas têm afirmado como um objetivo ainda longe de alcançado), requerendo uma relação cuidadosa (porque complexa) entre níveis de generalidade e de profundidade, logo entre as medidas quantitativas e as experiências qualitativas e situada (*site-specific*). É um domínio de relação entre o individual e o coletivo em que os contextos, os processos e as condições de ação são determinantes para a sua análise e para a sua monitorização e avaliação, tornando-se especialmente vulnerável à

identificação de "boas práticas" cuja replicação é por vezes tão desejável quanto complexa (European Agenda for Culture & Work Plan for Culture 2011-2014, 2012).

O nosso objetivo passa, então, por *identificar contextos, características e contributos* de ação enquanto *sinalizadores de participação e "compromisso"*, assim como *potenciadores de qualificação (em particular de capital cultural e social)*, por sua vez concorrentes ao desenvolvimento de um *tecido social criativo, participativo, inclusivo e diversificado*.

## 1. 1. Metodologia

A metodologia utilizada assentou em três pilares, cruzados:

O primeiro correspondeu a uma revisão de literatura, internacional e nacional, especialmente institucional (no sentido da relação com as políticas culturais) para sondar o ponto de situação desta dimensão, e poder estabelecer o seu alcance e os seus limites.

O segundo pilar consistiu numa análise documental da informação disponível, especialmente em Portugal, sistematizando e sintetizando os seus contributos para este tema. Das estatísticas sobre práticas e públicos culturais aos estudos de casos, dos programas de incentivo à participação cultural e artística aos seus resultados, propusemo-nos o exercício necessário de identificação e análise de uma informação ainda excessivamente escassa, dispersa e multiperspetivada, e que aqui optamos por *incorporar e não elencar*. Concretamente no que respeita às práticas amadoras, a ausência de informação sistematizada e de acompanhamento temporal em Portugal é uma realidade que nos coloca em claro atraso na União Europeia. Fora de iniciativas institucionais, ora decorrentes de programas específicos (e maioritariamente pontuais), ora das ações de formação e sensibilização de públicos no âmbito de organizações profissionais, não dispomos de dados fidedignos. Assim, a opção foi, necessariamente, a de um *levantamento por consulta e auscultação*, sucessivamente seletiva para que o resultado não perca coerência.

Nesse levantamento, tornou-se essencial a identificação (e consulta) de dados relativos ao tecido associativo cultural português, junto das entidades de tutela autárquica e regional e de interlocutores específicos. Outras instituições, como a Fundação Calouste Gulbenkian, dispõem de experiência na implementação de programas de mediação pelas artes (educação, formação e acessibilidade), pelo que se justificou a sua auscultação, assim como a informação disponibilizada pela Fundação INATEL. O OAC e o Obercom (este como a possibilidade de aproximação à cultura digital) constituíram igualmente fontes de análise secundária. A informação estatística produzida pelo INE, em particular no quadro das Estatísticas da Cultura e dos Anuários Estatísticos Regionais, foi também fonte de dados gerais. Finalmente,

o estudo realizado para a Direção-Geral das Artes em 2013, sobre as estruturas artísticas financiadas em concursos bienal e quadrienal, possibilitou a consideração da mediação institucional para vertentes das práticas amadoras no que respeita a intervenção comunitária e formação e sensibilização de públicos (Santos & Moreira, 2013)

Paralelamente, perpassámos a informação disponibilizada na internet, num procedimento misto entre a bola-de-neve e uma triagem que evitasse a obtenção de uma lista sem critério: identificámos as associações locais e regionais (praticamente todas as Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia apresentam as "suas" principais associações culturais nos respetivos sites, tal como as Direções Regionais de Cultura) e a lista do Registo Nacional das Associações Juvenis disponível no Portal da Juventude (2013<sup>34</sup>); de seguida, para seleccionarmos aquelas que cobrissem os critérios de cultura e arte não profissional (referimos algumas das mais importantes e sistemáticas), cruzámos informação complementar diversa, como o *site* sobre Bandas Filarmónicas, o Sítio da Música (Meloteca), a Confederação Musical Portuguesa (Associação de Músicos Amadores em Portugal), a Federação do Folclore Português, a Federação Portuguesa de Teatro (para o teatro amador) e a Federação Portuguesa de Cineclubes.<sup>35</sup> Tanto quanto possível, ainda percorremos a informação disponível em sítios singulares, blogues e facebook, para validação de dados (sobretudo no que respeita à localização e às atividades). O resultado foi a construção de uma base de dados que, embora importante para este enquadramento, requer futura clarificação e validação, que o tempo deste estudo não permitiu.<sup>36</sup>

Os objetivos pragmáticos deste pilar foram triplos:

**1.1.1.** Ensaiai uma tipologia operatória de práticas culturais amadoras, através dos seus agentes e iniciativas, especialmente vocacionada para acolher um conjunto de casos *diversificados* que se pretendem caracterizar à luz dos objetivos do estudo (ver o terceiro pilar).

**1.1.2.** Identificação do posicionamento de Portugal no contexto europeu.

**1.1.3.** A identificação de um leque de interlocutores com o objetivo de integrarem um painel geral (isto é, comum ao tema Cultura, Formação e Cidadania), que constituiu uma *pool* de especialistas, de agentes institucionais e de participantes em experiências/casos relevantes, aos quais recorreremos em, pelo menos, os momentos inicial e final do estudo, quer indiretamente (por questionário), quer diretamente (entrevistas semiestruturadas).

---

<sup>34</sup> <http://juventude.gov.pt/Associativismo/DadosEstatisticos/Paginas/Lista-de-entidades-inscritas-RNAJ.aspx>.

<sup>35</sup> Respetivamente: <http://www.bandasfilarmonicas.com>; <http://www.meloteca.com>; <https://sites.google.com/site/confederacaomusicalportuguesa>; <https://www.ffp.pt>; <http://www.fpteatro.pt>; e <http://www.fpcc.pt>.

<sup>36</sup> Nomeadamente porque é necessário a validação completa *individual* dos casos registados (âmbitos, atividades, protagonistas, recursos); e, por outro lado, tornar a base mais consistente, em termos dos seus casos.

O terceiro pilar metodológico consistiu na seleção, caracterização e análise de experiências concretas, selecionadas pelo seu poder de contraste (nas atividades, nos objetivos e nos territórios) e de ilustração de (potencial de) "boas práticas" (no sentido atrás afirmado, i.e., atendendo às condições específicas e portanto aos cuidados de replicação), utilizadas sobretudo como "caixas" de apresentação e síntese.

## 2. Práticas culturais amadoras: a complexidade das abordagens e o consenso sobre a sua importância em vários domínios

### 2.1. Dois tipos de fronteiras: entre práticas amadoras e práticas profissionais; e entre práticas culturais e práticas de participação

A delimitação do âmbito das práticas culturais amadoras implica ter em conta, pelo menos, dois tipos de fronteiras, que são necessariamente porosas.

O primeiro separa as práticas amadoras das *profissionais*, "peças um puzzle" nos termos de Maria de Lourdes Lima dos Santos (Santos, 2002): não havendo uma distinção formal/normativa para lá da definição de atividade profissional, a questão coloca-se do lado das dinâmicas de emprego, ou seja, numa atividade amadora a remuneração, em sede individual ou coletiva, releva (primeiro) da necessidade de cobrir custos de funcionamento e/ou de atividade, e não supõe a dependência do respetivo rendimento (UNESCO, 2009, 2012b).

Este é um traço que permanece desde os trabalhos clássicos de conceptualização do lazer ativo, e "sério", no século XX, quando o pressuposto era de crescimento e autonomização das práticas de lazer pela diminuição progressiva dos tempos de trabalho, a par de aumentos da respetiva remuneração (Stebbins, 1982: 254-255<sup>37</sup>).

Mais recentemente, dá-se conta da *qualificação crescente dos amadores* (em geral e artisticamente – o que se deve em grande parte ao efeito estrutural do aumento da escolaridade), e, a par da *inversão das tendências positivas da relação entre emprego, tempo e remuneração* prognosticada nas décadas do pós-guerra (como ilustrado por

---

<sup>37</sup> A perspetiva do autor distingue as práticas amadoras dos *hobbies* e do voluntariado (para uma síntese: Stebbins, 1982: 266; para um contexto sobre a definição de amador: Stebbins, 1982).

Stebbins), há autores que defendem que o século XXI será marcado pela complexidade das fronteiras entre profissional e amador, uma vez que a *socialização da arte* e a *precariedade laboral* potenciarão o aumento de "carreiras" simultaneamente artísticas e não artísticas, em que aquelas, vocacionais embora, serão parte integrante da remuneração auferida (cf. Novak-Leonard & Brown, 2011: 28).

O segundo tipo de fronteira distingue as práticas culturais enquanto indicadores de gosto, fruição e consumo, e as práticas *de participação*. Centrando-nos nestas, sabemos que não são independentes das primeiras, embora numa relação que está longe de ser direta e menos ainda proporcional: permanece demonstrada a *rigidez global da estrutura social da procura cultural*, a par da *fraca relação entre públicos culturais e praticantes amadores* e da *estrutura socialmente seletiva dos praticantes amadores* (Bunting, *et al.*, 2008, Council of Europe/ERICarts, 2013b, Donnat, 1996, Novak-Leonard & Brown, 2011). Também no plano da educação informal, fora dos programas razoavelmente institucionalizados<sup>38</sup>, a procura de educação informal artística (i.e., geralmente em formatos que na linguagem das procuras culturais costumamos designar por "espontâneas" ou "de iniciativa autónoma", menos regulares e sem objetivos de profissionalização, como cursos breves ou ateliês<sup>39</sup>) encontra-se dependente da condição social média ou média-alta (aquela que conjuga um volume importante de capital cultural, social e económico).

Os estudos disponíveis dão, no entanto, conta do *aumento e da diversificação de práticas e de praticantes amadores, nas várias aceções do conceito de "amador"*: para o caso francês, com já longa tradição de análise sistemática, cf. Donnat, 2005, 2011; a informação disponível para os Estados Unidos reproduz as mesmas tendências, vd. NEA, 2013; e, para uma panorâmica internacional comparativa, incluindo fontes e alargada a países não europeus, consulte-se o *website* do Conselho da Europa/ERICarts (Council of Europe/ERICarts, 2013b, a), assim como os resultados do último inquérito do Eurostat sobre os valores culturais (Eurostat, 2011). Os estudos são também consensuais na demonstração de que os suportes tecnológicos, personalizados, digitais, e cada vez mais ubíquos, são provavelmente os principais responsáveis pelas *transformações expressivas-ativas da participação cultural*.

De uma maneira geral, a delimitação do que se concebe por prática amadora resulta do modo como se define a linha que separa as práticas de pendor artístico, das que, criativas embora,

---

<sup>38</sup> Queremos dizer: inseridos em programas/iniciativas que não dependem da procura espontânea ou autónoma, mas de um "guarda-chuva" institucional, como tende a verificar-se nos programas com objetivos de educação, inserção ou coesão, de iniciativa ou financiamento esmagadoramente públicos.

<sup>39</sup> Não excluimos, naturalmente, outros formatos, como as Universidades Sénior e cursos de educação de adultos, mencionados neste relatório (cf. capítulo sobre "Cultura, educação e combate ao abandono escolar precoce" (ver Parte IV) .



não se destinam a um resultado prioritariamente estético e no campo artístico. A primeira ilustra-se claramente pela tradição cultural francesa, enquanto a segunda se referencia a uma conceção socialmente mais larga, de tradição anglo-saxónica, em que aos objetivos artísticos se juntam (ou sobrepõem mesmo) objetivos de prática individual ou coletiva.

Na União Europeia, vêm-se procurando homogeneizar conceitos, classificações e medidas (o reforço do Eurostat na última década é um importante ponto), e o início da presente década marca uma assunção clara da dimensão participativa na cultura, e, nela, da participação ativa. Um exemplo reside na Agenda Europeia para a Cultura e no relatório do grupo de trabalho dos especialistas sobre "melhor acesso e mais larga participação na cultura" (European Agenda for Culture & Work Plan for Culture 2011-2012, 2014).

Outro exemplo, não independente do anterior, encontra-se na Conferência de Helsinkia, *Cultural Access and Participation – from Indicators to Policies for Democracy* (cf. Laitio & Demos Helsinki, 2012). Num balanço entre a cultura como um domínio complexo e "cheio de surpresas, insucessos dramáticos e extraordinárias revelações", e reconhecendo a pouca e de fraca qualidade medida da cultura na União Europeia, especialistas defendem um esforço de produção de informação "razoável" e "realística" e propõem, entre os seis principais indicadores para a mensuração do acesso e da participação cultural, "Praticar artes por lazer pelo menos duas vezes por mês" e o "Uso da internet nos últimos três meses" (idem, 6).<sup>40</sup>

Por seu turno, e em articulação com os dois exemplos referidos, o ERICartes, no seu *Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe – european cultural policy* (disponível desde 1998), reforçou, em 2012, a secção sobre participação cultural (cf. Council of Europe/ERICarts, 2013b, a, 2014b). A informação do ERICartes corresponde a um grande esforço de integração e comparação (também fora da União Europeia), mas debate-se claramente com as diferenças de conceitos, de medidas e, mais grave porventura, com a inexistência de informação sistemática em vários países.

Apesar das *diferentes classificações de "práticas amadoras"* (ou equivalentes), para efeitos de operacionalização empírica, isto é, daquilo que se inclui nesse conceito, dois elementos são transversais, com diversas gradações de presença: o seu *carácter expressivo-criativo*; e o de *participação-sociabilidade* (autovalorização, enriquecimento pessoal, envolvimento social...), excluindo ou (auto)minimizando motivos económicos.

---

<sup>40</sup> Os restantes indicadores são: "Visitas a artes performativas, música e cultura popular pelo menos uma vez nos últimos 12 meses"; "Visitas a sítios patrimoniais culturais pelo menos uma vez nos últimos 12 meses"; "Leitura de livros por lazer pelo menos uma vez nos últimos 12 meses"; "Ver televisão num dia de semana (com diferenciação entre emissão comercial e publica)".

O conceito de participação é, assim, o que introduz nestas concepções e aferições o problema mais complexo. Na verdade, uma preocupação maior das políticas culturais contemporâneas tem sido a acessibilidade às e o envolvimento nas atividades culturais e artísticas, pelo que, sob o conceito de participação, encontramos frequentemente os praticantes e os públicos. Subscrevemos que não se trata de contrapor atividade (os primeiros) e passividade (os segundos) da participação cultural, mas de perceber modalidades de ação que são também plurais: o envolvimento ativo e de identidade socio-simbólica e as relações com a cultura e as artes são múltiplas e complexas, requerendo medidas igualmente complexas – nomeadamente que permitam matizar as hierarquias culturais e artísticas que servem de referência às medidas de práticas e assim se abram progressivamente às categorias menos legítimas. A necessidade de medidas mais abrangentes e "inclusivas" é consensual, desde que não se percam de vista os objetivos políticos em causa. Estes, por seu turno, devem incorporar o cruzamento destas modalidades com as desiguais condições sociais.

A Tabela 2 compara algumas das classificações institucionais para a produção de informação empírica, considerando os três países mais referenciados: França, Estados Unidos da América do Norte e Reino Unido, e ainda a proposta da Comissão Europeia<sup>41</sup>. Podemos ver que as artes tradicionais não se encontram na tipologia francesa (restrita, como dissemos, ao artesanato de arte), enquanto a norte-americana e a britânica as incluem, designadamente as "manualidades" domésticas. A concepção participativa é mais larga nos Estados Unidos do que no Reino Unido, já que ali se integra a partilha digital como uma prática ativa. Várias experiências, mais no primeiro país do que no segundo, defendem conceitos de participação cultural e artística que se tornam muito amplos por se perspetivarem do ponto de vista dos contextos sociais de proximidade e comunidade, deslegitimando as artes de referência e providenciando as dinâmicas "a partir de baixo" (Walker, Fleming & Sherwood, 2003; Walker, Scott-Melnyk & Sherwood, 2002). Sendo essa perspetiva essencial para o espectro da cultura informal e das artes amadoras enquanto potenciador de *vínculos sociais fortes* (uma crítica aplicável ao caso francês), tende a ficar de fora desses estudos a discussão propriamente política, entre objetivos de qualificação (necessariamente regulada) e objetivos de liberalização e de não tomada de posição política pública.

---

<sup>41</sup> O "Anexo III Definitions of Cultural Participation" do *Manual para as Estatísticas Culturais* da UNESCO apresenta uma síntese das diversas classificações disponíveis (UNESCO, 2012b: 121-127).

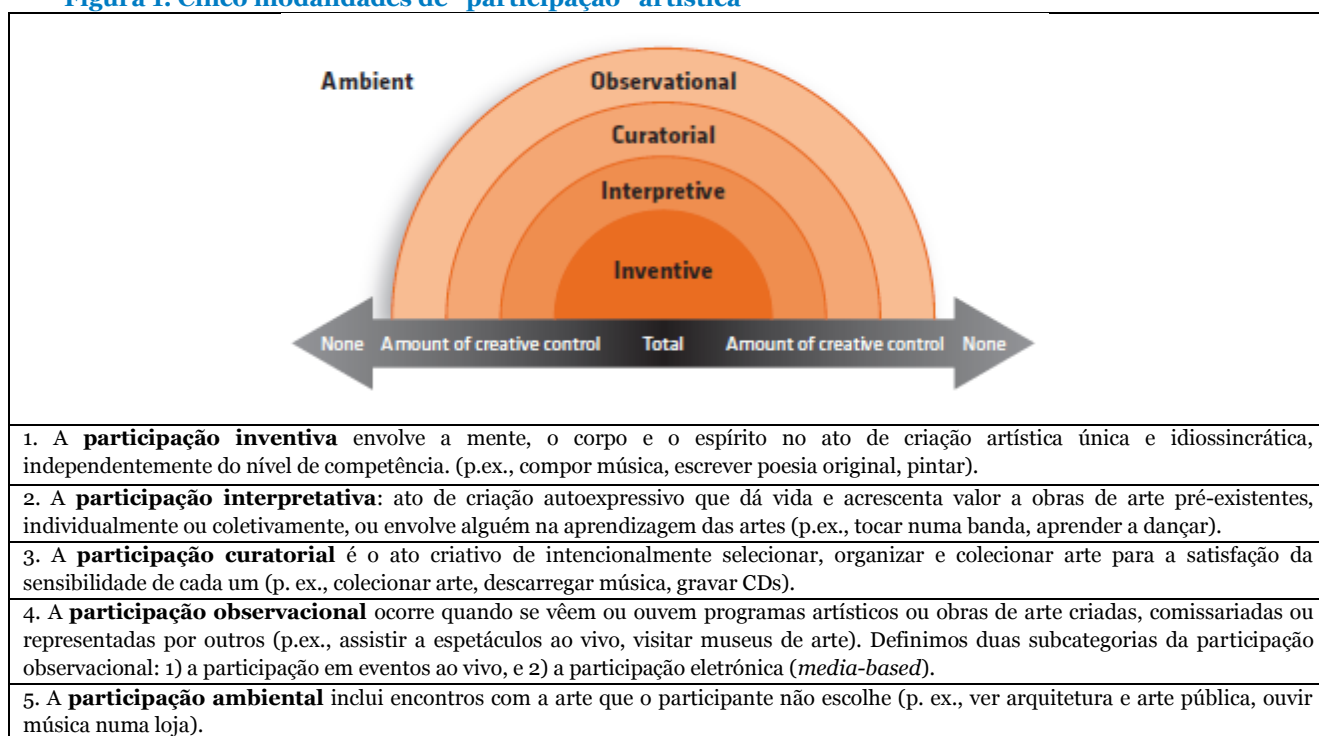
**Tabela 2. Classificações de artes amadoras para efeitos de operacionalização**

França (Donnat, 2009: 190)	Estados Unidos (Novak-Leonard & Brown, 2011: 46 - todas as atividades criativas comparáveis a partir dos inquéritos do NEA 1992, 2002 e 2008)	Estados Unidos (NEA, 2013: 34 - fazer e partilhar)	União Europeia (Morrone, 2006: 8 – classificação do Grupo de Missão para as Estatísticas Culturais)	Reino Unido (Department for Culture, Media and Sport 2012, 2012: 49)	Reino Unido (Dodd, Graves & Taws, 2008: 12 - "formally organised voluntary and amateur arts groups")
<p><b>1. Práticas tradicionais (excluindo o uso do computador):</b></p> <p>Tirar <b>fotografias</b>: com máquina não digital; com máquina digital, incluindo telefone</p> <p>Fazer <b>filmes ou vídeos</b>: com máquina não digital; com máquina digital, incluindo telefone</p> <p><b>Música</b>: tocar um instrumento, cantar ou tocar com um grupo de amigos ou numa organização</p> <p>Fazer <b>teatro</b></p> <p><b>Dançar</b></p> <p>Escrever um <b>diário</b>, anotar <b>reflexões</b></p> <p>Escrever <b>poemas, contos ou romances</b></p> <p><b>Pintar, esculpir ou fazer gravura</b></p> <p><b>Desenhar</b></p> <p>Fazer <b>artesanato de arte</b></p> <p><b>2. No computador:</b></p> <p><b>Música</b>: Compor, editar ou remisturar</p> <p>Ter um <b>diário</b></p> <p>Ter uma <b>atividade gráfica, desenhar</b></p> <p>Criar um <b>blogue</b> ou um <b>site pessoal</b></p> <p><b>Editar</b> fotografias ou filmes ou vídeo.</p>	<p><b>1. Criação</b></p> <p><b>1.1. Artes visuais:</b></p> <p>Fotografia, filmes</p> <p>Pintura, desenho, escultura</p> <p>Cerâmica, joalharia</p> <p>Tecelagem, costura</p> <p><b>1.2. Literatura:</b></p> <p>Escrita criativa</p> <p><b>1.3. Online:</b></p> <p>Criar, colocar online a própria arte</p> <p><b>2. Representação</b></p> <p><b>2.1. Música:</b></p> <p>Jazz; música clássica; opera; coro, coral; tocar um instrumento musical</p> <p><b>2.2. Teatro:</b></p> <p>Peças musicais; peças não musicais</p> <p><b>2.3. Dança:</b></p> <p>Ballet; outra dança</p> <p><b>3. Curadoria</b></p> <p>Da própria arte; compra de obras</p>	<p><b>1. Fazer arte:</b></p> <p>Fazer <b>fotografias</b> para fins artísticos</p> <p>Fazer <b>filmes ou vídeos</b> para fins artísticos</p> <p><b>Música</b>: Tocar um instrumento musical, sozinho ou em grupo; cantar, sozinho ou em grupo, música coral, num grupo ou num coro; criar ou executar: música latina, espanhola ou salsa; música clássica; ópera</p> <p><b>Representar</b></p> <p><b>Dança</b>: Dançar em contextos de sociabilidade (<i>social dancing</i>); criar ou interpretar dança artística</p> <p>Fazer um álbum de fotografias, recortes ou memórias/um diário (<i>scrapbooking</i>)</p> <p>Fazer <b>escrita criativa</b></p> <p><b>Artes visuais</b> (exceto fotografias, filmes e vídeos)</p> <p><b>Artesanato</b>: Fazer tecelagem, crochet, bordado, tapeçaria, tricô ou costura; peças em couro, metais ou madeira; cerâmica, olaria ou joalharia</p> <p>Usar um <b>computador</b>, um <b>dispositivo portátil</b> ou um <b>telemóvel</b>, ou a <b>internet</b>, para criar música, fazer fotografia, filmes ou vídeos, música, artes visuais, escrita criativa</p> <p><b>2. Partilhar arte:</b></p> <p><b>Enviar emails, colocar online (post) ou partilhar</b>: fotografia, filmes ou vídeos, música, artes visuais, dança, escrita criativa; <b>os seus próprios</b>: álbuns de fotografias, recortes ou memórias/diário, fotografias, filmes ou vídeos, música, dança, escrita criativa, arte visual</p> <p><b>Gravar, editar ou remisturar</b>: fotografias, filmes ou vídeos, performances musicais, performances de dança</p>	<p><b>1. Artes visuais:</b></p> <p>Fazer <b>filmes</b>, tirar <b>fotografias</b></p> <p><b>Pintar</b></p> <p><b>Representar</b> numa performance multidisciplinar</p> <p><b>2. Artes performativas:</b></p> <p><b>Tocar</b> um instrumento, <b>compor, cantar</b></p> <p><b>Dançar</b></p> <p><b>Representar</b></p> <p><b>3. Livros e imprensa:</b></p> <p><b>Escrita</b> de novelas, contos, poemas, um diário; escrita de artigos de jornais</p> <p><b>4. Património e arquivos:</b></p> <p><b>Colecionismo, arqueologia, história</b>, etc.</p> <p><b>Genealogismo</b></p> <p><b>5. Áudio e audiovisual/multimédia:</b></p> <p><b>Gravar e fazer</b> os próprios vídeos, áudios, CDroms, DVDs</p>	<p>Tirar <b>fotografias</b> como uma atividade artística (não em família ou férias)</p> <p>Fazer <b>filmes ou vídeos</b> como atividade artística</p> <p><b>Música</b>: Compor; tocar um instrumento para uma audiência ou ensaiar para uma atuação; Tocar um instrumento para seu próprio prazer; ensaiar ou representar numa ópera/opereta ou num teatro musical; cantar para uma audiência ou ensaiar para uma atuação</p> <p><b>Ensaiai ou representar</b> numa peça</p> <p><b>Dança</b>: Ballet; outra dança (exceto para exercício físico)</p> <p>Escrever <b>poesia, contos ou peças</b></p> <p>Pertencer a um <b>clube de leitura</b></p> <p><b>Pintar, desenhar, fazer gravura ou esculpir</b></p> <p><b>Artesanato</b>: têxtil (incluindo bordado, crochet ou tricot); madeira; madeira, como torno, talha ou mobiliário); outros, como caligrafia, cerâmica ou joalharia</p> <p>Usar um <b>computador</b> para criar obras originais ou animação</p> <p>Aprender ou praticar técnicas de <b>circo</b></p> <p>Participar <b>em arte de rua</b></p> <p>Participar num <b>cortejo</b></p>	<p><b>Artes Visuais</b></p> <p><b>Música</b></p> <p><b>Teatro</b></p> <p><b>Dança</b></p> <p><b>Literatura</b></p> <p><b>Multiartes</b></p> <p><b>Artesanato</b></p> <p><b>Media</b></p> <p><b>Festivais</b></p>

Os diferentes propósitos de envolvimento fazem, portanto, variar as medidas: o estudo sobre as "artes amadoras e voluntárias" no Reino Unido, a par de uma taxinomia genérica (nove grandes áreas, reproduzidas na Tabela 1) exclui as artes comunitárias e as práticas individuais, acabando por restringir os resultados às atividades que não apresentam a mediação por especialistas, mas integrando a aprendizagem artística pelos adultos (desde que não conduza à acreditação profissional) <sup>42</sup>.

A título ilustrativo e pragmático, pode ser útil a operacionalização do National Endowment for the Arts que a própria UNESCO tem difundido (UNESCO, 2012b): a Figura 2 reproduz a proposta de modelo de participação em cinco dimensões, num contínuo definido pelo critério de relação com (controlo sobre/distância face a) a criação (Novak-Leonard & Brown, 2011: 32). O principal interesse deste modelo reside na explicitação de que o entrecruzamento entre os vários níveis os pode transformar – por exemplo, o encontro com arte na rua (nível 5) pode despoletar o interesse em visitar galerias de arte (nível 4) – ou, , em termos de densidade do tecido cultural-artístico, o desejo de praticar/experimentar.

**Figura 1. Cinco modalidades de "participação" artística**



Fonte: Novak-Leonard & Brown, 2011: 32

<sup>42</sup> O estudo considera: "Os grupos artísticos amadores e voluntários que são geridos ou organizados pelos que também participam nas atividades, cuja participação se deve a razões como o autoaperfeiçoamento, as relações sociais ou o lazer, mas não em primeiro lugar a remuneração.

A aprendizagem artística adulta que não conduza à acreditação externa e que é realizada por desenvolvimento pessoal, enriquecimento cultural, intelectual, estimulação e divertimento intelectual ou criativo.

A responsabilidade do estudo não inclui as «artes comunitárias», em que um grupo é gerido ou organizado por um (ou mais) indivíduo remunerado, ou em que a atividade é organizada para benefício dos seus membros. Também não inclui as pessoas que participam individualmente numa forma de arte. A definição não exclui os casos em que os grupos têm ou comprem as competências de um profissional para "Direção artística", por exemplo um maestro, um bailarino ou um escultor" (Dodd, Graves & Taws, 2008: 12).

### 2.3. O consenso no que respeita à cultura digital

As várias distinções classificatórias convergem claramente noutro ponto: a *disseminação dos media e dos suportes integrados de tecnologias digitais*, proporcionando *combinações de práticas de receção, produção e difusão*, é registada como um fator incontornável do aumento das práticas culturais amadoras. Todos os estudos que referimos sublinham este ponto, ainda que com diferentes tonalidades de abrangência, significado e objetivos de política cultural.

A *cultura digital* introduz elementos novos e identifica uma seletividade social específica entre os praticantes amadores: os jovens e jovens adultos, que exprimem uma *transformação geracional profunda na relação com a cultura* (cf. Donnat, 2011). No entanto, as desigualdades sociais persistem como limitações muito fortes quer no acesso quer na literacia digital (Deursen & Dijk, 2010). A literacia digital (conhecimento e competências sobre a existência e utilização das ferramentas digitais) constitui uma prioridade das agendas internacionais europeias (cf. por exemplo, Celot, 2009; Montagnier & Wirthmann, 2011).

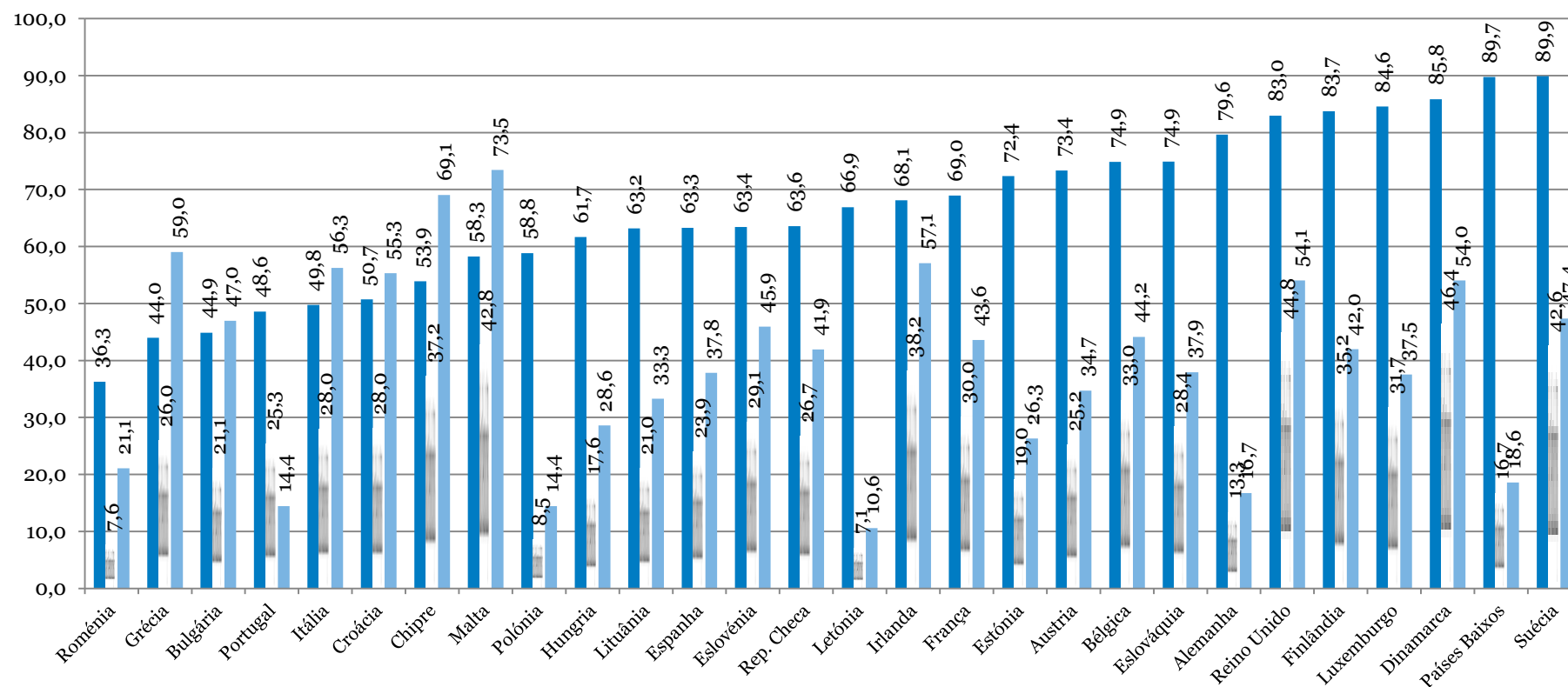
Os estudos disponíveis são, também, relativamente convergentes na demonstração de que "[a] internet, os media sociais e outras tecnologias não estão a substituir – antes a alargar – o campo da participação cultural, e há provas de que a participação através dos media estimula a participação face-a-face, especialmente para alguns grupos da população (por exemplo, os mais novos, algumas etnias, os portadores de deficiência, as mães solteiras, ou pessoas que vivem em meios rurais" (UNESCO, 2012b: 12). Eles facilitam o acesso a uma variedade de conteúdos e na agenda para a coesão social pode ler-se como um dos objetivos "(e)xaminar as tendências e os desenvolvimentos dominantes no estatuto ou no papel das artes amadoras (voluntariado ou atividades socioculturais) na última década, assim como identificar o estatuto de centros de leitura, de clubes de jovens com atividades culturais, da vizinhança, da comunidade e de centros interculturais."

Um documento da Plataforma *Access to Culture*, criada em 2008 com o apoio do Programa Cultura da União Europeia, com o objetivo de desenvolver instrumentos e práticas de promoção do envolvimento cultural, é claro na recomendação para uma mais equitativa cultura digital: "Os principais desafios prendem-se com a introdução, a começar pelo desenho dos instrumentos e projetos culturais digitais, de métodos para facilitar o acesso ao uso das tecnologias em causa. Isto é essencial para reduzir a clivagem entre os que possuem

competência digital e os que não a têm, total ou parcialmente. Esta situação significa especificamente que as organizações e as redes educativas, sociais e culturais têm que tomar conhecimento de um pré-requisito chave: que têm que contribuir para o aumento do nível de competência quando desenham ou atualizam as suas ferramentas digitais." (Krebs, 2012: 10).

As tendências portuguesas, de acordo com os dados do Obercom, seguem o movimento geral de crescente penetração e uso, salientando o papel importante das escolas e das bibliotecas municipais como meios de diminuição da clivagem social de acesso (Lima *et al.* 2012; Taborda, Cardoso & Espanha, 2010), não obstante a posição portuguesa entre os cinco países com menor penetração (abaixo de 50% de utilizadores de internet), quer de utilização de internet, quer do *facebook*, como o principal indicador da utilização das redes sociais (Council of Europe/ERICarts, 2014c; Cf. Gráfico 47).

**Gráfico 47. Utilização de internet e facebook na Europa (28 países), 2010 (%)\***



■ Utilizadores de internet (% sobre a população\*) ■ Utilizadores de facebook (% sobre a população\*\*) ■ % de utilizadores de internet que utilizam o facebook

\* Dados de Junho 2010. \*\* Dados de Setembro 2010. Fonte: Council of Europe/ERICarts

A questão de fundo é perceber como se processam os mecanismos de transferência e as suas relações com a (des)igualdade social e cultural. O Compendium/ERICarts insere as práticas amadoras na dimensão de "cultura identitária", a par da pertença a associações, da cultura popular, da cultura étnica, das práticas comunitárias e da cultura juvenil (Council of Europe/ERICarts, 2014b). E uma das mais consensuais afirmações dos relatórios e estudos reside na identificação de uma "inadequada mediação" e, portanto, da *necessidade de uma mediação institucional forte* e contextualizada: "Para sentirem o desejo de abordar qualquer tipo de trabalho cultural, as pessoas têm que ser capazes de o interpretar e descodificar para o poderem apreciar. Têm que ser postas à vontade e dar-se conta de que a atividade é acessível e potencialmente benéfica. O insucesso da democratização cultural pode explicar-se também pelas deficiências no trabalho de mediação e de interação. As estratégias utilizadas, frequentemente demasiado teóricas e insuficientemente pedagógicas, não conseguem provocar entusiasmo entre os jovens. A presença de artistas com a sua experiência viva incentiva o desejo de aprender sobre as artes, particularmente entre os jovens." (Marland-Militello, 2012: 11-12). Neste relatório do Conselho Europeu, propõem-se quatro "dimensões da interação": 1. Interartística e Intercultural ; 2. Interespacial (no sentido de incorporar as várias dimensões de um espaço, e não o descontextualizar – um bom exemplo pode ser a revitalização de espaços industriais pelas artes, que por vezes deixa de fora os seus antigos protagonistas); 3. Intertemporal (os tempos e as memórias e as relações intergeracionais, no mesmo sentido de 2.); Interinstitucional (nomeadamente entre instituições políticas, culturais, artísticas e de educação) (*Idem*: 13-14).

No que respeita à última dimensão, de interação interinstitucional, vários estudos apontam para a necessidade de clarificar e os quadros normativos europeu e nacionais, e articulá-los, em especial no que respeita à legislação de enquadramento das atividades não profissionais e aos respetivos apoios e avaliações. A legislação encontra-se dispersa, e constitui um dos domínios que requer competências específicas de acesso e descodificação (cf. supra). Além disso, se tratamos de domínios amadores (não profissionais), a articulação intranacional, com os níveis regional e local, apresenta-se essencial. (Ruiz & Dragojević, 2007: 20).

Portugal, com uma riqueza muito grande no plano do associativismo cultural local, combinando tradição e identidade, e com várias experiências que dão conta da emergência de contextos de contemporaneidade local importantes no plano da capacitação e da coesão (como veremos adiante), depende principalmente das instâncias de governo local para a sua constituição e as suas atividades – concretamente as câmaras (com regulamentos municipais de apoio ao associativismo cultural, frequentemente) e as juntas de freguesia.



Tendo em conta a Agenda Europa 2020 (onde a cultura não surge como uma prioridade visível) e as diversas recomendações para o setor cultural, que, a seu modo, procuram trazer a cultura e as artes para o centro das preocupações mais gerais para um desenvolvimento sustentável, a nossa abordagem sobre as práticas culturais amadoras será menos larga do que a norte-americana, mas mais ampla do que as de tradição francesa e inglesa: interessar-nos-ão (também) as experiências de envolvimento comunitário-identitário, quer se expressem no domínio das artes tradicionais ou contemporâneas. Nesse sentido, não podemos deixar de incidir sobre a intervenção mediada para o desenvolvimento e a qualificação das atividades artísticas amadoras (enquanto fomento da participação social ativa, isto é, através da aproximação às e pelas artes, mas não se restringindo a elas). Quanto à cultura digital, consideramos que é uma dimensão incontornável para a identificação e a análise das práticas culturais amadoras, e que o seu potencial poderá mesmo servir para a emergência de relações inovadoras entre tradição e modernidade, como veremos à frente.

*Assim, falar de práticas culturais amadoras remete para um campo muito largo de atividades, princípios e ações, num continuum que podemos situar entre as práticas comunitárias e identitárias (de cariz predominantemente local/regional, ligadas à tradição, mas incluindo transformações e inovações) e as práticas artísticas. Neste continuum, dois elementos são essenciais: o associativismo cultural enquanto forma de organização social de base pró-ativa; e a mediação através de agentes institucionais, quer através da oferta cultural (no sentido da acessibilidade, por exemplo, em áreas geográficas mais deprimidas; e da diversificação, por exemplo, o aumento da oferta de serviços na área das práticas expressivas, incluindo formação não formal, como na música ou na dança); quer através da intervenção junto de grupos e contextos sociais específicos (por exemplo, por via da administração local, da escola, ou ainda do tecido associativo). Um terceiro pólo passa pela consideração das práticas culturais digitais, enquanto novas formas de participação e criação cultural-artística.*

### 3. Portugal numa situação paradoxal: excessivamente periférica, porém muito rica na densidade do envolvimento cultural amador

#### 3.1. Contexto

Portugal é um dos casos em que a informação para enformar conhecimento e políticas é muitas vezes inexistente, e é incontornável a regressão aos últimos anos.

A informação próxima remonta ao Inquérito do INE à Ocupação do Tempo (1999) que considerava apenas duas categorias com interesse para o nosso estudo: 1. "Praticar desporto"; e 2. "Cantar num coro, tocar numa banda, fazer dança amadora, atuar num grupo de teatro". Isto significa que a única categoria relevada é a primeira, denotando a periferização das práticas culturais. Por outro lado, não podíamos conhecer a relação de ambas com uma outra categoria presente nesse estudo, "Frequentar associações *recreativas*" (itálico nosso). Mas significa ainda dois outros aspetos: primeiro, se as taxas de realização eram muito baixas (26% para a prática de desporto; 5% para as restantes; e 17% para a declaração de frequência de associações recreativas), especialmente no quadro da União Europeia, este tipo de categorização não nos permite conhecer o universo da participação cultural informal ou amadora; em segundo lugar, não deixa de ser relevante o modelo estrutural da sua distribuição, *ancorada* (quase "concentrada") nos mais jovens e mais escolarizados (cf, para uma síntese: Santos, Gomes, *et al.*, 2005).<sup>43</sup> Se consultarmos a informação mais recente sobre o perfil de Portugal no *Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe*, verificamos que os indicadores disponíveis não estão atualizados (o último perfil completo é de 2011 – Gomes & Martinho, 2011), e sobre práticas amadoras não existe qualquer informação estatística (Council of Europe/ERICarts, 2014a).

De uma maneira geral, a posição portuguesa é claramente periférica no que respeita aos resultados estatísticos internacionais. Recentemente, o Inquérito ao Trabalho Voluntário realizado pelo INE e a Cooperativa António Sérgio (INE, 2012) permite alguma inferência relativamente às práticas amadoras – através do voluntariado informal – porém numa ótica menos próxima do setor cultural do que do terceiro setor: o voluntariado em "desporto, recreio e cultura" surge em segundo lugar (depois das atividades de "apoio social"). A taxa de

---

<sup>43</sup> A informação sobre associativismo é ainda anterior: 1995 (Inquérito às Associações, INE)

voluntariado global situa-se nos 12%; o informal nos 6% (dados de 2010). Permanece uma prática fortemente associada ao nível de escolaridade (a taxa é de 7% entre a população com escolaridade superior, 6% entre a que detém escolaridade de nível secundário e pós-secundário, e 6% entre o 3º ciclo, encontrando-se abaixo da média nos restantes níveis. O mesmo se deteta em relação ao género: as mulheres apresentam taxas bastante superiores às dos homens (exceto entre os mais jovens, entre os 15 e os 24 anos), apenas se aproximando no nível de escolaridade superior.

**Tabela 3. Taxa de voluntariado informal segundo o nível de escolaridade e o sexo (população com 15 ou mais anos), 2012**

Nível de escolaridade	Total		Homens		Mulheres	
	Total de população com 15 ou mais anos	Taxa (%)	Total de população com 15 ou mais anos	Taxa (%)	Total de população com 15 ou mais anos	Taxa (%)
<b>Total</b>	<b>9 010 963</b>	<b>5,8</b>	<b>4 314 920</b>	<b>4,8</b>	<b>4 696 043</b>	<b>6,8</b>
Até ao Básico - 3º ciclo	6 078 294	5,4	2 990 988	4,2	3 087 306	6,5
Nenhum	893 814	2,6	264 989	1,5	628 825	3,1
Básico 1º Ciclo	2 236 802	5,6	1 111 247	4,2	1 125 555	7,1
Básico 2º Ciclo	1 106 286	5,7	640 303	4,8	465 983	6,9
Básico 3º Ciclo	1 841 392	6,2	974 449	4,6	866 943	8,0
Secundário e Pós-secundário	1 614 774	6,1	778 226	5,3	836 548	6,9
Superior	1 317 895	7,4	545 706	7,2	772 189	7,6

Fonte: Inquérito ao trabalho Voluntário, INE, 2012

O movimento associativo contemporâneo em Portugal tem contornos que se ligam com a liberdade de associação consagrada com o regime democrático: um aumento significativo da formalização de associações culturais (não profissionais) verificou-se na primeira metade dos anos oitenta do século passado, consignando a intervenção social, por via da cultura e da arte (como o teatro e a defesa de tradições locais em novos figurinos), e por via da animação sociocultural e formativa (a título de exemplo, pense-se na educação de adultos). Uma parte desapareceu, acompanhando a transformação sociocultural e política de normalização institucional democrática; uma parte profissionalizou-se, o que aconteceu com várias organizações artísticas. Problemáticas menos culturais e mais "cívicas", como o desenvolvimento e o ambiente, tornam-se visíveis no associativismo entre final dos anos oitenta e, sobretudo os anos noventa do século XX. O estudo da Universidade Católica Portuguesa e da Universidade John Hopkins (Franco, Sokolowski, *et al.*, 2005, Gomes, Lourenço & Martinho, 2006), e o inquérito realizado pelo OAC em 2005 davam conta do

peso significativo das atividades de cultura, arte e lazer, assim como da predominância das associações culturais no quadro do terceiro setor. E, nelas, do peso das entidades de produção artística (num espetro que ultrapassa o nosso universo de análise).

### 3.2. Um universo diversificado

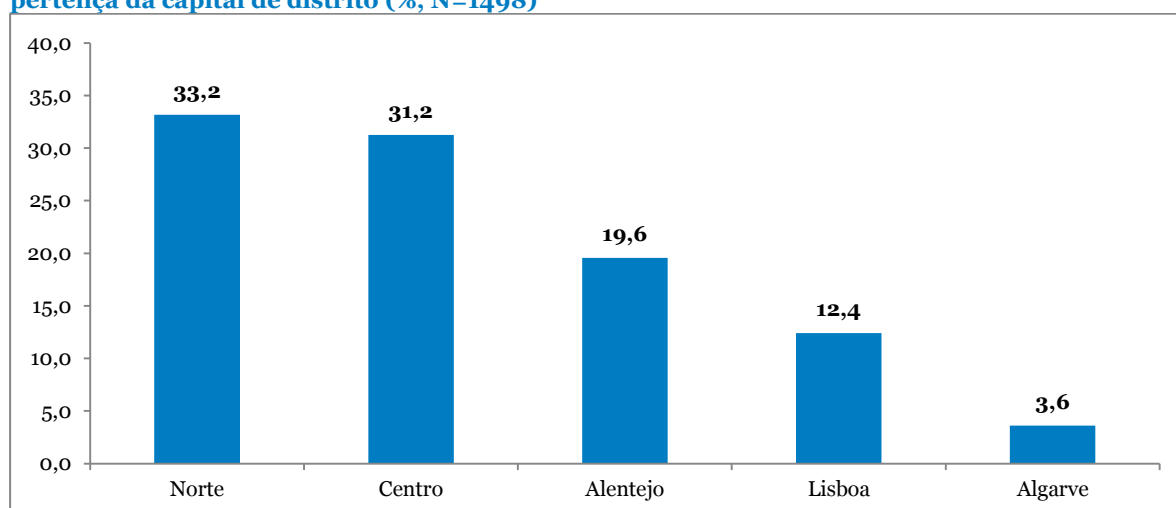
A auscultação que realizámos permitiu listar quase 1500 agentes associativos, abarcando todos os distritos e a esmagadora maioria dos concelhos portugueses. É evidente o peso dos ranchos folclóricos e das bandas filarmónicas, por contraste, por exemplo, com o teatro amador<sup>44</sup>.

Os primeiros, sobretudo à luz da cultura popular propugnada pelo antigo regime: muitos contam-se entre as mais antigas associações, tendo frequentemente incorporado a defesa de valores e de memória locais e patrimoniais – em muitas localidades de interior, com permanências rurais ainda fortes, marcam o que existe de participação popular de base. As segundas, muitas "trazidas" da segunda metade/finais do século XIX, enraízam o ensino popular de música, e estão em grande parte na base do que em finais do século XX, alimentou o ensino profissional de música em Portugal. Uns e outros recobrem uma dinâmica própria, sustentada pelo voluntariado, com a presença frequente de protagonistas locais (do clero a notáveis) e esmagadoramente financiadas pelas autarquias e juntas de freguesia. São de relevar os encontros, regionais, nacionais e internacionais, que tendem a qualificar, quer os ranchos, quer as bandas. Portugal recenseava em 2012 doze festivais internacionais de folclore, acreditados pelo Conselho Internacional de Organizações de Festivais de Folclore e Artes Tradicionais (CIOFF, 2012).

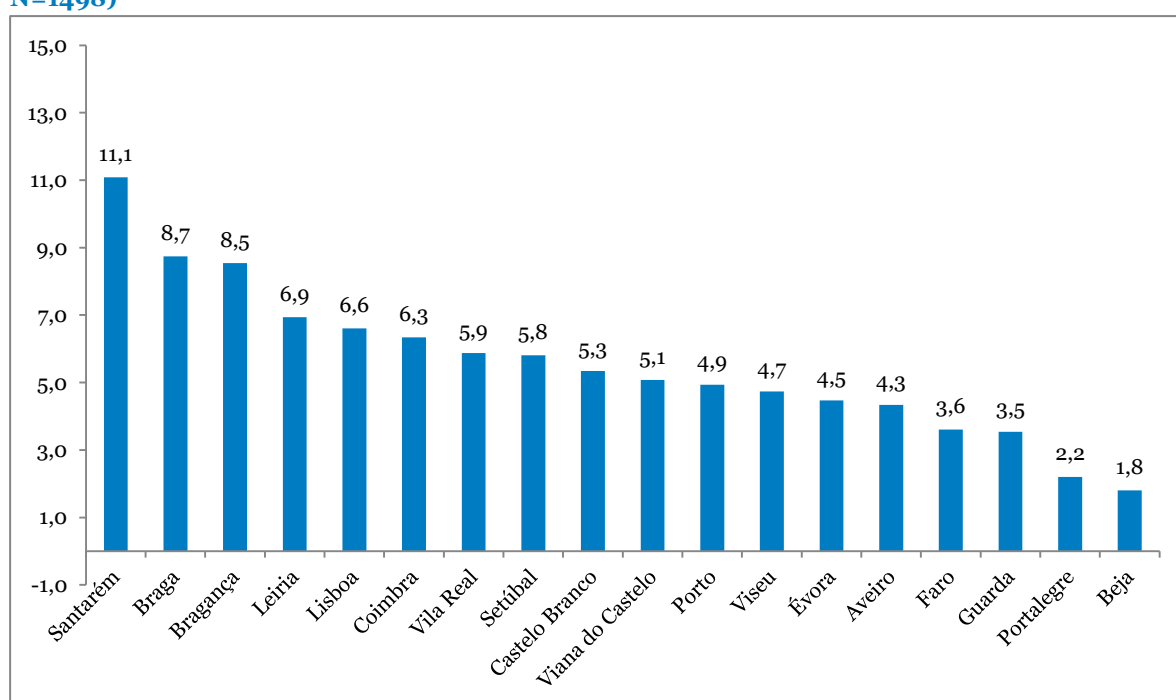
---

<sup>44</sup> É possível que os dados sobre-representem os dois primeiros tipos até porque registámos a atividade principal, e muitas associações realizam várias, sendo, por um lado a relação banda e rancho folclórico muito frequente, assim como a existência de práticas teatrais amadoras. Além disso, sempre que houve dúvida sobre o carácter amador ou profissional das associações (especialmente complexo no caso do teatro), não as registámos. Ver lista em anexo.

**Gráfico 48: Auscultação de associações culturais e recreativas: distribuição por região de pertença da capital de distrito (%; N=1498)**



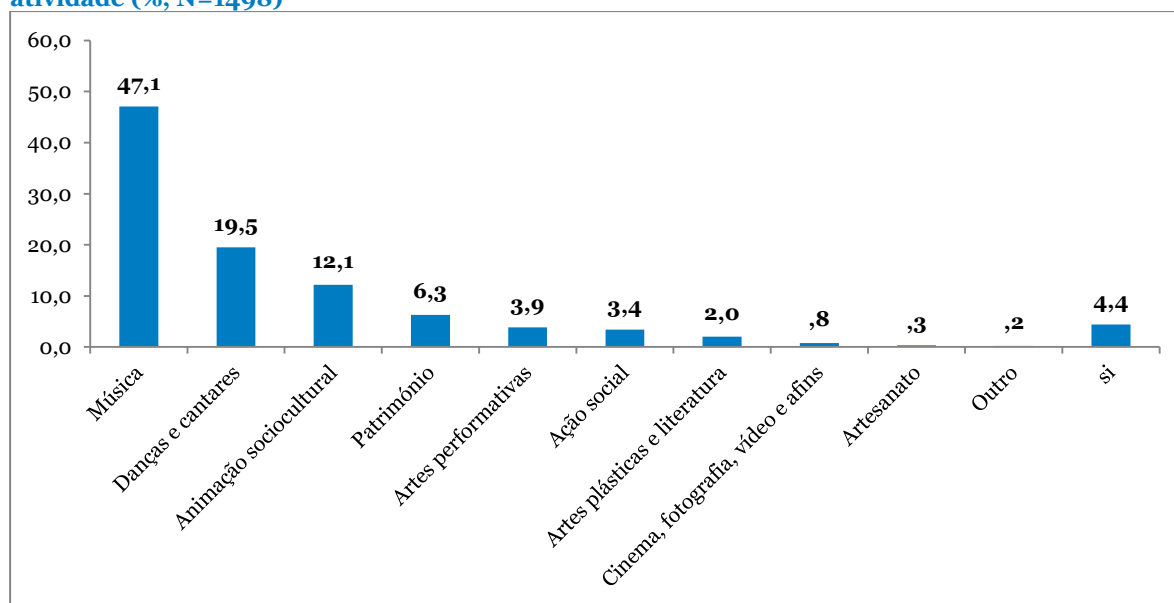
**Gráfico 49: Auscultação de associações culturais e recreativas: distribuição por distrito (%; N=1498)**



A auscultação realizada para este trabalho, grosseira e longe de ser exaustiva, confirma a informação disponível sobre o peso destes dois tipos de agrupamentos associativos: cerca de metade são bandas de música (para uma primeira leitura sobre o peso relativo destas nas práticas culturais locais vd. Castelo-Branco & Lima, 1998) e perto de um quarto ranchos). Estes resultados assinalam o potencial associativo de base relacionado com a música e a cultura popular, já que, em muitos casos, se trata das associações mais antigas, e constituem, em meios menos urbanos, frequentemente os únicos agentes ativos, dinamizando eventos e festividades patrimoniais, por vezes integrando teatro e artesanato.

Das restantes associações de base, a animação sociocultural é predominante e as artes contemporâneas estão relativamente ausentes: animação e mediação local (relativamente à ação das Câmaras e das Juntas de Freguesia, quer em termos de cultura, quer de desenvolvimento e defesa do património) constituem o *core* da nossa lista.

**Gráfico 50: Auscultação de associações culturais e recreativas: distribuição por tipo principal de atividade (%; N=1498)**



Justamente, o papel do estado local é essencial para a manutenção das associações: quer em termos de apoios financeiros às atividades, quer no que respeita a recursos materiais (e em especial a espaços de sede ou de ensaio), as associações culturais constituem-se agentes de relação (parceiros, no sentido forte) dos municípios e das freguesias. A nossa auscultação permitiu vislumbrar, também, a importância das elites locais (políticas e sociais) ora na fundação (no caso das bandas de música, é especialmente importante), ora na legitimação e na permanência das associações.

*Comédias do Minho: intervenção comunitária na qualificação e autonomização do teatro amador – um exemplo das dimensões de interação recomendadas pelo Conselho da Europa (cf. supra Marland-Militello, 2012)*

A companhia de teatro profissional Comédias do Minho, referida também na parte IV deste estudo, resultou da associação cultural criada em 2004 por cinco municípios do Vale do Minho (Paredes de Coura, Melgaço, Monção, Valença e Vila Nova de Cerveira), com o objetivo de "oferecer teatro de qualidade e regular", num território estruturalmente muito vulnerável.

O projeto da assentou desde o início na autonomia artística da companhia, através de três elementos: uma equipa estável; direção artística externa ao território; e um conselho consultivo igualmente externo e reputado em várias áreas artísticas.

No plano político e territorial, a companhia envolve regularmente técnicos da cultura das cinco autarquias. Progressivamente, a companhia foi alargando e desenvolvendo dois eixos, em estreita articulação com o projeto artístico: o pedagógico e um projeto sociocomunitário. O primeiro, como apresentado na Parte IV, cobre atualmente todas as escolas até ao 1º ciclo do ensino básico dos cinco concelhos, e uma rede de parceiros locais. (Ver adiante, Parte IV).

O projeto comunitário das Comédias do Minho intenta, por um lado a qualificação do teatro escolar, (que é uma vertente do teatro amador), e por outro o trabalho continuado com grupos de teatro amador nos cinco concelhos (um em cada concelho). Um exemplo do primeiro foi o curso ENCENA (2011-2012), referido na Parte IV. Num misto de cocriação-formação, o trabalho com os grupos amadores resulta na realização, desde 2011, do Festival Itinerante de Teatro Amador do Vale do Minho (FITAVALE), onde cada grupo se apresenta

fora do seu município, promovendo assim a interação e o interconhecimento dentro deste território.

Paralelamente, a Companhia envolve-se na exploração e recriação da cultura tradicional e popular (de que são exemplos visíveis a Queima do Judas em Vila Nova de Cerveira e a lenda da Deu-la-Deu em Monção).

O relacionamento com "os amadores" vai mais longe: a criação artística da companhia assenta na relação com as paisagens, os espaços, as associações locais e as populações "leigas", convidando regularmente artistas e técnicos externos para cocriarem e coproduzirem os espetáculos e desenvolverem formações. O projeto Contrabando, de Madalena Victorino, em 2009, consistiu num confronto face ao território e à própria companhia. Para 2014, em ano de comemoração de uma década de trabalho, prevê-se uma "grande saída" do Vale do Minho. A Companhia apresentar-se-á no Porto e em Lisboa, pela primeira vez com a apresentação do trabalho realizado com os grupos amadores.

Os resultados deste projeto "medem-se" pelo cuidado da relação entre grupos muito diferentes, nas suas condições sociais, artísticas e políticas. É nesta combinação entre imersão, conhecimento, confiança e duração) que se pode esperar o lastro possível para a capacitação a prazo do território. Em particular, este projeto pode ser perspetivado como articulando os diversos níveis de "interação" recomendados pelo Conselho Europeu (cf. supra Marland-Militello, 2012). site: <http://www.comediasdominho.com;>

blogue: <http://comediasdominho.blogspot.pt>.

Pode ser útil sondar as despesas das Câmaras Municipais em atividades socioculturais – a Tabela 2 apresenta os resultados de 2012 das Estatísticas da Cultura. Apesar da tendência à diminuição, que nos dispensamos de apresentar, mas que a nível local começa a fazer-se sentir fortemente depois de 2008, percebemos que o peso das atividades socioculturais nas despesas é reduzido – não ultrapassa os 7% das despesas em cultura, no Alentejo; e no Algarve fica pelos 3%). O apoio às associações culturais corresponde à maior fatia das despesas, sobretudo nas regiões Regiões Autónomas, Alentejo e Algarve. Estes dados confirmam a incontornabilidade do estado local para a sustentação da atividade associativa.

**Tabela 4. Despesas das Câmaras Municipais em atividades socioculturais, por região, em 2012, em valor absoluto e relativo (% em coluna)**

	Total (1000 €)	% sobre o total de despesas em atividades socioculturais	% sobre o total de despesas em cultura	% sobre o total de despesas das Câmaras Municipais	% sobre o total respetivo de despesas no país
<b>Portugal</b>					
<b>Total despesas municipais</b>	<b>7 820 870</b>			100,0	100,0
<b>Em cultura</b>	<b>401 544</b>		100,0	5,1	100,0
<b>Em activ. Socioculturais</b>	<b>52 247</b>	100,0	13,0	0,7	100,0
Apoios a manifestações culturais	15 488	29,6	3,9	0,2	100,0
Apoios a associações culturais	20 491	39,2	5,1	0,3	100,0
Apoio ao artesanato	2 594	5,0	0,6	0,0	100,0
Outras atividades	13 675	26,2	3,4	0,2	100,0
<b>Continente</b>					
<b>Total despesas municipais</b>	<b>7 479 943</b>			100,0	95,6
<b>Em cultura</b>	<b>385 016</b>		100,0	5,1	95,9
<b>Em activ. Socioculturais</b>	<b>48 686</b>	100,0	12,6	0,7	93,2
Apoios a manifestações culturais	14 503	29,8	3,8	0,2	93,6
Apoios a associações culturais	18 438	37,9	4,8	0,2	90,0
Apoio ao artesanato	2 565	5,3	0,7	0,0	98,9
Outras atividades	13 181	27,1	3,4	0,2	96,4
<b>Norte</b>					
<b>Total despesas municipais</b>	<b>2 380 543</b>			100,0	30,4
<b>Em cultura</b>	<b>126 502</b>		100,0	5,3	31,5
<b>Em activ. Socioculturais</b>	<b>17 461</b>	100,0	13,8	0,7	33,4
Apoios a manifestações culturais	4 983	28,5	3,9	0,2	32,2
Apoios a associações culturais	6 377	36,5	5,0	0,3	31,1
Apoio ao artesanato	1 801	10,3	1,4	0,1	69,4
Outras atividades	4 300	24,6	3,4	0,2	31,4
<b>Centro</b>					
<b>Total despesas municipais</b>	<b>1 725 120</b>			100,0	22,1
<b>Em cultura</b>	<b>100 411</b>		100,0	5,8	25,0
<b>Em activ. Socioculturais</b>	<b>14 623</b>	100,0	14,6	0,8	28,0
Apoios a manifestações culturais	4 819	33,0	4,8	0,3	31,1
Apoios a associações culturais	6 194	42,4	6,2	0,4	30,2
Apoio ao artesanato	382	2,6	0,4	0,0	14,7
Outras atividades	3 229	22,1	3,2	0,2	23,6
<b>Lisboa</b>					
<b>Total despesas municipais</b>	<b>2 120 573</b>			100,0	27,1
<b>Em cultura</b>	<b>88 893</b>		100,0	4,2	22,1
<b>Em activ. Socioculturais</b>	<b>7 431</b>	100,0	8,4	0,4	14,2
Apoios a manifestações culturais	2 228	30,0	2,5	0,1	14,4



<b>Apoios a associações culturais</b>	<b>1 670</b>	22,5	1,9	0,1	8,1
<b>Apoio ao artesanato</b>	<b>30</b>	0,4	0,0	0,0	1,2
<b>Outras atividades</b>	<b>3 503</b>	47,1	3,9	0,2	25,6
<b>Alentejo</b>					
<b>Total despesas municipais</b>	<b>752 729</b>			100,0	9,6
<b>Em cultura</b>	<b>52 300</b>		100,0	6,9	13,0
<b>Em activ. Socioculturais</b>	<b>7 298</b>	100,0	<b>14,0</b>	1,0	14,0
<b>Apoios a manifestações culturais</b>	<b>1 915</b>	26,2	3,7	0,3	12,4
<b>Apoios a associações culturais</b>	<b>3 124</b>	42,8	6,0	0,4	15,2
<b>Apoio ao artesanato</b>	<b>283</b>	3,9	0,5	0,0	10,9
<b>Outras atividades</b>	<b>1 976</b>	27,1	3,8	0,3	14,4
<b>Algarve</b>					
<b>Total despesas municipais</b>	<b>500 978</b>			100,0	6,4
<b>Em cultura</b>	<b>16 910</b>		100,0	3,4	4,2
<b>Em activ. Socioculturais</b>	<b>1 874</b>	100,0	11,1	0,4	3,6
<b>Apoios a manifestações culturais</b>	<b>558</b>	29,8	3,3	0,1	3,6
<b>Apoios a associações culturais</b>	<b>1 074</b>	57,3	6,4	0,2	5,2
<b>Apoio ao artesanato</b>	<b>69</b>	3,7	0,4	0,0	2,7
<b>Outras atividades</b>	<b>173</b>	9,2	1,0	0,0	1,3
<b>Região Autónoma dos Açores</b>					
<b>Total despesas municipais</b>	<b>182 739</b>			100,0	2,3
<b>Em cultura</b>	<b>9 366</b>		100,0	5,1	2,3
<b>Em activ. Socioculturais</b>	<b>2 632</b>	100,0	<b>28,1</b>	1,4	5,0
<b>Apoios a manifestações culturais</b>	<b>509</b>	19,3	5,4	0,3	3,3
<b>Apoios a associações culturais</b>	<b>1 725</b>	65,5	18,4	0,9	8,4
<b>Apoio ao artesanato</b>	<b>29</b>	1,1	0,3	0,0	1,1
<b>Outras atividades</b>	<b>370</b>	14,1	4,0	0,2	2,7
<b>Região Autónoma da Madeira</b>					
<b>Total despesas municipais</b>	<b>158 189</b>			100,0	2,0
<b>Em cultura</b>	<b>7 162</b>		100,0	4,5	1,8
<b>Em activ. Socioculturais</b>	<b>929</b>	100,0	13,0	0,6	1,8
<b>Apoios a manifestações culturais</b>	<b>476</b>	51,2	6,6	0,3	3,1
<b>Apoios a associações culturais</b>	<b>328</b>	35,3	4,6	0,2	1,6
<b>Apoio ao artesanato</b>	<b>0</b>	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Outras atividades</b>	<b>125</b>	13,5	1,7	0,1	0,9

Fonte: INE, Estatísticas da Cultura

Há ainda dois dados muito interessantes, que a nossa listagem de associações faz ver, em termos das fragilidades e do potencial das associações.

**A esmagadora maioria, nomeadamente dos ranchos folclóricos e das associações de etnografia local, mas também de parte do teatro amador, não possuem qualquer colaboração artística, radizando num autodidatismo pouco consistente.**

No primeiro caso, percebemos, à exceção da música e de algum teatro, a ausência relativa de mediação especializada. E, globalmente, os artistas concebem o seu trabalho como estética e profissionalmente independente da ação social e educativa, ou mesmo de uma responsabilidade social que, justamente, entendem como instrumental ou manipuladora – exceção feita ao trabalho comunitário, que é sobretudo forte nas artes performativas (teatro, música e dança), e da imposição de serviços educativos (como podemos inferir do estudo do OAC, Gomes & Lourenço, 2009), nomeadamente como fator de majoração no financiamento às estruturas artísticas (cf. Santos & Moreira, 2013).

*Orquestra Geração e Pólo da Biblioteca Municipal da Amadora no Casal da Boba – para lá das mediações especializadas, a urgência de desenvolver a capacidade de cooperação entre instituições, agentes e projetos.*

A Orquestra Geração da Boba constituiu uma experiência pioneira de ação social, pela via artística, num bairro onde convergem quase todos os indicadores de condição social vulnerável e marginal (pobreza, desemprego, etnicidade – maioria de residentes de origem cabo-verdiana – abandono escolar, toxicodependência e criminalidade juvenil. Trata-se de uma iniciativa na antiga freguesia de S. Brás do concelho da Amadora, fortemente ancorada em instituições-chave (Fundação Calouste Gulbenkian, Conservatório Nacional de Música, Câmaras Municipais, escolas e Ministério da Educação e importantes financiadoras privados), centrada no ensino e na prática da música em conjunto, através da escola, como ferramenta ativa para o desenvolvimento individual e social.

Deve ser realçada a relação do projeto com o seu contexto social e o papel que uma iniciativa com a sustentação institucional e a visibilidade (positiva) da Orquestra pode potenciar: " (...) a orquestra da Boba, para além de ser um lugar onde se atualizam disposições e capacidades, assume também, através das redes de interação e interdependência social aí presentes, uma importância essencial na ampliação dos potenciais de metamorfose dos seus protagonistas. (Bento, 2012: 41).

Não deixa de se colocar a questão da durabilidade e do efeito (desejavelmente) multiplicador dos seus resultados. A informação recolhida conduz-nos à questão do risco de divórcio entre o projeto e o Casal da Boba. As sinergias e as expectativas de transformação de participantes necessitam

de estratégias locais de apropriação, mais generalizadas e profundas (Malheiros, André, et al., 2012: 97). A esta dimensão acresce a necessidade de reforçar o envolvimento da educação com a cultura nas políticas públicas (Ver adiante Parte IV).

O exemplo do Pólo da Boba da Biblioteca Municipal Dr. Fernando Piteira Santos, inaugurado em 2005, é paradigmático do potencial divórcio a que acabamos de aludir. A este propósito, os técnicos assinalam dificuldades em mobilizar e colaborar com os residentes do bairro, não obstante o esforço de realização de diversas ações com esse intuito: cursos de alfabetização de adultos, exposições e diversos ateliês de "artes e ofícios".

O espaço é, no entanto, essencial enquanto disponibilização de serviços de que a maioria da população não dispõe (e que não se deslocaria à Biblioteca Central): os computadores e o acesso à internet são especialmente procurados por desempregados à procura de trabalho, e por crianças e jovens que assim acedem a jogos, filmes e redes sociais. Os resultados visíveis e quantificáveis da presença deste Pólo da Biblioteca, aferidos por indicadores como o número bruto de utilizadores, o empréstimo domiciliário e a leitura de livros dão muito pouco conta da sua importância local: porém, ao fim de sete anos de atividade e de uma forte cumplicidade entre os técnicos da biblioteca e os seus frequentadores regulares, muitos adultos e crianças justificam a sua presença regular no equipamento (além do acesso digital gratuito), por serem "bem tratados".

Essa relação entre arte e sociedade é complexa e a sua combinação, de acordo com a informação de que dispomos, requer um mínimo de autonomia recíproca, mas também um continuado esforço de adaptação de modo a assegurar a durabilidade e os efeitos multiplicadores dos projetos. Casos há em que se detetam sinais de fragilização e mesmo de desaparecimento a prazo das condições para um diálogo efetivo e uma inter-relação entre projetos socioculturais e as comunidades envolventes. A situação da Orquestra Geração da Boba e do Pólo da Boba da Biblioteca Municipal Dr. Fernando Piteira Santos, podem ser identificados como situações em risco de deixarem de ser justificáveis. Para garantir a sua continuidade, estes projetos carecem de uma clara e objetiva integração local e do reforço da capacidade de cooperação entre agentes e instituições, de modo a estancar o que parece ser uma trajetória de recuo do projeto e, ao mesmo tempo, aprofundar e consolidar os seus objetivos (c.f. Malheiros, André *et al.*, 2012).

### *OutraVoz - associação cultural – a importância e a fragilidade da alavancagem institucional em projetos de comunidade*

A área de programação de Comunidade da Guimarães CEC 2012 iniciou o seu trabalho no concelho dois anos antes do evento. Os objetivos de envolvimento e capacitação através da identificação e valorização de "múltiplos sentidos de pertença" explicitavam pressupostos em torno da identidade e do seu valor ancorados na relação estreita entre conhecimento de si e partilha com o outro.

A escolha de um coro (do trabalho em torno da voz) integrou duas dimensões: 1. constituir-se como o elemento aglutinador do trabalho de comunidade, no pressuposto de que "um grande coro (seria) capaz de albergar um número indiferenciado de pessoas, de não obrigar a uma exposição individual"; 2. integrar estratégias de "continuidade com a comunidade" (estruturar a "capacidade de continuar a sua atividade para futuro". Com esta linha estratégica articularam-se outras 5: 1. uma programação artística e cultural específica; 2. a constituição de grupos de voluntariado em todo o concelho; 3. a criação de uma "rede de colaboradores culturais e educativos; 4. organização de intercâmbios nacionais e internacionais (nomeadamente com Maribor CEC 2012; com a participação da Outra Voz no projeto Periplus-Deambulações luso-gregas, e com residências artísticas; 5. construção do espetáculo de comunidade (Então Ficamos, que encerrou a Guimarães CEC 2012.

No total, a área de comunidade trabalhou com e envolveu mais de oito centenas de pessoas (individuais e institucionais), e o espetáculo final congregou mais de meia centena em palco.

A equipa artística foi um elemento constante nestes três anos, entre diferentes valências musicais, teatrais, de movimento e de artes plásticas: oficinas, residências artísticas, apresentações externas, um trabalho regular de ensaios com profissionais que foi integrando elementos da própria Outra Voz; e o Projecto Krisis/Academia Krisis, um trabalho sistemático iniciado em finais de 2010, de discussão, reflexão, debate e prática performativa em torno da identificação de temas e problemas dos participantes.

Um dos resultados deste último projeto, com a colaboração da Pele/Núcleo de Teatro do Oprimido do Porto é um grupo de teatro do oprimido, em formato teatro-fórum, F21, criado com a casa do Povo de Fermentões, cujo nome combina o F de Fermentões com o art. 21º da Constituição Portuguesa, o Direito de resistência.

A Outra Voz constitui-se em associação cultural ainda em 2012, e procura manter a participação artística de origem. Findas as condições da CEC, o futuro é incerto. A manutenção do envolvimento artístico externo, por um lado; e os custos e a logística de trabalho e de mobilidade

são problemáticos. Trata-se de um grupo de cerca de 150 pessoas, oriundas de várias freguesias exteriores à cidade de Guimarães, 30% com idades superiores a 55 anos (num intervalo etário entre os 11 e os 82 anos, e idade média de 48), e, correlativamente, com um peso muito grande de elementos com muito poucos recursos económicos e sociais.

A identidade "vozequiana", como lhe chama um dos responsáveis pela associação, pode não resistir à ausência de recursos, pelo que a Câmara Municipal deverá ter um papel crucial, designadamente em termos de uma mobilização que está muito longe de poder sobreviver sozinha.

<https://www.facebook.com/outra.voz;>

blogue F21: <http://grupof21fermentos.weebly.com>

De seguida, apresentamos quatro experiências sob a perspetiva das relações artísticas com os lugares, entendidos estes como contextos de criação artística pela intervenção social. Por outras palavras, quatro projetos artísticos muito diferentes, mas que comungam (em escalas diferentes, como veremos) intenções de transformação que são condições para o próprio trabalho artístico, que nos importa na dimensão de consolidação identitária e sociocomunitária e de lastro sociocultural.

### *Centro em Movimento*

O c.e.m. é uma estrutura de dança contemporânea em atividade desde meados dos anos 90 do século passado, localizada em pleno centro de Lisboa. Apresenta-se como um projeto "adisciplinar" sobre o corpo, o movimento e "o mundo", e realiza um trabalho regular e continuado de presença e relação próxima, quer educativa-escolar, quer social e cultural centrada, grosso modo, no Intendente e na Mouraria e "no encontro com populações estigmatizadas" – pobreza, prostituição, imigração, terceira idade isolados e/ou em centros de dia, sem abrigo, toxicodependência, crianças e jovens em risco.

Assim, faz do corpo-movimento e da sua relação com a cidade e os lugares um dos principais eixos de experimentação, formação, criação e intervenção, através de uma ação prática quase diária de presença e interconhecimento. O trabalho "artístico e social" Pessoas e Lugares (na prática desde finais de 90) é uma das expressões mais profundas e transversais daqueles eixos. A sua estratégia passa pela integração nas ações quotidianas e rotineiras, num espetro que vai desde a frequência do comércio local (por exemplo, tomar café ou comprar alimentos) a intervenções específicas e dirigidas de apoio e, na expressão do próprio c.e.m., do "estar com". É especialmente ilustrativa, pela aparente "banalidade", a iniciativa do Festival Pedras d'Água de 2012 (que resultou, em certa medida, do Pessoas e Lugares como "trabalho continuado nos bairros de

Lisboa", e se tornou um evento regular a partir de 2005), no qual práticas como ajudar ("e aprender com") mulheres a descascar batatas (em centros de dia ou nas suas casas) se constitui momento de prática e reflexão sobre o movimento, o encontro com os outros e o corpo como história, marca e expressão.

Na dimensão que nos importa, de contextos e práticas do quotidiano incorporadas nas expressões artísticas, a par de valências de formação (incluindo junto de técnicos educativos e de ação social) e de investigação, o trabalho de c.e.m. é tão inovador quanto penetrante, prático e de compromisso explícito com as pessoas e os grupos que convoca – reforçando e não prejudicando o seu valor no campo próprio da arte. Assente no tempo longo e contínuo de construção relacional e identitária, apesar dos apoios institucionais, o projeto artístico do c.e.m. vive na incerteza da descontinuidade. Entre outros fatores, porque, dando sobretudo recontextualização artística ao menos visível do quotidiano, a sua monitorização e avaliação requer instrumentos qualitativos, intensivos e pluridisciplinares (quer dizer, também eles de proximidade, criatividade e durabilidade) – e porque, predominantemente, a pressão à inovação premeia mais as primeiras ações do que as condições da sua continuidade, contrariando as recomendações das instituições internacionais, em especial as europeias, a que aludimos.

*Anilupa/CLIA<sup>45</sup> – Centro Lúdico da Imagem  
Animada (Associação de Ludotecas do  
Porto)*

Em 2008, a Associação de Ludotecas centra a sua atividade no Centro Comunitário de Aldoar (CCA), uma freguesia do Porto onde se localiza um bairro social com características de risco social (desemprego, etnicidade problemática, abandono escolar, violência e negligência familiares, consumo e tráfico de drogas e criminalidade diversa). Segundo informação oficial, o CCA apoia diretamente cerca de 200 pessoas.

Foi especialmente inovadora a utilização do cinema de animação como expressão privilegiada de intervenção. O cinema de animação possibilita a exploração de técnicas plásticas e performativas diversas (colagem, desenho, pintura, escrita, expressão oral, escultura-volumes, música e áudio, fotografia, teatro, técnicas digitais...), que, em cada ação, são trabalhadas para a (auto)construção de narrativas próprias aos participantes, às suas vidas e às suas experiências.

A solidez do trabalho desenvolvido reside na permanência desde o início, de um experiente animador e realizador, cujo conhecimento dos terrenos onde trabalha é uma dimensão essencial para a relação que estabelece com os grupos, especialmente em contextos “problemáticos”. De destacar também o envolvimento dos técnicos de educação e ação social nas iniciativas em modelo de formação-ação.

Um dos projetos recentes do CLIA foi o Porto Desconhecido, iniciado em 2007 (duas edições, cada uma com cerca de dois anos de trabalho, a segunda terminada em 2013), que consistiu numa primeira fase de aproximação, registo e recontextualização de histórias de vida (e da vida dos lugares) na zona ribeirinha da cidade, e, na segunda

fase, da realização de filmes de animação de histórias selecionadas, com os seus autores (individuais e institucionais). O projeto teve o apoio da Câmara Municipal e foi realizado com o envolvimento de vários museus (municipais e também o Soares dos Reis), que convidaram diversas instituições de cultura, recreio e apoio social de vizinhança. A envergadura deste projeto, e o seu potencial de articulação entre a memória oral e a vida contemporânea, justificariam o seu reconhecimento mais amplo, não apenas como boa prática de inclusão e valorização, mas como reflexão sobre os processos de construção e de manutenção e reforço de redes sociocomunitárias.

Vários filmes realizados pela ANILUPA/ CLIA têm integrado o circuito de festivais de animação, alguns deles premiados, aspeto que contribui para uma perenidade relativa, assim como para uma (auto)consagração. No entanto, numa expressão artística que, ao contrário das artes performativas e plásticas, tem mais possibilidades de reprodução (exibindo os filmes nas escolas e nas instituições de intervenção), é muito pouca reconhecida como instrumento para o empoderamento sociocomunitário.

As mudanças sucessivas de espaço do CLIA, pela deslocação do apoio infraestruturante da Câmara Municipal em apoio por projeto, e pela introdução de uma lógica “utilizador-pagador” que este tipo de organizações não pode comportar, têm colocado em risco o trabalho da ANILUPA

<sup>45</sup> O CLIA foi criado na Associação de Ludotecas do Porto, uma IPSS fundada em 1987. Em 1990 é constituído o Estúdio de Cinema de Animação, como “projeto itinerante” e em 1998 constitui-se o Centro Lúdico da Imagem Animada; e em 2002 cria-se a Oficina de Animação.

## *A Pele - Espaço de Contacto Social e Cultural*

A Pele (Espaço de Contacto Social e Cultural, associação cultural), criado em 2007, trabalha com grupos, comunidades e instituições em contexto real, assumindo o teatro segundo a forma de Teatro do Oprimido e, predominantemente, da metodologia de teatro-fórum, trabalhando o desenvolvimento de capacidades de expressão e de participação individual e de grupo em coletivos de fragmentação social forte.

Esta estrutura rapidamente se especializou na ação social pela arte (teatro comunitário), tendo multiplicado parcerias institucionais no âmbito das artes, da (re)inserção social e profissional e do apoio social (salientem-se os trabalhos em contextos prisionais, especialmente propulsores do seu reconhecimento e do seu esforço de internacionalização ; e a inclusão no Programa Escolhas (cf. Parte IV) no projeto Terço em Movimento (com jovens na transição para a vida ativa, promovido pelo Instituto Profissional do Terço, 2007-2008), de que resultou Nem Anjo, Nem Diabo, em 2008, premiado por aquele programa – prémio Escolha Certa, 2009).

Uma parte importante dos seus projetos, para a nossa seleção, reside no estímulo à criação e na dinamização de teatro amador nos contextos onde intervêm/com quem criam, intentando a autonomização progressiva dos grupos e das comunidades com quem trabalham, contribuindo para a sua participação ativa nesses contextos (incluindo na sua relação com as instituições, sejam de proximidade, como associações culturais e escolas, sejam regionais ou nacionais, como os Centros de Emprego ou o Instituto de Reinserção Social).

São exemplos os trabalhos em bairros socialmente problemáticos da cidade do Porto, como no Lagarteiro (2009), no Cerco (2010) e na Vitória (centro histórico, 2012); e o esforço de continuação da relação (formativa e de criação artística) com o grupo F21, que a Pele trabalhou em colaboração com a área de Comunidade da Guimarães CEC 2012.

É nesta dimensão que o trabalho da Pele mais positivamente pode reverter para a capacitação social e cultural, e a cidadania ativa, pois, como vimos insistindo, é na duração e na regularidade que se podem avaliar essas dimensões estruturantes de mudança social.

## *Mito Algarvio - Associação de Acordeonistas do Algarve*

A Associação de Acordeonistas do Algarve foi criada em 2012, por iniciativa de um grupo de instrumentistas. Tem como objetivo central "investigar, salvaguardar, dignificar, apoiar e promover o acordeão e o seu ensino". Regista um elevado número de associados (duas centenas). A associação surge como uma tentativa, por um lado, de estruturação do tecido performativo –promovendo o acordeão enquanto representante maior da música popular algarvia; por outro, de qualificação, e certificação, do ensino do instrumento levado a cabo na região.

Um dos eixos de atividade da associação passa pela pesquisa e o registo documental, desde a construção do instrumento ao número de performers existentes, passando pela recolha de partituras e depoimentos, assim como gravações de músicas não editadas. O objetivo é cadastrar o tecido social, artístico e, em alguma extensão, económico que tem o acordeão como peça central. Simultaneamente, esta associação procura reforçar a visibilidade e o

conhecimento públicos do acordeão, através de eventos regulares e de iniciativas de apoio a edições áudio, vídeo e livros sobre o instrumento. Por fim, a Mito Algarvio procura promover os músicos e a respetiva música, combinando o folclore e a música mais contemporânea, recriando-os em estilos que apropriam o jazz, a pop ou mesmo o clássico-contemporâneo.

Sem apoios, públicos ou privados, regulares ou expressivos a nível financeiro, a Mito Algarvio não dispõe de uma equipa de suporte, realizando as suas atividades na base do espírito voluntarista dos seus sócios, quer para apresentações públicas, quer para a realização de ateliês.

O tempo de vida desta associação é ainda curto, porém, vários elementos permitem perspetivar um forte potencial de geração de sinergias ativas duráveis, designadamente em termos de alavancagem para a capacitação e a identidade positiva de uma região com diversos fatores de



vulnerabilidade, nomeadamente em termos de dependência socioeconómica do turismo sazonal.

Destacamos que a associação nasceu com uma estreita relação entre alguns dos acordeonistas mais populares (e idosos) da região e do país ("mestres" da transmissão informal da prática musical) e jovens músicos, "aprendizes", detentores de educação formal e com carreira artística (como João Frade, um dos propulsores da Mito Algarvio, com

uma carreira internacional de prestígio, vencedor, em 2002, do Troféu Mundial de Acordeão).

Finalmente, os objetivos de patrimonialização em torno do acordeão, pela Mito Algarvio, justificam a expectativa de uma política de apoios públicos continuados – sem os quais se constrange o seu possível trabalho de fundo com maior potencial de mudança.

Pretendemos, através dos últimos quatro projetos apresentados, selecionar experiências muito diversas de trabalho, localmente reconhecidas, porém, pouco conhecidas, e, sobretudo, sujeitas à incerteza da manutenção/renovação de recursos infraestruturais e estruturantes essenciais às iniciativas (equipas técnicas e artísticas e garantias de continuidade e de renovação). Essa incerteza, a cristalizar-se, transferir-se-á rapidamente para os interlocutores e os participantes, entretanto caucionados por relações de confiança entre os artistas, os técnicos/as instituições e as populações. Na relação desigual que se estabelece entre os diversos elementos (com estatutos também diversos), a quebra de confiança pode fazer recuar, e sobretudo avolumar, as condições de partida (que, na maioria das situações, se caracterizam por estigmatização e forte desconfiança socioinstitucional – o caso da Mito Algarvio é de outra ordem, cujo risco passa principalmente pela espetacularização descontextualizada de uma prática musical tradicional). Precisamente por crescerem, se consolidarem e se qualificarem, algumas das iniciativas podem não sobreviver às exigências de competências que ultrapassam o campo artístico (designadamente as que relevem do campo social e económico-financeiro, mas também, frequentemente, do domínio jurídico).

Esta questão pode colocar-se também em face de ações como o concurso PARTIS - Práticas artísticas para Inclusão Social, da Fundação Calouste Gulbenkian (2013), com uma seleção de 17 projetos a decorrer: verifica-se, nas condições de admissibilidade e avaliação, uma preocupação clara, quer com o tempo de duração (limitada a um máximo de três anos, que é um arco razoável para ações neste âmbito), quer com a qualidade artística ("de excelência") dos projetos. É desejável que (e a experiência da Fundação permite esperá-lo) os processos de acompanhamento dos projetos pela Fundação sejam eles próprios ativos, e que concorram para a possibilidade de divulgação e (inter)conhecimento de experiências diversificadas, evitando a sua fragmentação, que não concorre para os objetivos metodológicos das "boas práticas" recomendados pelas instituições internacionais.

Justamente, uma das recomendações da Agenda Europeia e do Plano de Trabalho para a Cultura 2011-2014 (2012: 60), que referimos atrás, consiste na criação de uma plataforma onde se possam dar a conhecer e interagir as diversas experiências – o que poderia constituir uma "boa prática" para o caso português, permitindo também a reflexão prospetiva sobre metodologias de acompanhamento, consolidação/aprendizagem e avaliação.

No que respeita ao potencial de desenvolvimento na esfera amadora de participação ativa, damos-nos conta de como *a cultura digital é um veículo de participação: praticamente todas* as associações que identificámos possuem um dispositivo de apresentação ou divulgação na internet – os sites são, naturalmente, mais reservados à existência de uma estrutura mínima, porém o *facebook* e os blogues, desde sobretudo o início da presente década, são sistematicamente utilizados. A utilização dos dispositivos digitais é muito desigual ainda: em alguns casos apenas existe a informação de identificação; noutros, no entanto, a dinâmica de rede ("amigos", para usarmos a linguagem do *facebook*) é surpreendentemente intensa e promove claramente a internacionalização (ou o contacto internacional de afinidade), pelo que vale a pena perceber, no futuro próximo, não apenas em que consiste efetivamente esta dinâmica, mas também se se deve sobretudo aos jovens (o que, de momento, não parece). Essa rede, nalguns casos, afigura-se especialmente importante para a difusão de possibilidades de formação, familiarização e aprendizagem informal.

**A utilização dos dispositivos digitais é muito desigual ainda. Em alguns casos existe apenas a informação da identificação; em outros casos, a dinâmica de rede é surpreendentemente intensa e promove claramente a internacionalização.**

Uma das questões de fundo para compreender e avaliar a solidez potencial destas hipóteses reside, naturalmente, na (i)literacia digital – o estudo da Universidade do Minho realizado para a Entidade Reguladora da Comunicação Social aponta um estado muito frágil do contexto português, referenciando, no entanto, vários exemplos positivos (Pinto, Pereira, *et al.*, 2011). Um desses exemplos constituiu um dos nossos casos (Caixa n.º6), do universo dos cineclubes nacionais.

A referência à educação para os media (que, em rigor, inclui o jornalismo, ou a publicidade) deve entender-se numa perspetiva mais ampla, de conhecimento e/ou prática de linguagens, conteúdos e formatos artísticos e culturais decorrentes das tecnologias da audiovisuais e



digitais. O cinema apresenta-se, nesse sentido, como uma plataforma instrumental privilegiada, e como um condutor relativamente a outras expressões.

### *Cineclube de Viseu*

Em geral, a atividade dos cineclubes promove leituras cinematográficas e da imagem, através do visionamento de filmes, e através de práticas de realização, argumento, som e montagem de filmes especialmente dirigidas escolas básicas e secundárias.

O Programa JCE/Juventude-Cinema-Escola, no Algarve, é um bom exemplo de amplitude regional e temporal, criado pela Direcção Regional de Educação do Algarve com o Cineclube de Faro, em 1997. Outro caso exemplar que mereceria ser estudado é o Clube Oito e Meio, uma iniciativa da Escola Secundária Eça de Queiroz da Póvoa de Varzim, que inclui como face mais visível, desde 2007, um concurso anual de vídeo escolar, dirigido às escolas secundárias.

No domínio do cinema de animação, em Portugal, têm vindo a ser desenvolvidas atividades de formação e sensibilização além do “filme”. A imagem, uma componente dominante, quer das artes, quer da produção mediática e digital. O cineclube de Viseu foi criado em 1955, emergindo numa cidade cujo movimento associativo cultural foi desde cedo importante e onde a escala de proximidade e interconhecimento potencia a densificação das relações interinstitucionais. O projeto Cinema para Escolas foi criado em 1999, e concebe-se como um “projeto global de intervenção com a comunidade escolar”. Inclui atividades de cinema de animação (preponderante, pela plasticidade que possibilita) e de imagem real, assim como o visionamento de filmes na escola e em sala de cinema, procurando articular-se com os currículos (complementaridade e/ou apoio direto).

O visionamento é, na perspetiva dos responsáveis, tão estratégico quanto a prática, enquanto modalidade de aprendizagem estética. O projeto Cinema para as Escolas desenvolve-se ao longo do ano letivo, e estrutura-se em três eixos de formação, em torno do cinema de animação: Aprender em Filmes, dirigidos ao ensino básico e secundário

– oficinas para realização de filmes, alguns dos quais circulam pelos festivais (especialmente os de animação; Escolas Animadas, oficinas para o 1º ciclo do ensino básico, cuja designação veicula propósitos de mudança nas escolas; e Pequeno Cinema, para jardins de infância, pré-escolar e 1º ciclo. Quatro sessões por escola, distribuídas ao longo do ano letivo: inicia-se com o visionamento em espaço escolar de uma sessão de curtas-metragens de animação e atividades adequadas à exploração de cada filme; seguem-se duas sessões que consistem em duas oficinas de experimentação prática de cinema de animação, sua história e suas técnicas; o programa é concluído com uma ida ao cinema para o visionamento de uma longa-metragem.”

A cobertura do projeto em termos geográficos ultrapassa o concelho e poder alargar-se. Ao longo de quinze anos de atividade, a equipa do cineclube pôde qualificar-se tecnicamente e renovar-se assim como contar com uma participação ativa e qualificada dos técnicos de educação e dos professores. São várias as gerações de crianças e jovens que “foram tocados” pelo Projeto, e o trabalho com e partir das escolas envolve, segundo o Cineclube, uma média superior a dois mil participantes/ano nos últimos cinco anos.

O principal financiamento destas atividades provém do Instituto de Cinema e Audiovisual, complementado pela Câmara Municipal, essencial no que respeita à mobilidade dos alunos. Este é um caso claro em que o envolvimento da tutela da educação deveria ser forte, designadamente como forma de legitimação que tem sido conseguida no terreno.

Na possibilidade de se retomar o Plano Nacional de Cinema, cujo ano-piloto foi 2012-2013, esta experiência (e as que referimos sem apresentar) deveriam ser incorporadas. Com efeito, a utilização de suportes e tecnologias digitais na generalidade das iniciativas de sensibilização e formação-ação em torno do cinema constituem uma ferramenta incontornável para a literacia digital.

Em suma, ressalta da informação panorâmica recolhida que é urgente conhecer o universo associativo e, nele, o que releva de ações culturais não formais ou, mais especificamente, das práticas amadoras. E distinguir claramente o que é ou não associativismo juvenil – a lista do RNAJ, além de não conter informações de caracterização mínima sobre as associações, na prática, não estabelece critérios para a iniciativa efetivamente juvenil. Tendo utilizado, como referimos, o registo de 2013, eliminámos umas dezenas largas de associações (na sua maioria

artísticas) que, por outras fontes, reconhecemos como desenvolvendo atividade profissional ou semiprofissional e cuja renovação geracional é difícil de comprovar.<sup>46</sup>

## 4. Síntese

Sem prejuízo de regressarmos, mais adiante, a notas conclusivas sobre este capítulo, deixamos registada a opinião de que as preocupações com a participação ativa no quadro das políticas culturais tem como resultado positivo a procura de modelos que tenham em conta as diversidades e as transformações em curso. Isto não significa que baste alargar o leque de atividades "legítimas" ou esbater as tradicionais hierarquias artísticas, como forma de demonstração de que, afinal, a participação cultural é maior... Em sede de políticas culturais, este alargamento deve ser claro quanto às suas definições e quanto aos seus efeitos e consequências sobre a acessibilidade e participação dos sujeitos e grupos sociais.

Deste capítulo, ressalta que a mais importante fragilidade portuguesa no domínio da cultura prende-se menos com a qualidade das suas atividades (por comparação relativa internacional) do que a quantidade (o volume), por um lado, e, por outro, o risco de interrupção dos mecanismos (em primeiro lugar financeiros) que conduziram, com o conhecido atraso no plano europeu, à estruturação institucional do campo de produção-criação, difusão e consumo de bens e serviços artísticos e culturais.

---

<sup>46</sup> Não contando com associações claramente exteriores ao nosso objeto, como a maioria das associações de estudantes.

## Parte IV

# **Cultura e combate ao abandono escolar precoce**

# Cultura, educação e combate ao abandono escolar precoce

## 1. Introdução

Do ponto de vista das políticas públicas, à escala nacional e europeia, o tema do abandono escolar é hoje uma prioridade. Não é, no entanto, um objeto de fácil abordagem e tratamento.

No decurso deste estudo revelou-se difícil estabelecer claramente o papel ou contributo específico das artes, da cultura ou mesmo da criatividade em sentido mais lato para o combate ao abandono escolar. Esta dificuldade manifesta-se desde logo no reconhecimento de a análise ser orientada a partir da identificação das componentes curriculares e pedagógicas relacionadas com a esfera cultural e artística que, no entanto, interagem com um conjunto complexo de outros fatores que, não raramente, escapam ao controlo da escola, dada a sua natureza conjuntural e tornam difícil a sua aferição. Por outro lado, e na sequência do que acabamos de dizer, a ampla margem de autonomia das escolas e dos docentes para introduzirem medidas e adaptações que julgam mais convenientes para lidar com o problema do abandono escolar precoce confere ao tema uma feição quase casuística que acrescenta uma dificuldade suplementar à abordagem global do tema.

Por esse motivo, optou-se por uma estratégia que, tanto quanto possível, assume que a compreensão do papel das artes e da cultura no contexto do combate ao abandono escolar precoce deve ser inserido num quadro analítico de grande amplitude. Tal quadro deve estar atento não apenas às práticas pedagógicas e curriculares que se desenrolam no âmbito da escola, propriamente dita, mas também a outros aspetos extraescolares, frequentemente relacionados com variáveis socioculturais decorrentes da condição socioeconómica dos alunos e das suas famílias. Efetivamente, as medidas de combate ao abandono escolar precoce relacionam-se frequentemente com outros instrumentos e medidas de política pública que visam contribuir para o reforço da coesão social, contrariando fenómenos de exclusão e marginalização económica, social, étnica, ou de género.

Da análise documental, das visitas, entrevistas e contactos estabelecidos resultou clara a convicção de que em Portugal são ainda relativamente poucos e delimitados a territórios precisos – frequentemente designados de “problemáticos” – os projetos especificamente orientados para o combate ao abandono escolar precoce. Nesta sequência, optou-se por incluir uma referência a projetos culturais e artísticos, sempre que se entendeu que os seus

objetivos, atividades e/ou resultados atingidos conduziam a uma avaliação empiricamente sustentada sobre possíveis contributos das artes, da cultura e da criatividade para a reflexão crítica de alunos e professores sobre a díade escola-sociedade, com efeitos pertinentes sobre a autoestima e o autoconceito, como instrumentos de enfrentamento do insucesso, rutura e abandono precoce da escola.

Constrangimentos de ordem diversa obrigam-nos a algum pragmatismo, pelo que o capítulo deve ser entendido abordagem exploratória. Os leitores não encontrarão aqui uma análise sistemática dos múltiplos e diversificados projetos e iniciativas de combate ao abandono escolar precoce levados a cabo em Portugal nos últimos anos. Esse é um empreendimento de grande monta e requer um tempo de reflexão e pesquisa de que não dispusemos para dar conta cabal dos contextos tão diversificados que interferem com o abandono escolar e a sua contenção (escolas e outros espaços de formação, estruturas artísticas e culturais, associações e ONGs, etc.) que obrigam à mobilização de metodologias de observação e análise exigentes e demoradas.

De modo sintético, foram utilizadas técnicas de recolha e análise de informação, destacando-se, nomeadamente,

- Análise de documentos técnicos e científicos (legislação, relatórios, estudos, artigos, etc.), de âmbito nacional e internacional;
- Estabelecimento de contactos “de terreno”, com visitas de trabalho e entrevistas com diversas instituições e agentes, de diferentes setores (arte e cultura, educação e ação social).

O cruzamento das múltiplas fontes de informação conduziu à identificação e seleção de um conjunto de estudos de projetos e iniciativas exemplares. Privilegiou-se a análise de experiências e organizações diversificados, quer quanto ao perfil institucional das entidades promotoras, quer da tipologia de atividades desenvolvidas e quer mesmo da abrangência territorial da sua ação.

Vejamos então, a estrutura sintética deste capítulo:

- Inicia-se com uma breve abordagem à noção de abandono escolar precoce, situando-a no quadro das políticas nacionais e europeias e analisando as principais medidas de combate ao abandono escolar precoce em Portugal. Apresentam-se ainda os principais desafios colocados pelas metas estabelecidos na *Estratégia 2020*, que orienta o próximo ciclo de programação 2014-2010.
- Segue-se uma breve reflexão acerca das articulações entre artes, cultura e educação, procurando delinear o contributo específico que as diversas expressões artísticas e

culturais podem trazer ao desenvolvimento de estratégias de combate ao abandono escolar.

- Exploram-se, de seguida, algumas experiências nacionais de relação das artes e da cultura no com o combate ao abandono escolar precoce. Nesta análise procura-se, a partir da análise de vários projetos selecionados, tipificar as principais linhas de intervenção; os públicos-alvo; as estratégias adotadas; os resultados atingidos; a inserção em redes de cooperação e de parceria; entre outros aspetos.

## 2. Abandono escolar precoce: breve caracterização do fenómeno no contexto europeu

A educação e a formação ocupam hoje um lugar central nas sociedades ocidentais, despertando um grande interesse por parte dos múltiplos agentes e instituições que operam nas mais diversas áreas de atividade (da academia à política, passando pela economia e pela cultura). Em especial na perspetiva das políticas públicas, de âmbito nacional e internacional, parece existir hoje um amplo consenso em torno destas questões, encarando-se a educação e a formação como aspetos fulcrais para a capacitação dos cidadãos de diferentes gerações. Tal desiderato pretende dotar os cidadãos de uma multiplicidade de conhecimentos e competências (científicas, sociais e cívicas) que se entendem ser cruciais na criação de condições para que estes sejam mais bem-sucedidos em contextos de crescente complexidade, instabilidade e volatilidade, como são os que caracterizam a nossa contemporaneidade.

Neste quadro, é importante, contudo, reconhecer que são crescentes os desafios que hoje se colocam à escola, enquanto instituição de enquadramento social. À escola pedem-se respostas cada vez mais complexas e difíceis, exigindo que diversifique as suas ofertas, funções, estratégias e abordagens no sentido de assegurar aos segmentos mais diversos de alunos, aprendizagens de qualidade, mas também competências cívicas e sociais reconhecidas que possam assegurar sucesso social e profissional.

É neste contexto que, na viragem para o século XXI, o combate ao *abandono escolar precoce* emerge como uma questão central, nomeadamente do ponto de vista político, e muito em particular no contexto europeu.

Está hoje amplamente comprovado que a saída precoce de crianças e jovens da escola, ou de outro tipo de atividade de ensino e formação, constitui um entrave ao seu desenvolvimento futuro.<sup>47</sup> Efetivamente, as baixas formações escolares continuam a estar estreitamente associadas a trajetórias profissionais menos qualificadas, que frequentemente se traduzem em maior propensão para situações de precariedade laboral e desemprego. Além disso, conduzem os sujeitos a patamares elementares de literacia e, consequentemente, a níveis remuneratórios inferiores, contribuindo para afunilar as possibilidades de mobilidade social ascendente. Acresce que o fenómeno do abandono escolar precoce tende frequentemente a refletir-se em limitações futuras para os seus descendentes familiares, ampliando os riscos de agravamento das desigualdades sociais por via de uma perpetuação de ciclos de pobreza e exclusão.

Para além da condição socioeconómica de origem, outros fatores, relacionados com o meio sociofamiliar envolvente, a estruturação e funcionamento do sistema educativo, o mercado de trabalho, o género ou a origem étnica podem condicionar o sucesso das trajetórias escolares de crianças e jovens.

O fenómeno do abandono escolar precoce reflete-se ainda na qualidade e na intensidade da participação cívica dos indivíduos na comunidade. Um percurso escolar bem-sucedido contribui para dotar os jovens de competências nucleares para o seu desenvolvimento pleno, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento das suas capacidades de expressão, de argumentação, de interpretação e análise crítica. Pelo contrário, o insucesso e/ou abandono escolar, conduzem frequentemente a défices nestas competências com efeitos nefastos sobre a condição cidadã.

Um relatório recentemente divulgado pelo Eurofound (2012) aponta justamente para o número alarmante de jovens europeus que não se encontram nem a estudar, nem a trabalhar, os chamados NEET – *not in education, employment or training*. De acordo com os dados disponibilizados neste relatório, o número de jovens NEET na União Europeia, em 2011, era 7,5 milhões de pessoas entre os 15 e os 24 anos e os 6,5 milhões entre o 25 e os 29 anos.

Globalmente, estes valores correspondem a uma taxa de NEET na União Europeia de 15,4% (jovens entre os 15 e os 29 anos). No caso específico de Portugal, a taxa é de 14%. Como é salientado no estudo, existem diversos motivos que procuram explicar o facto de os jovens se encontrarem fora do mercado de trabalho e do sistema de ensino e formação. Em primeiro lugar, são sobretudo os jovens com menores qualificações escolares que evidenciam maior propensão para se tornarem num NEET (três vezes superior aos jovens com qualificações

---

<sup>47</sup> No essencial, esta sistematização apoia-se nas síntese sobre o abandono escolar precoce apresentadas em Estêvão e Álvares (2013: 3-5) e Day *et al* (2013: 21-32).

superiores e duas vezes superior aos jovens que concluíram o ensino secundário). Note-se que, em Portugal, tal como em Espanha e em Malta, 70% dos jovens NEET têm baixos níveis de escolaridade. Existem ainda outros fatores que parecem contribuir para agravar as situações de risco dos jovens virem a pertencer ao grupo dos NEET: serem descendentes de migrantes (segundo o estudo, têm mais 70% de probabilidades do que outros jovens); sofrerem de algum tipo de doença incapacitante ou de alguma deficiência (uma probabilidade 40% superior); residirem em zonas remotas; ou ainda serem oriundos de famílias com baixos recursos económicos.

As políticas educativas, bem como os recursos disponíveis nas escolas são, desde logo, aspetos fulcrais para prevenir situação de insucesso e risco de abandono escolar precoce. É decisiva a adoção de medidas de intervenção dirigidas a territórios/comunidades com significativos problemas de abandono e saída precoce do sistema de ensino. Na Europa, a aposta na qualificação da oferta de ensino e formação profissional inicial tem-se vindo a afirmar como uma via importante para reduzir o abandono, adaptando a escola aos interesses dos jovens de modo a evitar a saída precoce e promover o regresso daqueles que já desistiram. É, contudo, importante alertar para a necessidade de evitar uma excessiva pressão sobre determinados grupos de alunos, já que pode inclusivamente gerar situações contraproducentes no que respeita ao seu retorno à aprendizagem e formação.

O papel dos professores revela-se crucial para contrariar o insucesso e o abandono escolar precoce. Além de ser fundamental assegurar a qualidade pedagógica do corpo docente, é também necessário estimular o envolvimento pessoal dos professores no diálogo com os alunos de todos os *backgrounds* socioculturais. A isto deve acrescentar-se ainda a disponibilidade dos docentes para sinalizar atempadamente as situações de risco de abandono e, assim, definir *in time* as ações adequadas de modo a contrariar essa trajetória.<sup>48</sup>

As relações entre pares desempenham um papel crucial na forma como os alunos se inserem e comportam no contexto da escola. Podem condicionar o sucesso da formação, assim como podem, eventualmente, despoletar situações de risco grave de abandono. O envolvimento em situações de *bullying* e outros tipos de violência, bem como o consumo de drogas, podem constituir-se em fatores potentes de insucesso ou de abandono escolar precoce. Pelo contrário, a existência na escola de um ambiente seguro e agradável, do ponto de vista das relações interpessoais quer entre pares, quer entre alunos, professores e pessoal não-docente, pode constituir um fator positivo, capaz de motivar os alunos para se empenharem nos processos de aprendizagem.

---

<sup>48</sup> Justamente nesse sentido e alinhado com estes propósitos, em 2012, um Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão Europeia alertava para a necessidade de apostar em medidas de prevenção e intervenção, dando especial ênfase à formação inicial e contínua dos professores.



Relativamente ao fator género, importa começar por referir a tendência que, ao longo dos últimos anos, se tem vindo a consolidar, um pouco por toda a Europa de serem sobretudo os jovens do sexo masculino quem mais abandona precocemente a escolar, incluindo em países em que, como em Portugal, a tendência histórica, afastava as mulheres do sistema de ensino. Em 2010, 16% dos jovens europeus do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, estavam em risco de abandono escolar, sendo que a percentagem das raparigas, no mesmo intervalo etário, decrescia para 12,6% (Conselho e Comissão Europeia, 2012). Tal não significa, contudo, que não persistam visões estereotipadas relativamente ao papel do homem e da mulher nas sociedades contemporâneas que, em determinados contextos, condicionam efetivamente os percursos escolares de crianças e jovens do sexo feminino, levando-as a abandonar a escola precocemente. Também a ocorrência de uma gravidez durante o período da adolescência continua a ser responsável pelo abandono precoce de muitas jovens que tendencialmente não retomam o seu percurso formativo. Voltaremos a este assunto adiante. Embora estes sejam aspetos importantes a tomar em consideração, deve-se recordar que as raparigas, tal como os rapazes, não são um grupo homogêneo, existindo muitos outros fatores socioculturais que, além do género, concorrem para que esses alunos e alunas desenhem trajetórias de insucesso e/ou abandono escolar precoce.

Vários estudos e relatórios realizados sobre abandono escolar precoce na Europa têm revelado que alguns grupos de imigrantes e grupos étnicos minoritários muitas vezes residentes em zonas periféricas das cidades – caso dos ciganos, por exemplo – se encontram particularmente sujeitos a situações de risco de abandono. Os jovens oriundos destas comunidades têm também, como referido anteriormente, uma maior probabilidade de integrar o grupo dos NEET do que outros jovens (Eurofound, 2012). Contudo, são várias as situações diferenciadas no espaço europeu. Nos casos específicos de Portugal e do Reino Unido, a população imigrante possui taxas de abandono escolar precoce inferiores aos residentes nacionais. Esta observação implica a relativização do papel da imigração e da sua interação com outros fatores de natureza socioeconómica e cultural na análise do fenómeno do abandono escolar precoce. (Day *et al* 2013: 25-26).

Um último fator de análise prende-se com o papel relevante que o mercado de trabalho assume no contexto desta discussão. Na verdade, com alguma ironia, podemos dizer, em muitas situações é a própria oportunidade de emprego que propicia o abandono escolar precoce. Estamos a referir-nos ao surgimento de oportunidades de emprego para jovens em situações de formação ou estágio curricular. Na prática, trata-se de um incentivo que o próprio mercado de trabalho gera para que muitos jovens interrompam e mesmo abandonem os estudos e se insiram precocemente no mercado laboral.

O aumento dos níveis de desemprego também pode contribuir para aumentar os riscos de abandono escolar precoce. A percepção de um escasso reconhecimento das qualificações por parte das entidades empregadoras pode funcionar como fator de desmotivação para o investimento escolar e de formação por parte de muitos jovens. Tal situação pode agravar-se se associada a situações de défice de recursos ou de desemprego dos respetivos agregados familiares. Nessas circunstâncias, prevalece o estímulo para a antecipação da entrada no mercado de trabalho como fonte supletiva de geração de recursos, com manifesta repercussão na aprendizagem escolar, uma situação que tende a afetar especialmente os segmentos da população social e economicamente mais vulneráveis.

Esta resenha revela a complexidade do fenómeno do abandono escolar precoce que frequentemente acumula, conjuga e repercute uma multiplicidade de fatores de natureza diversa.

### 3. Combate ao abandono escolar precoce no quadro das agendas políticas europeias

No quadro das políticas europeias, o combate ao abandono escolar precoce tornou-se numa prioridade, nomeadamente no início do século XXI, com a definição da chamada *Estratégia de Lisboa* (2000). Tal estratégia pretende contribuir para “tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social”. A aposta na qualificação dos europeus, adultos e jovens, incluindo todos aqueles que se encontravam precocemente fora do sistema de ensino e formação, surge como elemento central no novo arranjo institucional, tendo-se mesmo definido um indicador estatístico específico de grande significado político – a taxa de abandono escolar precoce (*early school leaving*) –, desenvolvido pelo Eurostat. Este indicador engloba os jovens, dos 18 e os 24 anos, que abandonam o ensino e a formação, depois de concluído o ensino básico ou outro nível de ensino inferior e que não se encontram a frequentar qualquer programa de educação/formação.

Ainda que o conceito de abandono escolar precoce se encontre hoje perfeitamente assumido na definição das políticas pública no contexto da UE, a verdade é que persistem inúmeros problemas no modo como ele se adequa às diferentes realidades nacionais. No caso português, têm sido apontadas dificuldades relativamente ao modo como são recolhidos e contabilizados os dados, tornando complexa a tarefa de medição do número de jovens em situações de abandono escolar precoce.<sup>49</sup>

**Tabela 5 (à direita): Taxa de abandono escolar precoce: níveis nacionais a atingir em 2020 (%)**

Fonte: Comissão Europeia

BE	9,5
BG	11
CZ	5,5
DK	10
DE	10
EE	9,5
IE	8
EL	9,7
ES	15
FR	9,5
IT	15 16
CY	10
LV	14,4
LT	9
LU	10
HU	10
MT	29
NL	8
AT	9,5
PL	4,5
PT	10
RO	11,3
SI	5
SK	6
FI	8
SE	10

A centralidade política concedida pela UE ao combate ao abandono escolar precoce foi reiterada recentemente pela Estratégia *Europa 2020*, que identifica o tema como um dos domínios fundamentais para um “crescimento inteligente” e “inclusivo”. Neste sentido, a Estratégia *Europa 2020* estabelece como meta uma redução global da taxa europeia de abandono escolar precoce de 14,4%, em

<sup>49</sup> Não iremos discutir neste relatório as dificuldades metodológicas relativas à definição e mensuração do abandono escolar precoce. Para uma problematização, ver, Estêvão e Álvares (2013) sobre o caso português e Araújo *et al* (2013), para uma discussão mais alargada acerca das dificuldades de compatibilização das diferentes definições de abandono escolar precoce existentes em diversos Estados-Membros da União Europeia.

2009, para 10% até 2020 (Tabela 6).<sup>50</sup> Note-se que, em 2009, perto de seis milhões de jovens europeus abandonaram precocemente a escola e, destes, cerca de 17,4% fizeram-no sem terminar o ensino básico – valor que, em Portugal, atingiu uns preocupantes 40%.<sup>51</sup>

Os níveis de redução da taxa de abandono escolar precoce, estabelecidos pela Estratégia *Europa 2020* são bastante ambiciosos. No caso português, representam uma redução substancial de cerca de 50% a alcançar nos próximos cinco anos. Este desiderato exige um enorme empenho político, técnico e científico, que é necessariamente também muito exigente do ponto de vista do investimento público e da definição das estratégias.

Neste sentido, parece-nos importante ter em conta que, o atual clima de crise e de recessão económica tem causado restrições orçamentais enormes para a educação na Europa em geral, o que, por certo, coloca em causa a capacidade de países, como Portugal, particularmente fustigados por duras medidas de austeridade, poderem atingir tão ambiciosos resultados.

Informação oficial divulgada recentemente tem posto a tónica nos importantes desafios que se colocam às políticas públicas dos Estados-Membros da UE. Está em causa a capacidade de abordar a questão do abandono escolar precoce de modo mais eficaz, encarando o problema na sua globalidade e complexidade e, conseqüentemente, equacionando estratégias de intervenção mais integradas setorialmente e mais sustentadas em estudos regulares de avaliação e monitorização. Essa é uma estratégia essencial para se poderem imaginar medidas de apoio à inclusão social e estipular as formações e competências ajustadas aos novos desafios do emprego futuro na UE e nos Estados-Membros.<sup>52</sup>

## 4. Combate ao abandono escolar precoce em Portugal: um balanço das principais medidas e instrumentos de política pública

Nas últimas décadas, a sociedade portuguesa registou assinaláveis melhorias em diversos indicadores relativos à qualificação geral formal dos seus cidadãos. A última década foi particularmente importante neste domínio. Entre 2001 e 2011, assistiu-se a um aumento de

---

<sup>50</sup> Cf. Recomendação do Conselho sobre “As políticas de redução do abandono escolar precoce”, publicada a 28 de Junho de 2011

<sup>51</sup> Cf. Comunicado Conjunto do Parlamento Europeu, do Conselho Europeu, do Comité Europeu Económico-social e do Comité das Regiões (31.01.2011) “Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 Agenda”.

<sup>52</sup> Cf. Comunicado Conjunto do Parlamento Europeu, do Conselho Europeu, do Comité Europeu Económico-social e do Comité das Regiões (31.01.2011) “Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 Agenda”.

12,8% dos cidadãos nacionais com, pelo menos, o ensino secundário, assim como se registou um incremento na percentagem de portugueses a frequentar o ensino secundário. Também se assistiu ao regular incremento da população com qualificações de nível superior. Apesar destes avanços educacionais formais, o problema das baixas qualificações da população ainda constitui um dos mais relevantes e persistentes estrangulamentos estruturais do país. Este aspeto tem sido, de resto, objeto de diversos relatórios nacionais e internacionais, que recorrentemente alertam para o preocupante *gap* que persiste entre alguns segmentos da população, nomeadamente entre jovens e adultos.

Os jovens apresentam qualificações mais elevadas, que evidenciam a efetiva democratização do acesso ao ensino em Portugal nas últimas quatro décadas, enquanto os adultos, apesar dos esforços encetados na última década – estratégias de educação de segunda oportunidade - ainda registam as mais altas percentagens com menores qualificações formais.

*“Portugal apresenta hoje uma situação educativa complexa. Por um lado, após uma evolução muito positiva, atingimos razoáveis níveis educativos na população jovem, quer em termos de acesso e qualidade, quer em termos de equidade, a indiciar boa capacidade de recuperação em quase todos os domínios. Por outro lado, refletindo um passado de grande atraso, persistem fracos índices de qualificação da população menos jovem, que se agravam de modo dramático à medida que se progride para escalões etários superiores.” (CNE, 2012: 8).*

Relativamente ao abandono escolar precoce em Portugal, a última década é igualmente caracterizada por importantes melhorias, que se traduzem numa redução muito significativa das taxas de abandono escolar precoce. Como mostra a Tabela 5, ainda no início do século XXI, Portugal tinha uma taxa de abandono escolar precoce elevadíssima (acima dos 40%) que, em pouco mais de dez anos, foi reduzida a praticamente metade. Apesar deste notável progresso, que veio permitir a aproximação do país à média da UE, é importante salientar que a taxa de abandono escolar em Portugal continua acima da média dos países europeus.

**Tabela 6: Taxa de Abandono Escolar Precoce em Portugal e na União Europeia (2000-2013)**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
UE27	17,6 (e)	17,2 (e)	17,0	16,5 (q)	16,1	15,8	15,5	15,0	14,8	14,3	14,0	13,5	12,8	12,0 (p)
<b>Portugal</b>	<b>43,6</b>	<b>44,2</b>	<b>45,0</b>	<b>41,2</b>	<b>39,4 (q)</b>	<b>38,8</b>	<b>39,1</b>	<b>36,9</b>	<b>35,4</b>	<b>31,2</b>	<b>28,7</b>	<b>23,2 (q)</b>	<b>20,8</b>	<b>19,2</b>

Fonte: Eurostat

Obs: (e) valor estimado; (q) quebra de série; (p) valor provisório.

## 4.1 Abandono escolar precoce: visão territorial e por género

Os dados do INE relativos ao triénio 2011-2013 (Tabela 7) põem em evidência as regiões autónomas dos Açores e da Madeira, com níveis de abandono escolar precoce muito acima da média nacional. No território continental, a região do Algarve destaca-se pela negativa, revelando taxas de abandono escolar precoce superiores à média nacional. Também na região do Alentejo (2012 e 2013) e na região Norte (2012 e 2013), se registam taxas elevadas, pontualmente, acima da média nacional. Ao contrário, as regiões de Lisboa e Vale do Tejo e do Centro apresentam, no período considerado, taxas de abandono escolar inferiores à média nacional, com destaque para a região Centro, que apresenta regularmente valores percentuais bastante inferiores aos das restantes regiões do país, tendo mesmo chegado a atingir, em 2013, um diferencial de 6% relativamente à taxa média nacional.

*“...apesar da redução significativa da taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal, nos últimos anos, esta assume ainda valores particularmente expressivos nalgumas regiões do país, evidenciando alguma desigualdade regional na trajetória de convergência.”*  
(Figueiredo et al, 2013)

**Estas diferentes dinâmicas de distribuição territorial do fenómeno surgem salientadas no “Estudo de Avaliação do Contributo do QREN para a Redução do Abandono Escolar Precoce”, recentemente publicado (2013).**

Registe-se que algumas disparidades territoriais importantes persistiram durante a vigência do QREN (2007-2013), em resultado da implementação seletiva e incoerente dos principais instrumentos e estratégias de combate ao abandono escolar precoce em Portugal. É o caso, por exemplo, do programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – que, apesar da expressão do abandono escolar precoce nas regiões autónomas (Açores e Madeira) seria apenas implementado no território continental. Neste sentido, é perfeitamente legítimo recomendar “estratégias de atuação que sejam capazes de uma maior eficácia na discriminação das problemáticas territoriais.” (Figueiredo *et al*, 2013: 121).

**Tabela 7: Abandono Escolar Precoce em Portugal: distribuição territorial e por sexo (2011-2013)**

	2011			2012			2013		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M
<b>Portugal</b>	<b>23,2</b>	23,6	14,5	<b>20,8</b>	27,1	14,3	<b>19,2</b>	23,6	14,5
<b>Continente</b>	<b>22,3</b>	22,6	13,9	<b>20,2</b>	26,4	13,7	<b>18,3</b>	22,6	13,9
<b>Norte</b>	<b>23</b>	26,3	13,1	<b>21,3</b>	28,3	14,0	<b>19,8</b>	26,3	13,1
<b>Centro</b>	<b>20</b>	15,0	11,3	<b>17,5</b>	23,3	11,7	<b>13,2</b>	15,0	11,3
<b>LVT</b>	<b>22,4</b>	22,1	15,2	<b>20,5</b>	26,8	13,9	<b>18,7</b>	22,1	15,2
<b>Alentejo</b>	<b>20,8</b>	21,1	18,0	<b>18,6</b>	22,2	15,0	<b>19,6</b>	21,1	18,0
<b>Algarve</b>	<b>26</b>	24,7	18,3	<b>20,2</b>	22,9	17,3	<b>21,6</b>	24,7	18,3
<b>RA Açores</b>	<b>44,3</b>	45,0	27,7	<b>34,4</b>	40,5	28,0	<b>36,5</b>	45,0	27,7
<b>RAMadeira</b>	<b>31,7</b>	35,4	18,8	<b>29</b>	37,4	20,1	<b>27,2</b>	35,4	18,8

Fonte: INE, *Inquérito ao Emprego*

Do ponto de vista da distribuição por género, os dados do INE para o triénio 2011-2013 assinalam no território nacional a mesma tendência europeia para uma percentagem de abandono escolar precoce superior entre os homens. O peso percentual de indivíduos do género masculino em situação de abandono é especialmente relevante nas regiões continentais do Norte, Alentejo e Algarve (os dois últimos, apenas em 2011 e 2013), bem como nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, que evidenciam continuamente valores superiores à taxa nacional para ambos os géneros. No caso das mulheres, as taxas de abandono escolar precoce do Algarve, Alentejo, Madeira e Açores são superiores à taxa nacional.

As significativas diferenças identificadas na distribuição da taxa de abandono escolar precoce segundo o género parecem alertar, assim, para a necessidade das estratégias de combate a este fenómeno atenderem não só aos contextos territoriais específicos, mas também direccionados para as disparidades de género. Importa referir, de resto, que as diferenças mais significativas na distribuição segundo o género da taxa de abandono escolar precoce estão positivamente correlacionadas com a taxa de escolarização *tout court* em Portugal. Efetivamente, apesar das melhorias educacionais genericamente verificadas na última década, como já enunciamos antes, continuam a ser as mulheres quem, entre nós, apresenta os “percursos escolares menos perturbados por retenções” (CNE, 2012: 110). No caso português, tal situação parece dever-se por um lado ao facto de as mulheres terem menores oportunidades de emprego do que os rapazes e, do outro, o seu investimento na formação escolar como capacitação profissional ser mais efetivo (Araújo, 2010).

## 4.2. Instrumentos de educação e formação especificamente orientados para o combate ao insucesso, absentismo e abandono escolar precoce

O gradual decréscimo da taxa de abandono escolar precoce em Portugal que, como vimos, se tem vindo a operar ao longo da última década, não pode ser dissociado da forte aposta no desenvolvimento de diversas medidas e programas de educação/formação especificamente orientados para o combate ao insucesso, absentismo e abandono escolar precoce.

De entre os principais instrumentos de combate ao abandono escolar implementados nos últimos anos destacam-se os seguintes: Programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP); *Programas Integrados de Educação e Formação* (PIEF), Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF), Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e Cursos Profissionalizantes.

O Programa TEIP, neste contexto, constitui uma das primeiras e mais antigas medidas de política educativa especificamente dirigidas para combater o insucesso, a violência e o abandono escolar.<sup>53</sup> Trata-se de um instrumento especificamente dirigido a “contextos sociais potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta”<sup>54</sup>.

Os agrupamentos de escolas envolvidos no Programa constroem projetos específicos, de acordo com as especificidades do seu contexto e as orientações do Programa,<sup>55</sup> recebendo recursos adicionais, humanos e materiais. O Programa intervém em territórios bastante complexos, caracterizados por contextos culturais e socioeconómicos marcadamente desfavorecidos e marginalizados (ver Partes II e III deste Relatório). Ainda assim, os resultados globais do Programa apontam melhorias importantes na redução dos níveis de absentismo, nas situações de indisciplina registadas nas escolas e na evolução positivas da taxa de sucesso escolar. Merecem ainda referência outros efeitos registados no plano da

---

<sup>53</sup> Cf. Despacho Normativo do Ministro de Educação, de 25 de setembro de 2012. Atualmente, o Programa encontra-se na sua terceira “edição”, designada de TEIP3, iniciada no ano letivo 2012/2013. Esta edição comporta 137 Agrupamentos Escolares, distribuídos por todo o território nacional: 49 no Norte, 11 no Centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 17 no Alentejo e 11 no Algarve. Note-se que o número de agrupamentos escolares envolvidos nesta edição do TEIP suplanta os 105 agrupamentos escolares que integraram o TEIP2.

<sup>54</sup> Preâmbulo do Despacho normativo do Ministro de Educação n.º 55/2008, que define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008.

<sup>55</sup> Os objetivos gerais do TEIP3 são os seguintes: “a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária”.



cooperação e dos métodos de trabalho no seio da escola, como também o maior envolvimento de pais e comunidade na dinâmica escolar.<sup>56</sup>

Embora as atividades de cariz artístico e cultural estejam presentes no quadro deste tipo específico de oferta educativa-formativa, não conseguimos obter dados que permitissem apurar, de forma rigorosa, qual o seu peso na carga horária média dos alunos/formandos que se encontram a frequentar ofertas de ensino/formação especificamente dirigidas para alunos em risco ou em situação de abandono escolar precoce. Efetivamente, no decurso da pesquisa constatou-se que, em cada ano escolar, a oferta de atividades artísticas e culturais pode assumir um peso diversificado no conjunto da oferta disponibilizada em cada agrupamento/escola. Uma tal diversidade de situações está estreitamente relacionada com o grau de autonomia concedida pela tutela aos diferentes agrupamentos/escolas, no sentido de definirem o seu próprio projeto pedagógico, desenhado em função do contexto específico em que intervém. Consequentemente, os órgãos de gestão das escolas têm necessidade de, em cada ano escolar, tomar opções pelo tipo de atividades a realizar, tendo em consideração um conjunto de variáveis bastante diversificadas, dos recursos humanos e financeiros disponíveis, as parcerias que a escola consegue estabelecer/manter com diversos agentes e instituições locais de diferentes setores, incluindo entidades ligadas ao setor cultural. O conjunto da oferta de atividades e de projetos realizados acaba, assim, por resultar desta combinação de fatores, dificultando uma visão mais abrangente do “peso” das componentes culturais e artísticas presentes quer nas áreas disciplinares, quer em outros tipos de atividades, projetos e iniciativas.

**A falta de dados quantitativos não significa, contudo, que o contato e participação de jovens em risco com disciplinas, atividades e iniciativas de cariz artístico e cultural não tenha sido um aspeto muito valorizado nos vários contatos estabelecidos com profissionais ligados quer ao setor da educação, como ao setor da cultura.**

Outra iniciativa relevante foi o Programa *Mais Sucesso Escolar*, desenvolvido entre os anos letivos 2009/2010 e 2011/2012, com o objetivo de implementar estratégias pedagógicas alternativas para lidar com o insucesso escolar no ensino básico. Trata-se de um projeto-piloto que procurou implementar, nas várias escolas aderentes, diferentes tipologias de organização da atividade pedagógica (“Fénix”, “Turma Mais” e “Híbrido”). As escolas envolvidas no Programa MSE contratualizam com o Ministério da Educação as taxas de

---

<sup>56</sup> Cf. Relatório *TEIP em Números* (outubro de 2010), disponível online em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/teip/>

sucesso a atingir em cada ano letivo, por um período 4 anos, mediante um pacote de crédito horário, atribuído anualmente, que iria sustentar as medidas de apoio aos alunos implementadas. A continuidade do envolvimento das escolas no Programa estava, assim, dependente do cumprimento das taxas contratualizadas. Contudo, a implementação do projeto evidenciou dificuldades na manutenção destas metas. De facto, se no primeiro ano de implementação do Programa MSE (2009/10), estiveram envolvidos 123 agrupamentos/escolas, nos dois anos seguintes o número de agrupamentos/escolas envolvidas foi-se reduzindo gradualmente (114 agrupamentos/escolas em 2010/11; 109 em 2011/12), o que assinala dificuldades em atingir as metas de sucesso enunciadas.<sup>57</sup>

Finalmente, importa ainda salientar a experiência bem-sucedida das *Second Chance Schools*, uma modalidade específica de resposta alternativa ao abandono escolar precoce e à exclusão social que tem vindo a ser testada em diversos pontos da Europa, e cujo trabalho tem vindo a ser desenvolvido em Portugal pela E2OM - Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, recentemente referenciada como uma boa prática europeia.

---

<sup>57</sup> Cf. website do Programa <http://www.dgide.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=108>

A E2OM foi criada em 2008 e constitui uma resposta específica ao problema persistente do abandono escolar e das baixas qualificações dos jovens portugueses, procurando criar uma alternativa ao tipo de respostas que existem no ensino regular.

Em 2012/2013, o projeto trabalhou com jovens entre os 15 e os 27 anos que abandonaram a escola com baixas qualificações, encontrando-se desempregados ou em ocupações precárias e em risco de exclusão social. Grande parte dos jovens são sinalizados pelas CPCJ, EMAT, DGRS e outros serviços e instituições locais com competências nestas matérias. No trabalho de identificação de jovens, estão envolvidos profissionais de intervenção psicossocial e de mediação social em contacto com os jovens, as suas famílias e contextos sociais, trabalhando no sentido de os motivar para a frequência da escola e de facilitar os demais processos de integração social. O recrutamento dos jovens é feito através de uma prova de seleção que procura traçar o perfil do jovem e aferir da existência ou não de condições para o seu atendimento na escola.

Este projeto insere-se numa medida de educação/formação única em Portugal, embora esteja implementada noutros países europeus – a educação de segunda oportunidade (*Second Chance Education*) –, visando responder aos problemas de qualificação e integração social dos jovens excluídos das ofertas disponíveis. Note-se que, os jovens frequentam a E2OM apenas durante um ano, sendo este um processo de transição destes jovens em situações de abandono escolar para uma bem-sucedida integração nas ofertas de certificação e/ou emprego.

Trata-se de um projeto socioeducativo que procura intervir nas várias dimensões da vida dos jovens, envolvendo um extenso conjunto de agentes (instituições socioeducativas, agentes económicos, tecido associativo e sindical, agentes culturais, etc.) que compõem a rede de parcerias que sustentam o projeto. Destaque-se o envolvimento do tecido económico e empresarial local, que têm sido envolvido no financiamento por “sponsorização” das atividades da escola, no acolhimento e enquadramento de jovens para formação em contexto de trabalho e no seu posterior recrutamento.

A proposta pedagógica e formativa da E2OM centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e

vocacionais a partir dos seus desejos e capacidades. Esta é uma abordagem flexível e informal, centrada nas potencialidades dos jovens, combinando a aquisição de competências básicas com a formação prática em contextos de trabalho e as TIC. No ano letivo 2012/13, a intervenção socioeducativa da ESOM desenvolveu-se em 4 áreas centrais: i) formação vocacional (Cozinha, Costura e Criatividade, Carpintaria e Electricidade, Informática); ii) educação artística (Teatro, Música, Dança, Artes visuais); iii) desenvolvimento pessoal e social e iv) apoio à certificação de 6º e 9º Ano. Neste ano, estiveram em formação 60 alunos, dos quais 56% concluíram os percursos de certificação em que estiveram integrados; 17% não concluíram os percursos de certificação propostos e continuarão na E2OM no próximo ano; 27% rescindiram os seus contratos de formação (motivos de integração no mercado de trabalho; razões familiares; problemas socioeconómicos; abandono).

A educação artística constitui uma das grandes “imagens de marca” do projeto, sendo utilizada como um instrumento central de motivação e de organização das aprendizagens.

Em entrevista, o diretor da E2OM afirmou que as atividades artísticas têm permitido despoletar mudanças muito positivas nos alunos, salientando, nomeadamente, os seguintes aspetos: permitem aumentar a sua autoestima; fomentar uma identificação dos jovens com o projeto; aumentar a sua motivação para estudar.

As disciplinas artísticas mais abordadas são o Teatro, a Música, a Dança e as Artes Visuais. Para além da dimensão formativa mais regular da ESOM, são frequentemente realizados workshops e atividades diversas, incluindo apresentações públicas; espetáculos; intercâmbios internacionais de jovens, recorrendo a colaborações com agentes e estruturas artísticas locais e nacionais (incluindo, por exemplo elementos do grupo de hip hop Dealema, projeto Leitura Furiosa, Fundações de Serralves, Calouste Gulbenkian e Casa da Música, entre outros), mas também recorrendo a estagiários de alunos do ensino superior com formação em áreas artísticas como as Artes Visuais ou o Teatro (parceria com o Instituto Politécnico Porto).

[www.segundaopportunidade.com/](http://www.segundaopportunidade.com/)

[www.facebook.com/escola.oportunidade](https://www.facebook.com/escola.oportunidade)

As Tabelas 8 e 9 descrevem a evolução, entre os anos letivos 2006/07 e 2011/12, do número de alunos matriculados e do número de alunos em retenção/desistência, no Ensino Básico e Secundário, segundo as diferentes modalidades de ensino que se encontravam a frequentar: Programas Curriculares Alternativos (PCA), Cursos de Especialização e Formação (CEF), Cursos Profissionais e Ensino Regular. Embora o Ensino Regular, quer no Ensino Básico, quer no Secundário, continue a ser a opção com maior número de alunos inscritos, é importante sublinhar que, no período em análise, os CEF e os PCA conseguiram assumir já alguma relevância no conjunto dos inscritos do Ensino Básico. Cursos Profissionais constituem uma das principais opções de ensino para os alunos a frequentar o Ensino Secundário. Em todas as modalidades de ensino em análise verifica-se que um volume bastante significativo de alunos que abandonam os estudos ou anulam a matrícula e são retidos ou excluídos por excesso de faltas.

**Tabela 8: Alunos matriculados e em retenção/desistência (1) do Ensino Básico, por modalidade de ensino em Portugal (2006/07 a 2011/12)**

	PCA's (2)		Cursos CEF		Cursos profissionais		Ensino regular	
	N.º de alunos	% Retenção e desistência	N.º de alunos	% Retenção e desistência	N.º de alunos	% Retenção e desistência	N.º de alunos	% Retenção e desistência
<b>2006/07</b>	-	-	25049	18,06%	587	7,50%	1046423	10,02%
<b>2007/08</b>	-	-	44940	26,65%	669	2,99%	1032412	7,74%
<b>2008/09</b>	-	-	40310	17,62%	299	8,03%	1015726	7,64%
<b>2009/10</b>	-	-	36830	18,63%	335	3,28%	1009899	7,63%
<b>2010/11</b>	2306	21,90%	33739	17,72%	386	3,11%	1000719	7,29%
<b>2011/12</b>	2998	31,59%	34046	17,46%	381	5,51%	987793	9,46%

Notas:

(1) Inclui as situações: Abandonou/Anulou a matrícula, Desistiu e Excluído/Retido por faltas

(2) Estão incluídos os Cursos Integrados de Educação e Formação (PIEF).

Os dados apresentados referem-se ao ensino público e privado.

Fonte: DGEEC/MEC

**Tabela 9: Alunos matriculados e em retenção/desistência (1) do Ensino Secundário, por modalidade de ensino em Portugal (2006/07 a 2011/12)**

	Cursos CEF		Cursos profissionais		Ensino regular	
	N.º de alunos	Retenção e desistência	N.º de alunos	Retenção e desistência	N.º de alunos	Retenção e desistência
<b>2006/07</b>	4898	21,29%	44466	4,10%	225189	24,59%
<b>2007/08</b>	7827	38,70%	66494	3,38%	208630	20,62%
<b>2008/09</b>	3391	17,87%	89499	13,24%	202079	21,07%
<b>2009/10</b>	1452	24,45%	103250	15,07%	198184	20,80%
<b>2010/11</b>	1578	24,08%	106381	17,63%	197236	22,11%
<b>2011/12</b>	1575	22,92%	109260	16,23%	195284	21,70%

Notas:

(1) Inclui as situações: Abandonou/Anulou a matrícula, Desistiu e Excluído/Retido por faltas

Os dados apresentados referem-se ao ensino público e privado.

Fonte: DGEEC/MEC

O presente relatório não constitui o espaço adequado para a análise detalhada e exaustiva dos resultados atingidos por estes diversos programas e iniciativas de combate ao abandono escolar precoce em Portugal<sup>58</sup>. Em todo o caso, não deixamos de sublinhar, o contributo destes diferentes instrumentos de política educativa para a melhoria dos principais indicadores de educação em Portugal ao longo da última década, nomeadamente, no que concerne às taxas de escolarização, de desistência e abandono escolar precoce e de conclusão.

Para além disso, importa ter em consideração que, no âmbito do QREN 2007-2013, realizou-se ainda um grande investimento no apoio a outras medidas de intervenção que, mesmo se indiretamente, também estão relacionadas com o combate ao insucesso e abandono escolar, na medida em que contribuem para melhorar a qualidade do ensino, tal como a requalificação da rede de escolas públicas e a formação de docentes.

Alguns autores chamam a atenção para a quebra dos níveis de abandono escolar precoce em Portugal, verificada na última década, e o seu relacionamento com outras medidas de política pública que extravasam o âmbito restrito da esfera da educação. Encontram-se, neste caso, a implementação do Rendimento Social de Inserção ou trabalho realizado em estruturas como a Rede Social ou as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, com que as instituições de ensino e formação muito frequentemente se articulam na definição de estratégias de prevenção e/ou de recuperação de crianças e jovens em rota de exclusão social (Capucha *et al* 2013: 285-286).

<sup>58</sup> Cf. nomeadamente Figueiredo *et al*, 2013; Barata *et al*, 2012; Fialho e Salgueiro, 2011; Abrantes *et al*, 2011.

Em termos programáticos, o Programa Escolhas (já abordado em capítulo anterior) constitui um exemplo muito relevante aqui, sobretudo tendo em conta a lógica de estreita articulação intersetorial entre as esferas da cultura, educação e ação social e o envolvimento de diversos organismos públicos e instituições parceiras. O combate ao insucesso, ao absentismo e ao abandono escolar precoce, promovendo a qualificação de crianças e jovens oriundos de contextos socioculturais vulneráveis, constitui um dos objetivos centrais do Escolhas. Por esse motivo, serão analisados adiante alguns projetos desenvolvidos no âmbito desse Programa. São projetos que, pelo peso que conferem à dimensão cultural e artística na intervenção com vista à redução do abandono escolar, se mostraram relevantes para os objetivos prosseguidos por este estudo.

É no contexto desta discussão em torno das múltiplas vias de combate ao insucesso e abandono precoce da escola que inserimos a nossa reflexão acerca do contributo que as artes e a cultura – incluindo a amplitude do seu tecido institucional e profissional – podem trazer à conceção e implementação de estratégias de melhoria das condições para o sucesso escolar dos alunos/as e, sobretudo, para evitar que estes continuem a abandonar tão precocemente o ensino e a formação.

## 5. Arte, Cultura e Educação: uma ferramenta no combate ao abandono escolar precoce?

Em finais da década de 1980 ganhou expressão própria uma dinâmica de crescente atenção sobre o papel que das artes e da cultura enquanto instrumentos capazes de “trabalhar” e favorecer a integração social dos segmentos da população mais desfavorecidos. O eixo central desta reflexão define-se em torno do desejável aumento do capital social e cultural dos indivíduos e o reforço da coesão das comunidades mais desprotegidas ou objeto de discriminação ou estigmatização social, em ligação com o seu bem-estar físico e psicológico.<sup>59</sup> Em paralelo, adquire maior relevância um novo discurso (político, técnico-científico e artístico) que procura associar as dinâmicas artísticas e culturais locais a processos de intervenção mais abrangentes, nomeadamente inseridos em estratégias de regeneração e revitalização urbana, capazes de ampliar o leque de oportunidades dessas comunidades.

Neste sentido, nos últimos anos tornaram-se cada vez mais frequentes projetos de intervenção social e urbana – nomeadamente, quando operam em territórios com populações

---

<sup>59</sup> Existe uma ampla literatura que procura discutir as origens e profundas repercussões deste processo de gradual mudança de perspetiva relativamente ao papel das artes e da cultura nas sociedades contemporâneas ocidentais. Entre outros autores, recomenda-se a leitura de Matarasso (1997), Guetzkow (2002) e Belfiore (2002).

em situações de vulnerabilidade ou marginalização socioeconómica – que recorrem a agentes e instituições culturais e artísticas, procurando mobilizar os seus saberes-fazer específicos, colocando-os ao serviço de novos desígnios como o reforço da coesão social, da participação cívica, etc. Em simultâneo, assiste-se à emergência de uma tendência cada vez mais notória para os artistas e as instituições culturais e artísticas apostarem cada vez mais no estabelecimento de novas estratégias de “mediação cultural”. É o caso da criação e desenvolvimento, a partir da década de 1990, dos chamados “serviços educativos” que procuram reforçar o enraizamento local da instituição, diversificando e alargando as suas audiências, mas também estabelecendo parcerias com diversos tipos de instituições e, mesmo, captar mecenas e patrocinadores que assegurem a sua própria sustentabilidade económico-financeira. Importa ainda frisar que os próprios apoios públicos a agentes e estruturas culturais e artísticas profissionais têm desempenhado um papel decisivo em todo este processo de mudança, na medida em que cada vez mais os instrumentos de financiamento público aos agentes e estruturas artísticas e culturais tendem a refletir a crescente relevância política da problemática do alargamento, captação e “formação” de públicos para as artes e a cultura, favorecendo, direta ou indiretamente, o desenvolvimento deste novo tipo de estratégias de “mediação cultural”.

É importante, por isso, reconhecer os vários aspetos positivos associados a esta abertura de agentes e instituições culturais e artísticas ao envolvimento e participação dos diversos públicos, e a correspondente predisposição para a promoção do diálogo entre artistas e comunidades. Em resultado, têm-se verificado alterações, por vezes profundas, no modo de atuação tradicional de instituições e equipamentos culturais e artísticos. São exemplo da nova atitude a maior abertura para apostar em propostas artísticas de trabalho com comunidades ou com segmentos específicos da população, que se caracterizam por um maior grau de “experimentalismo”, combinado com estratégias inovadoras de produção e programação artística e cultural.<sup>60</sup>

**O investimento público num reforço da presença de disciplinas artísticas no sistema de ensino deve assentar na sua importância intrínseca e dos *skills* específicos que permitem aos alunos desenvolverem a sua criatividade e inovação.**

---

<sup>60</sup> Para uma reflexão, a partir da perspetiva dos museus, dos vários impactos positivos gerados pelas crescentes preocupações com a captação, envolvimento e acesso de comunidades e públicos aos museus, cf. Black (2005).

No entanto, impõe-se também assinalar alguns dos riscos subjacentes a esta viragem no modo de encarar o papel das artes e cultura no contexto de uma intervenção cívica, social e educativa. Nomeadamente, importa destacar a tendência para uma visão instrumental do papel das artes e da cultura nas sociedades contemporâneas que, frequentemente, apela ao seu alegado contributo para “atenuar a exclusão social”, “fomentar a coesão” e “promover o desenvolvimento económico” como justificação para o investimento público em artes e cultura.<sup>61</sup> Num contexto em que, como é amplamente sabido, a *accountability* das políticas públicas constitui um imperativo de democraticidade, assiste-se a uma pressão crescente para justificar os apoios públicos em função dos seus múltiplos resultados e impactos (diretos, indiretos e induzidos), que pode gerar distorções nos procedimentos e na avaliação de resultados e mesmo subverter as razões fundamentais para a existência de certas estruturas e equipamentos artísticos e culturais (Sandell, 1998: 416; Belfiore, 2002: 103-104).<sup>62</sup>

A articulação entre arte, cultura e educação, que obteve uma crescente relevância nos últimos anos, também se insere neste contexto de mudança de conceção relativamente ao papel das artes e da cultura na contemporaneidade. Em particular na Europa, é hoje amplamente reconhecido o papel que desempenham o conhecimento, a criatividade e a inovação nas economias contemporâneas. Entre outros aspetos, esta visão reflete-se num conjunto de orientações de política europeia que, com a *Estratégia de Lisboa* (2000), têm proposto um reposicionamento competitivo da União Europeia no quadro macroeconómico mundial.

É justamente neste contexto que têm assumido relevância diversas posições de defesa da presença reforçada de disciplinas artísticas nos currículos escolares. Em geral, tal aproximação tem sido sustentada na base de que estas disciplinas constituem instrumentos relevantes para dotar os indivíduos com maiores competências, nomeadamente ao nível da sua capacidade criativa e de inovação. Contudo, como alerta o recente relatório da OCDE – *Art for Art’s Sake? The Impact of Arts Education* (Winner *et al*, 2013) –, esta não é uma posição isenta de riscos na medida em que concorre para retirar relevância às artes e à cultura e tende a subalternizá-las, convertendo-as em simples complemento de outras áreas do currículo escolar convencional (Winner *et al*, 2013: 15). Neste sentido, defende-se que a primeira – e principal – justificação para aumentar o peso das disciplinas artísticas no sistema de ensino deve assentar na sua importância intrínseca e nos *skills* específicos que permitem aos alunos desenvolver.

---

<sup>61</sup> Cf. nomeadamente, Guetzkow (2002) e Belfiore (2002).

<sup>62</sup> A este propósito, veja-se a interessante problematização, desenvolvida por Eleonora Belfiore e Oliver Bennett e (2007a; 2007b; 2010), sobre os crescentes esforços desenvolvidos nos últimos anos para medir e demonstrar os impactos associados ao alegado papel das políticas culturais no fomento da coesão e integração social dos cidadãos.



O contacto com disciplinas artísticas em contexto escolar permite aos alunos aceder a um conjunto competências e de formas de conhecimento particulares, nomeadamente no que se refere à comunicação e ao desenvolvimento emocional, sendo, por

***“Compreender que o potencial das artes não se resume a aprender uma determinada técnica: pintar, desenhar, representar, dançar ou tocar um instrumento. As artes estimulam a criatividade e uma mente criativa tem maior capacidade de resolução de problemas.”***

Depoimento do Painel de Auscultação

isso, dificilmente substituíveis por outro tipo de disciplinas escolares.<sup>63</sup> Num outro relatório recentemente produzido para a Comissão Europeia (DG Educação e Cultural), Bamford e Wimmer (2012: 22) mostram o seu ceticismo relativamente a este tipo de efeitos, sublinhando mesmo que são escassas as evidências sobre o impacto da educação artística na empregabilidade.

De qualquer modo, diversas análises apontam para a influência positiva que as disciplinas artísticas podem desempenhar na melhoria do “clima” existente na escola, tornando a sua frequência mais motivadora para os alunos, contribuindo deste modo para a redução das interações sociais negativas e os comportamentos potencialmente antissociais. Ao invés, os processos de desenvolvimento emocional despoletados pelas atividades artísticas, contribuem para melhorar a ligação emocional e os relacionamentos entre alunos e professores (*idem*: 26), o que favorece a perceção que ambos têm da escola, um aspeto decisivo quando se trata de equacionar estratégias de combate ao absentismo, ao insucesso e ao abandono escolar precoce.

Como não pode deixar de ser, a tradução para o contexto português da problemática da “transferência” das competências desenvolvidas pelas diferentes disciplinas artísticas para outras áreas do conhecimento requer um trabalho de investigação profundo e continuado que este relatório não ousa produzir. Deixamos, no entanto o alerta para esta necessidade estratégica, no convencimento que essa aturada e sistemática avaliação científica será em breve acarinhada, enquanto instrumento de política pública.

À semelhança de outras áreas de atuação, também nos últimos anos se verifica um movimento de crescente aproximação entre agentes e instituições artísticas e culturais e escolas. Esta dinâmica traduz-se frequentemente na realização de diversos projetos e de atividades, dentro e fora da escola, de natureza mais ou menos prolongada no tempo. Os

---

<sup>63</sup> Como afirmam Wimmer *et al* “Ultimately, even though we find some evidence of the impact of arts education on skills outside of the arts, the impact of arts education on other non-arts skills and on innovation in the labour market is not necessarily the most important justification for arts education in today’s curricula. The arts have been in existence since the earliest humans, are parts of all cultures, and are a major domain of human experience, just like science, technology, mathematics, and humanities. In that respect, they are important in their own rights for education. Students who gain mastery in an art form may discover their life’s work or their life’s passion. But for all children, the arts allow a different way of understanding than the sciences and other academic subjects. Because they are an arena without right and wrong answers, they free students to explore and experiment. They are also a place to introspect and find personal meaning.” (Winner *et al*, 2013: 19).

resultados alcançados são muito díspares e, em larga medida, estão estreitamente relacionados com fatores como as propostas artísticas especificamente selecionadas e desenvolvidas no quadro desse projeto, as condições em que a experiência se realiza (infraestruturas, recursos humanos, número de horas disponíveis, etc.), o perfil dos participantes envolvidos - artistas, alunos e professores – e, por fim, o grau de cumplicidade interinstitucional e de interconhecimento existente.

**A presença regular de artistas em contexto de sala de aula pode gerar claros benefícios para o enriquecimento dos processos de aprendizagem dos alunos no seu todo.**

Em todo o caso, quando bem-sucedidas, estas experiências de interação entre artistas, professores e alunos evidenciam um apreciável potencial disruptivo face aos processos pedagógicos convencionais, despoletando, novas questões e novas aprendizagens. Para este sucesso é absolutamente necessário estabelecer uma distinção clara dos papéis do artista e do professor, de deixar claro que os artistas, em função da sua formação e prática profissional, possuem um conjunto de competências distintas, que lhes permite desempenhar um papel singular no repertório de conhecimentos e competências dos alunos, distinto do do professor.<sup>64</sup> De qualquer modo, subscrevemos reflexões recentes do domínio da pedagogia que salientam o valioso contributo pedagógico que a presença regular de artistas em contexto de sala de aula pode gerar para o enriquecimento dos processos de aprendizagem dos alunos no seu todo.

Mas o potencial decorrente da presença de artistas em contextos de aula, implica reconhecer que essa deve ser uma presença prolongada e regular. A multiplicidade de expressões artísticas e culturais, e o envolvimento que o/a artista pode induzir sobre crianças e jovens em risco de abandono escolar, não pode resultar se limitada a sua presença a momentos intermitentes e de circunstância. Está em causa permitir que crianças e jovens possam adquirir não apenas um conjunto precioso de *skills* específicos, associados às diversas disciplinas artísticas, mas também um conjunto mais alargado de competências sociais e cognitivas, incluindo a disposição para o exercício da reflexividade e da criatividade.

---

<sup>64</sup> Cf. nomeadamente o importante relatório de Thompson *et al* (2012) sobre esta matéria.

## Projeto 10x10

O projeto 10x10, surge em 2012 como projeto-piloto através do Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência. 10x10 promove a colaboração entre artistas e professores de diversas disciplinas do ensino secundário, com o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes na captação de atenção, motivação e envolvimento dos alunos em sala de aula.

A primeira edição do 10x10 envolveu 10 artistas com experiência de ensino (em contexto formal e/ou não formal), que trabalharam com 10 professores do ensino secundário (de biologia, economia, português, artes visuais, informática, inglês e filosofia). Os professores foram selecionados, através de candidatura, que implicava um compromisso expresso e protocolizado com os conselhos diretivos das respetivas escolas, de forma a integrar o projeto no plano de atividades das escolas parceiras. O calendário de trabalho teria de ser adaptado à disponibilidade do professor. No total, estiveram envolvidos nesta primeira edição do projeto 105 alunos entre os 16 e os 18 anos, de 7 escolas da área da Grande Lisboa.

O 10x10 partiu de uma residência de 6 dias na FCG onde, num ambiente informal, artistas e professores partilharam experiências. Posteriormente professores e artistas trabalharam em dupla, nas escolas, na conceção de um projeto pedagógico a aplicar em sala de aula e no âmbito da disciplina. As “micropedagogias” foram instrumentos utilizados, previamente exploradas na residência artística. O projeto implicava também que o artista ajudasse o seu parceiro professor a idealizar uma “aula pública” para, com a sua turma, partilharem esta experiência com a comunidade (professores, artistas, educadores, investigadores, encarregados de educação) Os alunos foram chamados a participar ativamente nas várias fases processo, contribuindo com as suas dúvidas e sugestões. Realizou-se um trabalho de auscultação das expectativas dos alunos antes do início do curso e após a sua conclusão, tendo sido possível concluir que a sua apreciação dos resultados do 10x10 foram muito positivos.

No ano letivo 2013/14 realizou-se a segunda edição do 10x10, concentrando o projeto em duas escolas de Lisboa (Escola Secundária Padre António Vieira/Agrupamento de Escolas de Alvalade, e a Escola Secundária Seomara da Costa Primo/Agrupamento de Escolas da Amadora Oeste). Foram envolvidas 8 professoras de 4 disciplinas (português, matemática, filosofia e biologia) do 10º ano do ensino regular, que trabalharam com 8 artistas de várias áreas - artes visuais, cinema, teatro, dança e música – novamente, com experiência de trabalho pedagógico em contexto formal e não formal. Esta opção permitiu alargar o número de turmas envolvidas (6), abrangendo cerca de 160 alunos entre os 15 e os 17 anos. As duas escolas envolvidas vivem contextos relativamente distintos e, no caso da Secundária Seomara da Costa Primo, que recebe alunos de cerca de 30 países, tal reflete-se numa grande diversidade cultural e social da comunidade escolar.

As “aulas públicas” do 10x10, realizadas na FCG, nas respetivas escolas, e em Guimarães, no Centro Cultural Vila Flor, constituíram lugar de discussão e reflexão sobre este tipo de projetos, sobre as mais valias da colaboração entre professores e artistas. Aliás, são componentes centrais do 10x10 as dimensões de reflexão, avaliação e partilha do conhecimento. O projeto integra três mediadores (1 curadora educativa, 1 filósofa e 1 consultora/avaliadora), responsáveis por acompanhar todo o processos, recolhendo informações, testemunhos e apreciações junto de professores, alunos e artistas, apoiando na reflexão e na sistematização das “micropedagogias”. Foi estabelecida uma parceria com a Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa, com vista à formulação de um enquadramento teórico desta experiência educativa de relação entre arte e educação.

<http://descobrir.gulbenkian.pt/Descobrir/pt/Evento?a=5467>  
(sobre a 1ª edição do 10x10)

<http://descobrir.gulbenkian.pt/Descobrir/pt/Evento?a=6006>  
(sobre a 2ª edição do 10x10)

O reconhecimento da importância das artes e da cultura não permite concluir, contudo, que estas podem constituir, de *per se*, um instrumento de combate ao abandono escolar precoce. No entanto, a criação de oportunidades para que as crianças e jovens participem em diversas atividades e projetos de cariz artístico possam despoletar mudanças individuais importantes, não permite assegurar que se trate de efeitos generalizáveis a todos os participantes, no que respeita ao abandono escolar. Também não se pode afirmar que os efeitos positivos desta

participação sejam duráveis, prolongando-se a médio e a longo prazo, eliminando em definitivo a eventual recaída em situações de insucesso e abandono da escola. Também por estes motivos, são requeridas estratégias de intervenção integradas e de natureza multidimensional, definidas caso-a-caso, o que obviamente põe em causa o recurso a abordagens *standard*.

**A orientação de aulas e *workshops* em parceria com professores, assim como “residências artísticas” em contexto escolar, com o efeito de “contágio” que podem gerar, promovem um contato mais próximo entre alunos e professores.**

Neste contexto, colocam-se importantes desafios aos agentes e instituições culturais e artísticas, implicando mudanças no modo como estes tradicionalmente concebem e implementam as suas estratégias de intervenção na comunidade. Assiste-se atualmente a uma proliferação de projetos desenvolvidos em contexto escolar, que evidenciam uma tendência emergente para que determinados artistas e estruturas artísticas possam assumir um novo papel no plano da formação pedagógica, artística, e cívica na escola. Um tal figurino permite reavaliar as ações de desenvolvimento e orientação de aulas e *workshops* (nalguns casos em parceria com professores); assim como os resultados de “residências artísticas” em contexto escolar e o efeito de “contágio” que podem gerar, despoletando um contacto de maior proximidade com alunos e professores. De igual modo, também a realização de “espetáculos especiais”, envolvendo alunos, professores e, por vezes, pessoal não-docente e ao próprio envolvimento em projetos de prática artística amadora, podem ganhar um novo significado em resultado desta maior interação entre a escola, a cultura e as artes.

Continua a ser muito importante o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais em contextos extraescolares, o que permite a criação de oportunidades de saída que, para determinados segmentos da população escolar, são muitas vezes uma via privilegiada (senão única) de acesso a espaços especificamente vocacionados para a fruição cultural e artística, e a experimentação artística. Do nosso ponto de vista, a manutenção desta pluralidade de contextos de contacto e experimentação com as artes e a cultura – dentro e fora da escola – constitui um elemento decisivo para o trabalho de “intermediação cultural” que hoje desempenham múltiplos agentes e instituições culturais e artísticas.

**O desenvolvimento destas dinâmicas de trabalho conjunto – artistas, agentes culturais, e corpo docente e não-docente – constitui porventura um dos principais meios de enfrentamento ao abandono escolar precoce.**

Atendendo a que o trabalho realizado por agentes e instituições artísticas e culturais se desenrola, no essencial, na esfera do ensino não-formal, revela-se crucial a aposta no estabelecimento da articulação entre cultura e educação, em particular entre artistas e agentes culturais e o corpo docente e não-docente. Neste sentido, pode afirmar-se que o desenvolvimento destas dinâmicas de trabalho conjunto – artistas, agentes culturais e corpo docente e não-docente – constitui porventura um dos principais meios de enfrentamento ao abandono escolar precoce. Ele impõe uma reflexão acerca da disponibilidade de tempo de trabalho para as partes envolvidas; sobre a criação de condições para um efetivo diálogo entre professores e artistas; e por fim acerca dos recursos humanos, logísticos e institucionais que hão de permitir o desenvolvimento continuado e consistente destes projetos e iniciativas.

A consistência e continuidade entendidas num horizonte de médio-longo prazo, tem sido outra condição frequentemente apontada para o sucesso de muitas experiências de atividades e iniciativas artísticas e pedagógicas.

Trata-se de uma questão importante na medida em que permite estabelecer e consolidar cumplicidades, rotinas trabalho e criar condições para o despoletar de novos desafios. A interrupção, tantas vezes injustificada, as delongas na sua efetivação e a falta de continuidade, em vez de fomentar esta

**A interrupção, tantas vezes injustificada, as delongas na sua efetivação e a falta de continuidade, em vez de fomentar esta interação, geram um sentimento pernicioso de incerteza e contingência que impede estes projetos artístico-pedagógicos de singrar.**

interação, geram um sentimento pernicioso de incerteza e contingência que impede estes projetos artístico-pedagógicos de singrar.

Neste sentido, saliente-se a importância da promoção de projetos dirigidos a professores/formadores, capazes de criar oportunidades de formação e de expressão criativa em diversos domínios artísticos. Estes projetos retiram a sua importância do facto de expandirem os conhecimentos dos vários agentes educativos, dotando-os de mais e melhores ferramentas para desenvolverem a sua atividade profissional (mesmo quando intervém em

contextos não artísticos), ao mesmo tempo que permitem adensar a interação entre todos os intervenientes, o que certamente se repercute nos resultados alcançados.

A este propósito, fazemos referência a alguns projetos, promovidos por estruturas artísticas e culturais, dirigidos a professores/educadores/formadores, com características que distintivas e inovadoras. Tais projetos parecem convergir numa clara aposta na capacitação dos profissionais do ensino, procurando dotá-los de novos conhecimentos em diferentes disciplinas artísticas e, simultaneamente, pretendem desenvolver ferramentas úteis nas suas práticas pedagógicas, nomeadamente através da aplicação neste contexto de técnicas e metodologias artísticas.

### *Projetos Artísticos e Formativos para Professores de Música*

O Serviço Educativo da Casa da Música promove, anualmente, um ciclo de formação temático, dirigido a professores de música, em especial que trabalham a área da música nas escolas do ensino básico, ao nível das AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular, educadores de infância e a alunos finalistas dos cursos de ensino de música.

Cada ciclo é estruturado por várias sessões de workshops, com uma duração de cerca de 6 meses (Janeiro/Junho), culminando na apresentação de um espetáculo ao vivo. O objetivo é, simultaneamente, fornecer aos formandos materiais e metodologias que possam revelar-se úteis no contexto das AEC, “procurando contribuir para tornar mais criativos os processos de trabalho com os alunos”; paralelamente, é concebido e montado um espetáculo que será apresentado a crianças, escolas e famílias, na Casa da Música, realizado pelo grupo de professores de música que participaram na ação de formação, procurando,

deste momo, proporcionar-lhe um “processo gratificante de realização profissional e artística”.

Até ao momento, o Serviço Educativo da Casa da Música realizou os seguintes ciclos de formação especificamente dirigidos a professores de música: Grande Bichofonia (em que procurou trabalhar as fábulas e histórias com animais), Histórias do Sul (a partir do Brasil, “país tema” da programação artística da Casa da Música nesse ano, 2009), Sonho Americano (a partir dos E.U.A., “país tema” da programação artística da Casa da Música nesse ano, 2011) e Em Canto se Conta o Natal (a partir da exploração do repertório tradicional português de contos e músicas relacionadas com o Natal). Participaram nestes 4 ciclos de formação perto de 200 formandos.

[www.casadamusica.com/pt/servico-educativo](http://www.casadamusica.com/pt/servico-educativo)

As características distintivas destes projetos prendem-se com o modo bastante prático como são concebidas e realizadas as atividades de formação que frequentemente implicam um trabalho de grande proximidade, envolvendo artistas e professores, tendo em vista a construção de um determinado resultado final, de cariz artístico/criativo, a apresentar publicamente (individual ou coletivamente), em diversos formatos e em diferentes contextos.

Efetivamente, foi possível identificar, sem pretendermos ser exaustivos, diversos tipos de abordagens neste tipo de atividades educativas/formativas orientadas para este segmento particular de público-alvo:

- Desenvolvimento de oficinas em diversas áreas artística, tendo em vista o desenvolvimento e apresentação de aulas em conjuntas, envolvendo artistas e professores (como propõe o projeto *10x10*, promovido pelo Programa Descobrir, da Fundação Calouste Gulbenkian;
- Projetos artístico e de formação dirigidos especificamente para professores de música, que culminam com a apresentação pública, em formato de concertos (como acontece, anualmente, na Casa da Música;
- Ciclos de *workshops* de curta duração, em que se abordam vários temas relacionados a prática pedagógica, a partir de múltiplas perspetivas artísticas (caso do ciclo de programação para professores do ensino secundário *Corpo Comum*, realizado anualmente pelo Serviço Educativo do Centro Cultural Vila Flor;
- Realização de atividades de formação de carácter mais pontual, dirigidas a professores e educadores (como algumas ações de formação na área do movimento corporal e da voz, realizadas pelo Projeto Pedagógico da Associação Comédias do Minho.

### *Corpo Comum – Centro Cultural Vila Flor*

O ciclo de programação *Corpo Comum*, organizado pelo Serviço Educativo do CCVF – Centro Cultural Vila Flor, desde 2012, propõe a professores/educadores/formadores ciclos de *workshops*, realizados por artistas e por profissionais ligados à área da cultura (colabores externos ao CCVF), em que se reflete acerca dos cruzamentos possíveis entre práticas artísticas e pedagógicas. Na sua maioria, as propostas deste ciclo de *workshops* são dirigidas a docentes do ensino secundário, embora também se realizem pontualmente atividade dirigidas educadores de infância.

Programados com uma periodicidade anual, concentrando as atividades sobretudo no 1º e no 4º trimestre, os ciclos das sessões de *workshops* são, na sua generalidade, relativamente curtos e concentrados, com uma duração média de aproximadamente 1 a 2 dias e uma duração variável de 2 a 6 horas por sessão. O número máximo de participantes, por atividade, ronda as 15 pessoas (podendo ascender às 25 pessoas em sessões mais expositivas/teóricas).

Aposta-se na criação de ambientes informais e experimentais que frequentemente combinam dimensões mais reflexivas (seja através de sessões expositivas, de pendor claramente mais teórico; seja através da realização

de sessões em que se analisam e discutem diferentes exemplos de projetos artísticos, incluindo frequentes exposições e reflexões a partir das experiências profissionais dos próprios artistas/formadores), com abordagem mais práticas, em que os participantes são convidados, através da realização de exercícios práticos, a experimentar técnicas artísticas e estratégias de cruzamento entre arte e pedagogia.

Em cada ciclo de programação anual tem-se procurado abordar diferentes áreas disciplinares, o que permite alguma diversidade nos segmentos de públicos potencialmente interessados. Entre outras áreas disciplinares, realizaram-se até ao momento *workshops* com artistas e especialistas nas áreas da história de arte (arte contemporânea), cinema, artes visuais, artes performativas (dança e teatro), música, desenho e escrita. Houve ainda um ciclo mais especificamente dirigido para o trabalho com públicos com necessidades especiais, em que os *workshops* foram realizados por artistas/formadores com trabalho reconhecidos a este nível, que partilharam com os participantes estratégias de intervenção em diferentes contextos/ áreas disciplinares: museus, teatro, dança e música.

<http://www.ccvf.pt/>



## 6. Cultura e Educação em Portugal: breve balanço das principais orientações e instrumentos de política pública

Historicamente, as políticas culturais em Portugal foram e, em certa medida, são ainda muito influenciadas por uma matriz francófona que enfatiza a relevância da democratização cultural, da participação e envolvimento das populações e da integração social através das diversas expressões artísticas e culturais. Embora este não seja o espaço adequado para proceder a uma revisão e análise retrospectiva de todo este processo<sup>65</sup>, devemos recordar a centralidade que questões como a formação e sensibilização dos públicos para as artes e a cultura continuam ainda hoje a assumir em Portugal, quer no plano político e legislativo, quer nas práticas de criação, intervenção e programação artísticas e culturais. De igual modo, também nos últimos anos ganhou relevância o debate em torno da importância de uma mais estreita articulação entre cultura e educação, com importantes repercussões a diversos níveis: das orientações de política cultural às práticas criação artística e de fruição de cultura no nosso país.

Tal como na generalidade dos países ocidentais, também em Portugal se tem vindo a assistir a um importante desenvolvimento dos chamados “serviços educativos” em diversos tipos de instituições, estruturas e equipamentos de cariz artístico e cultural, numa tendência que foi acompanhada por um forte investimento público na criação/recuperação de infraestruturas culturais, de âmbito local e nacional, bem como de um reforço dos instrumentos de apoio público à criação artística contemporânea. Neste domínio, os museus foram pioneiros, quando ainda durante as décadas de 1970-80 e de 1990 e após uma fase marcada pela interação mais intensa com as escolas e uma nova atitude educativa, assumiram esta nova função caracterizada por uma crescente abertura para desenvolverem iniciativas com um leque variado de públicos. Este desenvolvimento resulta também de profundas alterações que, nas últimas décadas, ocorreram na área da museologia que, entre outros aspetos, suscitaram a reflexão técnica, científica e política, em torno da problemática da mediação cultural. Tal reflexão veio contribuir decisivamente para o desenvolvimento em Portugal de uma oferta de formação especializada neste domínio, ao mesmo tempo que possibilitou a produção e dinamização de diversos materiais, atividades e estratégias pedagógicas orientadas para a captação de diversos segmentos de públicos-alvo. A partir dos anos 1990

---

<sup>65</sup> Para uma boa análise da evolução das políticas culturais em Portugal, centrada na relevância que, neste contexto, tiveram e têm ainda as questões da democratização cultural e da formação de público, cf. Gomes e Lourenço (2009).



assiste-se à expansão do número de serviços educativos, que se estendem a outro tipo de instituições culturais, com destaque para as bibliotecas, teatros e cineteatros, centros culturais e espaços patrimoniais, ganhando uma crescente dinâmica de atividade (Gomes e Lourenço, 2009).

Do ponto de vista das estruturas artísticas e culturais, os últimos anos caracterizam-se por uma clara reorientação de parte das suas atividades para o estabelecimento de um contacto privilegiado com diversos segmentos de público-alvo: escolas (incluindo alunos e professores); crianças e jovens; famílias; e, à medida que se impõe a ideia de que as instituições culturais podem e devem contribuir para uma formação contínua dos cidadãos, ao longo da vida, adquirem relevância novos segmentos de público, bastante mais alargados e diversificados, que são compostos por adultos de várias faixas etárias, níveis de qualificação e de ocupação variados e com diferentes interesses. Simultaneamente, também se tem vindo a verificar um crescente envolvimento de alguns agentes e instituições artísticas e culturais portuguesas em redes de parcerias de um âmbito mais alargado, tendo em vista o desenvolvimento de projetos de intervenção em territórios socioeconómicos vulneráveis, procurando promover a inclusão social, a multiculturalidade ou ainda, como iremos analisar adiante de forma mais detalhada, no combate ao insucesso e abandono escolar.

O desenvolvimento de “serviços educativos” em Portugal, bem como de outro tipo de projetos e iniciativas artísticas e culturais ligadas ao chamado “envolvimento comunitário” foram acompanhadas – e, em larga medida, potenciadas – por medidas de política pública setorial que desde 1990, foram sistematicamente enfatizando a importância das atividades culturais e artísticas na formação dos cidadãos em geral e, muito em particular, das crianças e jovens. Destaque-se, nomeadamente, a ação legislativa que assumiu uma orientação educativa/pedagógica no desenvolvimento das atividades artísticas e culturais, e valorizou as articulações com o tecido escolar, e a potencial “alargamento de públicos” (Idem, 17-18). Estas medidas legislativas despoletaram mudanças de relevo nos modos de atuação dos agentes e instituições culturais, públicas e privadas, em Portugal. Esta tendência surge confirmada com as renovadas preocupações com o acesso de diversas franjas da população à produção cultural e artística que marcam, desde há já alguns anos, a política cultural em Portugal, influenciando muitos dos instrumentos de apoio às artes.

O caso da Direção-Geral das Artes é um bom exemplo. Na sequência dos objetivos programáticos que haviam sido anteriormente definidos para o Instituto das Artes<sup>66</sup> – a DGArtes assume como uma das suas atribuições centrais fomentar “...cruzamentos interdisciplinares das artes, articulando políticas intersetoriais, em especial nas áreas da

---

<sup>66</sup> Cf. Decreto-Lei nº 181 / 2003 de 16 de Agosto, artigo 4, alíneas i) e e).

educação e da economia, promovendo a colaboração com outros serviços e organismos da administração central e local”.<sup>67</sup> Neste sentido, todas as entidades artísticas e culturais candidatas aos apoios e incentivos à criação, produção e difusão das artes, devem necessariamente incluir no seu plano de atividades “...o desenvolvimento de ações que fomentem a captação e formação de novos públicos e de ações dirigidas ao público infanto-juvenil”.<sup>68</sup>

Através dos relatórios dos vários apoios concedidos pela DGArtes é possível identificar uma bateria de indicadores de atividade que estão estreitamente relacionados com este tipo de preocupações, nomeadamente os que dizem respeito ao número de espetadores/visitantes; número de ações de sensibilização e formação de públicos; número de ações de formação; número de formandos.

**Será desejável, no futuro, melhorar o painel de indicadores de realização e de resultado das entidades apoiadas pela DGArtes, de modo a permitir avaliar com maior detalhe o tipo de atividades realizadas e os seus destinatários.**

**Tabela 10: Espetadores/visitantes, ações de sensibilização e formação de públicos, ações de formação e formandos nas diversas áreas artísticas apoiados pela DGArtes (2012)**

	Espetadores/ visitantes	Ações de sensibilização e formação de públicos	Ações de formação	Formandos
<b>Arquitetura</b>	0	0	0	0
<b>Artes Plásticas</b>	108 844	177	31	861
<b>Cruzamentos Disciplinares</b>	315 982	231	180	6 123
<b>Dança</b>	212 527	674	1 909	10 464
<b>Design</b>	0	0	0	0
<b>Fotografia</b>	0	0	0	0
<b>Música</b>	680 464	442	189	7 296
<b>Teatro</b>	663 113	858	759	14 523
<b>Total</b>	<b>1 981 930</b>	<b>2 382</b>	<b>3 068</b>	<b>39 267</b>

Fonte: DGArtes (Relatório dos Apoios Concedidos em 2012)

Em termos de número de espetadores/visitantes de iniciativas levadas a cabo pelas 143 entidades artísticas apoiadas pela DG Artes em 2012, constata-se que foram as áreas da Música e do Teatro aquelas que tiveram audiências mais elevadas (1.343.577

<sup>67</sup> Cf. Decreto Regulamentar n.º 35/2012 de 27 de março, artigo 2, ponto 2, alínea e).

<sup>68</sup> Portaria n.º 1189-A/2010 de 17 de Novembro (primeira alteração do Regulamento das Modalidades de Apoio às Artes, aprovados pela Portaria n.º 1204-A/2008, de 17 de Outubro), artigo 3, ponto 5.

espetadores/visitantes), perfazendo em conjunto 68% do total. Seguem-se as áreas dos Cruzamentos Disciplinares (16%), da Dança (11%) e das Artes Plásticas (5%). Por outro lado, no que respeita às ações de sensibilização e formação de públicos, as áreas artísticas que mais se destacaram foram a do Teatro (858), da Dança (674) e da Música (674). Em relação às ações de formação levadas a cabo por estruturas artísticas, a Dança (1 909) é a área que mais se destaca, seguida do Teatro (759), da Música (189), dos Cruzamento Disciplinares (180) e, com menor peso, das Artes Plásticas (31). Finalmente, esta tendência repete-se também no que diz respeito ao número de participantes em ações de formação, que regista a primazia do Teatro (14 523) e a expressão mais limitada das Artes Plásticas (861).

É importante sublinhar que estes indicadores agregam informação relativa a uma grande variedade de atividades que são desenvolvidas pelas várias estruturas artísticas e que são, também elas, direcionadas a audiências muito diversificadas. Futuramente, seria muito importante melhorar o painel de indicadores de realização e de resultado das entidades apoiadas pela DGArtes, uma vez que, na nossa perspetiva, os indicadores atualmente disponíveis assumem um caráter demasiado genérico, não permitindo, por isso mesmo, avaliar com maior detalhe qual o tipo de atividades realizadas e os seus destinatários. Mais em concreto, não permitem perceber qual o peso efetivo da componente educativa na atividade realizada pelas estruturas artísticas e culturais apoiadas pela DGArtes, nem tão-pouco identificar projetos e iniciativas especificamente dirigidos ao combate ao abandono escolar precoce.<sup>69</sup>

Este enquadramento normativo revela-se pertinente justamente na medida em que, conforme referido anteriormente, permite compreender a crescente disponibilidade dos diversos agentes e instituições artísticas e culturais portuguesas para participarem em novas frentes de trabalho. Imaginamos que estas estratégias podem refletir-se na mobilização de audiências e comunidades, no sentido de despoletar e/ou consolidar formas de conhecimento e de inter-relação dos indivíduos com expressões artísticas e culturais diversas.

Existe hoje um conjunto bastante amplo de projetos e iniciativas que são essencialmente dirigidas a públicos escolares (sobretudo a alunos, mas também crescentemente a professores, educadores e formadores) que são regularmente desenvolvidos pelos diversos

---

<sup>69</sup> A propósito do painel de indicadores dos concurso da DG Artes, vale a pena recuperar algumas das reflexões tecidas no âmbito do *Estudo sobre os apoios financeiros diretos concedidos pela Direção Geral das Artes às atividades artísticas (apoios bienais 2011 e quadrienais 2009)*, realizado pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto, em que se alertava justamente para a ambiguidade de alguns deste indicadores, que tornam muitas difícil distinguir “o que é criação e serviço educativo; programação e criação; participação/organização de festivais e programação, acolhimento e (nalguns casos) criação...” (Santos e Moreira, 2013: 28). Além destas ambiguidades, os autores apontam para a distância existente “entre as linguagens dos formulários (...) e as do seu preenchimento pela maioria das entidades” (Santos e Moreira, 2013: 19), salientando a necessidade de melhorar o sistema de indicadores da DG Artes, clarificando a sua definição e, por outro lado, alertando para a necessidade de um acompanhamento e monitorização de maior proximidade que ajude a tornar a medição dos resultados mais eficiente e útil, tanto para a tutela, como para as estruturas culturais e artísticas (cf. Santos e Moreira, 2013: 19-21).

“serviços educativos” de instituições e estruturas culturais e artísticas portuguesas. Importa, por isso, referir que, para o sucesso deste tipo de oferta de programação artística-educativa, parecem ser importantes algumas características presentes nos moldes de organização dos “serviços educativos”, nomeadamente no que diz respeito à capacidade de criar e “alimentar” canais de comunicação ágeis com as escolas, divulgando, com a devida antecedência<sup>70</sup>, o plano de iniciativas e projetos de cariz pedagógico e artístico que se propõem realizar e disponibilizar às escolas.

## 6.1. A relação Escola e Atividade Artística: alguns exemplos

Dada a sua pertinência, referimo-nos agora a dois programas nacionais, entretanto extintos, que tiveram grande impacto no acesso da população às artes e à cultura. Trata-se do *Programa de Difusão das Artes do Espetáculo*, e do que lhe sucedeu, o *Programa Território Artes* que se inscrevem numa lógica de descentralização da oferta cultural e artística e de dinamização de atividades culturais locais. No caso do *Programa de Difusão das Artes do Espetáculo*, e pese embora os objetivos ambiciosos iniciais, a ação acabou por centrar-se na realização de atividades pedagógicas dirigidas a crianças e jovens, em especial em contexto escolar.<sup>71</sup> Já no caso do *Programa Território Artes* a abordagem proposta era mais complexa e buscava um leque de atividades diversificado, estruturadas por segmentos de público-alvo tendo em vista a “qualificação e sensibilização de públicos”, através de três tipologias de intervenção distintas: *ações de sensibilização ou ateliês pedagógicos*; *projetos artísticos de continuidade*; e *cursos breves*.<sup>72</sup>

Nos últimos anos foram ainda lançados outros programas e iniciativas mais pontuais. Especificamente dirigidos à formação de novos públicos em contexto escolar, estes programas procuraram sensibilizar os alunos para temáticas relacionadas com o universo das artes. É o caso, nomeadamente, do *Paideia – arte nas escolas*, uma iniciativa do Clube Português de Artes e Ideias, sob coordenação de Jorge Barreto Xavier, realizada em parceria com o Ministério da Educação (através da Secretaria de Estado da Inovação Educativa) e a Secretaria de Estado da Juventude, entre 1993 e 1997. Ao longo de cinco anos, este programa abrangeu 180 escolas secundárias, envolvendo mais de 160.000 alunos e 4.000 professores. Assumindo uma lógica de itinerância, o *Paideia* propunha programas de apresentação de

<sup>70</sup> Trata-se de um trabalho bastante exigente, que requer uma boa capacidade de organização, planeamento e comunicação. Habitualmente, o plano de atividades pedagógicas/educativas a desenvolver no ano letivo seguinte deve estar concluído e pronto a ser divulgado junto das escolas no final do ano letivo anterior.

<sup>71</sup> Segundo a avaliação deste Programa, realizada pelo Observatório de Atividades Culturais, “foram agendadas 2.359 sessões de ateliês (pedagógicos dirigidos a um público infantil e juvenil) e estima-se que nelas tenham participado 46.643 crianças/jovens. Neste conjunto 70% foram recrutadas em contexto escolar.” (Santos *et al*, 2004 *apud* Gomes e Lourenço, 2009: 65)

<sup>72</sup> Para uma descrição mais exaustiva de cada uma destas tipologias de atividades, cf. Gomes e Lourenço, 2009: 65.

artistas e projetos de arte contemporânea portuguesa de diferentes áreas (teatro, música, dança, artes visuais, fotografia audiovisual e escrita), apostando numa forte interação entre artistas e estudantes envolvidos. O projeto pretendeu valorizar a inserção das atividades artísticas no currículo escolar, tendo obtido reações positivas de professores e alunos. Contudo, seria interrompido em Julho de 1997 (Xavier, s/d).

Um ano mais tarde, surge o *Projeto Piloto de Formação de Novos Públicos em Meio Escolar*, desenvolvido entre 1998 e 2003, que, “embora tendo as limitações associadas aos constrangimentos financeiros e experimentais, é um exemplo em pequena escala das parcerias possíveis na dinamização das atividades educativas/culturais com vista à “educação artística”.” (Gomes e Lourenço, 2009: 63). O projeto procurava sensibilizar os alunos envolvidos para uma determinada área artística selecionada, possibilitando o contacto regular, ao longo de todo o ano letivo, com formadores especializados. Para além do envolvimento de artistas, professores e alunos, pretendia-se mobilizar as autarquias locais (através do estabelecimento de um acordo tripartido entre a autarquia, a escola e o então Instituto Português das Artes e Espectáculos, hoje, DGArtes). Ao longo de cinco anos letivos estiveram envolvidas 29 escolas e 25 formadores de diferentes domínios artísticos, em 14 concelhos do país, com destaque para a região do Alentejo. (idem: 66).

Outra iniciativa foi o Programa *Passaporte Cultural*, que teve, contudo, duração efémera, (apenas alguns meses entre 2009 e 2010), justificada pelas “alterações na Tutela e Dirigente máximo da DGArtes” (DG Artes, 2010: 27). O Programa visava reforçar a presença da cultura e das artes nos diferentes níveis do sistema educativo e formativo. Sumariamente, a proposta pretendia que, anualmente, fossem disponibilizados às escolas seis percursos culturais diversificados, cuja participação ficaria registada num “passaporte” que os alunos manteriam consigo ao longo do seu percurso escolar. Com a passagem dos alunos pelos universos artísticos, procurava-se estimular a sua sensibilidade para as artes e cultura como instrumento da sua capacitação cívica.

Mais recentemente, foi criado um programa-piloto, designado de *Pegada Cultural – Artes e Cultura*, que se encontra ainda em fase de implementação. Tomando como inspiração o programa norueguês *Cultural Rucksack*<sup>73</sup>, o *Pegada Cultural* é um programa desenvolvido em cooperação com o Conselho das Artes da Noruega, e tem por principal objetivo “estimular a oferta e a procura de projetos artísticos, dotados de uma componente educativa”. Tem em vista também “a fruição de experiências artísticas junto de crianças e jovens estudantes e fomentar sinergias entre entidades artísticas, escolas e agentes locais, essenciais para

---

<sup>73</sup> Segundo informações da técnica responsável pelo Programa *Pegada Cultural – Artes e Cultura*, Dra. Susana Graça, em entrevista concedida à Equipa, em 15.01.2014.

garantir a sustentabilidade futura de projetos artísticos vocacionados para pessoas em idade escolar”. Constituem ainda objetivos transversais ao Programa promover a “boa governação, preocupações ambientais, desenvolvimento sustentável e igualdade de género”.<sup>74</sup> Uma característica particular deste Programa é a obrigatoriedade de os projetos candidatos deverem ser promovidos em parcerias tripartidas: de entidades artísticas de Portugal continental, entidades artísticas de um dos Estados Doadores (Noruega, Islândia e Liechtenstein) e uma escola ou agrupamento de escolas em Portugal continental (do ensino pré-escolar, básico, secundário e técnico). O Programa *Pegada Cultural* irá apoiar a realização de cinco projetos artísticos, um por cada NUT II do território continental português (Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve), que deverão ser desenvolvidos de Novembro a Março de 2016. Na região norte, o projeto de cruzamentos disciplinares *Write a Science Opera*, também cruzamentos disciplinares, *CircusLab* do Teatro Viriato, na região Centro; *Othello's Anatomy – Arts and Education for Citizenship*, projeto de cruzamentos disciplinares da Associação Acordarte, na região LVT; no Alentejo, *The Giant and the Little*, projeto de Teatro da Associação Alma d'Arame; e no Algarve, o projeto *Mothers* da Companhia de Teatro ACTA.

---

<sup>74</sup> Cf. Guia Descritivo do Programa *Pegada Cultural*, disponível online em <http://pegadacultural.pt/>

## Cultural Rucksack

Criado em 2001, o Cultural Rucksack é um programa Norueguês que visa tornar a cultura e as artes disponíveis a todas as crianças e jovens do país, a frequentar o ensino básico e, desde 2008, também os alunos do ensino secundário. O programa abrange atualmente mais de 800 mil crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 6 e os 19 anos.

O Cultural Rucksack propõe-se a trazer para todas as escolas espetáculos profissionais, assegurando uma elevada qualidade artística, a permitindo que todos os alunos tenham acesso a uma ampla gama de expressões artísticas e culturais: artes performativas, artes visuais, cinema, música, literatura, património cultural. Através deste contacto regular com artistas e profissionais da cultura pretende-se contribuir para que todas as crianças e jovens noruegueses tenham experiências estéticas, artísticas e culturais diversificadas e qualificadas, desenvolvendo as suas capacidades para compreender, apreciar e avaliar criticamente uma multiplicidade de formas de expressão. Ao procurar ajudar as escolas a integrarem nos seus processos de aprendizagem uma pluralidade de formas de expressão culturais e artísticas o

Cultural Rucksack entende que a compreensão de uma ampla e diversificada gama de expressões artísticas e culturais constitui um elemento de elevada relevância no processo de aprendizagem de crianças e jovens, permitindo que estes estejam melhor preparados para enfrentar os desafios das sociedades contemporâneas.

O Cultural Rucksack é desenvolvido a nível nacional pelo Ministério da Cultura em conjunto com o Ministério da Educação e da Investigação, e implementado a nível local e regional pelas autoridades municipais e regionais da área da cultura e da educação.

O programa assenta numa clara divisão de trabalho entre os agentes culturais e educativos. Cabe às escolas desempenhar um papel na integração das atividades artística no horário escolar, bem como garantir uma articulação entre os programas artísticos apresentados e os currículos escolares lecionados. Aos agentes culturais e artísticos cabe conceber e implementar programas artísticos, adaptados às realidades locais. Por outro lado, as autarquias são também envolvidas, ficando incumbidas da articulação com os contextos históricos e socioculturais locais. Finalmente, as autoridades regionais e nacionais devem assegurar um papel de coordenação global do programa, assegurando a qualidade e a diversidades dos programas artísticos desenvolvidos no âmbito do Cultural Rucksack.

O Cultural Rucksack é principalmente financiado pelo excedente da Norsk Tipping, a empresa de jogos estatal. Anualmente, são atribuídos ao Cultural Rucksack cerca de 20 a 23 milhões de euros. As instituições culturais e educativas, as autoridades regionais e locais envolvidas na concretização do programa também contribuem, através de orçamentos próprios, para o desenvolvimento local do Programa.

<http://kulturradet.no/english/the-cultural-ruc>

Duas outras importantes iniciativas a referir são a constituição da RNBP - *Rede Nacional de Bibliotecas Públicas* (em 1987) e, mais tarde, da RBE -*Rede de Bibliotecas Escolares* (no ano letivo 1996/97). Enquadradas numa conceção francófona de promoção de alargamento das condições de acesso à cultura, constituem duas iniciativas públicas de relevo na medida em que, sobretudo no caso da RBE, evidenciam um esforço de articulação entre os setores da educação e da cultura.

Segundo os dados disponíveis<sup>75</sup>, a RNBP integra atualmente 202 bibliotecas municipais, o que corresponde a uma cobertura territorial bastante significativa. Conhecido o alargado

<sup>75</sup> Fonte: SEC/DGLAB/RNBP, dados datados de 16.04.2014.



leque de funções que as bibliotecas recobrem, gostaríamos de destacar o trabalho regular de promoção de diversas atividades culturais e pedagógicas relacionadas com a leitura. São exemplos a “hora do conto”; os encontros com escritores/apresentações de livros; os “clubes de leitura” e as “comunidades de leitores”; as exposições sobre livros e autores; as exposições de artes plásticas; conferências e palestras. Muitas destas atividades são reconhecidamente da preferência do público em geral e em particular de pessoas séniores, como nos asseguraram os entrevistados em Focus Group e também membros do Painel de Auscultação.

Em 2012, a “hora do conto” destaca-se como a principal atividade cultural levada a cabo pelas bibliotecas. Visa despertar em crianças do 1º e 2º ciclos do ensino básico (em contexto escola ou familiar) o gosto pela leitura, o exercício da expressão oral, a capacidade de retenção de informação e a criatividade. Apresenta-se, de seguida, um quadro de síntese com os principais dados relativamente às atividades culturais desenvolvidas por bibliotecas que integram RBNP, em 2012.

**Tabela 11: Atividades culturais desenvolvidas por bibliotecas integradas na RBNP, por tipo de atividade (2012)**

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Nº de sessões (total)</b>	<b>Nº médio de sessões/biblioteca</b>
Hora do conto	15 934	88
Encontros com escritores/apresentação de livros	1 477	8
Clubes de leitura / comunidade de leitores	1 084	6
Exposições sobre livros e autores	2 597	14
Exposições de artes plásticas	897	5
Conferências e palestras	1 130	6

*Fonte: Rede Nacional de Bibliotecas Públicas – Relatório Estatístico 2012 (SEC/DGLAB, 2012)*

Muitas bibliotecas desenvolvem também uma articulação com estabelecimentos de serviço à comunidade como estabelecimentos prisionais, centros de saúde e hospitais, lares e centros de dia<sup>76</sup>.

Criada em 1996/97, a RBE apoia hoje 2.423 escolas no território continental.<sup>77</sup> No ano letivo 2013-2014, encontram-se abrangidos pela RBE 1.159.262 alunos, que se distribuem pelos diversos níveis e tipos de oferta de ensino e formação.

<sup>76</sup> Em 2012, por exemplo, 183 estabelecimentos de ensino terão beneficiado deste apoio suplementar prestados pela RBNP (DGLAB, 2012: 18).



A par da desigual distribuição territorial, importa assinalar que são sobretudo alunos do Ensino Básico quem beneficia do acesso a estas bibliotecas escolares. Como é sobejamente reconhecido, a RBE constitui um instrumento de política pública ao serviço da “democratização cultural”, responsável por um apreciável incremento dos níveis médios de qualificação dos seus cidadãos.

**Tabela 12: Alunos que dispõem de biblioteca na escola que frequentam (2013/14)**

	JI/ 1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Outros cursos	Ensino Profissional	Ensino Secundário
<b>Alentejo</b>	10 801	23 055	14 787	9 099	2 875	1 953
<b>Algarve</b>	11 472	23 513	14 566	9 390	4 977	2 306
<b>Centro</b>	31 832	53 429	45 415	31 127	12 488	4 217
<b>LVT</b>	77 422	128 844	107 329	67 157	23 012	15 259
<b>Norte</b>	79 121	128 387	119 911	65 770	28 691	11 057
<b>Total</b>	<b>210 648</b>	<b>357 228</b>	<b>302 008</b>	<b>182 543</b>	<b>72 043</b>	<b>34 792</b>

Fonte: MEC | Rede de Bibliotecas Escolares, 03.02.2014

Na articulação entre as tutelas da educação e da cultura que vimos discutindo, deve notar-se que a presença das questões artísticas no percurso formativo dos cidadãos se encontra oficialmente consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986. Aí se estabelece que “as capacidades de expressão; (...) a imaginação criativa; (...) a atividade lúdica (...); a promoção da Educação Artística; (...); as diversas formas de Expressão Estética”<sup>78</sup> devem integrar os currículos dos níveis Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extraescolar e Ensino Especial. Contudo, só em finais da década de 1990 tiveram lugar as primeiras tentativas de efetiva articulação entre as tutelas da Educação e da Cultura.

Para o efeito, foram constituídos três grupos de trabalho entre os Ministérios da Educação e da Cultura, que visaram a definição conjunta de estratégias e a apresentação de propostas de política pública. A constituição destes três grupos de trabalho põe em evidência uma crescente preocupação política com o lugar das artes no desenvolvimento global dos indivíduos assim como equaciona o lugar da escola na efetivação desse processo. A leitura transversal dos relatórios produzidos, sinaliza necessidades de introdução de mudanças, nomeadamente, no que respeita a:

<sup>77</sup> A maioria da oferta de bibliotecas escolares concentra-se nas regiões Norte (836), Centro (619) e Lisboa (551). As regiões do Alentejo (277) e Algarve (140) dispõem de menor número de bibliotecas escolares. (MEC/RBE, dados datados de 2014.02.03)

<sup>78</sup> Lei nº 46 / 86, de 30 de Setembro.

- Alargar e aprofundar a presença da dimensão cultural dos currículos escolares nos diferentes graus de ensino, através de um contacto regular das crianças e jovens alunos/as com um leque abrangente de disciplinas artísticas;
- Melhorar as competências artísticas de professores e educadores dos diversos graus de ensino, bem como as competências pedagógicas de profissionais da cultura;
- Facilitar o acesso de artistas de diferentes áreas disciplinares para intervirem em contexto escolar, nomeadamente através da realização de atividades pedagógicas nas escolas, bem como do apoio pedagógico a professores e educadores dos diversos graus de ensino;
- Alargar e melhorar a abordagem à missão educativa nas estruturas culturais e artísticas, contemplando a criação de atividades e serviços dirigidos a diversos segmentos de crianças e jovens;
- Aumentar os programas culturais que estimulem o contacto de crianças e jovens com diversos tipos de linguagens e agentes artísticos e culturais;
- Reforçar os apoios a agentes e estruturas culturais para que desenvolvam materiais pedagógicos de referência em diversos formatos;
- Reforçar as ligações entre o tecido escolar e os agentes e estruturas artísticas e culturais, promovendo o encontro regular entre profissionais de ambas as áreas;
- Densificar a produção e sistematização de informação e conhecimento, reforçando os apoios à investigação e à divulgação de boas práticas.

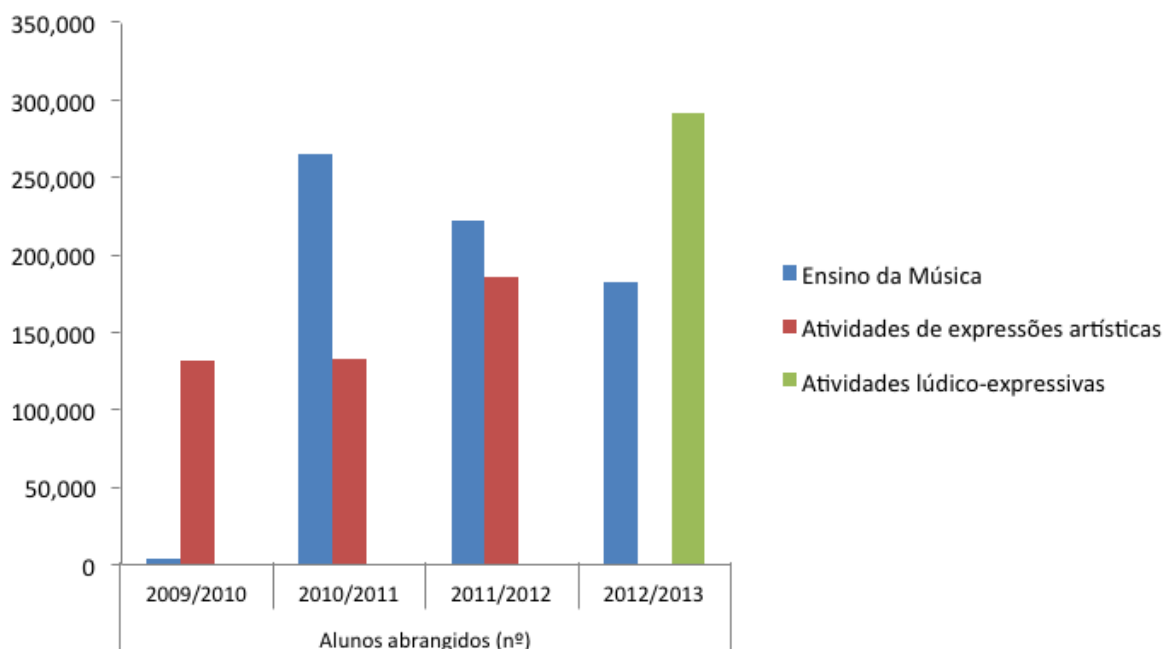
*“... considerando as elevadíssimas taxas de abandono precoce, defende-se que uma adequada programação poderia contribuir para fixar crianças e jovens em risco de abandono ou que tenham já deixado o sistema, procurando encontrar caminhos de reintegração no sistema educ ativo formal ou, pelo menos, contribuir para a aquisição de competências. Nesse sentido, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, recentemente anunciado, deveria integrar a componente cultural e artística nas ações a desenvolver.”*  
(Xavier, 2004: 51)

A importância estratégica que ressalva destes objetivos não tem correspondência na profundidade da reflexão produzida entre nós acerca do combate ao abandono escolar. Tratando-se de um tema urgente no contexto Europeu todavia, em Portugal, não tem sido possível encontrar as respostas adequadas à concretização das propostas enunciadas, que chegam a avançar com a desejável criação de um Plano Nacional de Educação e Cultura.<sup>79</sup> Apesar de todos os diagnósticos e da formulação de propostas, a verdade é que os resultados em torno da tão ambicionada articulação entre educação e cultura permanecem aquém do

<sup>79</sup> O Plano Nacional Educação e Cultura encontrava-se estruturado em cinco eixos: i) dimensão cultural do currículo; ii) missão educativa das estruturas culturais; iii) formação de profissionais da educação e da cultura; iv) sistematização e acesso à informação e, v) o incentivo ao funcionamento em rede das estruturas locais e nacionais e destas com estruturas internacionais (cf. Xavier, 2004).

desejado. Vale a pena, no entanto, assinalar neste contexto a criação, no início do ano letivo 2006/07, das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Dirigidas a alunos do 1º ciclo do ensino básico, e tendo como principal objetivo a promoção do seu sucesso escolar, as AEC constituem uma iniciativa educativa baseada no princípio de descentralização, que reconhece às escolas autonomia para selecionar e garantir uma diversidade de atividades consideradas relevantes para uma formação integral dos alunos. Entre essas atividades destacam-se música, expressões plásticas e dramáticas, mas também o inglês, as atividades desportivas, as tecnologias de comunicação, entre outras. Embora a composição da oferta de AEC seja variável de uma escola para outra, estimou-se que estas atividades devem ter, em média, uma duração semanal de entre cinco a sete horas e meia.<sup>80</sup>

**Gráfico 51: Alunos abrangidos pela oferta de AEC de cariz artístico (2009/10 e 2012/13).**



Fonte: GEPE/DESE/MEC

Sinteticamente, pode-se referir que, a partir da informação disponível, o ensino da música, depois de um significativo aumento de alunos registados entre 2009/10 e 2010/11, passou a registar um decréscimo gradual nos anos letivos subsequentes. Ao invés, no que respeita às atividades lúdico-expressivas, que a partir de 2012/13, substituem as chamadas expressões artísticas constata-se um regular incremento relativo do número de alunos abrangidos, no decurso de 2009 até 2013.

<sup>80</sup> Cf. nomeadamente o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho

Atente-se a que, apesar da maior diversidade de tipologia de atividades englobadas nas atuais atividades lúdico-expressivas, o maior número de alunos corresponde ao domínio da “expressão plástica e visual” e de “expressão musical” (que, em conjunto, cobrem quase 50% do total). Seguem-se as atividades de “movimento e drama/teatro” (15%) e “lúdicas e de animação” (8,4%). Pelo contrário, são ainda poucos os alunos que dispõem de atividades de “dança”, “multimédia” e “percursos culturais e de exploração do meio” que, em conjunto, não chegam a ultrapassar os 10% de alunos abrangidos. Parecem existir, assim, margens de progressão ainda significativas no que concerne a uma desejável diversificação da oferta atividades de enriquecimento curricular de cariz artístico.

**Tabela 13: Alunos abrangidos por tipologia de atividades englobadas nas atividades lúdico-expressivas, por Região (2012/13)**

	Expressão plástica e visual		Expressão musical		Movimento e drama/teatro		Dança		Multimédia		Percursos culturais e exploração do meio		Lúdicas e de animação	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Norte</b>	34 276	25,5	24 584	18,3	14 847	11,0	2 306	1,7	5 366	4,0	3 358	2,5	7 165	5,3
<b>Centro</b>	22 721	38,6	13 287	22,6	9 869	16,8	2 030	3,5	3 619	6,2	1 329	2,3	7 115	12,1
<b>LVT</b>	34 389	26,3	29 277	22,4	21 878	16,7	5 424	4,2	3 917	3,0	3 611	2,8	13 495	10,3
<b>Alentejo</b>	6 938	38,1	4 648	25,5	5 093	28,0	630	3,5	627	3,4	910	5,0	2 319	12,7
<b>Algarve</b>	3 987	22,0	642	3,5	1528	8,4	178	1,0	421	2,3	132	0,7	198	1,1
<b>Total</b>	<b>102 311</b>	<b>28,4</b>	<b>72 438</b>	<b>20,1</b>	<b>53 215</b>	<b>14,8</b>	<b>10 568</b>	<b>2,9</b>	<b>13 950</b>	<b>3,9</b>	<b>9 340</b>	<b>2,6</b>	<b>30 292</b>	<b>8,4</b>

\* Foram utilizadas as áreas das Direções de Serviços da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (ex Direções Regionais de Educação)

Fonte: GEPE/DESE/MEC

Em conclusão, importa reconhecer que, apesar da existência da oferta de AEC em áreas artísticas constitui um passo importante no sentido de “democratizar” o acesso às artes, como vimos, esta oferta é ainda relativamente limitada, seja no que concerne à diversidade de disciplinas disponibilizadas mas também do número de escolas que oferecem este tipo de atividades.

Resulta daqui, no que respeita às políticas públicas no combate ao abandono escolar precoce, em Portugal, que subsistem margens significativas de possível progressão de medidas de política pública que reforcem a articulação entre as esferas da educação e das artes e da cultura.

Apesar de relativamente escasso o contributo da arte e da cultura para o combate ao abandono escolar, tal não significa que não seja possível identificar experiências de enorme relevo para a sua efetiva articulação com a educação. A virtuosa relação entre arte, cultura e

educação pode traduzir-se numa pluralidade de projetos, realização de eventos e outro tipo de iniciativas que, mesmo quando parecem não estar orientadas especificamente para o combate ao insucesso e abandono escolar precoce, trabalham por vezes com crianças e jovens que se encontram em situação de risco.

Convictos da riqueza e do interesse que uma análise deste conjunto diversificado de experiências poderia trazer para esta reflexão, permitindo à Equipa retirar ensinamentos e linhas de reflexão e de questionamento muito importantes, procurou-se identificar, contatar, estudar e discutir um leque diferenciado de projetos artísticos e pedagógicos que se consideraram de indiscutível relevância para esta análise – sem ter evidentemente pretensões de, com a nossa seleção de casos, “esgotar” a multiplicidade de projetos e de iniciativas que se têm vindo a realizar em Portugal nos últimos anos.

## 7. Arte, cultura e educação no combate ao abandono escolar precoce em Portugal: uma reflexão a partir de alguns exemplos de intervenção artística e/ou pedagógica

Tivemos a oportunidade de abordar, como as políticas públicas em Portugal têm procurado intervir estrategicamente no combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce no nosso país. Neste contexto podem equacionar-se estratégias de intervenção pedagógica que, a partir das artes e da cultura, contribuem para contrariar as trajetórias de insucesso e abandono escolar precoce de crianças e jovens em risco.

Neste sentido, é possível identificar um conjunto diversificado de projetos, eventos e outras iniciativas que têm estabelecido formas de articulação interessantes entre as esferas das artes, da cultura e da educação.

Apresentam-se, de seguida, algumas reflexões sobre estes projetos e iniciativas, de acordo com duas linhas de interpretação: por um lado, experiências de trabalho cultural e artístico, desenvolvido em contextos educativos e/ou formativos e, por outro lado, projetos de natureza eminentemente cultural e artística.

No decurso deste estudo foram contactados diversos atores e instituições, provenientes de diferentes áreas setoriais e territoriais, com experiências de trabalho artísticas e pedagógicas

relativamente diversificadas.<sup>81</sup> Estes contactos permitiram seleccionar um conjunto restrito de projetos assim como realizar um limitado número de entrevistas e visitas. Do amplo conjunto de projetos analisado retiraram-se vários testemunhos, opiniões e alguns ensinamentos que vão certamente contribuir para enriquecer uma reflexão estratégica sobre o papel que as artes e a cultural podem desempenhar no combate ao abandono escolar precoce em Portugal.

## 7.1. As artes e a cultura no combate ao absentismo, insucesso e abandono escolar precoce

É consensual entre todos os agentes contactados e auscultados, que as artes e a cultura desempenham um papel central no processo de formação dos cidadãos, sendo, por isso mesmo, indiscutivelmente reconhecido por todos a sua importância. Neste sentido, alguns entrevistados consideraram mesmo ser crucial retomar o trabalho de diálogo interministerial de meados 1990 e inícios de 2000, em torno do ensino artístico em Portugal.

As severas restrições económicas que atualmente o país enfrenta parecem constituir, para a generalidade dos agentes contactados, um entrave ao desenvolvimento desta articulação. Outros, porém, assinalam que é justamente em ambiente de retração que se devem lançar as sinergias, os projetos de cooperação interinstitucional e fomento de novas áreas de intervenção.

Para alguns destes agentes, tem-se assistido nos últimos anos à segmentação das intervenções, com repercussões nefastas, e manifesto desperdício de recursos das diversas instituições educativas e culturais.

Quanto ao lugar das artes e da cultura no contexto escolar, alguns dos agentes contactados valorizaram muito positivamente a existência das AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular que são um veículo de contacto com expressões artísticas para muitos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Todavia, foi assinalada a “falta de coerência pedagógica” e “ausência de um programa claro” por parte destas atividades. A par disso, gera preocupação o decréscimo registado nos últimos anos do número de AEC nas áreas artísticas, denotando um manifesto risco de retrocesso num domínio em que se vinham a registar avanços considerados genericamente benéficos para o sistema de ensino.

---

<sup>81</sup> Ver, na ficha técnica, a lista de entidades e individualidades contactadas e auscultadas no âmbito deste estudo.

No que diz respeito à “área de projeto”, alguns dos profissionais contatados lamentaram a sua extinção por parte do MEC. Esta disciplina, de feição transversal e pluridisciplinar, que incentivava a aproximação às áreas artísticas e aos saberes próximos do património e da cultura histórica e contemporânea.

Foram igualmente recordadas as diversas tentativas de introdução de programas de carácter artístico-pedagógico no currículo escolar. Estes projetos tiveram um carácter pontual e localizado, o que sustenta a opinião dos nossos entrevistados, segundo a qual o relativamente rico conjunto de “projetos-piloto” nesta área que falham sistematicamente na sua implementação. Como já assinalámos anteriormente, também neste domínio, os nossos entrevistados sublinham a importância da continuidade dos projetos ao longo do tempo, bem como a sua estabilidade em termos de programa, como determinantes para o sucesso dos resultados deste tipo de iniciativas.

No entanto, tendo em conta a presença simultânea de projetos pontuais (curta-duração) e de projetos de continuidade (média/longa-duração), apercebem-nos da predominância dos primeiros e o carácter rarefeito dos segundos, como é por exemplo, o Projeto Pedagógico das Comédias do Minho.

A incerteza face às fontes de financiamento e à sua regularidade geram, como seria de esperar uma grande instabilidade na atividade quotidiana de muitas destas estruturas e iniciativas. A isso acrescem, como salientam os nossos interlocutores, as exigências impostas pelas tarefas de gestão e implementação dos projetos que, em regra, implicam trabalho em rede e exigem recursos humanos profissionais qualificados, e o desenvolvimento de coordenação, conceção e acompanhamento dos projetos.

É importante, por isso, atender às dificuldades em reunir e manter, durante um período tempo relativamente longo, estes diversos recursos, dos quais dependem os bons resultados destes “projetos-piloto”. Não devemos deixar de mencionar as referências recorrentes dos nossos entrevistados ao papel desempenhado por alguns professores que, em contraste com o diminuto envolvimento por parte dos órgãos de gestão de algumas escolas/agrupamento, de forma desinteressada e, pese embora o regime de mobilidade a que frequentemente estão sujeitos, se empenham pessoalmente na criação das condições mínimas para levar a cabo tais projetos em meio escolar.



A Associação Comédias do Minho é um projeto de intervenção cultural que intervém, desde 2003, num território de baixa densidade: o Vale do Minho, integrando os concelhos de Melgaço, Monção, Paredes de Coura, Valença e Vila Nova de Cerveira. As Comédias do Minho desenvolvem uma estreita relação com as comunidades locais e, simultaneamente, promovem a criação e difusão de uma oferta regular de teatro. Atualmente, o projeto estrutura-se em três áreas centrais autónomas mas articuladas entre si: a companhia de teatro Comédias do Minho; o aproximarte – Projeto Pedagógico; e os projecto(s) comunitário(s).

O Projeto Pedagógico aproximArte abrange, desde 2009/10, a totalidade de alunos do Ensino Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico dos 5 concelhos mencionados, realizando atividades artísticas especificamente concebidas para apresentação e/ou trabalho em contexto escolar.

Desde logo, a companhia de teatro concebe espetáculos pensados para o público escolar. Foi o caso de “Abril”, Espetáculo-Oficina sobre a Primavera e a Liberdade, apresentado em Fevereiro 2014. Dirigido a alunos do 2ª e 3ª ciclo do Ensino Básico, que participam no espetáculo, Abril celebra os 40 anos do 25 de Abril, procurando “discutir e atualizar as ideias de liberdade, de emancipação, de organização social, de coletivo, para lá de quaisquer cartilhas políticas”.

A aproximArte promove ações de formação para professores e educadores (por exemplo na área do movimento corporal e da voz), concebidas numa lógica de formação-ação, com o objetivo de fornecer conhecimentos e ferramentas de trabalho a serem posteriormente explorados em contexto pedagógico. Os relatórios de atividade (veja-se o de 2010, por exemplo), evidenciam grande apetência dos professores-educadores para este tipo de atividades formativas.

De referir também o curso de teatro “Encena”, com duração de 7 meses, para alunos e professores dinamizadores de grupos de teatro escolar do Vale do Minho. Este curso integrou uma primeira fase de formação; uma segunda de acompanhamento de ensaios pelos formadores e pela equipa do Projeto Pedagógico; e uma terceira fase de apresentação final dos trabalhos. No espetáculo final participaram quatro grupos de teatro escolar amador (52 alunos), e assistiram 165 espetadores.

Outras atividades artísticas realizadas na escola convidam artistas e encenadores que, durante um período de tempo, trabalham em várias escolas, em formato de workshop, com

vista a construção de um espetáculo final, a apresentar publicamente. No projeto “Filme-Concerto”, realizado entre Janeiro e Abril de 2010, participaram 89 jovens do 5º ano, e realizaram-se sessões públicas de apresentação para 702 espetadores (escolas e público geral).

Ao longo do ano letivo, a aproximArte prepara também workshops que visam aproximar o público escolar às peças da companhia Comédias do Minho, explorando as suas temáticas, bem como o processo criativo subjacente. Tais workshops permitem fortalecer a ligação dos jovens à Companhia local.

Outra parte desta relação com as escolas decorre de projetos de formação artística concebidos para a equipa de Colaboradores Locais – técnicos municipais ligados à área da cultura, dos cinco concelhos. (Estes são, aliás, elementos fundamentais na estratégia de proximidade do projeto Comédias do Minho). É o caso do atelier “Lanterna Mágica” que resultou da formação “Histórias e Películas”, em que os participantes construíram uma atividade para público escolar, com o apoio da equipa Comédias do Minho. Entre Janeiro e Fevereiro de 2010, realizaram 58 sessões, nas quais participaram 1150 alunos de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico dos cinco concelhos.

O Projeto Pedagógico promove ainda atividades de formação artística para jovens, durante o período de férias. É o caso de “Nas Margens”, uma semana de formação artística, durante o mês de Julho, em que jovens entre os 10 e os 16 anos, trabalham com um artista, abordando diferentes áreas variantes do teatro (marionetas, voz, movimento e palavra), partindo de um mesmo tema: o rio Minho. Este projeto foi desenvolvido em cada concelho pelo artista responsável, contando com o apoio da equipa Comédias do Minho e de um interlocutor local (técnico municipal). Em 2010, “Nas Margens” contou com 79 jovens, 6 apresentações do trabalho para 553 espetadores.

Destaque-se, em geral, a forte aposta na criação de relações de proximidade e de continuidade com os públicos envolvidos: crianças, jovens, pais e familiares, professores, pessoal não-docente, entre outros. Resultado de uma presença regular da equipa Comédias do Minho nas escolas, complementada pelas sessões de trabalho e de apresentações, permitindo a criação de espaços formais e informais de partilha de ideias que funcionam como novos inputs para o Projeto Pedagógico.

<http://www.comediasdominho.com/APROXIMARTE-PROJETO-PEDAGOGICO>



Interessa salientar que muitos dos projetos analisados implicam o envolvimento de um conjunto variado de instituições, nomeadamente, autarquias; associações/ONGs; agentes e estruturas artísticas e culturais locais, regional, nacional e, nalguns casos, internacional. De entre estas, é evidente que as autarquias locais assumem-se frequentemente como um elemento determinante para o bom desenrolar de muitos destes projetos.

A par destas, também o envolvimento de instituições culturais de prestígio<sup>82</sup> são importantes para o reforço do reconhecimento público dos projetos, incluindo a sua inserção em redes transnacionais com forte implementação no contexto europeu (caso, por exemplo, das redes *Second Chance Schools* e *MUS-E*), também se tem revelado um fator muito interessante, não só pela visibilidade e reconhecimento acrescido que trazem para estes projetos, mas sobretudo pelas oportunidades de intercâmbio internacionais, permitindo um entrecruzamento de professores-educadores-formadores, de artistas e de crianças e jovens.<sup>83</sup>

O contributo das artes e da cultura para o combate ao absentismo, insucesso e abandono escolar precoce parece constituir um tema sobre o qual ainda não existe um consenso, refletindo-se em diferentes posicionamentos que foram sendo manifestados pelos diversos agentes e instituições contactados no decorrer deste estudo. Esta diversidade de posições decorre, por um lado, de uma perceção amplamente partilhada entre as entidades contactadas de que existe uma carência de fundamentação técnico-científico que permita avaliar, de forma rigorosa, os resultados e impactos das atividades e projetos desenvolvidos. Esta foi, de resto, uma das carências mais referenciadas pelos vários agentes e instituições da área da cultura: a necessidade de documentar os projetos desenvolvidos, nas suas várias etapas, desejavelmente com um acompanhamento e avaliação externos dos seus resultados (um aspeto que será abordado, de um modo mais detalhado, adiante).

Pelo contrário, no caso de projetos realizados no âmbito de programas de cariz educativo ou de intervenção social especificamente para o combate ao insucesso e abandono escolar precoce e à exclusão social, verifica-se que os sistemas de monitorização e avaliação geralmente estão implementados, permitindo aferir alguns resultados – embora seja geralmente difícil isolar os impactos estritamente relacionados com a participação dos alunos em atividades/projetos artísticos e culturais. Este é o caso do Programa *Escolhas* que, conforme referido anteriormente tem no combate ao abandono escolar precoce um dos propósitos centrais da sua intervenção com crianças e jovens oriundos de contextos socioeconómicos vulneráveis. Contudo, uma vez que a generalidade dos projetos realizados

---

<sup>82</sup> É o caso, nomeadamente da Fundação Calouste Gulbenkian ou da Fundação Casa da Música, por exemplo.

<sup>83</sup> A *Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos* e o projeto *MUS-E Évora* constituem dois exemplos que, de diferentes formas, evidenciam claramente a grande importância de que se revestiu esta dimensão internacional associada à inserção em redes de cooperação e de intercâmbio mais abrangentes.

no âmbito do *Escolhas* possui uma multiplicidade de dimensões de intervenção, mobilizando diferentes estratégias de ação, torna-se extremamente difícil, senão mesmo impossível, isolar os impactos que possam estar mais estritamente associados a uma intervenção pedagógica com recursos a competências ou atividades de cariz artístico/cultural (que, recorde-se, nem sequer estão presentes em todos os projetos realizados no âmbito do *Escolhas*).

Um exemplo interessante é o projeto *MUS-E*, que se realiza privilegiadamente em contexto escolar, atribuindo um papel de grande centralidade ao desenvolvimento de uma intervenção pedagógica fortemente ancorada no desenvolvimento de diversas atividades artísticas e culturais. O trabalho realizado pelo *MUS-E* em Portugal tem sido objeto de diversas avaliações internas e externas, sobretudo desde meados da década de 2000, que têm sido realizadas, nomeadamente, pelo Ministério da Educação, pelo Programa Escolhas e também por entidades independentes. As sucessivas avaliações realizadas têm reconhecido o seu contributo valioso para o combate ao insucesso, ao absentismo e à exclusão escolar nas escolas do 1<sup>a</sup> ciclo do ensino básico em que o *MUS-E* tem intervindo em Portugal (que, de um modo geral, se caracterizam-se pelo “peso” significativo de grupos populacionais socialmente vulneráveis e culturalmente minoritários).

O método de intervenção artística, pedagógica e social MUS-E, concebido por Yehudi Menuhin e Werner Schmitt, é implementado desde 1994 na Europa abrangendo mais de 500 escolas e de 50.000 crianças. Em Portugal, O MUS-E foi introduzido em 1996, com coordenação da Associação Menuhin Portugal e o apoio o Ministério da Educação a partir de 2000.

O Projeto MUS-E tem por objetivo desenvolver as áreas de expressão artística nas escolas públicas do 1º ciclo e na educação pré- escolar, sensibilizando as crianças para a fruição da arte e possibilitando-lhes o acesso a formas de expressão e de comunicação diversificadas, bem como contribuir para a prevenção de situações relacionadas com o abandono, absentismo e insucesso escolar das crianças.

Desde 1999/2000 o Projeto MUS-E Évora intervém na Cruz da Picada, em Évora, surgindo do interesse da Associação Menuhin Portugal, da Escola EB1 da Cruz da Picada, da Câmara Municipal e da Universidade de Évora em dar resposta aos problemas acima enunciados, no contexto de marcada presença de membros de etnia cigana.

O projeto desenvolveu múltiplas parcerias com artistas; estruturas locais de criação artística (nomeadamente PIM Teatro; PédeXumbo; DoImaginário; Eboraemusica); Universidade de Évora (quer através da criação de espaços de aprendizagem e de estágio para alunos da Universidade, quer através da disponibilização de espaços de exposição e apresentação na cidade, de transportes, e de iniciativas comuns; instituições públicas locais (C.M. de Évora, Junta de Freguesia da Malagueira, CPCJ, Estabelecimento Prisional de Évora, Recolhimento Barahona); escolas do 1º Ciclo e Agrupamentos Escolares, bem como com escolas da Rede MUS- E na rede nacional e internacional.

Entre 2007 e 2009, o projeto evoluiu com financiamento do Programa Escolhas e sob o nome de MUSEpe. Nesta fase, ganha relevância a intervenção sobre a violência e a intervenção psicossocial junto de alunos e seus familiares.

A intervenção ao nível artístico-pedagógico foi integrada nos períodos de enriquecimento curricular e de férias (como forma de promoção de competências e saberes e ocupação dos tempos livres das crianças, bem como da mobilidade dos jovens). Tal estratégia ultrapassou as expectativas, com destaque para as melhorias registadas ao nível do interesse, motivação e participação dos alunos, a diminuição da discriminação e a redução dos níveis de agressividade/violência. Também se registou um aumento da autoestima e da espontaneidade/criatividade dos alunos, assim como o desenvolvimento de um clima de aceitação, confiança mútua escola-família. Em simultâneo reduziram-se os níveis de absentismo e registaram-se melhorias no aproveitamento escolar.

Em 2010, numa nova fase do projeto, apostada no aprofundamento dos resultados anteriores, dá-se a intervenção no campo das TIC, instalando um Centro de Inclusão Digital (CID) que visa complementar e reforçar a intervenção artístico-pedagógica e comunitária. O CID permitiu dar continuidade ao MUS-E Évora, trabalhando com uma faixa etária que entretanto transitava de ciclo e de escola. Novamente, o Projeto superou as metas estabelecidas, com melhorias no número de participantes em atividades, no envolvimento escolar dos alunos, na redução do absentismo e do insucesso e na redução das práticas agressivas. As avaliações realizadas pelo Programa Escolhas do desempenho do projeto MUSEpe revelaram-se muito positivas, com uma avaliação de Muito Bom (92%) no último relatório produzido (período entre Janeiro de 2010 a Junho de 2012).

Com mais de 14 anos de intervenção, o projeto ganhou amplo destaque no plano da reflexão académica, suscitando interesse nacional e internacional.

<http://associacaomenuhinportugal.pt>

<http://muse.evora.associacaomenuhinportugal.pt>

Um outro exemplo interessante é o da *Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos* (E2OM) que, como referido anteriormente, constitui um projeto educativo que visa especificamente responder ao problema do abandono escolar precoce, trabalhando com um segmento de jovens cujo percurso escolar está marcado por um forte absentismo, insucesso e abandono escolar (cujas causas estão frequentemente associadas a um conjunto mais complexo e diversificado de outros factos). Neste contexto, a Escola procura criar uma solução para estes alunos, mais flexível e informal, que procura integrá-los socialmente e motivá-los a retomar um percurso formativo, adaptando a escola aos seus interesses.

As atividades artísticas e culturais, geralmente desenvolvidas numa lógica de projetos de curta duração e, frequentemente, apoiadas por agentes e estruturas artísticas e culturais parceiras da Escola. Estas estruturas constituem uma dimensão muito relevante do projeto, sendo apontadas pelos responsáveis como um eixo fulcral da estratégia pedagógica, através das quais é possível motivar os alunos, ganhar a sua atenção e despertar o seu interesse por estar na escola, criando uma forte empatia com o espaço escolar e os projetos. A E2OM constitui uma resposta pedagógica marcadamente alternativa face às respostas educativas-formativas mais convencionais, que procura dar a oportunidade a estes jovens para, durante um ano escolar, beneficiarem de uma experiência pedagógica diferente, após a qual devem optar: ou pelo regresso ao ensino regular; ou pela via do ensino profissional; ou sair para o mercado de trabalho. Atendendo a este conjunto de características particulares, torna-se difícil avaliar com rigor a sustentabilidade dos resultados alcançado. Em todo o caso, avaliações independentes recentemente realizadas a este projeto, no quadro de um estudo europeu sobre *second chance schools*, destacam o relativo sucesso da ESOM na difícil missão de procurar reintegrar socialmente de uma parte significativa destes jovens alunos em situação de risco, destacando muito positivamente a importância da abordagem flexível, de grande abertura e criatividade na estratégia pedagógica seguida (cf. Day *et al*, 2013).

No decurso desta pesquisa foi igualmente possível identificar alguns projetos de cariz eminente artístico, que têm sido desenvolvidos em contextos socialmente desfavorecidos, tendo como públicos-alvo crianças e jovens em risco de abandono escolar e que, nalguns casos, frequentam já programas de educação-formação alternativos. O projeto *Tecelões de Histórias*, desenvolvido pelo Teatro Viriato em parceria com um amplo leque de entidades parceiras, de âmbito local e nacional, ou o projeto *Intervir*, realizado pelo Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian, no Bairro do Zambujal na Amadora, em parceria com a CESIS (entidade promotora do no âmbito do Projeto Percursos Acompanhados, apoiado pelo Programa *Escolhas*, entre outros exemplos.

Trata-se de uma iniciativa do Teatro Viriato que envolveu alunos das turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) das escolas básicas Grão Vasco, Infante D. Henrique, João de Barros e da Escola Secundária Viriato, todas escolas da zona urbana e periurbana de Viseu. O projeto teve como parceiros a Câmara Municipal, a DGArtes, o Instituto de Drogas e Toxicodependência, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Viseu e a Federação Regional das Associações de Pais de Viseu – FRAP. Desenvolvido entre Outubro 2009 a Maio de 2010, o Tecelões de Histórias contemplou um trabalho regular semanal de exploração artística em cada turma envolvida.

O projeto procurou contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos jovens envolvidos, minimizar os fatores de risco de exclusão social, e combater o absentismo e o abandono escolar.

Partindo da exploração de diversas disciplinas artísticas o *Tecelões de Histórias* procurou modificar comportamentos, apelando às capacidades expressivas e criativas dos participantes; reforçando a sua maturidade intelectual e emocional; desenvolvendo o espírito crítico; aumentando a sua autoconfiança e autonomia, bem como reforçar a sua capacidade de cooperação e trabalhar em equipa. O projeto envolveu 10 profissionais de diferentes áreas criativas: sendo que a Escrita Criativa e a Expressão Plástica seriam áreas disciplinares transversais, e as restantes disciplinas trabalhadas por cada uma das escolas.

Na implementação do projeto, o Teatro Viriato envolveu não só as Direções das Escolas, mas também os Professores e Psicólogos de cada turma. Para além dos técnicos do Teatro, foi constituída uma equipa artística que trabalhou com cada turma procurando construir uma apresentação final. Ao longo das várias sessões foram promovidas reuniões entre artistas, técnicos e professores envolvidos, de forma a promover um interconhecimento e a fomentar práticas de colaboração e de parceria entre os vários agentes envolvidos.

O balanço final da equipa é muito positivo, considerando-a uma experiência de sucesso que merece ser repetida. Na visão dos professores e psicólogos envolvidos, a generalidades dos alunos desenvolveram atitudes positivas, o espírito de equipa, a capacidade de relação com os outros, autoestima, métodos de trabalho em grupo, responsabilidade e criatividade. Também os relatos dos alunos, descritos na folha de sala do espetáculo final do projeto, exprimem sentimentos bastante positivos: reforço da autoconfiança, do autocontrolo e da autoestima, satisfação e orgulho no trabalho realizado, reforço da motivação para a escola, reforço da capacidade de concentração e de responsabilização individual.

Foi concebido um espetáculo final, no qual se procurou associar as várias componentes desenvolvidas em cada turma, estimulando o contacto entre os alunos das diferentes turmas e escolas. Ao longo de uma semana realizaram-se apresentações públicas no Teatro Viriato, dirigidas para o público em geral e para as escolas. A apresentação pública do trabalho constitui um momento importante de reconhecimento do trabalho realizado pelos alunos, em especial por parte dos colegas de escolas, pais e professores. Como foi salientado por técnicos e professores, este momento de apresentação pública despoletou um sentimento de orgulho e autoconfiança nos jovens, ao mesmo tempo que reforça as dimensões do compromisso e da responsabilidade para com o trabalho coletivo. A realização destas apresentações públicas foi outro dos aspetos referenciados por vários alunos como tendo sido uma das dimensões mais positivas do projeto. Neste sentido, refira-se a grande adesão do público aos cinco espetáculos realizados no Teatro Viriato que, em média, tiveram uma audiência de 222 pessoas.

Com um orçamento total de €52.060, o projeto Tecelões de Histórias foi essencialmente financiado pelo programa EDP Solidária 2009 (€35.000).

[www.teatroviriato.com](http://www.teatroviriato.com)

O carácter “experimental/piloto” deste tipo de projetos, leva a que a sua implementação e gestão seja muito exigente na medida em que não só implica um grande trabalho de preparação prévia, como também exige um trabalho de permanente avaliação *on-going* do modo como resultaram as atividades que foram sendo propostas e realizadas, envolvendo não só os artistas e outros representantes da estrutura artística/cultural, mas também os professores, os psicólogos e outros profissionais ligados ao projeto.

Conforme foi já anteriormente referido, um dos grandes desafios que se colocam à conceção e implementação deste tipo de projetos prende-se com a multiplicidade de recursos que, na generalidade dos casos, é necessário reunir e mobilizar para a sua concretização.

Os recursos humanos envolvidos e, em particular, todo o processo de seleção e recrutamento dos artistas convidados para participar em projetos de cariz artístico-pedagógico foi um dos aspetos mais referidos e destacados nalguns dos contactos estabelecidos. Como foi sublinhado por alguns interlocutores, estes não são projetos culturais e artísticos “convencionais”, exigindo profissionais com um perfil bastante específico, seja do ponto de vista das suas competências técnico-científicas, seja do ponto de vista das competências interpessoais. Exigem-se, por um lado, sólidas competências tanto na esfera artística, como na pedagógica.

O Projeto Intervir integrado no Programa Gulbenkian Educação para a Cultura – Descobrir, desenvolveu um “trabalho de intervenção artística e social onde a componente artística é colocada ao serviço da transformação das mentalidades e atitudes, procurando promover a criatividade e a responsabilidade social dos jovens participantes enquanto cidadãos e cidadãs proactivos e intervenientes no mundo em que vivem”.

Realizaram-se dois projetos em parceria com o CESIS - Centro de Estudos para a Intervenção Social, com jovens do Bairro Zambujal, Amadora, que integravam o Percursos Acompanhados, projeto de combate ao abandono escolar precoce e exclusão social apoiado pelo Programa Escolhas.

Heróis e Vilões, teve uma duração de 9 meses (2007/2008) e integrou 13 jovens, dos 11 aos 17 anos. Partindo da exploração de três áreas artísticas (expressão dramática e corporal, fotografia e vídeo) o Heróis e Vilões promovia a reflexão crítica e criativa em torno da construção identitária, num processo de autodescoberta, de consciencialização e responsabilização. Através de exercícios criativos-reflexivos identificavam-se problemas destes jovens, trabalhando, individual e coletivamente, hipóteses de solução. Com sessões semanais, de 45 minutos, os participantes adquiriam conhecimentos de fotografia, vídeo e expressão dramática. Também nos períodos de férias, se realizaram residências artístico-pedagógicas no próprio CAM.

A criação de 10 autorretratos e um documentário, inteiramente realizados pelos jovens sob direção artística dos responsáveis por cada área constituiu o resultado final com apresentação pública na Fundação Calouste Gulbenkian, o que contribuiu também para a valorização da iniciativa por parte dos participantes e familiares.

A equipa era composta por três artistas, técnicos do CAM-FCG e técnicos do CESIS. A metodologia de trabalho adotada revelou-se muito exigente do ponto de vista da gestão dos recursos disponíveis, uma vez que toda a equipa participava em sessões de trabalho prévias à realização das sessões com os jovens, tendo em vista a sua preparação, bem como a discussão e avaliação dos resultados da sessão anterior.

Moradas Coletivas foi uma segunda edição do Projeto Intervir, cujo grupo de participantes não teve “repetentes” do projeto anterior. Moradas coletivas desenvolveu-se ao

longo de 4 meses (2009/2010), e promoveu a “reflexão crítica e criativa em torno da ideia de que nós somos também os espaços em que vivemos e que, como tal, temos uma responsabilidade na sua transformação e identidade”. Serviram de ‘mote’ para esta reflexão as obras da artista Ana Vieira, associadas à ideia de casa e de fronteira entre o espaço privado e o público.

À semelhança do Heróis e Vilões, o processo de trabalho implicava sessões semanais com os jovens no Bairro do Zambujal, complementadas por breves residências artísticas realizadas em tempo de férias escolares no CAM, trabalhando com os jovens em contacto direto com as obras de arte do acervo e das exposições.

Apostou-se numa metodologia de realização do trabalho baseada nos princípios da coautoria e da coresponsabilidade (seguindo o princípio de responsabilização dos jovens pelo seu próprio desenvolvimento). Novamente, cada sessão era antecedida de uma reunião de planificação e sucedida por uma de avaliação, em que participavam os artistas, a equipa do CAM e a equipa do CESIS/Percursos Acompanhados.

Os jovens eram convidados a avaliarem eles próprios o projeto, criando “diários de bordo” que permitiam aferir a evolução face às expectativas iniciais, assim como ir reajustando premissas de trabalho. A equipa do Percursos Acompanhados assumiu um papel fundamental, estabelecendo pontos de contacto entre as sessões de trabalho e as restantes rotinas e vivências quotidianas dos participantes.

O Moradas Coletivas estava também ligado ao processo de reabilitação do Bairro do Zambujal pelo que o trabalho final apresentava 15 cartazes, nos quais os jovens procuravam, individual e coletivamente, refletir sobre a intervenção nas fachadas do território. Como técnicas artísticas, privilegiou-se a fotografia e o stencil, partindo de uma recolha fotográfica do Bairro feita individualmente pelos jovens. Trabalhou-se também coletivamente sobre elementos visuais, palavras de ordem inspiradoras e as suas próprias silhuetas.

<https://sites.google.com/site/projectointervircesis/Home>  
(Heróis e Vilões)

<http://descobrir.gulbenkian.pt/Descobrir/pt/Evento?a=4021> (Moradas Coletivas)

Considerou-se igualmente relevante, por outro lado, tomar em consideração nesta análise iniciativas e projetos artísticos e culturais que, por diferentes modos, intervêm em contextos educativos-formativos e/ou que são dirigidos a audiências em idade escolar. Importa, contudo, sublinhar desde já que não constituiu um fator de seleção dos projetos considerados o facto de se dirigirem, de forma exclusiva ou preferencial, as crianças e jovens com percursos formativos marcados pelo absentismo, insucesso ou mesmo pelo abandono escolar precoce.

Na verdade, alguns dos intervenientes contactados assumiram uma postura crítica relativamente a projeto excessivamente centrados em audiências demasiado específicas e nos seus contextos (sociais, económicos, territoriais e culturais) próprios, alertando para os riscos que este tipo de abordagens pode representar, ainda que de um modo indesejado, para reforçar uma certa “guetização” de determinados grupos ou territórios. Em alternativa, afirmaram os efeitos benéficos de um cruzamento de alunos e turmas, evitando uma ação excessivamente segmentada ou dirigida apenas a determinadas escolas ou turmas vistas como “problemáticas” ou com uma preponderância de alunos “fracos”. Estes projetos podem, nesta perspetiva, constituir-se como espaços propiciadores de exercícios de desconstrução de determinados estereótipos, hierarquias e assimetrias (socioeconómicas, culturais, territoriais, etc.) que, de diferentes formas, parecem ainda estar muito presentes nas escolas portuguesas atuais.

Neste sentido, foi reiterada a importância, nomeadamente simbólica, do facto de estes projetos contemplarem um momento de conclusão, consagrado à exposição pública do trabalho realizado, desejavelmente levado a cabo num espaço público de algum prestígio, reconhecimento e visibilidade. Trata-se, novamente, de evitar processos de “guetização”, aproveitando a realização destes projetos para potenciar processos de abertura, de reforço da autoestima e do autoconceito das crianças e jovens envolvidos, contribuir ainda para alterar (positivamente) o modo como estes são encarados socialmente por professores, diretores da escola, pais, familiares, colegas, amigos, etc.

A par dos momentos de apresentação pública dos resultados dos projetos, um outro aspeto salientado em diferentes experiências analisadas foi a qualidade e rigor artístico exigido nestes projetos. Na perspetiva de muitos dos interlocutores constitui um erro menosprezar a capacidade crítica do público escolar, sublinhando que, pelo contrário, as propostas de trabalho devem constituir desafios exigentes para todos os participantes – artistas, alunos, professores. Neste sentido, emergiu como uma outra questão relevante, abordada de forma mais detalhada adiante a constituição de equipas de trabalho com um perfil adequado, que evidenciem competências para, por um lado, conseguir estabelecer profícuas relações de



diálogo e de trabalho conjunto com os professores/formadores responsáveis, envolvendo-os nas diversas fases do projeto.

Possivelmente por estes serem projetos que não intervêm direta ou exclusivamente em contextos marcados por situações de exclusão social ou junto de crianças e jovem em situações de absentismo, de insucesso ou mesmo de abandono escolar precoce, muitos dos agentes e instituições envolvidos nestes projetos demonstram uma certa renitência em estabelecer uma associação clara e direta entre o trabalho que desenvolvem no âmbito destes projetos e os seus contributos/impactos para evitar ou reduzir situações de absentismo, insucesso ou abandono escolar. Este posicionamento não impediu, contudo, que muitos dos profissionais contactados, reconheçam e identifiquem um conjunto de importantes resultados positivos que, na sua perspetiva, parecem estar associados à participação de crianças e jovens em situação de risco de abandono escolar precoce em projetos e iniciativas que, de diversas formas, implicam o seu envolvimento na conceção e desenrolar de atividades de teor artístico e criativo.

Destacam-se os principais aspetos positivos que foram referidos nas entrevistas e documentos analisados associados à participação nestes projetos:

- Propiciam ocasiões em que as crianças e jovens participantes “experimentam o sucesso” (os momentos e também os locais selecionados para a apresentação pública dos projetos realizados são aspetos salientados como muito relevantes por alguns dos entrevistados), desenvolvendo assim a sua autoestima e a sua autoconfiança que são, frequentemente, muito baixos;
- Permitem trabalhar dinâmicas de grupo, envolvendo as crianças e jovens participantes numa cultura participativa, de cooperação e de respeito pelas diferenças e pela pluralidade de pontos de vista;
- Propiciam ocasiões em que, num contexto de aprendizagem, é permitido às crianças e jovens lidar, de um modo criativo e reflexivo, com o “erro” (diluindo mesmo, por vezes, algumas das tradicionais dicotomias “bom”/“mau” aluno);
- Favorecem o desenvolvimento do espírito crítico e criativo das crianças e jovens (sobretudo quando os projetos contemplarem momento específicos de avaliação/auscultação das crianças e jovens participantes, solicitando a sua apreciação relativamente aos processos em que estão envolvidos e aos desafios e questões com que estão a ser confrontados);
- Concorrem para o desenvolvimento de competências expressivas e argumentativas, seja na oralidade, seja na expressão (especialmente em projetos que contemplam momentos de redação, individual ou em coletivo, e posterior leitura e discussão em grupo);
- Contribuem positivamente para reforçar competências sociais como a assunção de compromissos (como a pontualidade e a assiduidade, por exemplo) e a necessidade de ajustar o comportamento a novos contextos (estar no museu, por exemplo);
- Contribuem para desenvolver a imaginação e a capacidade de observação e de reflexão;
- Permitem “quebrar” rotinas e, desta forma, criando momentos de estímulo muito importantes em alunos que, em regra, estão muito pouco motivados para estar na escola.

## 8. Síntese

Um dos domínios em que esta evolução se tem revelado mais positiva é o do combate ao abandono escolar precoce em Portugal, cujas taxas sofreram efetivamente um assinalável decréscimo na última década, o que permitiu reduzir as enormes diferenças do país relativamente à média da União Europeia.

As metas definidas pela Estratégia Europa 2020 para Portugal – atingir em 2020 uma taxa de abandono escolar de 10%, aproximadamente metade da taxa atual – são muito ambiciosas e exigentes, implicando um grande empenho político, técnico e científico, que é também necessariamente muito exigente do ponto de vista do investimento público.

Em Portugal, desde meados da década de 1990 que têm sido encetados inúmeros esforços no sentido de aumentar os níveis de articulação entre a esfera da cultural e da educação, possibilitando às crianças e jovens em idade escolar um incremento (em número e em qualidade) das oportunidades de contacto e de experimentação com práticas artísticas e culturais, de caráter histórico e contemporâneo. Contudo, e apesar de todos estes trabalhos de diagnóstico da situação e de formação de propostas, a verdade é que parece ainda não existir uma efetiva política de concertação entre ambas as tutelas que permita definir e implementar uma estratégia conjunta de articulação da presença da artes e da cultura em contextos pedagógicos, quer de caráter formal, quer de caráter não-formal.

Parte V

## **Cultura e gestão do risco**

# 1. Introdução: Modernidade e Risco

O advento da modernidade conduziu à substituição do conceito de *fortuna* pelo conceito de risco, expandindo-se o contexto de confiança, assim como o papel do Estado na sua regulação (Giddens, 1991; Luhmann, 1993). Mas, também assistimos ao crescente desfasamento entre a capacidade para agir e a capacidade para prever, aumentando os riscos de forma dramática, tanto na sua escala como na sua frequência como argumenta (Santos, 1995). Tal facto coloca novos desafios à regulação do risco pelos Estados, devido sobretudo às dinâmicas transnacionais e à exigência crescente de cidadãos e comunidades quanto à sua segurança e quanto à existência de planos de prevenção e de mitigação bem delineados e com objetivos claramente definidos.

A preocupação com o risco, associado a acontecimentos e à gestão de equipamentos é recente e está relacionada de modo próximo com a lógica racional do uso das tecnologias. Atualmente surge muito associado ao papel do Estado moderno e ao seu compromisso com o desenvolvimento e o bem-estar, envolvendo a conduta e o autocontrole dos indivíduos, assim como a responsabilidade das organizações e as instituições democráticas.

Muitos estudos sociológicos sublinham que a confiança nos sistemas abstratos, e sobretudo nos sistemas periciais, é uma característica fundamental das instituições modernas. Igualmente crucial, em tempos de crise ou de catástrofe, é o papel da confiança nas fontes de informação (Jasanoff, 1994). Por exemplo, para Portugal, num contexto em que os novos riscos constituem um desafio para os Estados, e em que a regulação europeia dos riscos se pauta por inovações institucionais e medidas legais de grande amplitude e alcance, em que se consagra de forma inequívoca o princípio da regulação, Maria Eduarda Gonçalves (2012) mostra a dificuldade de adequação das respostas à incerteza e à controvérsia. Embora os poderes instituídos acentuem uma retórica de confiança na ciência, o recurso aos cientistas e às instituições académicas e científicas é feito sempre após o desencadear de situações consideradas como de crise, tanto a partir de fontes externas (por exemplo, os casos da BSE e do urânio empobrecido) como de movimentos sociais de cariz local (coincidência).

Os casos estudados demonstram a incapacidade do Estado para antecipar e regular as situações de emergência que advêm dos problemas ambientais e da saúde pública. É imperiosa, portanto, a necessidade de uma discussão aprofundada em Portugal das tendências europeias de uma maior abertura e transparência dos processos de aconselhamento científico, definindo critérios mais precisos e procurando salvaguardar o seu

pluralismo e independência, o que exige uma reforma das instituições e uma nova configuração de regulação do risco em Portugal (*idem*).

Em geral, nos domínios da cultura, a questão do risco tem dado origem a uma reflexão ampla sobre as situações distópicas de desastre, caos e catástrofe, mas permanece largamente subsidiária da governação das cidades, das suas infraestruturas e equipamentos.

Mas cidade e cidadania são conceitos interligados que partilham, aliás, uma mesma origem histórica sucessivamente renovada. No decurso das últimas três ou quatro décadas assistiu-se ao surgimento de novas formas de entendimento sobre a cidadania, o que ela representa enquanto conjunto de direitos e de deveres e, logo também, novas conceções de risco que a moderna vida em sociedade comporta.

Queremos fazer ressaltar uma das mudanças, porventura a de maior relevo político, verificada no entendimento dos direitos de cidadania. Referimo-nos à afirmação e reconhecimento dos direitos coletivos que acrescentam um campo novo ao formato clássico dos direitos liberais individuais. Em tempos recentes, fruto das profundas transformações socioculturais, aos direitos individuais – civis, políticos e sociais – acrescentaram-se os que reconhecem as comunidades enquanto agregados sociais, portadoras de histórias, identidades e linguagens próprias. O reconhecimento da existência destas comunidades é, em regra, o reconhecimento da sua subalternidade nas agendas políticas do pensamento hegemónico e da sua frágil condição de existência e sobrevivência.

### *Uma Nova Bailarina / Aldara Bizarro*

Uma Nova Bailarina é um espetáculo sobre a democracia que nos remete para o papel de cada um na sociedade e para a consciência cívica. Através da dança, aborda-se de uma forma não convencional, e com algum humor, questões éticas e de valores base de construção pessoal e social. O público é convidado a pensar, escolher e decidir, através de questões que vão sendo colocadas pela bailarina, que age, como se o público nunca tivesse ouvido falar destas temáticas.

A coreógrafa Aldara Bizarro assume uma intenção política desta sua criação que pretende discutir a vulnerabilidade da democracia junto de um público infanto-juvenil. Criteriosamente articulados, o movimento dançado, os objetos manipulados e as palavras cantadas formam um discurso interativo com grande valor estético e crítico. Este espetáculo tem sido amplamente apresentado por todo o país, obtendo uma ótima receção do públicos/participantes e da crítica especializada.

Num tempo em que se celebram as virtudes liberais do individualismo e a autonomia dos sujeitos, convém dar atenção ao relevo político do surgimento desta nova geração de direitos coletivos. Eles reenviam a um outro universo de direitos e também de riscos que não corresponde mais ao tradicional entendimento da ligação dos sujeitos às comunidades

através de afinidades mais ou menos fortes, de ordem familiar, de solidariedade mecânica ou de poder. Os novos direitos, e por consequência os novos riscos que os ameaçam, remetem para as reivindicações multifacetadas das identidades coletivas e comunitárias. Traduzem níveis múltiplos de envolvimento, desde as expressões escritas e faladas da língua, à história, à memória e às expressões, mais ou menos festivas e ritualizadas, de celebração da existência coletiva, quer se trate dos patrimónios étnicos e artísticos ou religiosos dos grupos, quer sejam evidentemente a preservação dos lugares e dos ambientes físico-naturais das vivências partilhadas, por exemplo.

Instituições internacionais de renome, com destaque para a UNESCO, têm tratado de proteger muitos destes patrimónios, tangíveis e intangíveis, em risco de delapidação e eventual desaparecimento<sup>84</sup>. Os mecanismos postos em prática para a consagração de bens como património comum da humanidade são conhecidos e pode dizer-se que se plasmam no estratagema de atribuir às sociedades locais a responsabilidade da sua salvaguarda.

**A ação e a programação cultural podem ser reconduzidas à dimensão especificamente política e a controvérsias, numa lógica de confronto de soluções democráticas e de cidadania, acerca da redução do risco de desaparecimento dessas expressões étnicas e culturais de resistência.**

Endossar às sociedades e estados nacionais a responsabilidade da salvaguarda de muitos patrimónios coletivos a que estamos a referir-nos, sobretudo dos bens intangíveis, em alguns casos revela uma situação política paradoxal. São numerosas as situações em que, comprovadamente, as “sociedades nacionais” se comportam como os principais agentes da delapidação de muitos dos patrimónios humanos, históricos e culturais em causa. Basta pensarmos nas comunidades étnicas, linguísticas ou artísticas de antanho, espalhadas um pouco por todo o globo, cuja existência se deve à sua resistência a processos políticos de anulação da diversidade da sua condição identitária, e que, com frequência, surgem eufemisticamente tratados como sendo de aglutinação ou modernização nacional. A solução filosófica que tem sido encontrada é a de procurar alargar o âmbito das responsabilidades morais e contribuir para instaurar uma espécie de moral universal que, espraiando-se para além dos limites da “nação” e do “estado”, poderá assegurar uma ativa consciência solidária de dimensão transnacional que favoreça a consciencialização sobre os riscos próximos e distantes que fazem parte do que Luc Boltanski (2000; 1999) designa como política da

---

<sup>84</sup> No preciso momento em que escrevemos estas linhas, está reunida em Doha (Qatar) a 38ª sessão do Comité do Património Mundial da UNESCO. Nesse preciso momento, de entre os 981 bens patrimonializados, a UNESCO assinala 45 dels em manifesta situação de risco, sendo 26 de natureza cultural (<http://whc.unesco.org/en/danger/>).

iedade. Por seu intermédio, a ação e a programação cultural podem ser reconduzidas à dimensão especificamente política e a controvérsias, numa lógica de confronto de soluções democráticas e de cidadania, acerca da redução do risco de desaparecimento dessas expressões étnicas e culturais de resistência.

### *Ciclo de Conferências: Dias de Transição / Teatro Maria Matos*

“Alguém que acredite que o crescimento exponencial pode continuar infinitamente num mundo finito ou é louco ou é economista.” Partindo deste mote, este ciclo de conferências promovido pelo Teatro Maria Matos, em Lisboa, dedica-se ao movimento da Transição e às ideias que o sustentam, relacionadas com as evidências do esgotamento dos recursos naturais ao nível global.

Ao longo de seis palestras, discutiram-se alguns dos temas centrais da sustentabilidade em áreas como a economia, os recursos naturais, o trabalho, a comida, o

ambiente e o estilo de vida. Esta iniciativa exemplifica a integração de propósitos pedagógicos na programação desta estrutura cultural municipal, e do esforço em lançar parcerias com instituições de ensino superior e investigação, que, de resto, tem sido realizado por muitas estruturas culturais um pouco por todo o país.

[www.isa.utl.pt/files/pub/noticias/2013/conferencia\\_transicao\\_programa.pdf](http://www.isa.utl.pt/files/pub/noticias/2013/conferencia_transicao_programa.pdf)

A partir da produção cultural, a pergunta central a fazer é a de saber se e como poderá o sofrimento à distância ser representado e permitir a ação e a solidariedade. A relegitimação da ação humanitária e a sua repolitização passam pela capacidade dos cidadãos comuns de apreenderem os acontecimentos políticos e os sentirem no dia-a-dia dos seus mundos de vida e os experimentarem como dilemas interpelantes pessoais e coletivos, transformando a indignação e a emoção perante o sofrimento em ação coletiva, política ou cultural.<sup>85</sup>

Adaptando esta visão ao pensamento político sobre a globalização dos riscos e da necessidade da sua regulação (Hood, Rothstein, Baldwin, 2001), encontramos aqui, por analogia, terreno fértil para uma ação de cooperação transnacional em defesa dos recursos e bens culturais. Faz assim todo o sentido o apelo de Ulrich Beck (2001) quando afirma que “os Estados devem *desnacionalizar-se* e *transnacionalizar-se*”. Dito de outra forma, só abdicando do exercício, tantas vezes autoritário, da sua soberania, poderão os estados modernos, lidar com os seus problemas nacionais, num mundo globalizado. Tal implica a dissociação entre nação e Estado, que na proposta de Beck, desvia a atenção dos mecanismos materiais e simbólicos constituintes das arenas políticas internas, em virtude dos chamados acontecimentos extremos (Klinenberg, 2002).

<sup>85</sup> Muitos dos estudiosos destas temáticas dão enorme relevo ao papel dos peritos e dos poderes estabelecidos (Estados e instituições internacionais) na gestão da incerteza, marginalizando os conhecimentos e a participação dos cidadãos. Tal é claramente apreensível no “catastrofismo esclarecido” de Jean-Pierre Dupuy (2002)



Esta teorização dos “extremos” assenta numa ecologia do medo (Davis, 1998) e numa política e cultura do medo (Furedi, 2012) que contribui, como assinala Niklas Luhmann (1993), para fazer aumentar o hiato entre os que participam nas decisões e os que, sendo excluídos do processo de decisão, no entanto, sofrem as suas consequências. Tal situação pode resultar na redução da confiança política nas relações entre os membros de uma dada sociedade.

A alternativa é o delinear de tecnologias sociais de participação que conduzam à construção de epistemologias cívicas que permitam a presença informada e crítica dos cidadãos no espaço público (Jasanoff, 2005). Estas epistemologias cívicas definem como as sociedades democráticas adquirem um conhecimento comum para objetivos de ação coletiva, sendo aquelas moldadas pelas diferentes culturas políticas e pelos contextos nacionais.

A consolidação da importância das epistemologias cívicas deve assentar na experiência acumulada na análise de situações de desastre ou catástrofe onde, contrariamente ao que afirmam muitos especialistas e responsáveis políticos, as respostas das populações, das comunidades e dos indivíduos afetados não se baseia na irracionalidade ou no pânico (Clarke, 2005), mas sim na entreatajuda, na solidariedade e na construção de comunidades de desastre que enformam a capacidade de resistência, de recuperação e do lento restabelecer dos laços, das vivências, das memórias e dos espaços habitados.

O mito do pânico permite aos responsáveis políticos e administrativos reterem informação que reforça as lógicas e as dinâmicas de poder na gestão dos acontecimentos extremos. O pânico, ou a presunção de que o mesmo determinará a ação das pessoas, é sempre imputado aos cidadãos comuns e nunca aos dirigentes, cientistas ou técnicos. Esta definição política do pânico afasta a possibilidade de incorporação dos cidadãos como um verdadeiro recurso no planeamento e na resposta a desastres ou a acontecimentos extremos. Por outro lado, a não divulgação de informação induz processos de desconfiança em relação aos agentes políticos obviando a adequada aplicação dos conhecimentos comuns e a consolidação das potencialidades de resiliência e de resistência das populações, das comunidades e dos indivíduos.

A possibilidade de construção de um espaço público com plena participação cidadã em relação aos perigos, aos riscos e à vulnerabilidade, para além de uma ecologia do medo e de uma política do medo, implica uma visão alternativa assente na segurança das populações (Lakoff, 2006). Este novo paradigma conduz a uma pergunta central: que tipo de técnicas, instrumentos e instituições governamentais são mais relevantes para se atender ao bem-estar

dos cidadãos, e quais os objetos de conhecimento e os tipos de intervenção a definir para manter a segurança das populações?

O quadro de análise deve ser o de longo prazo, que atenda ao aprovisionamento de saúde pública e à diminuição da pobreza, em vez de respostas e ações marcadas pela urgência, o curto prazo e a mitigação e limitação dos danos. Especial atenção deve ser atribuída aos fatores estruturais e às suas dimensões espaciais, que exigem um planejamento e um âmbito de atuação claros e bem delimitados das entidades públicas. A definição de modos de vida sustentáveis implica necessariamente uma intervenção sustentada e integrada no que concerne ao bem-estar das populações.

**Uma lógica de participação cívica na construção  
de um espaço público dialógico em torno das  
questões do risco deve considerar as condições de  
vida dos seres humanos como membros de um  
coletivo social e o seu direito de integração e de  
realização de uma cidadania plena.**

A consolidação da importância das epistemologias cívicas deve assentar na experiência acumulada na análise de situações de desastre ou catástrofe onde as respostas das populações, dos grupos e dos indivíduos afetados se baseia na entreaajuda, na solidariedade e na construção de comunidades de desastre que enformam a capacidade de resistência, de recuperação e do lento restabelecer dos laços, das vivências e dos espaços habitados.

Os desastres são ocasiões que revelam de forma clara as dinâmicas sociais das sociedades afetadas (estruturas sociais, redes sociais, desigualdades, capacidade de resistência) e a qualidade dos serviços estatais, sua organização e lógica de funcionamento. Permitem também testar a força dos laços que nos unem a todos nós como seres humanos e como cidadãos de diferentes países, colocando dilemas morais, políticos e práticos complexos e quiçá irresolúveis. Mas poderão também potenciar o pensar e a concretização de alternativas na construção de um mundo mais justo e igual.

Estas considerações inserem-se na narrativa que estamos a produzir sobre as conceções novas de cidadania e de risco que implicam uma também nova noção de solidariedade transnacional e de mobilização política das consciências em torno de “bens” histórico-culturais de profunda enraizamento étnico e cultural e dos riscos que enfrentam. O surgimento, a avaliação e a gestão das questões relacionadas com o risco levantam vários desafios e possibilidades analíticos. Cabe realçar a natureza controversa e política do processo, colocando a noção de incerteza no cerne de todas as questões que envolvem o risco

(Borraz, 2012). Estes processos devem ser situados no contexto mais vasto das transformações ocorridas na sociedade e no Estado, e só podem ser entendidos como (i) uma maneira de politizar novas formas de vulnerabilidade, quando se pede ao Estado mais proteção e segurança; (ii) uma maneira de transformar as práticas governativas, através do recurso a abordagens de base científica e a instrumentos de orientação política despolitizados.

Por outro lado, o risco acontece, sempre, num tempo, num espaço, e a alguém. As universalidades que habitualmente servem de pano de fundo aos debates sobre a cidadania global, os cidadãos transnacionais, o definhamento do Estado e uma esfera civil global, escondem ou camuflam os pormenores quotidianos e locais da prática político-económica. A cidadania, a globalização e o Estado encontram-se, sempre, alicerçados em algo, sendo vergados e moldados por forças históricas concretas, por sua vez radicadas na vida político-económica local e regional.

A globalização dos riscos não obvia que, embora assistamos a uma mudança na configuração do Estado-nação e do papel por este desempenhado no que respeita às grandes questões mundiais, os cidadãos, esses seres juridicamente filiados num dado Estado-nação, permaneçam fixos no tempo e no espaço. Convenhamos, em suma, que as notícias da morte do Estado são, quando muito, prematuras.

Assim, podemos admitir que as responsabilidades políticas podem ser partilhadas a um nível *supraestatal*, isto é, entre entidades que situadas além das fronteiras nacionais.

**Deve ser procurada uma modalidade de gestão da Europa 2020 que assegure uma linha de financiamento dedicada à manutenção/conservação do Património da Humanidade à guarda dos municípios.**

Um bom exemplo desta partilha é a manutenção e conservação do património da humanidade que, consagrado pela UNESCO, é entregue à guarda das entidades nacionais, *maxime* dos municípios. Dada a sua visibilidade, são os patrimónios tangíveis os que tendem a captar maior atenção dos políticos e decisores, mas também do público em geral, visitantes e turistas incluídos, postos à guarda de municípios. Em Portugal, são vários os municípios com manifestas dificuldades financeiras para o cumprimento cabal da sua responsabilidade de salvaguarda desses patrimónios. Sabendo que o reconhecimento da UNESCO é fundamentalmente simbólico e não se traduz em quaisquer participações financeiras, por um lado, e sabendo também que os encargos com a conservação de muitos desses sítios não devem ser transferidos para a bolsa dos visitantes e turistas, julgamos que deve ser procurada

uma modalidade de gestão da *Europa 2020* que assegure *uma linha de financiamento dedicada* a manutenção/conservação do Património da Humanidade à guarda dos municípios. De outro modo, entre nós, corremos o risco de ver ampliar-se o risco de degradação de muitos patrimónios da humanidade entregues à cautela das comunidades e municípios. Mas também devemos pensar nas partilhas de responsabilidades de soberania e governação ocorridas a nível *infraestatal*, entre estruturas políticas centrais e de âmbito regional ou local.

Este nível *infraestatal* de partilha de responsabilidades na preservação das culturas encontra-se inscrito nos arranjos e intervenções de autarquias, comunidades intermunicipais e regiões autónomas.<sup>86</sup> Muitas delas traduzem-se em ações diversas de redução e prevenção de riscos descaraterização e perda de patrimónios, artísticos, culturais ou arquitetónicos locais que – em articulação com a entidade reguladora nacional, a Direção Geral do Património Cultural (DGPC) – podem ser designados de “interesse público” ou de “interesse municipal”.<sup>87</sup> Trata-se de um patamar mínimo de proteção de riscos de desaparecimento de valores patrimoniais que parece poder ser mais utilizado e sobretudo robustecido no confronto com interesses particularísticos de mercado imobiliário e especulativo.<sup>88</sup>

Há em Portugal, contudo, uma forte tendência para os municípios se refugiarem na instituição de museus locais, de pendor etnográfico principalmente. O papel desses equipamentos é notável no que representa para a preservação e a divulgação de memórias, sobretudo associadas ao trabalho. Nem todas essas iniciativas, contudo, são suficientemente dinâmicas na geração de envolvimento das comunidades locais na conservação mnemónica da tradição local (Fortuna, 2000). Nesta linha de raciocínio, gostaríamos de equacionar a possibilidade de apoio a experiências de criação do que chamaríamos de *observatórios da cultura e da memória* local/municipal.

---

<sup>86</sup> Vem a propósito mencionar a situação pouco usual do recente reconhecimento (dezembro de 2013) da “dieta mediterrânica” como património cultural mundial. Trata-se de um bem que é, ele próprio, de natureza transfronteiriça, envolvendo tradições milenares de sete estados nacionais (Portugal, Chipre, Croácia, Grécia, Espanha, Itália e Marrocos). Porém, mais do que destacar este envolvimento dos estados nacionais, importa, na linha do que vimos dizendo sobre os níveis “supra” e “infra” estatais de responsabilidades partilhadas, mencionar a partilha de experiências e tradições locais de comunidades particulares dentro desses estados: Tavira (Portugal), Agros (Chipre), Hvar e Brac (Croácia), Koroni (Grécia), Soria (Espanha), Cilento (Itália) e Chefchaouen (Marrocos).

<sup>87</sup> Velhos cafés, teatros e cine-teatros, salas de cinema, livrarias, e outros espaços de feição eminentemente cultural encontram-se entre os lugares mais frequentemente sinalizados como sendo de “interesse público” ou “municipal” e, conseqüentemente, dignos de um direito de reserva e preservação.

<sup>88</sup> Vem a propósito fazer menção a algumas Câmaras Municipais que produzem *Planos de Prevenção de Riscos*, em que se estipulam regras administrativas para a boa gestão e não tanto instruções dedicadas à prevenção de riscos como os estamos a entender neste estudo.

## Casa da Memória

A Casa da Memória surge como elemento de preservação de uma cultura ancestral de Guimarães, da sua memória histórica, material e imaterial, muito ligada à indústria pesada, ocupando precisamente um antigo edifício industrial, a Fábrica Pátria, localizado na zona central de Guimarães.

Este espaço funciona simultaneamente como forma de preservação da herança cultural da cidade, assim como espaço de exposição e produção artística. A solução arquitetónica mantém a forma original, unindo o antigo complexo de pavilhões industriais da Fábrica Pátria. Criou-se um percurso pedonal que se mistura no tecido urbano existente e atravessa os antigos espaços industriais, hoje com novas funções. A sua configuração cria também um novo espaço público que evoca a memória sensorial, com água, vegetação e parte da antiga estrutura de cobertura do edifício.

No interior, a Casa da Memória é um espaço dedicado à produção criativa e à exposição da herança cultural da cidade de Guimarães, promovendo o diálogo entre os saberes tradicionais

e as expressões artísticas contemporâneas. A Casa da Memória já recebeu, por exemplo, a emblemática Bienal de Artes Têxtil Contemporânea - Contextile 2012, e irá recebê-la novamente este ano. Tais eventos são acompanhados de iniciativas paralelas de discussão e reflexão sobre os temas e de envolvimento comunitário. Por exemplo, a este propósito, realizou-se uma conferência internacional Arte Têxtil Contemporânea: Que perspectivas? em que participaram cerca de 200 pessoas (artistas, designers do têxtil, professores, estudantes da arte têxtil e agentes culturais) e que contou com um painel de oradores especialistas em arte têxtil, entre os quais: Beatrijs Sterk (European Textile Network) e Lesley Miller (University for the Creative Arts, UK). Por outro lado, os Speed Projects convocaram a participação individual, sob apresentação efêmera de projetos que abordassem temas como a educação artística, produção artística, experiências de mercado.

[http://www.guimaraesturismo.com/pages/140/?ge\\_o\\_article\\_id=1316](http://www.guimaraesturismo.com/pages/140/?ge_o_article_id=1316) |  
<http://contextile.wordpress.com>

Evidentemente que temos destes observatórios um entendimento diferenciado da missão dos museus e dos centros culturais existentes um pouco por todo o país. Estes observatórios teriam um campo de intervenção, que podendo incorporar a ação dos museus e centros culturais, se dedicaria à salvaguarda e atualização de tradições socioculturais locais, artísticas, festivas, gastronómicas, linguísticas, etc. O mesmo é dizer que esses observatórios, devem ser estruturas apostadas na preservação e inovação da tradição, com recurso à ressignificação dos seus sentidos e significados como forma a fazer dela um elemento gerador de um debate/diálogo intercultural “local” contemporâneo, com recurso a novas tecnologias – o digital, a imagem e o som – e à criatividade artística, tendo em vista a redução dos riscos de descaracterização das culturas e dos bens culturais locais, a que regressaremos adiante.

Estando para além do âmbito da ação convencional dos museus locais, mas conjuntamente com eles, estes *observatórios da cultura e das memórias locais* podem exercer um papel crucial na consolidação cultural dos lugares, desde que persigam uma filosofia aberta ao envolvimento dos cidadãos e das comunidades. Mas essa abertura deve ser também refletida

nas temáticas e na estratégia de informação/divulgação adotadas. Nuns casos, poderá, por exemplo, ser a diáspora migratória e os seus impactos locais a tornar-se centrais na programação cultural, noutros será a expressão poética ou literária de raiz erudita mas também popular, noutros ainda o passado industrial, ou urbanístico, ou os lugares e as expressões de diversidade étnica e cultural ou de sociabilidades alternativas, habitualmente excluídas dos roteiros turísticos convencionais.

### *Museu da Crise*

O Museu da Crise é um projecto de arte social, iniciado em 2011, que propõe um desafio criativo à ideologia de mercado e à hegemonia do setor financeiro. O objetivo principal do Museu da Crise é a museificação da crise e a sua transformação num conceito do passado. Trata-se de um projeto artístico independente, iniciado por Daniela Paes Leão, Artista plástica portuguesa e Merel Willemsen, Historiadora de Arte, holandesa.

Os temas centrais do Museu da Crise são o engenho, a flexibilidade e a criatividade, tão característicos dos Portugueses, relacionados especificamente com a resistência à crise se atravessa. Paralelamente, o projeto tem como objetivos questionar e analisar como é que vários países combatem os seus problemas económicos; iniciar projetos que tornem indivíduos parcialmente independentes do atual sistema financeiro; e convidar artistas, arquitetos e pensadores para desenvolver projetos baseados em economias alternativas.

A atividade do Museu assenta em 5 Departamentos de intervenção: Educação Não Oficial, Comunicação Alternativa, Investigação Subversiva, Ação Paralela, cujas iniciativas integram o Departamento da Coleção Emergente do Museu. Sendo um lugar conceptual,

ainda sem uma localização física própria, o Museu colabora em itinerância com diversos grupos sociais, em parceria com várias estruturas e eventos culturais do país.

Como exemplos: a Desconferência: Mudando Paradigmas Urbanos, em Lisboa que teve como objetivo a construção de uma forma colaborativa e inclusiva de narrativas que permitam redefinir as ideologias sociais, culturais e económicas que estão na base das nossas cidades. A “desconferência” aprofundou questões como a resiliência urbana, a construção sustentável, a agricultura urbana, a literacia ecológica, as economias sociais e a cidadania ativa. Em Guimarães, o Museu da Crise concretizou-se em “7 mesas/7 mares” no projeto Love Difference, em parceria com 7 instituições emblemáticas da cidade, e trabalhando a partir de um questionário aberto proposto à população. Portalegre recebeu o Museu da Crise no evento Ajudada, trazendo a esta região do Alentejo especialistas nacionais e internacionais para discutir os conhecimentos e competências sobre o tema da economia da dívida em colaboração com a comunidade local.

[www.museudacrise.org](http://www.museudacrise.org).

Esta parece ser uma forma expedita de exercitar a cidadania nos tempos velozes de desgaste das memórias e tradições e uma enorme valia na defesa e conservação de patrimónios culturais em risco.<sup>89</sup> Para que possam efetivamente cumprir a sua missão estes *observatórios da cultura e das memórias locais*, certamente em associação com outras estruturas similares, devem procurar envolver peritos, instituições e organizações académicas, culturais

<sup>89</sup> Tenha-se em conta, por exemplo, a ameaça que o imparável recurso à cultura mediática e digital representa hoje para a sobrevivência das atividades e expressões culturais e artísticas amadoras, como mencionado anteriormente (Parte III do relatório).

e artísticas diversas. Essa é parte de uma estratégia que cremos de sucesso e que deve, além destes, envolver também escolas e a participação dedicada de pessoas seniores.<sup>90</sup> A nosso ver, contando com o envolvimento de artistas e instituições locais, de escolas e pessoas seniores, estes equipamentos podem dinamizar um tecido municipal que, em amplas manchas de território nacional, se encontra ele próprio em risco de definhamento cultural.

O reforço da autoestima e do sentido do lugar pode ser um ingrediente de enorme impacto para reverter esta conhecida tendência para a desertificação, sentida em inúmeros municípios do interior. Enquanto não vislumbramos condições efetivas para a reindustrialização e a reruralização do país, podemos apostar nos recursos culturais para a sua coesão. Todas as iniciativas de defesa e conservação dos patrimónios e redução dos riscos são exigentes. Requerem saber e tempo. Quanto ao primeiro, há motivos de sobra para julgarmos que a disponibilidade e o sentido de responsabilidade cidadã que grassa entre nós, poderão minimizar as exigências de entrega à ação comunitária a troco da satisfação pessoal e da valorização do local.

Quanto ao segundo elemento, o tempo, é urgente a mobilização das escolas para esta modalidade de imersão na história dos patrimónios locais. Não há património local, qualquer que seja o seu grau de exposição ao risco, reconhecido ou não pela UNESCO, cuja mensagem seja efetivamente revertida em benefício do sentido de responsabilidade e de espírito de lugar que possa dispensar o envolvimento efetivo dos mais jovens. A atividade escolar, eventualmente associada a metodologias e projetos artísticos complementares, desenvolvida em torno de patrimónios e memórias, pode ser uma das vias de aproximação e assunção por parte dos mais jovens do significado histórico e cultural das comunidades locais, e constitui, porventura, uma garantia da sua preservação no futuro.

*Foi muito mau terem eliminado a área de projeto.  
Nesta área aprendia-se a trabalhar por objetivos, em  
equipa, com planeamento e permitia a abertura da escola  
ao exterior.*

Depoimento do Painel de Auscultação

Este envolvimento social dos jovens na ação de proteção e defesa do património local está inscrito na lógica de apropriação do significado dos bens patrimoniais. O “apadrinhamento” que as escolas podem fazer dos bens e lugares patrimoniais da comunidade em que se inserem pode ser pensado de variadíssimas formas, incluindo o recurso a modalidades

<sup>90</sup> No decurso deste estudo, produzimos dois *focus groups* com pessoas seniores (ver metodologia) em que repetidamente recolhemos testemunhos de grande disponibilidade para se envolverem em ações de natureza intergeracional, junto de escolas, coletividades e associações de índole diversa.



criativas e linguagens artísticas inovadoras (digitais, áudio, vídeo, etc.) que favoreçam o diálogo da tradição com a contemporaneidade. O que está em causa é tornar acessível e eventualmente integrar o significado dos patrimónios locais nos referenciais culturais dos jovens de hoje, e *quicá* fazer dele conteúdos didáticos apelativos adaptados aos variados *devices* de comunicação e entretenimento em voga. Desde muito cedo, portanto, a comunidade escolar deve ser convidada a promover a reaproximação e a apadrinhar os patrimónios culturais locais e o seu significado de modo a evitar que estes permaneçam distantes, desconhecidos e alheios aos mundos quotidianos de vida de crianças e jovens, como condição elementar de fazer despontar neles o sentido da responsabilidade próprio dos guardiães.

Regressando à questão da globalização dos riscos, tanto naturais como tecnológicos e sociais, conduziu a que as Nações Unidas declarassem os anos 90 como a Década para a Redução dos Desastres Naturais, dando origem, de seguida, à Estratégia Internacional para a Redução dos Desastres e à definição do Quadro de Ação de Hyogo (2005-2015). Em seguida, este figurino institucional de âmbito internacional, e no quadro da atuação das Nações Unidas, daria origem em 2010 à campanha *Making Cities Resilient: My City is Getting Ready*. Em Novembro de 2013 já 1587 cidades a nível mundial tinham aderido a esta campanha liderada pela Estratégia Internacional para a Redução dos Desastres, entre as quais quatro cidades portuguesas (Amadora, Cascais, Funchal e Lisboa).

### *Ciclo de Conferências - Alterações climáticas: a crise que não sabemos pensar / Culturgest*

Como exemplo de programação cultural, e considerando a abrangência da temática do risco, destacamos um ciclo de conferências promovido recentemente pela Culturgest, em torno dos desafios colocados pelas alterações climáticas, uma questão mundial e transversal ao espectro dos saberes.

O ciclo constitui-se por 4 conferências: A construção científica das alterações climáticas; As alterações climáticas como problema político; Alterações climáticas, ética e condição humana; As alterações climáticas e o enigma do nosso futuro comum. 4

dimensões do fenómeno, orientadas para reflexão sobre as seguintes questões mais específicas:

O que é a esfera política? Como é ela afetada pelas alterações climáticas?; O que é a política pública de ambiente e alterações climáticas?; Quais as tarefas políticas existenciais representadas pelas alterações climáticas? e, Como poderemos reinventar a política e a cidadania para vencer os desafios existenciais?

<http://www.culturgest.pt/arquivo/2012/06-soromenhomarques.htm>

Nesta lógica de criação de órgãos, entidades e iniciativas de governação do risco à escala global, assume especial importância na área cultural a aprovação pelo Comité do Património Mundial em 2007 da *Strategy for Risk Reduction at World Heritage Properties* e a



instituição, em 2008, da UNESCO *Chair Program on Cultural Heritage and Risk Management*.

Crucial para as questões da gestão do risco é a ênfase atribuída à herança e ao património culturais na capacidade de resiliência e de recuperação das comunidades após serem afetadas por desastres ou catástrofes. Um dos indicadores fundamentais de uma cidade resiliente é o nível de proteção do seu património material perante os riscos naturais, tecnológicos e sociais, consubstanciado em planos de emergência e de contingência internos e externos e da capacitação dos dirigentes e funcionários das diferentes instituições públicas e privadas para o enfrentamento desses acontecimentos extremos. Outro indicador é a existência de uma cultura de segurança consolidada e envolvendo todos os interessados, desde os indivíduos e famílias, até aos grupos sociais, comunidades e entidades administrativas locais, regionais e nacionais.

Neste particular, revelam-se outras dimensões da cultura do risco e a condição de vida dos cidadãos. Mais concretamente, na esfera urbana são objeto de reflexão e disputa muitos aspetos relacionados com a questão da segurança e preservação dos ambientes vividos e constituintes da identidade urbana dos sujeitos. A cidade moderna é desse ponto de vista uma plataforma de distribuição de riscos, segundo níveis desiguais de civilidade e segurança/ameaça repartidos segundo os espaços. São conhecidos os temores e as medidas securitárias que revestem as políticas públicas contra o risco e a ameaça à segurança urbana. Esta espacialização defensiva da cidade que representam os centros comerciais, os condomínios fechados, as seguranças privadas, os sistemas de vigilância, ou as milícias de bairros e quarteirões, obedecem a um princípio de fratura e separação social que remete para a *morte da cidade*, ou para sermos mais precisos, do ideal liberal de cidade, aberta, diversa, democrática e inclusiva. Em vez da vida em conjunto com o *outro* e o diverso, instaura-se a segregação excludente que, sendo num primeiro momento, física, visível e exterior aos sujeitos, pode converter-se em condição da própria identidade, ser interiorizada e passarmos a viver com o princípio do *ghetto* dentro de nós. Este pode ser um risco e uma ameaça enorme à convivência urbana multiétnica e transclassista. O que este estudo reclama ao longo de todos os seus capítulos, é a necessidade de reflexão sobre estes riscos de afastamento e fratura social e a continuada valorização dos patrimónios partilhados, das virtudes da ação cultural e artística, no diálogo transversal a géneros, etnias, e opções religiosas e na construção de epistemologias cívicas, informadas e críticas dos cidadãos no espaço público.

Um pouco por todo o globo, vamos assistindo ao brutalismo de violentos conflitos e guerras a destroçar os espaços da cidade e a reduzir a escombros edifícios e a apagar referências históricas e marcas identitárias de grupos particulares e da cidade no seu todo. Entre nós, esses vestígios de decadência e conflito têm origem em conflitualidades não-bélicas, mas ainda assim resultantes de riscos e desfechos destrutivos. Por exemplo, a matriz de fluxos económicos ou migratórios – internos e externos – têm causado evoluções abruptas nas paisagens de muitas cidades. Bairros envelhecidos, fábricas e armazéns abandonadas, teatros em ruína, frentes ribeirinhas degradadas, desertificação e baixas intensidades urbanas são sintomas de erosão de percursos malsucedidos de muitas cidades e respetivas economias locais. Com esses desfechos alteram-se não apenas as imagens das cidades mas também as próprias identidades dos sujeitos e grupos sociais. Políticas de enobrecimento (*gentrification*) e de embelezamento urbano, instalação de centro comerciais, reconversão de espaços e lugares, políticas de revitalização, incluindo a acomodação de jovens e de grupos emergentes de imigrantes em zonas deprimidas, ao lado das linguagens de internacionalização, do aumento da competitividade e da turistificação dos lugares são, ao contrário, narrativas recorrentes da refuncionalização das cidades e dos seus espaços.

### *Oliva Creative Factory*

Em S. João da Madeira há um exemplo congénere a vários projetos lançados um pouco por toda a Europa e em Portugal. As antigas instalações da histórica metalúrgica Oliva apresentavam-se como um espaço em ruína, constituindo um problema por resolver no centro da cidade. Assim nasceu a ideia de reabilitar estas antigas instalações, valorizando toda a área em termos urbanísticos e ambientais.

A Câmara Municipal assumiu para este espaço um projeto central integrado na visão de cidade e Plano Estratégico de Desenvolvimento do município. A fábrica em ruínas foi alvo de uma intervenção de recuperação muito simples, mantendo os espaços e traços originais dos tempos operários. A intervenção e equipamentos necessários à refundionalização deste espaço que é hoje uma “Incubadora” cultural e de negócios criativos. Os espaços de trabalho servem hoje atividades baseadas no conhecimento, na inovação, na tecnologia e na criatividade.

Dos pequenos negócios que aliam a tradição à contemporaneidade, a reabilitação destas antigas instalações permitiu qualificar e valorizar a área em termos urbanísticos e ambientais, procurando simultaneamente lançar uma nova solução socioeconómica para a região.

De salientar também o trabalho realizado em termos de preservação de memória e de identidade deste espaço e da região. Para além se manterem os traços arquitetónicos originais deste complexo fabril, foi feito um trabalho de comunidade, para uma reconstituição da história do espaço, das condições de trabalho da época, do significado que a produção e o trabalho adquiria na vida dos seus trabalhadores, em discurso direto, compilada num filme que funciona como apresentação institucional da Oliva.

[www.olivacreativefactory.com](http://www.olivacreativefactory.com)

Queremos assinalar com isto que o risco constitui o desafio quotidiano das novas economias locais. Sempre foi assim na história das cidades e das cidadanias. As cidades acomodam-se

mal a uma visão parasita das suas histórias e memórias. Por isso a gestão do risco e a sua relação com a cidade não pode deixar de ser dinâmica, crítica e virada para o futuro, por mais incerto que seja. As cidades, como as identidades dos sujeitos, têm de correr assumidamente todos os novos e sempre contingentes riscos trazidos pelos modernos fluxos globais de pessoas, ideias, bens e serviços que só podem ser equacionados no quadro de um cosmopolitismo progressista.

Dediquemos, por um instante, alguma atenção geral à questão da política e da gestão dos riscos e a sua relação imediata com os museus. É um assunto a que, adiante, dedicaremos uma parte relevante deste estudo quando nos centrarmos nos museus portugueses e na sua estratégia de gestão do risco. A questão da política e da gestão dos riscos dos museus assumiu grande centralidade no simpósio internacional realizado em 2003 pelo *International Council of Museums*, subordinado ao tema *Património Cultural: Prevenção e Gestão dos Riscos* (ICOM, 2003).

Já em 2012, o *International Council of Museums* organizou uma conferência internacional na Turquia sobre a gestão dos riscos nos museus (ICOM, 2012). Entre os tópicos discutidos, figuravam os seguintes:

- padrões e ferramentas para a luta contra o tráfico ilegal de bens culturais;
- a preparação para o risco e a segurança nos museus;
- a gestão dos riscos nos museus;
- a colaboração intersetorial e o papel das ONGs na gestão do risco.

Esta parte do estudo, centrada no tema da cultura e da gestão do risco e da atividade/prática cultural como forma de capacitação dos cidadãos para gerirem os riscos socioculturais e ambientais, estrutura-se em três vertentes analíticas:

a) a análise da produção de atividades culturais sobre a temática dos riscos promovidas explicitamente para a capacitação dos utentes, tanto do público em geral como de escolas e outras organizações socioeducativas;

b) a incorporação explícita dos riscos que figuram nos planos de emergência e de contingência, pela própria localização das instituições culturais em zonas de risco, nos percursos de visita e nas próprias atividades desenvolvidas e previstas na programação corrente das instituições;

c) a elaboração ou revisão dos planos de emergência, internos e externos, ou a certificação para a gestão do risco das instituições culturais como uma oportunidade para a

formação de todos os corpos administrativos das mesmas na temática dos riscos e da resiliência perante acontecimentos extremos naturais, tecnológicos ou sociais.

Passamos, de seguida, a especificar cada uma das vertentes analíticas definidas acima.

a) Desde a década de 90 que a programação de instituições culturais de referência internacionais inclui atividades culturais como exposições, performances, *workshops* e outras, orientadas para a construção de uma cultura de segurança e para uma reflexão crítica sobre o conceito de risco.

Obra emblemática na análise crítica da produção cultural como reflexão sobre o risco é a que foi coordenada por John C. Welchman (2008). Aqui o risco é analisado como mediador entre o corpo e a audiência, o estético e o quotidiano, como uma retórica que enforma as várias formas de performatividade. A nível operacional importa aqui indagar e cartografar todas as programações culturais em Portugal que, num dado período de tempo, incorporaram a retórica e a gestão do risco de forma explícita, bem como os mecanismos ativados ou não para a aferição das respostas dos públicos às atividades culturais desenvolvidas

b) Outra estratégia adotada pelas instituições culturais consiste na consciencialização dos públicos para as questões do risco potenciando a sua localização geográfica e os riscos mais relevantes a que as mesmas são suscetíveis. Por exemplo, no plano de prevenções de cheias e de inundações do Museu do Louvre há obras de grande valor, como sarcófagos egípcios, que estão deslocados do espaço de exposição temático, com placas informativas que, de forma pedagógica, explicam a localização das obras em pisos superiores. No mesmo museu, uma parte dos depósitos de obras valiosas, por serem vulneráveis a inundações, foram deslocalizados para Lens, dando origem ao Louvre-Lens, aberto ao público em 4 de Dezembro de 2012.

Como exemplo português pode-se apontar o caso do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, que integra no seu roteiro de visita uma abordagem explícita sobre os seus muros de defesa contra inundações rápidas e cheias, construídos após as cheias do Mondego em 2000-2001 através de um vídeo em exibição no local central do monumento. Também há no centro de interpretação do museu referências explícitas ao papel das cheias na história do monumento.

O objetivo aqui é fazer um levantamento das instituições culturais situadas em zonas de risco elevado e analisar como as mesmas potenciam a sua localização para a promoção de uma cultura de prevenção, de informação e de preparação para os riscos de vária índole, pela

produção de narrativas de resiliência adequadas às percepções subjetivas e grupais e aos contextos sociais e culturais (Goldstein *et al.*, 2013)

**Lei n. 47/2004 de 19 de Agosto (Lei Quadro dos Museus Portugueses)**

**Secção VI**

**Segurança**

**art. 32º**

**Condições de segurança**

1. O museu deve dispor das condições de segurança indispensáveis para garantir a protecção e a integridade dos bens culturais nele incorporados, bem como dos visitantes, do respectivo pessoal e das instalações.
2. As condições referidas no numero anterior consistem designadamente em meios mecânicos físicos ou electrónicos que garantem a prevenção, a protecção física, a vigilância, a detecção e o alarme

**art. 33º**

**Plano de Segurança**

Cada museu deve dispor de um plano de segurança periodicamente testado em ordem a garantir a prevenção de perigos e a respectiva neutralização.

c) A legislação existente obriga à existência de planos de segurança ou de emergência em instituições culturais (por exemplo, a Lei Quadro dos Museus), que devem ser testados de forma regular. Os planos de segurança visam a prevenção e a mitigação de eventuais riscos naturais, tecnológicos e sociais. As instituições culturais, pela especificidade das suas atividades e dos espólios que albergam, exigem sistemas de vigilância e alerta eficazes que permitam, em caso de necessidade, a salvaguarda dos bens culturais, obrigando, muitas vezes à mobilização alargada dos seus funcionários e técnicos e de equipas de voluntários para movimentação ou defesa das obras e objetos culturais (Stovel, 2008).

*ISO 31000: 2009, Risk Management – Principles and Guidelines*

A ISO 31000: 2009, Risk Management – Principles and Guidelines constitui a estrutura conceptual mais atual, considerada ‘state of the art’, em matéria de gestão do risco.

A publicação da ISO 31000 vem reconhecer a importância da gestão do risco para as organizações, tendo por base as normas da Austrália e da Nova Zelândia de gestão do risco e as orientações do Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission (COSO), surgidas em 2004, que incorporam as recomendações recentes das agências de rating em matéria de risco.

Esta Norma Internacional estabelece um conjunto de princípios através dos quais a gestão do risco deve criar valor para a organização, aumentando os benefícios e diminuindo os danos. Genericamente, entende-se que a gestão do risco deve gerar riqueza, aumentar a reputação, contribuir para a segurança e desenvolver a sustentabilidade.

A norma ISO 31000 define o risco como "o efeito da incerteza nos objetivos". O efeito pode ser um desvio positivo ou negativo em relação ao que é esperado. A nível cultural, a ISO 31000 pressupõe que 1) a gestão de risco cria valor e protege-o; 2) a gestão do risco é parte integrante de todos os processos organizacionais; 3) a gestão do risco é parte da tomada de decisões; 4) a gestão do risco aborda explicitamente a incerteza; 5) a gestão do risco é sistemática, estruturada e elaborada de forma atempada; 6) a gestão do risco é baseada na melhor informação disponível; 7) a gestão de risco formata-se aos casos específicos e às especificidades organizacionais e contextuais; 8) a gestão do risco incorpora os fatores culturais e humanos; 9) a gestão do risco é transparente e inclusiva; 10) a gestão do risco é dinâmica, iterativa e atenta às mudanças; 11) a gestão do risco permite o melhoramento contínuo das organizações. A ISO 31000 foi traduzida e publicada em Portugal em 2012, existindo já uma atualização em 2013 | [www.iso.org](http://www.iso.org) | [www.coso.org](http://www.coso.org) | [www.ipq.pt](http://www.ipq.pt)

O fomento de uma cultura de segurança obriga à adoção de uma abordagem de gestão de risco no funcionamento normal das instituições culturais. Tal desiderato consegue-se com a formação dos quadros e funcionários das instituições para a gestão do risco, abrindo oportunidades de ensino, de aprendizagem e do desenvolvimento de competências ao longo da vida. Cabe aqui identificar que instituições culturais em Portugal adotam esta forma de abordagem proactiva, estudando-se de forma aprofundada um ou dois casos exemplares. Também será relevante verificar se alguma instituição cultural está certificada para a gestão do risco segundo os procedimentos contidos no Sistema de Gestão do Risco (SGR) consagrado na norma ISO 31000.

Esta enumeração define um caderno de encargos específico na gestão do risco por parte das instituições culturais, embora a norma ISO não esteja isenta de críticas e mesmo de um certo enviesamento formalista (Lalonde e Boiral, 2012).

## 2. Os museus em Portugal e a cultura do risco: Análise de resultados de um questionário

De forma a avaliar a importância das três dimensões analíticas definidas anteriormente, o estudo fez uso de um questionário eletrónico lançado junto dos 137 museus que integram a rede portuguesa de museus.

**Tabela 14. Taxa de respostas ao questionário sobre riscos**

A adesão dos dirigentes dos museus que integram a rede portuguesa ao questionário sobre a cultura e gestão do risco foi elevada. Normalmente, os questionários aplicados na internet obtêm taxas de resposta em média de 34%. No nosso caso, e atendendo só aos questionários que foram totalmente preenchidos e validados, a taxa de respostas é de 43,07%. Se incluirmos os questionários preenchidos de forma incompleta a taxa sobe para 67,15%. Nos dados que analisaremos de seguida usaremos para cada questão o número total de respostas obtidas.

	N	%
Total de museus na rede	137	100
Respostas completas	59	43,07
Respostas incompletas	33	24,08
<b>Total de respostas</b>	<b>92</b>	<b>67,15</b>

Dos museus inquiridos, quanto ao número de pessoas que empregam, há um museu que declara não empregar funcionários até um museu que emprega 45 funcionários. A média é de

14 funcionários por museu. A frequência mais comum, a moda, é de 9 funcionários por museu.

A maioria dos museus participantes no nosso estudo tem entre 6 e 15 funcionários (43,5%), conforme os dados apresentados no Tabela 15. Os museus de pequena dimensão (0 a 5 funcionários) representam 22,8% do total. Já os museus com uma dimensão assinalável, entre 16 e 25 funcionários, representam 6,3% do total dos inquiridos, sendo que os museus de grande dimensão na nossa amostra, isto é, com mais de 25 funcionários, constituem 16,3% do total dos inquiridos.

**Tabela 15. Número de funcionários por museu**

Uma das variáveis mais importantes para a avaliação da cultura de gestão do risco nos equipamentos culturais prende-se com a perceção dos responsáveis dos mesmos sobre os riscos que podem afetar direta ou indiretamente esses equipamentos.

<b>Funcionários do museu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0 a 5	21	22,8
6 a 15	40	43,5
16 a 25	16	17,4
> 25	15	16,3
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100</b>

**Tabela 16. Localização do museu numa zona de risco elevado, por tipos de riscos**

	<b>Riscos naturais</b>		<b>Riscos Tecnológicos</b>		<b>Riscos Mistos</b>		<b>Riscos Sociais</b>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Sim</b>	21	25,6	5	6,2	6	7,4	7	8,6
<b>Não</b>	61	74,4	76	93,8	75	92,6	74	91,4
<b>Total</b>	82	100,0	81	100,0	81	100,0	81	100,0

A tipologia de riscos utilizada para o nosso estudo é a proposta por Julião *et al.* (2009), tendo sido acrescentados à mesma os riscos de cariz social. Como se pode constatar na Tabela 16 de uma forma geral, os respondentes têm a perceção de que os museus que dirigem não se localizam em zonas expostas a riscos elevados. Só os riscos naturais são percecionados como tendo um potencial para afetarem de forma negativa os museus que participaram no nosso estudo (25,6%). Os riscos tecnológicos, mistos e sociais são percecionados de forma residual pelos responsáveis dos museus quanto à gestão do risco.

Aqui há que distinguir entre a perceção do risco e a cartografia dos riscos. Num desenvolvimento posterior desta temática, será importante consultar os planos municipais de emergência e aferir da cartografia de riscos existente para as zonas onde se localizam os museus que constituem a rede nacional.

A resposta aos tipos de riscos que podem afetar os museus era de escolha múltipla, podendo indicar-se vários tipos de risco. Vemos pela tabela 17 que os riscos naturais mencionados, de entre os que responderam afirmativamente, os sismos figuram em primeiro lugar (12 respostas), seguidos das cheias e inundações (11 respostas), das tempestades (9 respostas), das marés e galgamentos costeiros (4 respostas), dos deslizamentos e desabamentos (2 respostas) e do derrube de árvores (1 resposta).

**Tabela 17. Riscos naturais mencionados**

<b>Riscos naturais</b>	<b>N</b>
Sismos	12
Cheias e inundações	11
Tempestades	9
Marés/Galgamentos costeiros	4
Deslizamentos/desabamentos	2
Derrube de árvores	1

Já para os riscos tecnológicos, o número de respostas é igual para todos os riscos mencionados, a saber, colapso de túneis ou outras estruturas, acidentes em áreas ou parques industriais e acidente em instalações de combustíveis, todos com duas respostas.

Quanto aos riscos mistos, foram indicados os seguintes: incêndios urbanos e incêndios florestais, ambos com 3 respostas, e a contaminação de solos (1 resposta).

**Tabela 18 . Riscos tecnológicos mencionados**

<b>Riscos tecnológicos</b>	<b>N</b>
Colapso de túneis ou outras estruturas	2
Acidentes em áreas ou parques industriais	2
Acidentes em instalações de combustíveis	2

**Tabela 19. Riscos mistos mencionados**

<b>Riscos mistos</b>	<b>N</b>
Incêndios urbanos	3
Incêndios florestais	3
Contaminação dos solos	1

Os riscos sociais também obtêm níveis de resposta baixos, sendo referidos os casos do vandalismo (3 respostas), das manifestações (2 respostas), da criminalidade e delinquência (2 respostas) e das ações de protesto (1 resposta).

**Tabela 20. Riscos sociais mencionados**

<b>Riscos sociais</b>	<b>N</b>
Vandalismo	3
Manifestações	2
Criminalidade/delinquência	2
Ações de protesto	1

Para uma adequada preparação para o risco e para um gestão do risco consequente, os museus devem ter as suas coleções inventariadas, com definição clara do valor das obras e o estabelecimento de prioridades caso ocorra algum desastre ou evento extraordinário. No nosso caso, 60% dos museus inquiridos afirma ter todas as suas coleções inventariadas, o que é um valor já representativo. Contudo, na estrita perspetiva da gestão do risco, será importante existir uma inventariação completa das coleções dos museus que constituem a rede portuguesa de museus.



**Tabela 21. As coleções do museu estão todas inventariadas**

	N	%
<b>Sim</b>	48	60,0
<b>Não</b>	32	40,0
<b>Total</b>	80	100,0

Interessante é verificar que a aplicação de uma análise estatística mais aprofundada, com o cruzamento entre a dimensão do museu

(museus até 15 funcionários e museus com 16 e mais funcionários) e a existência ou não de inventariação completa das coleções, mostra que não há relação estatística entre as duas variáveis. Ou seja, a inventariação completa das coleções não depende da dimensão dos museus medida pelo número dos seus funcionários.

A Lei Quadro dos Museus Portugueses (Lei nº 47/2004, de 19 de Agosto), no seu artigo 33, obriga à existência de um Plano de Segurança para todos os museus.

O nosso estudo evidencia que a maioria dos museus integrantes da rede portuguesa de museus, 57,9%, não tem um plano de emergência aprovado pelas entidades competentes. Este facto obvia à implementação de uma estratégia de prevenção e mitigação dos riscos que podem afetar os museus, bem como a uma gestão do risco consequente.

**Tabela 22. Museus com plano de emergência aprovado pelas entidades competentes**

	N	%
<b>Sim</b>	32	42,1
<b>Não</b>	44	57,9
<b>Total</b>	76	100,0

Por outro lado, a inexistência de planos de segurança e de emergência não permitem uma resposta enquadrada à ocorrência

de eventos extraordinários, colocando em causa a segurança dos edifícios e das coleções existentes, bem como dos funcionários e visitantes dos museus portugueses.

O cruzamento da dimensão do museu (medida pelo número de funcionários) e a existência de planos de emergência aprovados pelas entidades competentes, mostra uma relação estatística entre as duas variáveis (Qui-quadrado = 5,985; graus de liberdade = 1;  $p < 0.05$ ). Ou seja, quanto maior é o museu maior é a probabilidade a existência de um plano de emergência. Convém referir, contudo, que dos 24 museus que têm 16 e mais funcionários e responderam à pergunta sobre os planos de emergência, 9 declaram não ter planos de emergência aprovados. Positivo é o facto de 17 (32,7%) dos 52 museus com menos de 16 funcionários terem planos de emergência aprovados.

Dos 32 museus que declararam ter planos de emergência aprovados pelas entidades competentes, podemos verificar que os planos mais antigos remontam ao ano de 1997 e os

mais recentes a 2014. Neste período, houve um pico de aprovação de planos de emergência nos anos de 2009 e de 2011.

**Tabela 23. Ano de aprovação/revisão do plano de emergência**

	Ano de aprovação	Ano de revisão
1997	2	
2000	2	
2002	1	
2005	1	
2006	2	
2007	3	2
2008	3	2
2009	6	2
2010	1	3
2011	3	3
2013	5	4
2014	1	7
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>27</b>

Cabe salientar que de entre os 32 museus que têm planos de emergência aprovados, 27 já procederam à sua revisão, o que representa uma taxa elevada de consecução de uma política adequada de gestão do risco. Podemos concluir que na rede portuguesa de

museus há um grupo de museus, 32 no total dos nossos inquiridos (17 com menos de 15 funcionários e 17 com 16 e mais funcionários), que têm planos de emergência aprovados e, muitos deles, também já com os planos de emergência revistos e adequados às exigências de uma adequada gestão do risco.

A preparação dos dirigentes e do pessoal dos museus para situações de emergência ou para eventos extraordinários avalia-se pela realização de simulacros, criando uma cultura de risco assente no interconhecimento e no diagnóstico sobre os recursos materiais e humanos existentes, bem como no desenvolvimento de competências em articulação com as entidades envolvidas, como a proteção civil, bombeiros e órgãos de tutela.

Os simulacros são também ocasiões importantes para testar e corrigir os planos de emergência existentes. No nosso estudo, só 12 museus é que já realizaram simulacros para testarem os planos de emergência. Este valor representa 37,5% no total dos museus que têm planos de emergência aprovados e 15,8% no total dos respondentes. Os dados revelam uma fraca sensibilização e rotinização nas questões relacionadas com a gestão do risco.

**Tabela 24. Realização anual de simulacros para testar o plano de emergência em articulação com as autoridades competentes**

Interessante é também verificar que no ano de 2013 não se procedeu à realização de qualquer simulacro de emergência. Temos informação que se realizaram 4 simulacros em 2010, 1 em 2009, 1 em 2011 e 1 em 2012.

	N	%
<b>Sim</b>	12	15,8
<b>Não</b>	19	25,0
<b>Nunca realizou simulacros</b>	45	59,2
<b>Total</b>	76	100

Dos museus inquiridos, 11 (15,5%) já foram afetados diretamente por desastres. Destes 11 museus, 8 ainda não têm planos de emergência aprovados, denotando uma política puramente reativa e não preventiva quanto à vulnerabilidade aos perigos ou acontecimentos extraordinários.

**Tabela 25. O museu já foi afetado por um desastre**

	N	%
<b>Sim</b>	11	15,5
<b>Não</b>	60	84,5
<b>Total</b>	71	100,0

Quanto aos desastres que afetaram os museus, predominam as cheias e inundações, com 8 ocorrências, seguidas das tempestades (2 casos), os sismos, as marés e galgamentos costeiros, os deslizamentos/desabamentos e os incêndios urbanos, todos com uma ocorrência.

**Tabela 26. Tipos de desastre que afetaram os museus**

Excetuando o caso das tempestades, em que um dos museus foi afetado em 2014, todos os outros casos reportados já ocorreram há anos. Dos casos em que os inquiridos nos referiram as datas das ocorrências, sabemos os museus foram afetados por cheias em 2002 e 2003, por um desabamento em 1974, por um incêndio em 1974 e por um sismo em 1980. A ausência de experiência com acontecimentos extraordinários ou situações de emergência pode explicar a postura de reatividade quanto à prevenção, mitigação e gestão do risco na maioria dos museus da rede portuguesa de museus.

<b>Tipos de desastre</b>	N
Cheias e inundações	8
Tempestades	2
Sismos	1
Marés/Galgamentos costeiros	1
Deslizamentos/desabamentos	1
Incêndios urbanos	1
<b>Total</b>	<b>15</b>

Embora a maioria dos museus não tenha planos de emergência aprovados, 50 (71,4%) dos museus que responderam ao nosso questionário indicam terem um responsável para a prevenção de riscos e a resposta à ocorrência de acontecimentos extraordinários, valor acima dos 32 museus que têm planos de emergência aprovados. A consagração na Lei Quadro dos

Museus das questões de segurança pode explicar a existência formal de responsáveis pela segurança nos museus.

**Tabela 27. O museu tem alguém responsável para a resposta em caso de desastres ou prevenção de riscos**

Isso mesmo parece refletir-se no facto de a maioria destes responsáveis pela segurança nos museus ocuparem cargos na administração ou na direção dos museus (54,2%). Os responsáveis pela segurança podem também ser chefes de divisão ou de departamento (18,7%), técnicos superiores (18,7%) ou conservadores dos museus (4,2%). Em dois dos casos reportados, a pessoa responsável pela segurança concentra-se no serviço municipal de proteção civil, com exteriorização das tarefas inerentes à segurança dos respetivos museus.

	N	%
<b>Sim</b>	28	40,6
<b>Não</b>	41	59,4
<b>Total</b>	69	100,0

**Tabela 28. Posição que ocupa no museu a pessoa responsável pela resposta em caso de acidente ou desastre**

Embora o número de museus com planos de emergência e de segurança aprovados seja baixo, é de registar que 40,6% dos museus declara a existência de um plano de formação do pessoal dos museus para segurança e prevenção dos riscos. 10 dos museus que afirmam ter os planos de formação para o pessoal não têm planos de emergência aprovados, enquanto 11 museus com planos de emergência aprovados não fazem formação do pessoal nesta área.

Cargo no museu	N	%
Administração/Direção	26	54,2
Chefe de divisão ou de departamento	9	18,7
Conservador	2	4,2
Técnicos superiores	9	18,7
Serviço Municipal de Proteção Civil	2	4,2
<b>Total</b>	48	100,0

Estes dados refletem o carácter não sistemático das ações e medidas relacionadas com a gestão e prevenção dos riscos nos museus portugueses.

**Tabela 29. Existência de um plano de formação para a segurança e a prevenção de riscos para o pessoal do museu**

	N	%
<b>Sim</b>	50	71,4
<b>Não</b>	20	28,6
<b>Total</b>	70	100,0

A implementação de uma lógica processual na gestão dos riscos verifica-se no número relativamente elevado de museus que têm planos de evacuação, em caso da ocorrência de acontecimentos extraordinários, para os visitantes (66,7%) e para o pessoal do museu (65,3%). Estes dados, associados à existência de responsáveis pela segurança, configuram,

contudo, um potencial para a aplicação de uma política eficaz e abrangente de gestão do risco nos museus.

**Tabela 30. O museu tem um plano de evacuação para pessoal e visitantes**

Plano de evacuação	Pessoal		Visitantes	
	N	%	N	%
<b>Sim</b>	47	65,3	48	66,7
<b>Não</b>	25	34,7	24	33,3
<b>Total</b>	72	100,0	72	100,0

A lógica processual confirma-se também no facto de só 26,5% dos museus possuírem uma lista de obras ou objetos prioritários a evacuar em caso de acidente ou desastre. Os critérios estabelecidos para a elaboração da lista de objetos prioritários, nos museus que declararam a existência de uma lista de prioridades, prendem-se maioritariamente com o valor intrínseco das obras ou objetos (24,6%), com o valor dos mesmos para as coleções (24,6%) ou com razões práticas como a acessibilidade às obras ou objetos (15,5%) ou à facilidade no manuseio dos mesmos (16,9%).

**Tabela 31. O museu tem uma lista de obras ou objetos prioritários para evacuar em caso de acidente ou desastre**

	N	%
Sim	18	26,5
Não	50	73,5
Total	68	100,0

**Tabela 32. Critérios utilizados para a elaboração de uma lista com objetos prioritários a evacuar em caso de acidente ou desastre**

Critérios	N	%
Valor da obra	16	24,6
Importância dos objetos ou obras para as coleções	16	24,6
Fragilidade das obras	6	9,2
Vulnerabilidade a tipos de danos específicos	6	9,2
Acessibilidade	10	15,5
Capacidade de manuseio (tamanho, peso, etc.	11	16,9
Total	65	100,0

**Tabela 33. O museu tem um sistema de geração elétrica de emergência em caso de interrupção no fornecimento de energia**

Por último, no que concerne a esta componente relacionada com a gestão do risco, verifica-se que 70,6% dos museus inquiridos não possui sistema de geração elétrica de emergência.

	N	%
<b>Sim</b>	20	29,4
<b>Não</b>	48	70,6
<b>Total</b>	68	100,0

Uma outra dimensão da temática dos riscos prende-se com a sua incorporação explícita, pela própria localização das instituições culturais em zonas de risco, nos percursos de visita e nas próprias atividades desenvolvidas e previstas na programação corrente das instituições, bem como nas atividades pedagógicas e de extensão desenvolvidas pelos museus.

Assim, 95,6% dos museus que integram o nosso estudo não incorporam nos seus materiais de divulgação informação sobre os riscos envolventes ou relacionados com a história do museu. Daqueles que responderam afirmativamente, os tipos de materiais foram catálogos (2 casos), desdobráveis (2 casos), folhetos informativos (2 casos) e filmes e vídeos (1 caso).

**Tabela 34. O museu integra nos seus materiais de divulgação informação relativa aos riscos envolventes ou relacionados com o próprio museu e a sua história**

	N	%
<b>Sim</b>	3	4,4
<b>Não</b>	65	95,6
<b>Total</b>	68	100,0

Quanto à produção de materiais de divulgação ou pedagógicos relacionados com a temática dos riscos, só 20,6% dos museus o fizeram. Quanto aos tipos de materiais produzidos, temos material didático (6 casos), livros, ensaios e artigos (3 casos), desdobráveis e folhetos (2 casos), manuais internos (2 casos) e documentos avulsos (1 caso). Por último, 6 museus (8,8%) já apresentaram exposições específicas sobre a temática dos riscos.

**Tabela 35. O museu já produziu materiais sobre prevenção de risco**

	N	%
<b>Sim</b>	14	20,6
<b>Não</b>	54	79,4
<b>Total</b>	68	100,0

**Tabela 36. Tipos de materiais produzidos pelos museus sobre prevenção de riscos**

Tipos de materiais	N
Livros, ensaios e artigos	3
Material didático	6
Desdobrável/Folheto	2
Documentos	1
Manuais internos	2
Total	14

**Tabela 37. O museu já apresentou alguma exposição ou iniciativa relacionada com a temática do risco**

	N	%
<b>Sim</b>	6	8,8
<b>Não</b>	62	91,2
<b>Total</b>	68	100,0

Os dados apresentados sobre as práticas de gestão do risco nos museus participantes no nosso estudo mostram que, apesar da obrigatoriedade consagrada na Lei Quadro dos Museus, a maioria dos museus da rede portuguesa não têm planos de emergência ou de segurança aprovados. A lógica implementada é processual e não estratégica, documentada pela existência, na maior parte dos museus, de responsáveis de segurança e de planos de evacuação do público e dos funcionários em caso de ocorrência de acontecimentos extraordinários. A ausência de uma política integrada para a gestão do risco nos museus portugueses consubstancia-se também na quase inexistência de simulacros para testar os planos de segurança e de emergência que estão aprovados, complementada pela ausência generalizada de listas prioritárias de obras a evacuar em caso de desastre.

### 3. Síntese

Sendo a prevenção dos riscos uma prioridade estabelecida em muitas das políticas públicas implementadas em Portugal, em consonância com recomendações de instâncias internacionais, afigura-se-nos que os museus portugueses poderiam ter um papel de relevo nesta temática e assumirem-se como atores privilegiados na consecução das políticas públicas de gestão e de comunicação do risco. Esta assunção pedagógica ainda não é visível pelos dados recolhidos no nosso estudo, dado o baixo número de museus que produziram materiais de divulgação ou pedagógicos sobre a temática dos riscos ou realizaram exposições relativas a esta temática.

Celebrando-se, em 2015, 260 anos sobre a ocorrência do terramoto de Lisboa, seria importante a rede dos museus portugueses assumir um conjunto de iniciativas específicas e

em articulação, que trabalhassem a relevância do evento, tanto nos contextos onde estão localizados os museus, como sobre o impacto que o trágico acontecimento teve na redefinição a nível europeu e mundial de assunções e reflexões filosóficas, políticas, culturais, urbanísticas e arquiteturais.

A inserção dos museus portugueses nas políticas públicas de gestão e comunicação do risco podia-se fazer também em colaboração com os municípios e outras entidades na celebração anual, em todas as segundas Quartas-feiras de Outubro, no Dia Internacional para a Redução do Desastres Naturais, instituído pelas Nações Unidas.



# Conclusões, recomendações e análise SWOT

## Conclusões

Como dissemos a abrir este estudo, as artes e a cultura constituem um recurso decisivo para a qualificação e a capacitação das pessoas e das comunidades e encontra-se plasmada na filosofia que subjaz à *Agenda Europeia para a Cultura*. Em todas as suas dimensões – da formação escolar à história e à memória dos lugares, da cultura digital à inclusão – as artes e a cultura têm uma importância estratégica nas respostas a dar aos desafios do futuro. A articulação com a aprendizagem/formação, como procurámos mostrar, além de ser muito diversificada, é desigual na sua estruturação e distribuição, pelo que pode originar ou aprofundar assimetrias sociais e territoriais graves que importa contrariar. Dos capítulos que produzimos ressalta uma ideia ampla das artes e da cultura na sua relação com a escola e os mecanismos de formação/aprendizagem formal, não formal e informal. Mas fica evidente também que o campo cultural em geral está recheado de incoerências e equívocos. São recorrentes as imprecisões conceptuais e informativas, os regimes de avaliação/validação de competências e de resultados, ou a intermitência/durabilidade de projetos e iniciativas, a fragmentação e o isolamento que grassa neste domínio.

De todo o modo, a aproximação que nos foi possível fazer ao panorama geral da cultura/formação é rico e plural em experiências, criativo e resiliente na ação e, as mais das vezes, generoso e voluntarista nos intuítos. No quadro da *Europa 2020*, como deixámos explícito antes, não está em causa a uniformização de procedimentos e práticas, que aliás é impossível de concretizar quando se fala de cultura e de criação artística. Para que seja um projeto conseguido de uma Europa com futuro, a *Europa 2020* deve ser vista como plataforma de diálogo entre estratégias globais e a sua *tradução* regional ou nacional, que tanto podem convergir como podem divergir. A divergência na cultura é salutar. De tal modo que ousamos mesmo dizer que a riqueza cultural do “caso português”, que percorremos, deve ser visto como um contributo de enorme valia para os desafios da Europa do futuro.

Nem sempre, contudo, ações de grande mérito, coerência e ousadia recolhem o reconhecimento público e institucional correspondente. Esse é um problema com longa e enviesada tradição entre nós. É, porventura, mesmo, o primeiro patamar de resolução institucional a ultrapassar, de molde a reforçar a experiência portuguesa de entrelaçar a formação/aprendizagem com a criação artística e cultural.

Nas últimas três décadas, a questão da participação ativa no quadro das políticas culturais tem alimentado, na Europa, uma intensa *retórica de participação* que tende a disseminar a

representação de que não existe ideologia política, e que a legitimação das decisões políticas – e dos financiamentos, em especial – depende do que possa ser "avaliado", minimizando o facto de que, também nesta dimensão, as avaliações – de "impactos", nomeadamente – dependem de critérios de classificação e de valores.

Com a crise financeira dos últimos anos, este "instrumentalismo defensivo" – a expressão é de Eleanora Belfiore – pode permitir caucionar o desinvestimento público na cultura, em prol de uma utilidade imediatamente social e económica dos resultados. Em países ainda frágeis em matéria de consolidação pública e privada do campo cultural e artístico, como Portugal, este enviesamento é particularmente pernicioso, porquanto pode traduzir-se na gradual transferência do financiamento para os privados, tomados pelo "verdadeiro" valor da cultura.

Aquilo que este estudo assinala é o resultado positivo da procura de modelos que tenham em conta as diversidades e as transformações em curso. Isto não significa que baste alargar o leque de atividades "legítimas" ou esbater as tradicionais hierarquias artísticas, como forma de demonstração de que, afinal, a participação cultural é maior. Em sede de política cultural, este alargamento deve ser cuidado e, sobretudo, tornado claro nas suas definições e implicações, designadamente em termos de consequências sociodemocráticas de acessibilidade e participação.

Queremos sublinhar, portanto, dois aspetos particulares. O primeiro respeita ao facto de *a mais importante fragilidade portuguesa no domínio da cultura ser menos a qualidade do que a quantidade das suas atividades*. O segundo é *o risco de interrupção dos mecanismos (desde logo financeiros) que conduziram, embora com o conhecido atraso no plano europeu, à estruturação institucional do campo de produção-criação, difusão e consumo de bens e serviços artísticos e culturais*.

As metas definidas pela *Europa 2020* para o abandono escolar precoce em Portugal – atingir em 2020 uma taxa de 10%, aproximadamente metade da taxa atual – são muito ambiciosas e exigem um grande empenho político, técnico e de investimento público. Neste domínio, as maiores disparidades e assimetrias regionais – Algarve, Alentejo, Madeira e Açores – reclamam prioridade no tratamento e uma atenção muito particular.

O estudo pretendeu contribuir para esclarecer qual é a contribuição de projetos de cariz artístico e pedagógico para o combate ao absentismo, insucesso e abandono escolar precoce

em Portugal. Para tal analisaram-se orientações e instrumentos de política pública, os seus resultados, estudaram-se programas, projetos e outras iniciativas implantadas “no terreno”.

As atividades artísticas e culturais têm alcançado uma relevância crescente no contexto da oferta educativa-formativa para crianças e jovens. Isso mesmo sobressai em numerosos estudos que avaliam o contributo positivo das artes e da cultura – pelo seu “valor” intrínseco – para a redução das interações sociais negativas e os comportamentos antissociais dos alunos, introduzindo melhorias substanciais no “ambiente” vivido na escola e fomentando revalorizações pessoais, por vezes assinaláveis, dos próprios alunos.

Dito isto, é preciso ter em conta que a escola é hoje objeto de múltiplas e exigentes respostas educativas/formativa a que, além de não serem a competência matricial, a escola não consegue responder com a eficácia desejada. A redução, senão mesmo a falência, de capacidades de enquadramento de instituições como a família, ou o desfazer de práticas sociais como as vivências de rua, ou os contextos de proximidade e vizinhança, que algumas décadas atrás exerciam um papel preponderante na formação cívica dos jovens, parecem hoje estar a ser relegadas para a responsabilidade da escola que, por entre a miríade de outras solicitações, não se encontra em condição de preencher. Longe de advogarmos a diluição das responsabilidades do campo artístico e cultural no âmbito da ação da escola, é legítimo, no entanto, aspirar a uma articulação coerente das artes e da cultura com os contextos pedagógicos e de aprendizagem dos jovens, salvaguardado o âmbito da ação própria de cada um destes domínios. Como assinalamos adiante, perante a necessidade de redução da ambivalência que preside a esta relação é desejável uma clarificação das metas essenciais que a ação cultural deve perseguir em áreas que confinam com a área social e educativa. Essa clarificação deve contar com o concurso tripartido ativo dos agentes culturais, assim como o envolvimento de outros interlocutores nos setores da educação e da intervenção social.

Estamos a pensar em articulações educação-cultura tanto a nível global, definição de objetivos da ação e sua tradução nos currículos, como a nível prático e local onde é possível imaginar-se a constituição de consórcios com lastro de tempo durável, entre escolas e agentes culturais locais. É recomendável, neste plano, e nomeadamente no âmbito das medidas de apoio à atividade cultural e artística, uma clarificação das metas essenciais que a ação cultural deve perseguir em áreas que confinam com a área social. Tal clarificação deve contar com o concurso ativo dos agentes culturais, assim como o envolvimento de outros interlocutores nos setores da educação e da intervenção social. A constituição de uma plataforma de diálogo neste domínio, envolvendo responsáveis das tutelas políticas nas áreas da cultura, da educação e da ação social e atores intervenientes nesses vários campos de atuação poderia constituir um importante instrumento neste plano.

Existe, em Portugal, um conjunto diversificado e qualificado de projetos e de experiências que, de diferentes formas e com regularidades diversas, procuram estabelecer articulações entre expressões culturais e artísticas e processos educativos. Todavia, muitos destes projetos enfrentam dificuldades de monta para superar o estatuto de “projetos-piloto” e, assim, poderem assegurar continuidade e ganhar escala de intervenção para garantir condições de trabalho estáveis para as equipas envolvidas.

Da análise produzida acerca da cidadania e da cultura/gestão do risco, vem a propósito assinalar os novos entendimentos sobre a cidadania e os direitos, dos riscos que os envolvem, designadamente os riscos de descaraterização dos patrimónios identitários das comunidades.

Os direitos de cidadania como os riscos tornaram-se hoje globais e não se limitam mais à esfera nacional-estatal. Para lidar com eles é preciso desenvolver uma consciência solidária de dimensão transnacional e promover epistemologias cívicas solidárias e de participação que permitam a presença informada e crítica dos cidadãos no espaço público. Sem perder de vista este horizonte, o estudo aborda a gestão do risco por parte dos museus portugueses que mostra a ausência de uma política integrada para a gestão do risco, como se revela diversos detalhes carentes de melhoria. Merecem atenção alguns pormenores detetados no inquérito realizado, como sejam, a baixa *perceção dos riscos* que podem afetar os museus, o número limitado de museus com *planos de emergência* e ou disponham *de uma lista prioritária de obras a evacuar* em caso de desastre.

A fechar, queremos assinalar de novo que este é um estudo parcial e limitado. A complexidade e a variedade dos temas que trata exigem outras abordagens, umas mais finas, outras mais articuladas, todas elas com maior profundidade e duração. É preciso dar continuidade também a esta dimensão de levantamento, caracterização e análise de recursos e bloqueios do cenário formativo e cultural geral do país e do exercício dos direitos que proporcionam ou limitam.

Por agora, o que o estudo indica é que são vários os domínios em que o Estado e as instituições públicas de índole diversa, *per se*, em articulação interpares e também em consórcios bem definidos com entidades privadas com méritos reconhecidos, devem ser chamados a intervir no campo da formação, do desenvolvimento artístico e cultural e no fortalecimento da cidadania esclarecida. A *Europa 2020*, como dissemos e agora reiteramos, é uma oportunidade e um desafio. Desbaratadas tantas oportunidades, é altura de se enfrentar o desafio. De modo decidido, frontal e esclarecido. Talvez a *Europa 2020* seja o

desafio de uma derradeira oportunidade europeia de reduzirmos desigualdades e aprendermos a viver juntos na diferença.

## Recomendações

No percurso que agora concluímos, deparámo-nos com uma grande variedade de questões que carecem de tratamento e melhoria. Por isso mesmo apresentamos de seguida uma série de comentários finais e de recomendações.

Estes comentários e recomendações estão ordenados de acordo com o esquema sequencial dos capítulos a que se referem as temáticas em causa. A opção pela sua inclusão neste capítulo conclusivo geral, em vez de conclusões parcelares fragmentadas feitas em cada capítulo, resulta da conveniência em proporcionar uma visão mais ampla de todo o estudo.

### Formação, qualificação e certificação dos recursos humanos para o setor cultural e criativo (SCC)

O enquadramento institucional e normativo da educação e formação profissional revela alguns fatores críticos, que justificam uma atenção especial ao enquadramento da formação para o setor cultural e criativo (SCC) e o seu desenvolvimento estratégico.

*Não há um programa curricular uniforme para a dança ou para a expressão dramática, da mesma maneira que a gestão da carreira e das competências exigidas aos pedagogos desta área não são claras nem se adaptam às realidades existentes.*

Depoimento do Painel de Auscultação

Entre as dimensões que nos parecem merecedoras de intervenção, salientamos em primeiro lugar a *diversidade* de critérios e de enquadramentos institucionais da educação e da formação de cariz profissional, assim como a *variabilidade* dos respetivos sistemas de classificação, revelam-se problemáticas. Tal situação pode afetar o acesso a informação de apoio, incluindo medidas de política pública e a própria regulação dos sistemas de formação e uma adequada integração dos seus vários regimes, modalidades e níveis, pelo que urge fazer um esforço de *articulação e integração* dos critérios e objetivos adotados pelos diferentes organismos públicos.

Em segundo lugar, consideramos ser débil a *adequação desses sistemas de formação à realidade atual do setor cultural e criativo (SCC)*, com prejuízo do recurso a uma avaliação consistente do estado geral da formação. Neste quadro, recomenda-se a *revisão e atualização da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF)*, em articulação com a criação da Conta Satélite específica para a cultura. Afigura-se pertinente a hipótese de a CNAEF passar a integrar um grande grupo (um dígito) dedicado à “*Cultura e Indústrias Culturais e Criativas*”. A título de sugestão, tal como indicado anteriormente esse grupo poderia ser desagregado em três áreas de dois dígitos, seguindo de perto a tipificação adotada para a delimitação económica do setor cultural e criativo: “Artes e Património”, “Indústrias Culturais” e “Indústrias e Atividades Criativas”.

Em terceiro lugar, os nossos comentários/sugestões dizem respeito à conveniência da *participação dos profissionais e organizações do SCC na atualização do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)*, avaliando e analisando criticamente os perfis e referenciais já definidos e identificando as qualificações ainda não integradas. De igual modo, parece-nos que o CNQ deverá integrar todas as modalidades de formação com dupla certificação, algumas das quais ainda não o integram.

Em quarto lugar, parece recomendável estudar a futura implantação de um *mecanismo de reconhecimento das unidades de formação de curta duração (UFCD)*, e a sua eventual integração na oferta formativa exclusivamente profissional do CNQ, bem como na implementação do Sistema Europeu de Créditos do Ensino e da Formação Profissionais (ECVET). Resulta daqui a possibilidade de, a prazo, as entidades formadoras poderem vir a dispor de competências e autonomia na definição das UFCDs, com base no referencial de qualificações e em orientações e requisitos definidos a nível central pela entidade gestora do CNQ. Naturalmente, qualquer reforço de competências e autonomia das entidades formadoras exige um modelo e um sistema de certificação mais coerente e rigoroso.

Por referência aos Conselhos Setoriais para a Qualificação para o SCC, parece recomendável, em quinto lugar, o alargamento das suas atribuições, seja no acompanhamento das alterações sugeridas à CNAEF e ao CNQ, seja assumindo novas competências, por exemplo, na certificação de entidades formadoras. Neste sentido, é de ponderar a criação de três novos conselhos, correspondentes às áreas propostas de desagregação do possível novo grupo a criar (“*Cultura e Indústrias Culturais e Criativas*”): “Artes e Património”, “Indústrias Culturais” e “Indústrias e Atividades Criativas”.

Com base nos resultados alcançados, é importante, em sexto lugar, ponderar as condições estruturais e regulamentares sob as quais o processo de certificação das entidades formadoras se desenrola. Há sinais da persistência de um *défi ce de orientação estratégica e de enquadramento normativo* que confira maior credibilidade ao sistema de certificação e concorra para um desenvolvimento equilibrado da formação profissional dirigida não apenas a áreas de educação e formação associadas ao setor cultural e criativo.

Em boa medida, esse *défi ce* remete para aspetos sensíveis dos processos de certificação, monitorização e disponibilização de informação consistente, pelo que apontamos três domínios principais a merecer intervenção:

(i) para reforço da credibilização do sistema de certificação, uma via possível é a centralização destes processos num único organismo público (preferencialmente a ANQEP, ou o IEFEP). Em causa está sobretudo certificar de forma criteriosa que as entidades formadoras reúnem os requisitos prévios e os requisitos associados ao referencial de qualidade exigidos para se poder promover e programas de educação e formação profissional.

(ii) quanto à certificação específica por área de educação e formação, seria desejável a existência de conselhos setoriais abertos à participação de associações socioprofissionais, organizações de referência, peritos, entidades formadoras de mérito reconhecido e outros parceiros considerados relevantes.

(iii) finalmente, afigura-se de importância estratégica a criação de um mecanismo de monitorização que permita a recolha anual de dados e informações sobre a oferta formativa realizada pelas entidades formadoras certificadas. Caberia a um organismo público competente o tratamento dessa informação e a sua disponibilização, tanto para efeitos de suporte a medidas de política pública, como para orientação das próprias entidades formadoras.

## Prática cultural, aprendizagens e capacitação de setores sociais vulneráveis

A partir do estudo elaborado, entendemos que se deve promover a assunção por parte dos agentes culturais de missões vocacionadas para dar respostas às necessidades sociais mais prementes das populações. Mas esse estímulo deve ser feito de forma a salvaguardar aquilo que é específico das competências do setor e, sobretudo, a promover o aproveitamento adequado dessas competências e das capacidades instaladas. Por isso, neste plano e, nomeadamente, no âmbito das medidas de apoio à atividade cultural e artística, é



recomendável, em primeiro lugar, a constituição de uma *plataforma tripartida envolvendo responsáveis das tutelas políticas nas áreas da cultura, da educação e da ação social* e atores intervenientes nesses vários campos de atuação. Há bons motivos para se pensar na vantagem de criação, à escala nacional, de uma plataforma semelhante às que estão na origem dos Grupos de Trabalho que operam, à escala europeia, no âmbito do *Open Method of Coordination* (OMC), envolvendo atores das áreas em questão.

Em segundo lugar e na mesma linha do anterior, é importante *promover no interior dos órgãos de governação e da administração pública uma maior e mais eficaz articulação intersectorial* das áreas da cultura, da educação e da intervenção social. Tal arranjo institucional tem em vista promover medidas de apoio, de orientação e de monitorização de iniciativas culturais orientadas para a qualificação e a participação cultural de grupos e comunidades mais desfavorecidas, vulneráveis ou sujeitas a processos de exclusão social, estigmatização ou isolamento.

Esse esforço de coordenação, em terceiro lugar, pode ter efeitos relevantes na *definição de estratégias de utilização de fundos comunitários*, nomeadamente no âmbito do QREN, que, apesar de conceder um espaço muito limitado às artes e à cultura, proporciona oportunidades de apoio ao reforço da coesão social e territorial, à regeneração urbana, à qualificação do tecido social, ao combate à pobreza e exclusão, bem como ao fomento do envelhecimento ativo.

A quarta recomendação dirige-se ao contributo das artes e da cultura para a *promoção do envelhecimento ativo e as aprendizagens ao longo da vida entre adultos e idosos*. Uma maior articulação entre os setores educativo e cultural é também aqui desejável. Refira-se, neste plano, as possibilidades proporcionadas por programas como o Gruntvig, que tem sido muito insuficientemente aproveitado para desenvolver projetos culturais e artísticos consistentes, dirigidos a esses segmentos da população. De forma mais global, é desejável a criação de medidas específicas de estímulo ao desenvolvimento de projetos culturais e artísticos que incorporem componentes formativas e de combate ao isolamento e ao alheamento cultural dos idosos, estimulando a troca de saberes e experiências entre gerações, na linha da filosofia que enquadrava o programa Entre Gerações da Fundação Calouste Gulbenkian.

**O país foge à realidade do envelhecimento e da morte e é necessário aprender a trabalhar com os mais velhos. É importante que os mais velhos voltem a sentir a sua utilidade e, os jovens, a perceber que os conhecimentos também se adquirem com a idade.**

Depoimento do Painel de Auscultação

A análise do terreno, no que se refere à ação cultural dirigida a *grupos e comunidades mais vulneráveis, fragilizadas ou culturalmente excluídas*, mostra as potencialidades do trabalho em proximidade, cooperação interinstitucional e fortemente enraizado e comprometido localmente. Evidencia também, a existência de dinâmicas de cooperação com enorme potencial entre as instituições culturais, as instituições de ensino, as entidades municipais e outros atores locais. Julgamos, em quinto lugar, que *criar condições para o aproveitamento e a maximização dessas dinâmicas de proximidade* localizada deve ser uma meta essencial das políticas para o setor cultural. Atribuir às estruturas culturais, em simultâneo, responsabilidades na potenciação das redes de cooperação local e recursos para desenvolverem com autonomia trabalho nesse sentido afigura-se uma meta importante para fortalecer capacidades de intervenção ajustadas às condições e às necessidades das comunidades locais.

Em sexto lugar, como o estudo permitiu constatar, a continuidade do trabalho realizado pelas instituições culturais junto dos setores mais vulneráveis e culturalmente desprovidos constitui um dos principais problemas que condicionam esse campo de atuação. A dependência de financiamentos pontuais ou a sujeição a apoios que secundarizam a persistência e o enraizamento da ação cultural constituem obstáculos ao desenvolvimento de um trabalho eficaz, criterioso e gerador de efeitos consistentes. Deste ponto de vista, é recomendável uma mais forte aposta na *promoção de apoios de caráter mais estrutural, que possibilitem o desenvolvimento de trabalho com prazos mais longos* e que privilegiem projetos fortemente enquadrados nas missões matriciais das instituições culturais.

Por último, é urgente desenvolver a monitorização e avaliação das medidas e dos projetos culturais e artísticos orientados para o envolvimento cultural de grupos e comunidades cultural e socialmente mais desprovidas e excluídas. Esses instrumentos devem possibilitar não só a produção e sistematização de *informação extensiva* sobre esses projetos, mas também, e fundamentalmente, *modelos de cariz mais qualitativo* que se centrem na avaliação dos efeitos de aprendizagem e de envolvimento cultural dos destinatários das iniciativas. Do lado das instituições culturais e dos projetos, seria importante incorporar nos processos de trabalho estratégias de monitorização e acompanhamento dos projetos, seguindo por exemplo experiências de cooperação com equipas de investigação das áreas das ciências sociais e humanas que vêm já sendo ensaiadas entre nós em vários contextos. Do lado dos programas e medidas de apoio, e portanto das entidades financiadoras, seria desejável, em paralelo com o desenvolvimento de modelos de monitorização menos centrados nos resultados de execução do que nos processos e nos seus efeitos sobre os destinatários das ações, o desenvolvimento de “projetos-piloto” de acompanhamento

longitudinal de amostras desses destinatários. Estudos deste género permitiriam sondar de forma mais consistente o alcance, cultural e não cultural, do trabalho realizado com populações particularmente expostas a processos de vulnerabilização e exclusão sociocultural.

## Prática cultural amadora

As principais recomendações neste domínio prendem-se, em primeiro lugar, e com carácter genérico, com a urgência da produção de *informação regular, sistemática e fiável* sobre os agentes culturais e em particular a participação associativa – designadamente, separando-a do desporto, como já acontece com as Estatísticas da Cultura.

Em segundo lugar, julgamos importante, a produção de conhecimento aprofundado de experiências locais e regionais, que *não se restrinjam à quantificação*, uma vez que os efeitos em causa são de médio e longo prazo e de natureza multidimensional (nas artes, nas comunidades, na política...). A dimensão de *durabilidade* é, porventura, a que mais fragiliza muitas experiências, que, não raramente, terminam antes de poderem avaliar os seus objetivos, processos e resultados.

**Os grupos culturais amadores, nas suas mais diferentes organizações, desde os ranchos folclóricos até aos grupos de teatro amador passando pelas bandas filarmónicas, têm um papel fundamental na organização do tecido cultural fora dos grandes centros urbanos e na promoção de vários encontros que enriquecem os seus protagonistas.**

Depoimento do Painel de Auscultação

*Afinar as comparações internacionais*, em especial no quadro da União Europeia, é o terceiro elemento que merece atenção. O "caso português" está longe de constituir apenas um exemplo de "atraso". Quer os casos que auscultámos, quer a informação mais geral que coligimos, permitem avançar com segurança que dispomos de agentes e de "resiliência" capazes de, nas mediações adequadas e com os recursos suficientes, poder servir de exemplo de integração social – especialmente no caso dos jovens, uma prioridade nos países mais desenvolvidos. Conhecer essas experiências e difundi-las é, do deste ponto de vista, um passo essencial – de resto em consonância com as próprias recomendações da União Europeia.

Em quarto lugar, referimo-nos à necessidade de *clarificar os objetivos políticos, tanto a nível nacional, como regional e local*. O retrocesso do estatuto institucional da cultura no plano de

ação geral do Governo, assim como o desinvestimento financeiro na criação artística nos últimos 5 anos constituem sérios riscos à estruturação do "setor", *também no que respeita à dimensão económica*. Sem uma mudança de fundo, a cultura amadora, enquanto participação cívica, ficará, necessariamente, refém da hegemonia da cultura popular-mediática e sofrerá, em consequência, uma profunda deslegitimação. Não é de somenos importância, a necessidade de demonstrar, no campo artístico, utilidades e usos de experiências que não se guiam (apenas) pela experimentação, a criatividade e a inovação. Os casos que abordámos, e nomeadamente os mais sólidos, são simultaneamente os mais institucionalizados, os mais experientes, os mais reputados no campo próprio e, portanto, aqueles que dispõem de mais recursos, nomeadamente financeiros.

Em quinto lugar, é preciso *estender o conhecimento sobre a participação cultural amadora às práticas digitais e à respetiva literacia*. A velocidade de transformação cultural (agora no sentido forte do termo, de crescimento do fosso geracional contemporâneo) é muito acentuada. Perder a oportunidade de acompanhamento em termos de expressão, iniciativa e de mecanismos de acesso e difusão, das gerações já socializadas nas novas tecnologias – em que, porém, persistem desigualdades sociais fortes – pode representar um risco para a produção de competências e de dinâmicas com prolongamentos nas esferas económica e social.

Em sexto e último lugar, importa *clarificar as relações entre a educação e a cultura*, em especial a formação (formal e informal) para o mercado de trabalho, e dimensionar as intervenções nas escalas próprias dos objetivos políticos. O capital cultural e social atribuído por diversos especialistas à participação cultural ativa, positivo embora, não pode, por si só, ou seja, na ausência de articulação forte ao nível político-institucional, promover transformações – entre as quais, as relacionadas com a autonomia e a capacidade de iniciativa (diminuição da dependência social e económica) dos sujeitos e grupos.

## Cultura, educação e combate ao abandono escolar precoce

As ambiciosas metas definidas para o abandono escolar precoce em Portugal estipuladas pela *Europa 2020* requerem um plano de ação ambicioso do ponto de vista político, técnico e de investimento público que deve começar por conceder uma atenção muito particular ao cenário de mais graves insuficiências registadas nas *regiões do Algarve, Alentejo, Madeira e Açores*.

O estudo dá conta da crescente responsabilização da escola na resolução de problemas sociais para os quais não está preparada e que resultam, em grande parte da falência de modos de vida e de formas de relacionamento/enquadramento social e comunitário que se diluíram ou desapareceram com a transição para a economia pós-industrial e a intensificação da litoralização e a urbanização do país. A articulação das atividades culturais e artísticas com a aprendizagem escolar formal não pode induzir a diluição das responsabilidades próprias de cada setor. Porém, não podemos abdicar desta articulação, traduzida, num primeiríssimo patamar, numa desejável *concertação efetiva e com objetivos bem definidos e de longa duração entre as tutelas da educação e da cultura*.

Um dos efeitos laterais dessa articulação poderá ser o da instauração de mecanismos de produção de *informação de qualidade sobre a relação* da atividade cultural e artística com a oferta de ensino/formação e, muito em particular, a referente diretamente ao abandono escolar precoce. Neste particular, assinale-se que os indicadores disponibilizados pela DG Artes têm caráter excessivamente genérico e dificultam, por isso, a análise detalhada das atividades apoiadas, bem como os segmentos de público-alvo a quem se dirigem. Somos de opinião que seria importante *rever a bateria de indicadores propondo novos indicadores, de natureza qualitativa*, que com a devida observância do arco temporal em que se podem avaliar resultados, revelem maior conformidade com a avaliação do contributo das estruturas artísticas apoiados pela SEC/DG Artes para a redução do absentismo, do insucesso e do abandono escolar precoce.

***O sistema tem de ser motivacional e a criatividade tem de estar presente em todas as disciplinas. A criação, a arte e a cultura, é uma forma criativa de aprender. Esta articulação pode ser uma forma de melhorar o sistema de ensino, tornando-o motivacional, criativo.***

Depoimento do Painel de Auscultação

A variedade de “projetos-piloto” existentes e as dificuldades enfrentam para ganhar uma condição de maior consistência e continuidade, é um tópico de recomendação particular. A sugestão que adiantamos vai no sentido da criação de uma linha de apoio financeiro (cooperação ME/SEC) às escolas para *lançamento e reforço de “projetos-piloto”*, sob a forma de concurso para financiar as melhores propostas. Em alternativa, pode-se pensar numa linha de financiamento destinada apenas à preparação dos projetos e estabelecimento das parcerias, com financiamento já assegurado. Neste caso, é essencial a divulgação de

informação sobre esse, ou outros planos de financiamento, incluindo *sessões públicas nas escolas de apresentação e informação* sobre fontes de financiamento nacionais e europeias. Sendo a qualificação dos recursos humanos um dos principais requisitos para essa desejável maior consistência dos projetos, seria determinante aumentar as oportunidades de *formação-ação direcionada a professores/educadores* nos domínios da criação artística e cultural. Paralelamente, semelhantes oportunidades de formação devem ser promovidas junto de *artistas e profissionais da cultura*, para intervirem em contexto escolar, fazendo aumentar as suas competências em domínios relacionados com a pedagogia e a intervenção em contextos de comunidades específicas.

Nesta sequência, é preciso também reforçar a presença das artes e da cultura no meio escolar, através de um *contacto regular dos alunos e professores com diversas linguagens* estéticas e artísticas contemporâneas, e com diversos agentes artísticos e culturais, através, por exemplo, do fomento de “residências” regulares de artistas e grupos/companhias/estruturas culturais e artísticas na escola, bem como o incentivo a visitas regulares a diferentes instituições e equipamentos artísticas e culturais do país.

Há formas conhecidas e testadas de mediação cultural, que ajudam as pessoas não só a terem uma relação mais profunda com as artes do que teriam sem essa companhia, mas que também lhes dão a possibilidade de ter um contacto com uma prática artística.

Por último, neste domínio do abandono escolar, em resultado da pesquisa levada a cabo, somos adeptos do reforço das *práticas amadoras em contexto escolar*, proporcionando a crianças e jovens um acompanhamento qualificado destas atividades. Tal objetivo pode ser alcançado através da constituição de *equipas mistas* – compostas por artista(s)/professor(es) – que possam apoiar/acompanhar aquelas atividades. Mas é importante também, como deixámos assinalado, a criação de oportunidades de *mostra pública dos trabalhos* desenvolvidos, que constituam uma valorização e um incentivo pessoal (por exemplo, através do apoio à realização de festivais e outros eventos na área do teatro, música, artes performativas, produções-vídeo, etc.). Para tanto pode ser de toda a vantagem recomendar às escolas parcerias com instituições locais, que possam estabelecer programas de ação estruturados, negociados antecipadamente com terceiros (instituições culturais, Câmaras e outros) com vista a ações concretas, a traduzir numa espécie de consórcio com a duração mínima de três anos.

## Cultura e gestão do risco

Da análise produzida na Parte V do estudo queremos destacar alguns aspetos particulares. O primeiro destaque advém diretamente dos novos entendimentos dos direitos de cidadania e dos riscos que os envolvem, designadamente os riscos de descaraterização dos patrimónios identitários das comunidades.

*O espírito crítico, a capacidade de intervenção, o assumir responsabilidades e exercer direitos, o respeito pela diferença são qualidades que se desenvolvem através do acesso à educação e à cultura.*

Depoimento do Paine! de Auscultação

Os direitos de cidadania, como os riscos, tornaram-se hoje globais e não se limitam mais à esfera nacional-estatal. Para lidar com eles é preciso desenvolver uma consciência solidária de dimensão transnacional e instaurar tecnologias sociais de participação que conduzam à construção de epistemologias cívicas que, por sua vez, permitam a presença informada e crítica dos cidadãos no espaço público.

Não significa isto deixar de reconhecer a presença do Estado que no entanto se vê hoje limitado na sua ação soberana tanto política como cultural. O Estado deve, assim, estar apto a desenvolver partilhas de responsabilidade de nível transnacional ou *supraestatal*, como única via de atuar na preservação/conservação dos patrimónios da humanidade sob sua guarda. É preciso reconhecer as dificuldades financeiras impostas por estas ações de preservação, pelo que admitimos dever estudar-se as vias de assegurar, no quadro da *Europa 2020*, uma linha de financiamento dedicada à preservação/conservação dos patrimónios da humanidade à guarda dos municípios.

Por outro lado, no plano *infraestatal* de partilha de responsabilidades, é imperioso cuidar dos patrimónios locais. Além do contributo dos museus locais/municipais, geralmente de teor etnográfico, a nossa sugestão é do apoio à criação de *observatórios da cultura e da memória locais*, com esta ou outra designação, entendidos enquanto estruturas de preservação dinâmica da tradição, incluindo a sua ressignificação e a adaptação dos seus significados à contemporaneidade, com recurso a instituições, peritos e linguagens novas e a participação das comunidades.

Num outro domínio, e de acordo com as recomendações internacionais sobre prevenção e gestão dos riscos dos museus, o estudo fez uso de um inquérito por questionário aos 137 museus da Rede Nacional. Foram vários os eixos da nossa inquirição e consideramos dignos de reflexão as principais tendências recolhidas.

Seguindo de perto os resultados apurados, regista-se uma *baixa percepção dos riscos* que podem afetar os museus (25,6% para os riscos naturais). Carecendo embora de ser confrontada com a cartografia dos riscos e os Planos de Emergência, esta baixa percepção dos riscos parece estar alinhada com o facto de, apesar do consagrado na Lei Quadro dos Museus, 57,9% dos museus da rede portuguesa *não terem planos de emergência* ou de segurança. Só 12 museus no total dos respondentes ao estudo (15,8%) declararam *fazer simulacros* para testar os seus planos de emergência.

Destas informações retiramos duas sugestões principais: Por um lado, todos os museus da rede deveriam elaborar um plano de segurança, de emergência e procedimentos de gestão do risco nos museus, no âmbito dos Cadernos Técnicos PROCIV, contando com apoio técnico da tutela e da Autoridade Nacional de Proteção Civil. Por outro lado, assinalamos a conveniência da implementação de planos de realização de simulacros por parte dos museus que já têm planos de emergência em vigor.

Foi possível também concluir que 40% dos museus *não têm todas as suas coleções inventariadas*, o que obsta à implementação de uma gestão do risco eficaz. Relacionado com isto, deve notar-se que 73,5% dos museus *não tem uma lista prioritária de obras a evacuar* em caso de desastre. No entanto, 71,4% dos museus inquiridos *têm um responsável de segurança*, na sua maioria pertencente aos cargos de direção. Por outro lado, 66,7% *têm planos de evacuação* para os visitantes e 65,3% para *evacuação do pessoal* dos museus. Estes dados revelam um potencial de atuação na melhoria dos fatores relacionados com a gestão do risco nos museus portugueses.

Por fim, registe-se que apenas 20,6% dos museus produziram *materiais de divulgação* ou pedagógicos sobre a temática dos riscos e só 6,6% realizaram *exposições relativas a esta temática*. Sendo a prevenção dos riscos uma prioridade a nível nacional, seria importante que os museus portugueses fossem atores das políticas públicas de gestão e de comunicação do risco.



## Diagnóstico Geral e Análise SWOT

Dando andamento ao Diagnóstico Geral do estudo, apresentamos, de seguida, uma avaliação das tendências gerais que percorrem transversalmente as suas diferentes seções, sem prejuízo de uma mesma análise setorial, adaptada aos diversos capítulos específicos do estudo. Adotamos a análise SWOT pela sua virtude de apresentação esquemática e sintética de *Forças – Fraquezas – Oportunidades – Ameaças*.



Figura 2: Análise SWOT

## **Forças**

1. Relações e dinâmicas de cooperação interinstitucional já instaladas, envolvendo agentes da administração e do poder local, entidades culturais, escolas e outros atores da sociedade civil (com destaque para o tecido associativo);
2. Projetos e iniciativas de elevada qualidade artística e algumas com resultados internacionalmente reconhecidos, ou potencialmente internacionalizáveis;
3. Experiência de agentes e organizações artísticas e culturais portuguesas que desenvolvem diversificados projetos de artístico-pedagógicos e de formação;
4. Capacidade de iniciativa, resistência e mesmo de renovação, ancorada no trabalho de voluntariado, apoios locais e experiência informal e autodidatismo.

## **Fraquezas**

1. Baixo grau de coordenação e cooperação intersetorial entre as tutelas governamentais e os organismos públicos que atuam nas áreas de convergência dos projetos culturais que articulam componentes artísticas, educativas/formativas e sociais;
2. Escassez e precariedade da informação disponível sobre o setor cultural e criativo e sobre as ações e iniciativas culturais e de contacto entre a cultura e outros domínios que são objeto de apoio ou tutela pública;
3. Dificuldade de partilha de experiências, de acesso a estruturas de financiamento e deficiente interconhecimento, tornam difícil a melhoria qualitativa dos projetos;
4. Limitações ao nível financeiro tornam difícil assegurar os recursos necessários que permitam reunir equipas de trabalho de cariz multidisciplinar e realizar um trabalho continuado de médio/longo prazo.

## **Oportunidades**

1. Existência, no quadro dos programas europeus e dos fundos estruturais, de oportunidades de financiamento para projetos que incluam componentes culturais de vocação educativa, formativa e social; salientam-se as medidas em torno da aprendizagem ao longo da vida, da promoção do envelhecimento ativo, do combate à exclusão social, da formação de competências criativas;
2. Capacidade de aproximação ao terreno social e identitário pode constituir uma mais-valia para a redução da distância formal dos projetos face ao contexto humano e interpessoal;
3. Possível desenvolvimento de competências especializadas no âmbito de projetos e ações que intersectam cultura, educação/formação e ação social;

4. Crescente reconhecimento, por parte das políticas culturais, de âmbito europeu e nacional, da formação e do alargamento de audiências no campo das artes e da cultura, poderá suscitar o desenvolvimento de projetos que assumam de forma clara dimensões educativas/formativas e de envolvimento comunitário;

### **Ameaças**

1. Risco de instrumentalização das artes e da cultura e de desvirtuação das missões artísticas das instituições culturais, em resultado da subordinação das instituições culturais às retóricas e às metas preferenciais do financiamento europeu;
2. Possível transformação de algumas boas práticas em menos boas ou más práticas, por efeito da forte dependência em termos da utilidade social externa (em sentido lato).
3. Manutenção dos constrangimentos financeiros atuais fazem antever dificuldades na implementação de projetos de intervenção num horizonte de médio/longo prazo.

## Diagnósticos e Análises SWOT parcelares

Passamos agora a um breve diagnóstico de situação e análise SWOT parcelares de acordo com as diferentes partes do estudo.

### Formação, qualificação e certificação dos recursos humanos para o setor cultural e criativo (SCC)

#### Forças

- Boa qualidade geral da rede de infraestruturas e razoável distribuição da oferta formativa pelo território nacional continental (universidades, institutos politécnicos, escolas profissionais, centros de formação, escolas secundárias, etc.);

#### Fraquezas

- Insuficiente reconhecimento social da formação profissional;
- Descrédibilização do sistema de acreditação das entidades formadoras;
- Dependência do sistema de educação e formação profissional do financiamento da UE;
- Conhecimento insuficiente das necessidades do mercado de trabalho no SCC;
- Conhecimento insuficiente e pouco aprofundado da procura de formação (reconhecimento social de profissões, expectativas e interesses dos jovens e das famílias);
- Serviços com responsabilidades sobrepostas no sistema de educação/formação profissional;
- Demasiadas tipologias e modalidades de formação;
- Desatualização e consequente desadequação da CNAEF;
- Abrangência limitada do CNQ, designadamente no âmbito do SCC;

#### Oportunidades

- Sistema de certificação de entidades formadoras em implementação;
- Importância atribuída ao SCC na Estratégia *Europa 2020*;
- Procura crescente de formação com dupla certificação;
- Reforço dos apoios da UE para o setor no ciclo financeiro 2014-2020;
- SCC está na “moda”;
- Crescimento previsível do setor do turismo e do número de turistas;

- Valorização crescente das competências adquiridas em contextos não formais ou informais;

### **Ameaças**

- Vulnerabilidade das organizações do SCC;
- Redução do investimento público no setor;
- Limitada/nula expressão do SCC nas saídas profissionais prioritárias definidas pela ANQEP (2014/15);
- Desemprego e precariedade do trabalho no SCC.

## **Prática cultural, aprendizagens e capacitação de setores sociais mais vulneráveis**

### **Forças:**

- Experiência de agentes e organizações artísticas e culturais portuguesas, envolvendo segmentos diversificados de população;
- Diversidade (dimensão, natureza e área artística) de instituições culturais, que incorporam o trabalho com as comunidades locais e com populações desfavorecidas, vulneráveis ou em situação de exclusão social.

### **Fraquezas**

- Problemas de sustentabilidade e continuidade de muitos projetos culturais de vocação social, inclusiva e capacitante de comunidades e grupos mais vulneráveis e desfavorecidos
- Baixo grau de coordenação e cooperação intersectorial entre as tutelas governamentais;
- Ausência de instrumentos sistemáticos de monitorização e acompanhamento dos projetos culturais de vocação social e inclusiva;
- Debilidades das competências disponíveis em grande parte das instituições culturais e artísticas nos domínios da gestão administrativa e financeira;
- Baixo grau de financiamento diretamente destinado à atividade cultural e artística, tanto no plano nacional, como no quadro dos programas europeus, sobretudo vinculadas a necessidades e dinâmicas dos tecidos socioculturais locais;

### **Oportunidades**

- Oportunidades de financiamento a projetos e medidas em torno da aprendizagem ao longo da vida, da promoção do envelhecimento ativo, do combate à exclusão social, da formação de competências criativas:

- Existência de instituições privadas com interesse e capacidade de investimento em projetos de articulação entre cultura, educação/formação e ação social;
- Participação de peritos nacionais nos Working Groups constituídos no quadro do OMC para a cultura;
- Desenvolvimento de know how especializado no âmbito de projetos e ações que têm vindo a ser desenvolvidas na interseção entre cultura, educação/formação e ação social.

### Ameaças

- Existência de projetos e iniciativas de mobilização da cultura para objetivos sociais não suportados em programas cultural e artisticamente consistentes, nem em competências e profissionais com know how adequado;
- Fraca incorporação de conteúdos e metodologias pedagógicas de cariz artístico nos currícula e nos processos educativos do sistema de ensino oficial; défice de cooperação entre sistema cultural e sistema educativo.

## Prática cultural amadora

### Forças

- Projetos e iniciativas artisticamente mediadas/produzidas, de elevada qualidade artística e coim reconhecimento no plano internacional;
- Projetos e iniciativas de iniciativa popular, local e de raiz tradicional de grande vitalidade associativa e identitária - sobretudo entre o folclore (recolhas etnográficas, festivais internacionais, circuitos nacionais de festividades, etc), as bandas de música (internacionalização, circuitos de festividades, ensino da música com pontes para o ensino formal) e o teatro e os cineclubes;
- Associativismo juvenil e emergência de temáticas ligadas ao ambiente e à cidadania, combinados com raízes identitárias locais;
- Voluntariado informal e autodidata e apoios locais (juntas de freguesias e câmaras municipais principalmente), na base da capacidade de iniciativa e resistência (manutenção de atividade, capacidade de organização e de iniciativa ...) e mesmo de renovação de muitos projetos e iniciativas.

### Fraquezas

- Globalmente muito poucos recursos, materiais e humanos, em volume e em estrutura (formação artística e competências técnicas) dificultam o trabalho, a sua continuidade e a possibilidade, quer de identificação e sustentação, quer de melhoria das iniciativas de qualidade;

- Universo fragmentado e frágil, com dificuldade de partilha de experiências e de ganhos qualitativos de escala por falta de acesso a financiamento e formação, mas também de e falta de interconhecimento e troca regular de experiências nacionais e internacionais.

### Oportunidades

- Capacidade de incrustação no terreno social e identitário pode constituir uma mais-valia, também no quadro europeu, onde este enquadramento traduz numa maior distância (formalização) face ao contexto humano e interpessoal;
- Algumas das boas práticas portuguesas, porque menos estandardizadas/formalizadas, perspetivadas no seu contexto próprio, detêm um forte potencial para reflexão sobre a participação para a cidadania, ao mesmo tempo que permitirão, no contexto de crise agravada e generalizada, podem abrir caminhos para o que nos falta de formalização/institucionalização;
- Potenciar as forças, identificando e reconhecendo, com os instrumentos adequados, as iniciativas, os seus processos e os seus resultados, produzindo conhecimento acumulável e comparável, de modo a potenciar a reflexão e a troca de experiências no quadro europeu, e consequentemente a definição de políticas consistentes.

### Ameaças

- Rara ou inexistente mediação, quer artística, quer de institucional (organização, técnica, de formação, de avaliação...), reforça as principais fraquezas identificadas e desqualifica as iniciativas amadoras e o seu papel na dinamização, autonomização e participação individuais e sociais, instrumentalizando-as em função de utilidades sociais externas (inclusão e coesão, ocupação de tempos livres e entretenimento, ....);
- Risco de se perderem resultados de algumas boas práticas, dada a forte dependência em termos da utilidade social externa das iniciativas culturais e artísticas amadoras, que pode incorrer no agravamento dos problemas sociais que as justificaram, designadamente por razões de descontinuidade, crescentemente de ordem financeira.

## Cultura, educação e combate ao abandono escolar precoce

### Forças

- Capital de conhecimento acumulado e experiência no desenvolvimento de programas e medidas de educação/formação direcionadas para o combate ao abandono escolar precoce;

- Crescente experiência de agentes e organizações artísticas envolvendo segmentos diversificados de população que, frequentemente e conseguidos através do recursos ao trabalho em parceria e à inserção em redes de cooperação.

### Fraquezas

- Carácter complexo e multidimensional do fenómeno do abandono escolar precoce dificulta a adoção de medidas tipificadas e uniformizadas;
- Limitações ao nível financeiro dificultam que estejam assegurados os recursos necessários que permitam reunir equipas de trabalho de cariz multidisciplinar e realizar um trabalho continuado de médio/longo prazo;
- Regime de mobilidades dos professores dificulta a sedimentação de relações de trabalho, colocando frequentemente em causa a continuidade de alguns projetos e iniciativas artístico-pedagógicas de combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce;
- Dificuldades de articulação entre as tutelas da educação e da cultura, dificulta a definição de medidas concertadas de política pública e uma presença mais sólida e qualificada das artes em contexto escolar;
- Lacunas relevantes na informação disponível sobre projetos de cariz pedagógico-artísticos, dificultando a aferição de resultados e impactos.

### Oportunidades

- Prioridade política concedida no quadro da *Estratégia Europa 2020* ao combate ao abandono escolar precoce permite antecipar que serão disponibilizados apoios adequados ao desenvolvimento de políticas públicas neste domínio;
- Crescente reconhecimento, por parte das políticas culturais, de âmbito europeu e nacional, da importância da formação e do alargamento de audiências no campo das artes e da cultura, poderá suscitar o desenvolvimento de projetos que assumam de forma clara dimensões educativas/formativas e de envolvimento comunitário;
- Estruturas e tecido artístico qualificado, crescentemente disponível e interessado em desenvolver projetos artístico-pedagógicos e de intervenção comunitária.

### Ameaças

- Constrangimentos financeiros atuais fazem antever algumas dificuldades na implementação de projetos de intervenção artístico-pedagógica orientados para o combate ao abandono escolar precoce, concebidos para a realizar num horizonte de médio/longo prazo;
- Dificuldade em ultrapassar lógicas de planeamento e intervenção muito setorializadas, dificultando a conceção e implementação de projetos de intervenção abrangentes – articulando dimensões educativas, culturais, socioeconómicas, etc. –, mais adequados à natureza complexa e multidimensional do insucesso.



## Cultura e gestão do risco

### Forças

- Mobilização de instituições nacionais e internacionais para novos entendimentos da cidadania e dos riscos globais;
- Sinais de adoção de epistemologias cívicas, informadas e críticas de relação dos cidadãos com o espaço público.

### Fraquezas

- Apenas um quinto dos museus produzem materiais pedagógicos e de divulgação sobre a temática dos riscos;
- Baixa perceção dos riscos que podem afetar os museus portugueses.

### Oportunidades

- Elaboração de planos de emergência com o apoio da tutela e da Autoridade Nacional de Proteção Civil;
- Possibilidade de maior envolvimento dos jovens na salvaguarda do significado dos patrimónios;
- Possibilidade de criação de observatórios de cultura e de memória locais;
- Europa 2020 pode favorecer linha de financiamento aos municípios com património da Humanidade a seu cargo.

### Ameaças

- Limitados recursos financeiros fazem perigar ações de conservação/manutenção dos patrimónios;
- Mais de metade dos museus nacionais não tem planos de emergência;
- Grande parte dos museus não tem planos de evacuação nem lista de prioridade dos bens a evacuar em caso de desastre.

- 

## Bibliografia

# Bibliografia

**Abrantes, Pedro; MAuriti, Rosário; Roldão, Cristina (coord.) (2011)**

*Projeto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Síntese dos Resultados Junho de 2011.* Lisboa: CIES / ISCTE-IUL.

[www.dgidec.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=41](http://www.dgidec.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=41)

**Araújo, Helena Costa (2010)**

“Escola e construção da igualdade no trabalho e no emprego”, in Ferreira, Virgínia (org.), *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal. Políticas e Circunstâncias*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, pp. 217-245

**Araújo, Helena Costa; Rocha, Cristina; Macedo, Eunice; Magalhães, António; Oliveira, Alexandra (2013)**

*Formulation of a Common Working Definition of ESL: International Contributions*. Project Paper 1 (Final, 2013-10-21) RESL.eu – Reducing Early School Leaving in Europe, Porto: FPCEUP/CIIE.

[www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Project%20Paper%201%20-%20Final.pdf](http://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Project%20Paper%201%20-%20Final.pdf)

**Bamford, Anne; Wimmer, Michael (2012)**

*The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review*. EENC Paper. European Expert Network on Culture.

[www.eenc.info/wp-content/uploads/2012/04/school-attractiveness-paper-final-website.pdf](http://www.eenc.info/wp-content/uploads/2012/04/school-attractiveness-paper-final-website.pdf)

**Barata, M. C.; Calheiros, M. M.; Patrício, J.; Graça, J.; Lima, M.L. (2012)**

*Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*, Lisboa: CIS-IUL/ISCTE/IUL

**Beck, Ulrich (2001)**

"The Cosmopolitan State. Towards a Realistic Utopia", *Eurozine*

**Belfiore, Eleonora (2002)**

"Art as a Means of Alleviating Social Exclusion: Does it really work? A Critique of Instrumental Cultural Policies and Social Impact in the UK", in *International Journal of Cultural Policy*, 8(1), pp. 91-106

**Belfiore, Eleonora; Bennett, Olivier (2007a)**

"Rethinking the Social Impacts of the Arts", in *International Journal of Cultural Policy*, vol. 13, no. 2, pp 135-151

**Belfiore, Eleonora; Bennett, Olivier (2007b)**

"Determinants of impact: Towards a better understanding of encounters with the arts", in *Cultural Trends*, Vol. 16, no. 3, pp. 225-275.

**Belfiore, Eleonora; Bennett, Olivier (2010)**

"Beyond the "Toolkit Approach": Arts Impact Evaluation Research and the Realities of Cultural Policy-Making", in *Journal for Cultural Research*, 14:2, pp. 121-142

**Belfiore, Eleanora (2012)**

"«Defensive instrumentalism» and the legacy of New Labour's cultural policies." *Cultural Trends*, 21 (2), 103-111

**Black, Graham (2005)**

*The Engaging Museum. Developing Museums for Visitors Envolvement*. London & New York: Routledge

**Boltanski, Luc (1999)**

*La souffrance à distance*. Paris: Métailié

**Boltanski, Luc (2000)**

"The Legitimacy of Humanitarian Actions and their Media Representation: The Case of France", *Ethical Perspectives*, Vol. 7, 1, pp. 3-15

**Borraz, Olivier (2012)**

"Risco e regulação" in José Manuel Mendes e Pedro Araújo (orgs.), *Os lugares (im)possíveis da cidadania. Estado e risco num mundo globalizado*. Coimbra: Edições Almedina/CES, 53-74.

**Bunting, Catherine, et al. (2008)**

*From indifference to enthusiasm: patterns of arts attendance in England*. London, Arts Council of England, <http://users.ox.ac.uk/~sfos0006/papers/indifferencetoenthusiasm.pdf>

**Capucha, Luís; Duarte, Alexandra; Estevão, Pedro (2013)**

"Políticas de Educação em Portugal", in RODRIGUES, Maria de Lurdes; SILVA, Pedro Adão e (org.), *Políticas Públicas para a Reforma do Estado*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 279-294

**Castelo-Branco, Salwa El-Shawan & Maria João Lima (1998)**

"Práticas Musicais Locais: Alguns indicadores preliminares." *OBS Boletim do Observatório de Actividades Culturais* (4), pp. 10-13, [www.oac.pt/pdfs/OBS\\_4\\_Pr%Eticas%20Musicais%20Locais.pdf](http://www.oac.pt/pdfs/OBS_4_Pr%Eticas%20Musicais%20Locais.pdf)

**Celot, Paolo (2009)**

*Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy in Europe should be assessed. Final report for the European Commission*. Bruxelas, EAVI (European Association for Viewers' Interests)

**Clarke, Lee (2005)**

*Worst cases. Terror and catastrophe in the popular imagination*. Chicago: University of Chicago Press.

**CNE (2012)**

*Estado da Educação 2012 - Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.  
[www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao](http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao)

**CNE (2011)**

*Estado da Educação 2011 - A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.  
[www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao](http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao)

**CNE (2010)**

*Estado da Educação 2010 – Percursos Escolares*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.  
<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao>

**Comissão Europeia (2013)**

*Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Bruxelas: Comissão Europeia.  
[http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf)

**Conselho e Comissão Europeia (2012)**

Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão, de 2012, sobre a aplicação do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020) «Educação e Formação numa Europa inteligente, sustentável e inclusiva» (2012/C 70/05).  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:PT:PDF>

**Comissão Europeia (2011)**

*Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 Agenda*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Bruxelles, 31.1.2011. COM (2011) 18 final.

[http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf)

### **Commission Européenne (2013)**

*La Citoyenneté Européenne. Rapport. Eurobaromètre Standard 79*. Bruxelles, Commission Européenne, Direction Générale Communication. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/index_fr.htm)

### **Conselho da Europa (2010)**

“Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Estados Membros, em reunião com o Conselho, sobre o Plano de trabalho para a Cultura 2012-2014”, *Official Journal of The European Union*, C 325/1, 2/12/2010

### **Council of Europe/ERICarts (2013a)**

Country Profiles, chap. 8.4 Amateur arts, cultural associations and civil initiatives. *Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe*. Council of Europe/ERICarts, Council of Europe <http://www.culturalpolicies.net/web/pprintepacr.php>

### **Council of Europe/ERICarts (2013b)**

Cultural Access and Participation. *Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe* Council of Europe/ERICarts, Council of Europe. <http://www.culturalpolicies.net/web/cultural-participation.php>

### **Council of Europe/ERICarts (2014a)**

*Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe. Portugal. Quick Facts*, Council of Europe/ERICarts, <http://www.culturalpolicies.net/web/countries.php?pcid=1370>

### **Council of Europe/ERICarts (2014b)**

Cultural Access and Participation: Working definition of cultural participation. *Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe*. Council of Europe/ERICarts, [www.culturalpolicies.net/web/cultural-participation.php](http://www.culturalpolicies.net/web/cultural-participation.php)

### **Conselho da União Europeia (2011)**

*Recomendação do Conselho de 28 de Junho de 2011 sobre “As políticas de redução do abandono escolar precoce”* (2011/C 191/01), in *Jornal Oficial da União Europeia*, Bruxelles, 01.07.2011 C191/1.

[www.igfse.pt/upload/docs/2011/RECOMENDAREducaoabandonoescolar.pdf](http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/RECOMENDAREducaoabandonoescolar.pdf)

### **CSES (2010)**

*Study on the Contribution of Culture to Local and Regional Development - Evidence from the Structural Funds* Final Report. [www.kulturdokumentation.org/akt\\_proj/Full%20Report.pdf](http://www.kulturdokumentation.org/akt_proj/Full%20Report.pdf)

### **Davis, Mike (1998)**

*Ecology of fear. Los Angeles and the imagination of disaster*. New York: Metropolitan Books.

### **Day, Laurie; Neringa, Mozuraityte; Redgrave, Katy; Mccoshan, Andrew (2013)**

*Preventing early school leaving in Europe - lessons learned from second chance education. Final Report*. Rotterdam: Ecorys

### **Department for Culture, Media and Sport, (2012)**

*Taking Part 2011/12 Adult and Child Report. Statistical Release. August 2012*. London, Department for Culture, Media and Sport.

### **Deursen, Alexander van & Jan van Dijk (2010)**

"Internet skills and the digital divide." *New media & Society*, 13 (6), pp-893-911.

### **DGArtes (2012)**

*Relatório de Atividades 2012*. Lisboa: SEC/DGArtes.

[www.dgartes.pt/documentacao/relatorio\\_atividades\\_2012.pdf](http://www.dgartes.pt/documentacao/relatorio_atividades_2012.pdf)

**DGArtes (2011)**

*Relatório de Atividades 2011*. Lisboa: SEC/DGArtes.

[www.dgartes.pt/documentacao/relatorio\\_atividades\\_2011.pdf](http://www.dgartes.pt/documentacao/relatorio_atividades_2011.pdf)

**DGArtes (2010)**

*Relatório de Atividades 2010*. Lisboa: SEC/DGArtes.

[www.dgartes.pt/documentacao/relatorio\\_atividades\\_2010.pdf](http://www.dgartes.pt/documentacao/relatorio_atividades_2010.pdf)

**DGArtes (2009)**

*Relatório de Atividades 2009*. Lisboa: MC/DGArtes.

[www.dgartes.pt/documentacao/planodeatividades2009.pdf](http://www.dgartes.pt/documentacao/planodeatividades2009.pdf)

**Dodd, Fiona; Andrew Graves & Karen Taws (2008)**

*Our Creative Talent: the voluntary and amateur arts in England. Prepared for the Department for Culture, Media and Sport and Arts Council England*. Newcastle upon, Arts Council of England.

**Donnat, Olivier (1996)**

*Les Amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français*. Paris, La Documentation Française.

**Donnat, Olivier (2005)**

"La connaissance des publics et la question de la démocratisation." *Culture et Recherche*, numéro spécial: Dossier Démocratisation culturelle, diversité culturelle, cohésion sociale (106-107): 16-17.

**Donnat, Olivier (2009)**

*Les Pratiques Culturelles des Français à l'Ère Numérique. Enquête 2008*. Paris, La Découverte/Ministère de la Culture et de la Communication.

**Donnat, Olivier (2011)**

"Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales." *Culture Études* (7), [www.culture.gouv.fr/deps](http://www.culture.gouv.fr/deps).

**Dupuy, Jean-Pierre (2002)**

*Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*. Paris: Seuil.

**EC/D-GESAEO (European Commission / Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities) (2005)**

*The Role of Culture in Preventing and Reducing Poverty and Social Exclusion*. Community Action Programme on Social Exclusion. Policy Studies Findings – 2

**EC Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion,**

*The EU Contribution to Active Ageing and Solidarity Between Generations*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

[www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fsocial%2FBlobServlet%3FdocId%3D8710%26langId%3Den&ei=MiqoU5ndK5SnowXtqYGQDA&usg=AFQjCNFHiiKH5hN9VtxGBL4ihtYQ\\_mLnVw&bvm=bv.69411363,d.bGQ](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fsocial%2FBlobServlet%3FdocId%3D8710%26langId%3Den&ei=MiqoU5ndK5SnowXtqYGQDA&usg=AFQjCNFHiiKH5hN9VtxGBL4ihtYQ_mLnVw&bvm=bv.69411363,d.bGQ)

**EC Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities,**

*The Role of Culture in Preventing and Reducing Poverty and Social Exclusion*.

**Education & Learning Working Group (2008)**

*Education & Learning Working Group Position Paper*. Access To Culture Platform – Working Groups Documents, Annex II.

**Estevão, Pedro; Álvares, Maria (2013)**

*A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo.* CIES e-Working Paper N.º 157/2013. Lisboa: CIES/ISCTE-IUL.

[www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES\\_WP157\\_Estevao\\_e\\_Alvares.pdf](http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP157_Estevao_e_Alvares.pdf)

**Eurofound (2012)**

*NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. Disponível online: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1254.htm>

**European Agenda for Culture & Work Plan for Culture 2011-2014 (2012a).**

*Policies and good practices in the public arts and incultural institutions to promote better access to and wider participation in culture. Report produced by the Working Group of EU Member States Experts (Open Method of Coordination) on Better Access and Wider Participation in Culture*, European Commission, [http://www.culturalpolicies.net/web/files/226/en/Culture\\_D1\\_report.pdf](http://www.culturalpolicies.net/web/files/226/en/Culture_D1_report.pdf),

**European Agenda for Culture & Work Plan for Culture 2011-2014 (2012b)**

*Policy Handbook on How to strategically use the EU support programmes, including Structural Funds, to foster the potential of culture for local, regional and national development and the spill-over effects on the wider economy?* Report by the Working Group of EU Member States Experts (Open Method of Coordination) on Cultural and Creative Industries

**European Commission (2013)**

*Europeans' Engagement in Participatory Democracy. Flash Eurobarometer 373.* Bruxelas, European Commission, Directorate-General for Communication.

**Eurostat (2011)**

*Cultural Statistics. 2011 edition.* Luxemburgo, Publications Office of the European Union, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

**Ferreira, Claudino; Sousa Gomes, Carina; Casaleiro, Paula (2011)**

*Atlas cultural da Região Centro. Um estudo sobre os recintos de espectáculo.* Coimbra: DRCC.

**Ferreira, Isabel; Teixeira, Ana Rita (2010)**

“Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões”, in *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia FLUP*, Vol. XX, pp. 331-350.

Disponível online: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8804.pdf>

**Fialho, Isabel; Salgueiro, Hélio (2010)**

*Relatório de Meta-Avaliação 2011 do Programa Mais Sucesso Escolar – Projeto TurmaMais.* Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Disponível online: <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=201>

**Figueiredo, António Manuel (coord. global); Feliciano, Paulo; Valente, Ana Cláudia; Simões, Ana; Santos, Filipa; Cunha, Maria de Lurdes; Trindade, Sónia (2013)**

*Avaliação Estratégica do QREN – Lote 1. Relatório Final.* Lisboa/Matosinhos: IESE/QP. Disponível online: [http://www.igfse.pt/upload/docs/2013/EstudoAbandonoEscolar\\_RelFinal.pdf](http://www.igfse.pt/upload/docs/2013/EstudoAbandonoEscolar_RelFinal.pdf)

**Fortuna, Carlos e Silva, Augusto Santos (2002) (orgs.)**

*Projecto e circunstância. Culturas Urbanas em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento

**Fortuna, Carlos (2000)**

La sociedad, el consumo y la “crisis” de los museos, *Revista de Museología*, 1, pp. 27-29.

**Franco, Raquel Campos (coord.); S. Wojciech Sokolowski, et al. (2005)**

*The Portuguese Nonprofit Sector in Comparative Perspective.* Porto, Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Economia e Gestão e John Hopkins University.

**Furedi, Frank (2012)**

"Para uma sociologia do medo", in José Manuel Mendes e Pedro Araújo (Orgs.), *Os lugares (im)possíveis da cidadania. Estado e risco num mundo globalizado*. Coimbra: Edições Almedina/CES, 23-52.

**Goldstein, Bruce; Wessels, Anne; Lejano, Raul; Butler, William (2013)**

"Narrating Resilience: Transforming Urban Systems Through Collaborative Storytelling", *Urban Studies*, October 8, publicado online [http://www.resilience-berlin.de/download/Narrating-Resilience\\_Goldstein-et-al\\_Urban-Studies\\_In%20Press.pdf](http://www.resilience-berlin.de/download/Narrating-Resilience_Goldstein-et-al_Urban-Studies_In%20Press.pdf)

**Gomes, Rui Telmo & Vanda Lourenço (2009)**

*Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos "Serviços Educativos" em Portugal*. Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.

**Gomes, Rui Telmo; Vanda Lourenço & Teresa Duarte Martinho (2006)**

*Entidades Culturais e Artísticas em Portugal*. Lisboa, Observatório das Actividades Culturais.

**Gomes, Rui Telmo & Teresa Duarte Martinho (2011).**

Country profile: Portugal. *Cultural policies and trends in Europe*. Council of Europe/ERICartsCompendium, [http://www.culturalpolicies.net/down/portugal\\_062011.pdf](http://www.culturalpolicies.net/down/portugal_062011.pdf)

**GHK (2005)**

*Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers: Final Report*, DG EAC 38/04, Bruxelas, DG EAC. [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf)

**GLLAM (2000)**

*Museums and Social Inclusion. The GLLAM Report*. Group for Large Local Authority Museums. [www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/museums-and-social-inclusion-the-gllam-report/GLLAM%20Interior.pdf](http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/museums-and-social-inclusion-the-gllam-report/GLLAM%20Interior.pdf)

**Gonçalves, Crisina, Silva, Catarina (2004)**

Revista de Estudos Demográficos - 1.º Semestre de 2004 > INE, I.P., 2004, p. 143 – 169

**Gonçalves, Maria Eduarda (2012)**

"Risco e Estado em Portugal: da gestão de crises à reforma das instituições" in José Manuel Mendes e Pedro Araújo (orgs.), *Os lugares (im) possíveis da cidadania. Estado e risco num mundo globalizado*. Coimbra: Edições Almedina/CES, 235-254.

**Guetzkow, Joshua (2002)**

*How the Arts Impact Communities: An introduction to the literature on arts impact studies*. Working Paper Series, 20. Princeton University. [www.princeton.edu/~artspol/workpap20.html](http://www.princeton.edu/~artspol/workpap20.html)

**Giddens, Anthony (1991)**

*The consequences of modernity*. Oxford: Polity Press.

**Hood, Cristopher; Rothstein, Henry; Baldwin, Robert (2001)**

*The government of risk: understanding risk regulation regimes*. Oxford : Oxford University Press.

**INE (2013)**

*Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

**INE (2012)**



*Conta Satélite da Economia Social. Inquérito ao Trabalho Voluntário 2012*. Lisboa, Instituto Nacional de Estatística,  
[www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_contas\\_nacionais&contexto=cs&selTab=tab3&perfil=97154797&INST=116634832&xlang=pt](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_contas_nacionais&contexto=cs&selTab=tab3&perfil=97154797&INST=116634832&xlang=pt)

**International Council of Museums (ICOM) (2012)**

*International Conference on Risk Management in Museums*,  
<http://icom.museum/news/news/article/international-conference-on-risk-management-in-museums-in-turkey/L/o/>

**International Council of Museums (ICOM) (2003)**

*Cultural Heritage Disaster Preparedness and Response*. Disponível em:  
[http://archives.icom.museum/disaster\\_preparedness\\_book/index.html](http://archives.icom.museum/disaster_preparedness_book/index.html)

**Jasanoff, Sheila (2005)**

*Designs on nature. Science and democracy in Europe and the United States*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

**Jasanoff, Sheila (1994) (Ed.)**

*Learning from disaster. Risk management after Bhopal*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

**Jermyn, Helen (2001)**

*The Arts and Social Exclusion: a review prepared for the Arts Council of England*

**Julião, Rui Pedro; Nery, Fernanda; Ribeiro, José Luís; Castelo Branco, Margarida; Zêzere, José Luís (2009)**

*Guia metodológico para a produção de cartografia municipal de risco e para a criação de sistemas de informação geográfica (SIG) de base municipal*. Lisboa: Autoridade Nacional de Protecção Civil, Direcção-Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano e Instituto Geográfico Português.

**Klinenberg, Eric (2002)**

*Heat wave. A social autopsy of disaster in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

**Krebs, Anne (2012)**

*Education and access to digital culture: The current situation and future directions for European culture*. Paper commissioned by the Education & Learning Working Group Access to Culture Platform. s/l, Access to Culture. A fundamental right to all citizens/ European Commission, <http://www.access-to-culture.eu>.

**Laitio, Tommi & Demos Helsinki (2012)**

*Counting what Counts. Report on the CultureWatch Europe conference on «Cultural Access and Participation – from Indicators to Policies for Democracy», Helsinki, 30 June 2012* Helsínquia, Culture Watch Europe, [http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/cwe/HelsinkiReport\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/cwe/HelsinkiReport_en.pdf)

**Lakoff, Andrew (2006)**

“Preparing for the next emergency”, *Public Culture*, 19:2, 247-271.

**Lalonde, Carole; Boiral, Olivier (2012)**

“Managing risks through ISO 31000: A critical analysis”, *Risk Management*, 14, pp. 272-300.

**Lopes, João Teixeira (2008)**

*Da Democratização à Democracia Cultural. Uma reflexão sobre políticas culturais e espaço publico*. Edição/reimpressão: 2008

**Luhmann, Niklas (1993)**

*Risk: a sociological theory*. New York: Aldine de Gruyter.

**Malheiros, Jorge; André, Isabel; Reis, João; Costa, Vítor (2012)**

*Orquestra Geração: Estudo de Avaliação.* Lisboa: Centro de Estudos Geográficos – IGOT Universidade de Lisboa.

[http://www.gulbenkian.pt/images/mediaRep/institucional/FTP\\_files/pdfs/Relatorio\\_OG\\_2013/index.html](http://www.gulbenkian.pt/images/mediaRep/institucional/FTP_files/pdfs/Relatorio_OG_2013/index.html)

**Marland-Militello, Muriel (2012)**

*The right of everyone to take part in cultural life. Report* Parliamentary Assembly/ Council of Europe, <http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=13201&>.

**Matarasso, Franco (1997)**

*Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts.* Stroud: Comedia

**Montagnier, P. & A. Wirthmann (2011)**

"Digital Divide: From Computer Access to Online Activities - A Micro Data Analysis." *OECD Digital Economy Papers* (189), DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5kgolk6orr30-en>.

**Morrone, Adolfo (2006)**

*Guidelines for Measuring Cultural Participation.* Montreal, UNESCO Institute for Statistics.

**NEA (2013)**

*How a Nation Engages with Art. Highlights from the 2012 survey of public participation in the arts. Research Report #57.* Washington, National Endowment for the Arts, <http://arts.gov/publications/highlights-from-2012-sppa>.

**Novak-Leonard, Jennifer L. & Alan S. Brown (2011)**

*Beyond Attendance: A multi-modal understanding of arts participation. Research Report #54.* Washington, DC, National Endowment for the Arts, <http://www.nea.gov/research/2008-SPPA-BeyondAttendance.pdf>.

**Observatório do QREN (2011)**

*Zooms Territoriais – Inclusão Social. Relatório Síntese dos Principais Resultados e Aprendizagens.* Lisboa. E+Cadernos do Observatório do QREN.

**Pereira, Judith (2012)**

*Projeto 10x10: Relatório de Avaliação da Residência.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. <http://descobrir.gulbenkian.pt/images/mediaRep/descobrir/documentos/2012/PGECC/RelatorioResidenciaFinal.pdf>

**Pereira, Tiago; Albuquerque, D'Arcy (ed.) (2012)**

*do MUS-E ao MUSEpe. 14 anos de intervenção na EB1 e comunidade da Cruz da Picada|Évora.* Évora: Edições Aloendro/Associação Menuhin Portugal

**Pinto, Manuel (coord.); Sara Pereira, et al. (2011)**

*Educação para os Media em Portugal. Experiências, actores e contextos.* s/l, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.

**Pinto, Carla; Mendes, Fátima; Oliveira, Isabel; Soares, Judite; Parente, Lourdes; André, Paulo; Cunha, Pedro (2012)**

*Relatório TEIP 2010-2011,* Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência / Direção Geral de Educação. <http://www.dgide.min-edu.pt/teip/>

**Quintela, Pedro (2011)**

"Estratégias de mediação cultural: Inovação e experimentação no Serviço Educativo da Casa da Música", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 94, pp. 63-83. <http://rccs.revues.org/1531>

**Reeves, Michelle (2002)**

Measuring the economic and social impact of the arts: a review. London: Arts Council of England.  
[www.artscouncil.org.uk/media/uploads/documents/publications/340.pdf](http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/documents/publications/340.pdf)

**Rodrigues, Carlos Farinha (coord) (2012)**

Desigualdade económica em Portugal. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

**(S/A), (2012)**

*Micropedagogias 10x10*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

[http://descobrir.gulbenkian.pt/images/mediaRep/descobrir/documentos/2012/PGECC/Micropedagogias\\_Site.pdf](http://descobrir.gulbenkian.pt/images/mediaRep/descobrir/documentos/2012/PGECC/Micropedagogias_Site.pdf)

**S/A (2008)**

*Report No. 8 (2007–2008) to the Storting: The Cultural Rucksack*. Oslo: Ministry of Culture and Church Affair.

[http://www.regjeringen.no/pages/2125405/PDFS/STM200720080008000EN\\_PDFS.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2125405/PDFS/STM200720080008000EN_PDFS.pdf)

**S/A (2011)**

*Relatório TEIP 2009-2010*, Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <http://www.dgidec.min-edu.pt/teip/>

**S/A (2010)**

*TEIP em Números* (outubro de 2010), Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <http://www.dgidec.min-edu.pt/teip/>

**S/A (2011)**

*Relatório de Avaliação Anual do Programa Mais Sucesso Escolar 2010/2011*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência: Direção-Geral da Educação.

<http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=201>

**Sandell, Richard (1998)**

"Museums as Agents of Social Inclusion", in *Museum Management and Curatorship*, Vol. 17, No. 4, pp. 91-96

**Santos, Boaventura de Sousa (1995)**

*Towards a new common sense. Law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge.

**Santos, Helena; Moreira, Ricardo (2013)**

*Estudo sobre os apoios financeiros diretos concedidos pela Direção Geral das Artes às atividades artísticas (apoios bienais 2011 e quadrienais 2009). Relatório Final*. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto. [http://www.dgartes.pt/documentacao/estudo\\_apoiosfinanceiros.pdf](http://www.dgartes.pt/documentacao/estudo_apoiosfinanceiros.pdf)

**Santos, Maria de Lourdes Lima dos (2002)**

"Amador ou profissional?... Peças de um puzzle." *OBS, Publicação periódica do Observatório das Actividades Culturais* (11): 3-14.

**Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), et al. (2005)**

*Contribuições para a formulação de políticas públicas no horizonte 2013 relativas ao tema cultura, identidades e património. Relatório final*. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa/Observatório das Actividades Culturais, [www.qren.pt/download.php?id=73Pages](http://www.qren.pt/download.php?id=73Pages)

**Santos, Maria Emília Brederode (coord.) (1996)**

*Grupo Interministerial para o Ensino Artístico. Relatório/Síntese*.

[www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio2006.pdf](http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio2006.pdf)

**Silva, Augusto Santos (coord.) (2000)**

“A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas”, Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. [http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Educ\\_Art%C3%ADstica\\_redu.pdf](http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Educ_Art%C3%ADstica_redu.pdf)

**Small, Mario Luis; Harding, David J; Lamont, Michèle (2011),**  
“Reavaliando cultura e pobreza”, *Sociologia e Antropologia*, 1(2), 91-118

**Stebbins, Robert A. (1982)**

"Serious Leisure: A Conceptual Statement." *The Pacific Sociological Review*, 25 (2): 251-272.

**Stovel, Herb (1998)**

*Risk Preparedness: A Management Manual for World Cultural Heritage*, Rome: ICCROM.

**Taborda, Maria João (inv.); Cardoso, Gustavo e Espana, Rita (coord.) (2010)**

*A Utilização de Internet em Portugal 2010*. Lisboa, Obercom/LINI/UMIC/WIP.

**Thompson, Pat; Hall, Christine; Jones, Ken; Green, Julian Sefton (2012)**

*The Signature Pedagogies Project: Final Report*. Newcastle: Creativity, Culture & Education.  
[www.creativitycultureeducation.org/the-signature-pedagogies-project](http://www.creativitycultureeducation.org/the-signature-pedagogies-project)

**UNESCO (2006)**

*Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa, Comissão Nacional da UNESCO.

**UNESCO (2009)**

*The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics (FCS)*. Montréal, UNESCO Institute for Statistics.

**UNESCO (2012a)**

*Culture: a driver and an enabler of sustainable development. Thematic Think Piece*.

**UNESCO (2012b)**

*Measuring Cultural Participation. The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics Handbook No. 2*. Montréal, UNESCO Institute for Statistics.

**UNCTAD (2010)**

Creative Economy Report

**Varbanova, Lidia (2011)**

*Cultural Participation in Education and Lifelong Learning: A Catalyst for Personal Advancement, Community Development, Social Change and Economic Growth*. Paper commissioned by the Working Group on Education and Learning. Access to Culture Platform.

[www.houseforculture.eu/upload/Docs%20ACP/AccessstoculturepolicysummaryAugust312012updatedFormatted1.pdf](http://www.houseforculture.eu/upload/Docs%20ACP/AccessstoculturepolicysummaryAugust312012updatedFormatted1.pdf)

**Walker, Chris; Cory Fleming & Kay Sherwood (2003).**

*Arts Participation. Steps to stronger cultural and community life*. Washington, The Urban Institute, [www.urban.org](http://www.urban.org)

**Walker, Chris; Stephanie Scott-Melnyk & Kay Sherwood (2002)**

*Reggae to Rachmaninoff. How and why people participate in arts and culture*. Washington, The Urban Institute e Wallace-Reader's Digest Funds, [www.urban.org](http://www.urban.org)

**Welchman, John C. (ed.) (2008)**

*The Aesthetics of Risk*. Zurich: JRP/Ringier.

**Winner, Ellen; Goldstein, Thalia R.; Vincent-Lancrin, Stéphan (2013)**

*Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education.* OECD Centre for Educational Research and Innovation.  
[www.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-sake\\_9789264180789-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-sake_9789264180789-en)

**Woolf, Felicity (2004 (1999))**

*Partnerships for Learning. A guide to evaluating arts education projects.* London, Arts Council of England.

**Xavier, Jorge Barreto (s/d),**

*Programa Paideia /Portuguese Club of Arts and Ideas 1992-1997.*

<http://www.jorgebarretoxavier.com/documentos/projectosNew/portugal/educacao/01%20Programa%20Paideia%201992-1997.pdf>

**Xavier Jorge Barreto (coord.) (2004)**

*Relatório do Grupo de Trabalho – Ministério da Educação e Ministério da Cultura – Despacho Conjunto nº 1062/2003 – DR-II série de 27 de novembro.*

[www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Rel\\_MEd\\_MC.pdf](http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Rel_MEd_MC.pdf)

**Xavier, Jorge Barreto (coord.) (2011)**

*Arte e Delinquência.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian