

**(RE)PENSAR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA  
A PARTIR DOS ESTUDOS DE TENDÊNCIAS:  
UM EXERCÍCIO DE *COOLHUNTING***

Relatório de projeto

Andreia Filipa Rodrigues Fernandes

Relatório de Projeto realizado sob a orientação de

Professor Doutor William Afonso Cantú

Leiria, março de 2025

Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

# Agradecimentos

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao meu orientador, o Professor Doutor William Cantú, pelos novos rumos que me mostrou, pela paciência e apoio inabaláveis que sempre demonstrou e pela sábia mentoria com que me presenteou.

Estou grata a todos os professores do Mestrado de Intervenção e Animação Artísticas, que expandiram a minha visão acerca das possibilidades e da importância da Arte na construção de uma vida mais humana.

Às minhas colegas de mestrado, obrigada pelo companheirismo, solidariedade e força, que me ampararam durante todo o caminho. Foi nos momentos que passámos juntas, ora duros, ora risinhos, que mais cresci e aprendi.

Aos meus pais, família, amigos e namorado, expresso a minha eterna gratidão por terem sempre acreditado em mim, apoiando as angústias e sacrifícios deste processo e aguardando pacientemente o fim da minha ausência. Que eu possa ser sempre para vocês o farol e a âncora que vocês são para mim.

## Resumo

O presente relatório de projeto parte da constatação da inadequação das práticas atuais da Educação Artística às necessidades e desafios educativos contemporâneos e futuros. Para resolver esta problemática, encetámos três movimentos distintos: compreender a realidade sociocultural atual, de modo a conhecer as necessidades e desafios educativos; promover um diagnóstico da Educação Artística, identificando os seus principais problemas e fragilidades; e desenvolver soluções para a reformulação da Educação Artística. Para a concretização destes movimentos, propomos um cruzamento metodológico com base nos Estudos de Tendências, que se reveste de enorme relevância e inovação, contribuindo para a afirmação dos Estudos de Tendências no meio científico e para o estímulo desta abordagem em processos de reestruturação e tomada de decisões no âmbito educativo e outros.

Estes movimentos correspondem à nossa componente investigativa, que se rege por duas metodologias. A primeira é a entrevista, que se promoveu junto dos agentes no terreno da Educação Artística. Os resultados foram analisados através de análise de conteúdo e permitiram efetuar um diagnóstico da Educação Artística articulado, completo e abrangente. A segunda é o *coolhunting*, que, para além de ter proporcionado a perceção dos aspetos socioculturais que impactam a Educação Artística, alcançou, sobretudo, a criação de conhecimentos e estratégias concretas, inovadoras, impactantes e viáveis para a atualização das práticas de Educação Artística de acordo com a contemporaneidade. Estes conhecimentos e estratégias foram desenvolvidos com o apoio do *Coolhunting Canvas* (Cantú & Gomes, 2023), ferramenta metodológica do *coolhunting*. Os resultados alcançados permitiram confirmar a nossa hipótese de investigação: os Estudos de Tendências podem contribuir para uma melhor adequação das práticas atuais de Educação Artística às necessidades educativas contemporâneas e futuras, através de um conhecimento mais aprofundado da realidade sociocultural e do desenvolvimento de conhecimentos estratégicos para com ela lidar.

Por fim, a nossa componente de projeto visou a produção de um objeto artístico com função comunicativa, possuindo dois objetivos: a comunicação e divulgação dos conhecimentos e estratégias desenvolvidos junto dos agentes no terreno da Educação Artística; e a promoção da valorização, reconhecimento e reflexão sobre o papel da Educação Artística na resposta aos desafios educativos contemporâneos e futuros. A janela temporal fixada impediu o cumprimento do plano de distribuição do objeto artístico antes da escrita do presente relatório; contudo, promover-se-á a avaliação do sucesso deste projeto, em termos de adequação e impacto causado, no futuro.

## Palavras-chave

Educação Artística; Estudos de Tendências; *Coolhunting*; Realidade sociocultural; Desafios educativos; Reformulação da Educação.

## Abstract

This project report is based on the realization that current Art Education practices are inadequate for contemporary and future educational needs and challenges. To solve this problem, we have engaged on three different initiatives: to understand the current socio-cultural reality, in order to know the education needs and challenges; to promote a diagnosis of Art Education, identifying its main problems and weaknesses; and to develop solutions in order to rethink Art Education. In order to carry out these initiatives, we propose a methodological crossover based on Trend Studies, which displays great relevance and innovation, contributing to the scientific affirmation of Trend Studies and to the encouragement of this approach in restructuring and decision-making processes in the educational field, among others.

These initiatives embody our research component, which is driven by two methodologies. The first is the interview, which was carried out among Art Education agents. The results were analysed through content analysis and have allowed to undertake an articulate, complete, and broad diagnosis of Art Education. The second is *coolhunting*, which, in addition to providing insight on the socio-cultural aspects that impact Art Education, it has, above all, created tangible, innovative, impacting and viable knowledges and strategies for updating Art Education practices in line with contemporaneity. These knowledge and strategies were developed with the guidance of the *Coolhunting Canvas* (Cantú & Gomes, 2023), a methodological tool for *coolhunting*. The achieved results allowed to confirm our research hypothesis: Trend Studies can contribute to a better alignment of Art Education practices with contemporary and future educational needs, through providing deeper knowledge of the socio-cultural reality and developing strategic knowledge to tackle it.

Finally, our project component aimed to produce an artistic object with a communicative function, which has two aims: to communicate and spread the knowledge and strategies produces among Art Education agents; and to promote appreciation, acknowledgment and reflection on the role of Art Education upon tackling contemporary and future educational challenges. Our time frame impeded the distribution of the artistic object prior to the writing of this report; nonetheless, its suitability and impact will be evaluated in the future.

## Keywords

Art Education; Trend Studies; *Coolhunting*; Socio-cultural reality; Educational challenges; Re-thinking Education.

# Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Palavras-chave.....	iii
Abstract .....	iv
Keywords .....	v
Lista de Figuras .....	viii
Lista de Tabelas .....	viii
Abreviaturas .....	ix
Introdução .....	1
1. Estado da Arte .....	8
1.1. Educação Artística .....	8
1.1.1. O que é a Educação Artística? .....	8
1.1.2. Quais os papéis da Educação Artística no século XXI? .....	10
1.1.3. Quais as mudanças que a Educação Artística reivindica? .....	17
1.2. Estudos de Tendências .....	21
1.2.1. O que são Estudos de Tendências? .....	21
1.2.2. O que é uma tendência?.....	24
1.2.3. Como se estudam tendências? .....	26
2. Desenho Metodológico .....	29
2.1. Contextualização do problema, do projeto e do objeto de estudo.....	29
2.2. Questões de investigação .....	34
2.3. Hipótese de investigação.....	34
2.4. Objetivos de investigação .....	34
2.5. Objetivos do Projeto .....	35
2.6. Metodologia e métodos.....	35
2.6.1. Entrevistas .....	38
2.6.1.1. Análise de conteúdo .....	42
2.6.2. Coolhunting .....	45

2.6.2.1. Coolhunting Canvas .....	48
3. Pesquisa aplicada .....	49
3.1. Aplicação das entrevistas .....	49
3.1.1. Análise de conteúdo.....	52
3.2. Aplicação do <i>coolhunting</i> .....	53
3.2.1. Coolhunting Canvas .....	55
4. Apresentação e discussão dos resultados.....	60
4.1. Entrevistas.....	60
4.1.1. Diagnóstico da Educação Artística .....	65
4.1.1.1. Currículo e implementação .....	65
4.1.1.2. Articulação com a escola.....	68
4.1.1.3. Avaliação .....	68
4.1.1.4. Projetos.....	68
4.1.1.5. Humanização e sistema .....	69
4.1.1.6. Tempo e espaço .....	70
4.1.1.7. Fruição, criatividade e expressão .....	71
4.1.1.8. Professores .....	72
4.1.1.9. Investigação.....	76
4.1.1.10. Agentes e fatores decisivos .....	76
4.1.1.11. Reconhecimento e mentalidades .....	78
4.1.1.12. Atualidade e futuro .....	80
4.1.1.13. Desafios.....	81
4.2. Coolhunting .....	82
4.2.1. Conhecimentos e estratégias para a Educação Artística .....	90
5. Projeto .....	94
Conclusões .....	98
Referências Bibliográficas .....	101

## Lista de Figuras

Figura 1 - Esquema conceptual do projeto.....	5
Figura 2 - Esquema conceptual do desenho metodológico .....	32
Figura 3 - Clusters de organização dos sinais cool .....	55
Figura 4 - Matriz de organização dos sinais cool.....	56
Figura 5 - Coolhunting Canvas realizados .....	57
Figura 6 - Versão final dos pôsteres produzidos.....	96

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Contabilização do número, absoluto e relativo, de unidades de registo por categoria.....	61
Tabela 2 - Contabilização do número (absoluto e relativo ao total de cada categoria) de unidades de registo de cada participante por categoria .....	62
Tabela 3 - Contabilização do número (absoluto e relativo) de unidades de registo repetidas por categoria .....	63
Tabela 4 - Contabilização do número de unidades de registo repetidas por categoria; listagem e contabilização das categorias onde se repetiram unidades de registo, por categoria .....	64
Tabela 5 - Contabilização dos sinais cool por cluster.....	84
Tabela 6 - Contabilização e listagem dos clusters interseccionantes e do número de sinais presentes na respetiva área de interseção, por cluster .....	85
Tabela 7 - Distribuição dos sinais cool em cada quadrante da matriz de organização de sinais, por cluster ou área de interseção de clusters, em números absolutos e relativos .....	87
Tabela 8 - Contabilização do número (absoluto e relativo) de ocorrências de cada grupo social de disseminação da inovação, nos Coolhunting Canvas .....	88
Tabela 9 - Contabilização do número (absoluto e relativo) de ocorrências de cada impacto do sinal, nos Coolhunting Canvas .....	88
Tabela 10 - Contabilização do número (absoluto e relativo) de ocorrências de cada microtendência e a sua tradução no número (absoluto e relativo) de ocorrências das macrotendências, nos Coolhunting Canvas.....	90

## Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular.

ATL – Atividades de Tempos Livres.

E.g. – *exempli gratia*; por exemplo.

Etc. – *et cetera*; e assim por diante.

EVT – Educação Visual e Tecnológica.

FL – Futures Literacy.

I.e. – *id est*; isto é.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Viz. – *videlicet*; a saber.

Vs. – *versus*; contra.

# Introdução

A Educação reflete a sociedade e as suas necessidades (Williams, 2001/1980, p. 272); daqui decorre “que os desafios da educação serão um reflexo direto de um mundo em constante evolução” (Burgo, 2021, p. 27). Neste sentido, “uma etapa crucial é a compreensão das mudanças sociais e culturais ocorridas e do modo como a educação pode responder a essas mesmas mudanças” (Esteireiro, 2014, p. 96). Esta é a única forma de garantir uma adequação das práticas educativas aos contextos em que se insere (Esteireiro, 2014, p. 96).

Entre os desafios da Educação atual, encontramos a necessidade de “preparar uma geração para os problemas que o amanhã trará, nessa neblina difusa do que será, mas que ainda não antevemos” (Burgo, 2021, p. 27). Neste sentido, Eça (2010b) questiona:

Como podemos preparar as gerações futuras para empregos que ainda não existem? Para tecnologias que ainda não foram descobertas e para um planeta e uma humanidade em vias de extinção? Como poderemos motivar os jovens para uma escola que não lhes diz nada? (p. 128)

A resposta a esta questão envolve a Educação Artística. Autores como Eça (2010a, 2010b), Bolden et al. (2024) e Paiva (2017) defendem que é ela que nos ajuda a lidar com a complexidade da sociedade contemporânea e com a incerteza do futuro. Esta missão da Educação Artística é igualmente defendida pela Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes (2019), que nos diz o seguinte:

Se educar é preparar para o futuro (que não existe e não conhecemos), é necessário que a educação prepare para o desconhecido, não apenas para o que já se sabe como certo. As artes são, neste contexto, um modo de alimentar a imaginação e a criatividade. Estar preparado para resolver problemas exige estar imaginativamente desenvolvido e saber lidar com o que nos escapa e não dominamos em absoluto, sem angústia. Aprender a gerir a incerteza como parte da vida, a não ter medo de errar, a ser resiliente. ...

Numa sociedade que enfrenta desafios decorrentes da globalização e do acelerado desenvolvimento tecnológico, onde a inteligência artificial tem já um papel decisivo, as competências emocionais, sociais, criativas e críticas que as artes proporcionam poderão ser um instrumento essencial de adaptação a esse mundo que virá. (p. 18)

Isto exige, por sua vez, que o processo de ensino e aprendizagem seja “mutável, aberto, flexível e questionador” e que coloquemos em causa “o que entendemos por conhecimento, no seu carácter ilusoriamente imutável e unívoco, e a vigência de paradigmas tradicionalistas, que pouco olham em seu redor” (Burgo, 2021, p. 27). Contudo, não só a Educação tem sido incapaz de corresponder a estas exigências (Esteireiro, 2014, p. 96), como também a Educação Artística – esta última motivada pelo facto de que, “nos últimos dez anos, em particular no âmbito da educação formal, ainda não se resolveram problemas de fundo que têm décadas” (Falcão et al., 2021, p. 10).

Urge, pois, promover a reformulação da Educação Artística, nas suas várias dimensões (Eça, 2010b, p. 136). De modo a concretizar este objetivo, deve-se proceder à “definição com rigor dos problemas prioritários do domínio da educação artística” – que, por sua vez, só se consegue alcançar “sabendo quais são as áreas em mudança e os principais problemas da atualidade” (Esteireiro, 2014, p. 96). Efetivamente, “as políticas educativas não podem basear-se em augúrios e oráculos” (Eça, 2010b, p. 133), particularmente na sociedade líquida (Bauman, 2007-2005-a) e pós-moderna (Eagleton, 1998/1996) em que vivemos. Nesta sociedade, a única constante é a da inconstância, i.e., da mudança e da incerteza (Bauman, 2007/2005-a, p. 88). Para Williams (1965/1961), estamos a viver uma longa revolução:

Our whole way of life [*sic*], from the shape of our communities to the organization and content of education, and from the structure of the family to the status of art and entertainment, is being profoundly affected by the progress and interaction of democracy and industry, and by the extension of communications. This deeper cultural revolution is a large part of our most significant living experience, and is being interpreted and indeed fought out, in very complex ways, in the world of art and ideas. (Williams, 1965/1961, p. 12)

É por este motivo que defendemos a importância, agora mais do que nunca, de refletir sobre o presente, que é o mesmo que dizer refletir sobre o futuro. Como Bauman (2007/2005-a) afirma, “A vida numa sociedade líquido-moderna não pode ficar parada. Deve modernizar-se [...] ou perecer” (p. 9) – e esta modernização não pode estar assente no passado ou na experiência (pp. 7-8). Efetivamente, para resolver os desafios de hoje, não podemos usar ferramentas de ontem (Kjaer, 2014, p. 85). Devemos, então, procurar compreender a realidade, de modo a criar estratégias que vão ao seu encontro (Cantú, 2022, p. 139). Através desse exercício, podemos explorar janelas e possibilidades de futuro e influenciar a sua construção (Dragt, 2017, p. 19).

Esta preocupação com a reflexão sobre o futuro para a tomada de decisões encontra-se pautada no conceito de *Futures Literacy*, promovido pela Comissão Europeia e pela UNESCO. Enquanto a Comissão Europeia sublinha a importância desta competência na criação de políticas públicas inovadoras e orientadas para o futuro (European Commission, 2024), a UNESCO destaca o poder emancipatório que ela representa para o todo da sociedade:

FL is a capability. It is the skill that allows people to better understand the role of the future in what they see and do. Being futures literate empowers the imagination, enhances our ability to prepare, recover and invent as changes occur. (UNESCO, s.d.)

Mas como atingimos essa compreensão da realidade? Para Williams (1965/1961), a resposta encontra-se na análise da cultura:

I would then define the theory of culture as the study of relationships between elements in a whole way of life. The analysis of culture is the attempt to discover the nature of the organization which is the complex of these relationships. ... A key-word, in such analysis, is pattern: it is with the discovery of patterns of a characteristic kind that any useful cultural analysis begins, and it is with the relationships between these patterns, which sometimes reveal unexpected identities and correspondences in hitherto separately considered activities, sometimes again reveal discontinuities of an unexpected kind, that general cultural analysis is concerned. (p. 63)

É a partir deste conceito de padrão cultural, encontrado na definição de análise da cultura de Williams (1965/1961), que chegamos aos Estudos de Tendências. Esta área propõe-se a estudar tendências, i.e., padrões – que são, nada mais, nada menos, do que mudanças nas mentalidades (Dragt, 2017, p. 5). A única diferença entre estes conceitos e práticas prende-se com a janela temporal e o objetivo: a maioria das vezes, os Estudos Culturais lidam com análises do passado, enquanto os Estudos de Tendências se focam no estudo do presente, tendo em vista influenciar a construção do futuro (Kjaer, 2014, p. 8). Assim, esta área possui um objetivo que ultrapassa a mera análise, procurando aplicar os resultados daí provenientes. Nas palavras de Gomes et al. (2018),

os dados analisados promovem pistas estratégicas para a geração de soluções para problemas ao nível empresarial, social, institucional e inclusive político. Ao compreender as sementes da mudança sociocultural, os seus contextos e as dinâmicas sociais associa-

das, torna-se possível tomar decisões de forma mais informada e, inclusive, gerar inovação e potencializar processos criativos. (p. 77)

Efetivamente, as tendências socioculturais emergentes hoje podem constituir-se de enorme relevância amanhã (Kjaer, 2014, p. 55), pelo que, segundo Higham (2009), é vital entender que tendências afetam o nosso contexto específico (p. 94), quais são benéficas e quais são prejudiciais (p. 219), e como se deverá proceder, a curto e a longo prazo (p. 218). Para isto, é necessário dar o salto entre o movimento de análise e o movimento de inovação, empregando um pensamento divergente capaz de gerar novas ideias (Kjaer, 2014, p. 23). Naturalmente, o futuro é indeterminado, pelo que apenas conseguimos perceber e atuar de acordo com possibilidades; contudo, essa constatação também denota o impacto que podemos exercer na seleção da possibilidade que se concretizará (Kjaer, 2014, pp. 75-76).

Aqui reside a relevância e a premência do nosso projeto: na articulação que promove entre Educação Artística e Estudos de Tendências. Como Kjaer (2014) nos diz:

one of the key challenges of academic research is that disciplines have become highly siloed, while societal challenges are multidimensional. The impact of this segregation of knowledge into neatly independent units, so unlike the messy, overlapping, and contradictory world we inhabit, is currently the subject of a profound rethink. (p. 80)

Esta reflexão enquadra-se perfeitamente na posição que aqui tomamos. Os vários problemas e fragilidades existentes no seio do sistema educativo em Portugal – que são frequentemente alvo de reflexão, discussão, indignação e procura de soluções por parte de agentes e investigadores – agravam-se com a constatação da sua inadequação à sociedade contemporânea e futura. Os desafios e necessidades educativas com que hoje nos deparamos, frutos do contexto sociocultural atual, necessitam urgentemente de uma resposta que a Educação não tem sido capaz de fornecer. Dentro deste quadro, propomo-nos a focar na Educação Artística, assumindo-a enquanto lugar de confluência do direito à Educação, à Cultura e às Artes (Milhano et al., 2022), mas também – e especialmente – enquanto ferramenta essencial para responder às prioridades e problemas do século XXI (Eça, 2010b). Assim, a reformulação desta área reveste-se de particular relevância e urgência, devendo, a todos os momentos, considerar a realidade sociocultural, e as mudanças emergentes e desafios educativos daí provenientes. Neste sentido, os Estudos de Tendências apresentam-se como uma ferramenta idónea, não só permitindo uma maior e mais aprofundada

compreensão da realidade, como também promovendo o desenvolvimento de estratégias para uma gestão eficaz do futuro.

Este esquema conceptual, que fundamenta e enquadra o presente relatório de projeto, foi representado na Figura 1, a qual convém explicitar. Alguns dos fenómenos presentes na realidade sociocultural informam-nos sobre mudanças iminentes. Estas mudanças indicam-nos determinados desafios educativos, nos quais a Educação terá um papel a desempenhar; por sua vez, dentro do papel da Educação, encontramos o papel específico da Educação Artística (onde nos situamos). Forma-se, assim, uma relação bilateral, em que os desafios educativos interpelam a Educação (e a Educação Artística) e esta lhes responde, com maior ou menor capacidade. Desta interação surgem abordagens, metodologias, pedagogias, conteúdos e práticas educativas específicas. Toda esta ação se desenrola em dois polos – os Estudos de Tendências e a Educação –, entre os quais se estabelece um ciclo de permanente diálogo e intercâmbio: as abordagens, metodologias, pedagogias, conteúdos e práticas educativas não só respondem à realidade sociocultural e às suas mudanças, como também exercem influência no seu processo construtivo, moldando-as. Em suma, a nossa abordagem pode-se resumir nas palavras de Acaso e Megías (2017): “consideramos necesario activar dos procesos: conectar la educación artística con la realidad y conectar la educación general con la realidad a través de la educación artística” (p. 29).

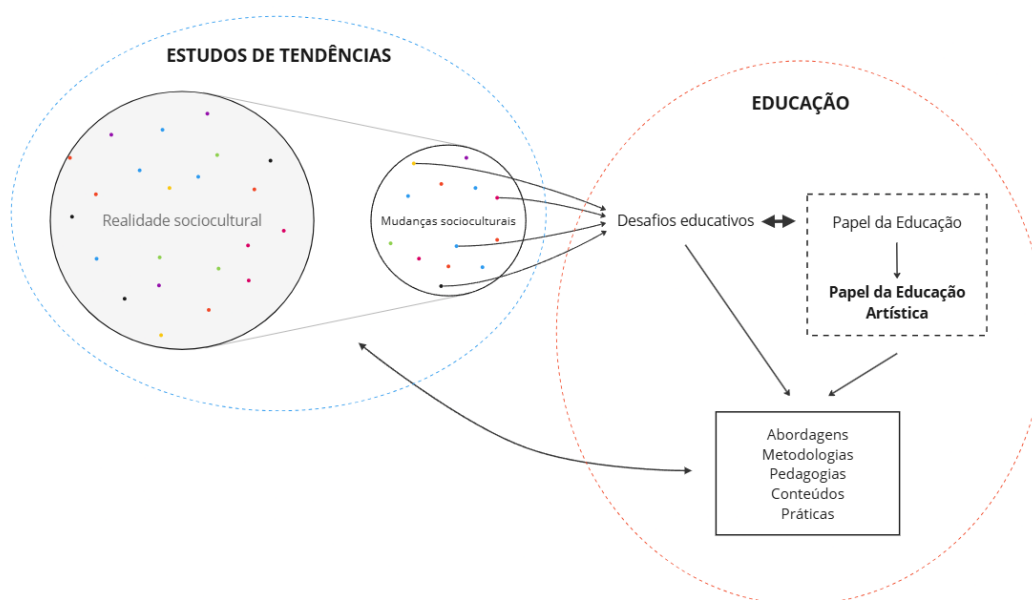


Figura 1 - Esquema conceptual do projeto. Para visualizar com maior resolução, aceder a: [https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA=?share\\_link\\_id=102845609512](https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA=?share_link_id=102845609512)

Agora que clarificámos o âmbito do nosso relatório de projeto, convém esclarecermos os seus objetivos. Este relatório consiste em três movimentos distintos: promover a compreensão dos principais problemas e desafios da Educação Artística, a partir do seu enquadramento no panorama contemporâneo; desenvolver, através dos Estudos de Tendências, conhecimentos e estratégias que permitam a atualização da Educação Artística face a esses problemas e desafios; e, por fim, comunicar os conhecimentos e estratégias produzidos aos agentes da Educação Artística, através de um objeto artístico que intervenha nos seus contextos. Os dois primeiros movimentos inserem-se numa prática investigativa, enquanto o último define a nossa componente projetual e interventiva.

Estes movimentos ou objetivos encontram-se refletidos na estrutura do presente trabalho. Iniciamos o nosso relatório com um capítulo de estado da arte, dividido em duas secções. A primeira corresponde à Educação Artística e pretende expor – sinteticamente, articuladamente e globalmente – os seus diversos papéis educativos, os seus problemas e as suas necessidades de reforma e atualização, face aos desafios socioculturais atuais e futuros e de acordo com as perspetivas dos agentes de investigação. Por este motivo, decidimos não nos embrenhar em questões como a definição, funções, abordagens e justificações da Educação Artística, reduzindo-nos a uma breve introdução à área. Ademais, também não foram analisados os documentos curriculares e orientadores, nem os planos estratégicos, implementados em Portugal; o objetivo deste diagnóstico é (como já foi dito) partir da perspetiva dos agentes da Educação Artística e contribuir, igualmente, para as suas práticas. A segunda secção do capítulo do estado da arte foca-se nos Estudos de Tendências, área emergente no campo académico e incomum no cruzamento com a Educação ou as Artes. Aqui, propomos apresentar, de modo sucinto mas completo, os principais fundamentos, conceitos e processos desta área, criando bases sólidas para alicerçar a nossa investigação.

Segue-se o capítulo do desenho metodológico. Aqui promovemos uma visão sistematizada da nossa investigação e projeto, desenvolvendo sobre: a problemática, o tema e o objeto de estudo; os objetivos, as questões e as hipóteses; os fatores de justificação, relevância, utilidade e originalidade; e, por fim, os diversos métodos de recolha e análise de dados empregues. O terceiro capítulo pretende apresentar os processos de pesquisa – i.e., a aplicação efetiva dos métodos de recolha e análise de dados –, no âmbito da investigação, avaliando o seu sucesso e as suas falhas de modo global. Por sua vez, o quarto capítulo elabora sobre os resultados destes processos, permitindo a sua discussão e a sua ponderação geral. Por fim, o capítulo do projeto expõe as

várias decisões e etapas que levaram à execução do objeto artístico, os resultados finais e o planeamento da intervenção. Esta organização deve-se ao facto de o projeto pretender comunicar os resultados produzidos durante a investigação, pelo que só faria sentido colocar esta secção depois do capítulo da discussão dos resultados.

Antes de terminarmos a introdução ao nosso relatório de projeto, importa esclarecer os moldes em que este se insere no Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas. Apesar de, no seu título, este ciclo de estudos não incluir o termo “Educação”, ele reconhece as práticas e contextos educativos enquanto relevantes estratégias e cenários de intervenção artística (Politécnico de Leiria, s.d.), o que sustenta o nosso foco na área da Educação Artística. Ademais, o intuito deste mestrado assume a necessidade de refletir e agir sobre “os novos desafios da contemporaneidade” (Politécnico de Leiria, s.d.), o que vai ao encontro dos objetivos deste projeto: potenciar a atualização da Educação Artística face às necessidades e desafios educativos impostos pelo panorama sociocultural atual.

# 1. Estado da Arte

## 1.1. Educação Artística

### *1.1.1. O que é a Educação Artística?*

Pese embora seja fulcral, torna-se deveras desafiante proporcionar uma definição clara, concisa e completa de Educação Artística. Isto deve-se, sobretudo, à “natureza multifacetada” da Arte (Leontiev, 2011, p. 130): se, por um lado, “as artes são áreas do saber e disciplinas com origem, história, questões e metodologia” próprias (André, 2010, p. 58), por outro, “a educação artística é um terreno ilimitado onde cabem inúmeros conhecimentos técnicos desde as mais antigas às mais recentes tecnologias que as artes utilizam: históricos, estéticos, conceitos disciplinares, teorias críticas, etc.” (Eça, 2010b, p. 138). Contudo, é importante que demarquemos o âmbito da Educação Artística no nosso projeto, pelo que devemos olhar, ainda que brevemente, para os seus vários elementos.

Começamos com a questão da terminologia. Existe uma panóplia de termos disponíveis, muitas vezes usados como sinónimos entre si, ainda que estejam geralmente ancorados em abordagens e objetivos distintos. Uma vez que não pretendemos incidir em nenhum em particular, mas sim sobre a área na sua globalidade, devemos eleger um termo simultaneamente neutro e abrangente, de modo a minimizar os vieses interpretativos. Assim, elegemos a designação “Educação Artística”, que consideramos ser a mais usada atualmente em Portugal pela investigação académica para designar a área de conhecimento, bem como as suas práticas no geral. Esta perspetiva é apoiada por Eça (2010b), que nos diz que “A educação artística engloba várias educações da arte, desde a educação pela arte, com a arte e para a arte” (p. 138).

Segue-se a consideração dos seus contextos educativos, que podem ser formais, informais ou não formais (viz. Bruno, 2014). No âmbito do nosso trabalho, pretendemos sobretudo abordar e contribuir para o primeiro tipo – a Educação Artística formal –, ainda que não rejeitemos os demais âmbitos, nem como fontes do nosso processo investigativo, nem como recetores dos nossos resultados. Consideramos que há mais aspetos que aproximam estes contextos do que aqueles que os separam, o que faz com que se possa “utilizar, certamente com sucesso, as experiências positivas que têm sido realizadas ultimamente em muitos espaços de educação informal, trazendo as práticas dos laboratórios de artes e dos ateliês para a sua estrutura” (André,

2010, p. 58). Ademais, uma vez que o principal propósito deste projeto é contribuir para a atualização das práticas de Educação Artística – exigindo, portanto, a sua indagação e reformulação –, só faz sentido que “ela tenha que se lançar também na experimentação de novos modelos, tanto em contextos formais como não formais da educação ou na intersecção do formal e do informal” (Eça, 2010b, p. 136).

Em terceiro lugar, importa definir os conteúdos visados na Educação Artística. No que diz respeito às linguagens artística, geralmente consideram-se quatro – música, teatro, dança e artes plásticas (Winner et al., 2013, p. 17) –, pese embora, na prática, se trabalhem mais fortemente as artes plásticas (e, dentro destas, as artes visuais) do que as restantes linguagens (Acaso, 2010, p. 23; Eça, 2014, p. 20). Outros autores incluem ainda a literatura, as artes digitais ou *media arts*, as artes circenses e projetos artísticos que contemplem a intersecção de várias linguagens artísticas (Bolden et al., 2024, p. 14; Winner et al., 2013, p. 17). No que toca às dimensões trabalhadas dentro destas linguagens, “não há uma homogeneidade” (André, 2010, p. 58). Podem incluir ou não história, estética, teoria ou crítica da arte (Leontiev, 2011, p. 129; Rocha, 2013, p. 34); visar ou não a apreciação, a análise, a contextualização, a significação pessoal e a produção de obras artísticas (André, 2010, p. 54; Eça, 2014, p. 26); contemplar ou não arte canónica, arte popular e arte contemporânea (André, 2010, pp. 56-57; Paiva, 2017, p. 174; Rocha, 2013, p. 40; Salbego & Charréu, 2022, p. 84); e possuir ou não intuítos recreativos, expressivos, intelectuais, sociais, culturais, políticos ou de desenvolvimento pessoal (André, 2010, pp. 56-57; Charréu, 2009, p. 30; Crossick & Kaszynska, 2016, p. 114; Eça, 2010a, p. 21; Eça, 2014, p. 23; Leontiev, 2011, pp. 130, 145).

Por fim, importa lançar um olhar para as justificações que sustentam a presença da Educação Artística no currículo escolar – que, provavelmente, prevalece como a maior e mais longa discussão na área (viz.: Platão, como citado em Read, 1982/1943, p. 13; André, 2010; Eça, 2010a, 2014; Crossick & Kaszynska, 2016; Winner et al., 2013). Se, por um lado, os agentes argumentam que, “sendo consensual o reconhecimento da sua importância, todos os esforços deveriam estar já concentrados no “como fazer” e “como investigar”, através da disseminação e discussão de processos e resultados” (Falcão et al., 2021, p. 9); por outro, reconhecem que o “indispensável é trabalhar, no sentido de tornar visíveis os contributos da educação artística para a sociedade” (André, 2010, p. 55). Esta contradição decorre da necessidade sentida de salvaguardar a presença da Educação Artística no currículo (Eça et al., 2017, p. 19), que é vista como ameaçada (Winner et al., 2013, p. 262) pelo maior interesse da Educação nas “ferramentas e capacidades

do núcleo duro (as objetivas)” (Eça, 2014, p. 23), como a “aprendizagem da leitura, da escrita e das bases da matemática [que] assumem um estatuto curricularmente hegemónico” (Leite, 2021, p. 79).

Em suma, estes “argumentos ... têm sido caracterizados por uma alternância de enfoque” (Rocha, 2013, p. 34), correspondendo a “contextos sociais, políticos e educativos específicos” (Eça, 2010b, p. 137). É importante termos consciência que todas as mudanças de abordagem, justificação e práticas eventual e inevitavelmente acabam por se normatizar, cristalizar e estagnar, incapazes de acompanhar a atualidade e as suas necessidades (como podemos comprovar no breve exercício cronológico de Charréu (2009, pp. 25, 28-29)). Por isso, o mais importante reside, efetivamente, em procurar, a todos os momentos, eixos de ação que sejam o mais consonantes possível com o hoje e o amanhã. Como Eça (2010b) coloca: “quais são as abordagens que se podem antever face às mudanças da sociedade e das visões do futuro que vislumbramos?” (p. 137).

### *1.1.2. Quais os papéis da Educação Artística no século XXI?*

Para responder a estas questões, torna-se imperioso olhar para o panorama sociocultural atual, mais particularmente para as suas mudanças: só elas nos dirão quais as exigências feitas à Educação – e, por sua vez, à Educação Artística – pelo século XXI. Antes de o fazermos, contudo, convém esclarecer o que nos leva a defender a reformulação da Educação Artística e a importância do seu papel neste contexto de desafios educativos.

No que toca à necessidade de atualização da Educação Artística, o nosso principal argumento parece-nos óbvio: como Acaso (2010) nos diz, devem-se desenhar e utilizar sistemas criados para o agora, não para o antigamente (p. 92). Efetivamente, vários autores confessam que, desde o currículo à formação de professores, a Educação Artística mantém-se praticamente inalterada há décadas (Charréu, 2009, p. 27; Leite, 2021, p. 80). Ademais, Eça (2014) observa que, pese embora o aumento da investigação na área, raramente se “põem em causa as estruturas curriculares das disciplinas de artes visuais [...] por comodidade e por conformismo” (p. 21). Isto é bastante grave se considerarmos que a Educação deve estar “em consonância com a contemporaneidade” (André, 2010, p. 58) – aliás, “o principal fundamento para o ensino da arte é o de apetrechar os alunos com ferramentas que lhes possibilitem a compreensão dos seus envolvimentos sociais e culturais” (Rocha, 2013, p. 35). Daí decorre que seja “necessário que a escola

não se feche sobre si própria, e que o “mundo” dos alunos não fique à porta, à espera da hora da saída” (Rocha, 2013, p. 41).

Embora estas premissas sejam válidas em todos os momentos históricos, revestem-se de ainda maior premência no panorama pós-moderno, onde as mudanças socioculturais são velozes, constantes e contagiosas – e a Educação, uma máquina estática, antiquada e pouco permeável. Isto faz com que a segunda não acompanhe a primeira, nem em termos de contextos, espaços, finalidades e formação de professores (Eça, 2014, p. 25), nem em termos de conteúdos (Charréu, 2009, p. 27) e práticas (Acaso, 2010, p. 86). Se, por um lado, a Educação deveria reformular-se de acordo com o seu tempo (Charréu, 2009, p. 28) – e, segundo Bauman (2007/2005-b), fê-lo eficazmente no passado (p. 46) –, por outro, as circunstâncias atuais são diferentes de todas aquelas enfrentadas até agora, uma vez que colocam em causa a própria essência da Educação (Bauman, 2007/2005-b, pp. 27-28). Assim, a sua resposta aos desafios atuais “terá, certamente, que passar pela sua reformulação, pelo seu questionamento como área de conhecimento, pela indagação dos seus limites, pela criação de outros paradigmas” (Eça, 2010b, p. 136), o que implica um trabalho indubitavelmente profundo e estruturante. As competências para além das “linguísticas e lógico-matemáticas” terão que ser valorizadas (Salbego & Charréu, 2022, p. 81) e o processo de aprendizagem terá que se transformar numa construção e reinvenção participativa. Deve-se abandonar o “modelo escolar e museográfico” que reproduz uma “relação passiva” do aluno com o conhecimento (Pardal, 2021, p. 31) e adotar “as práticas discursivas sobre educação” mais recentes, que figuram o aluno “enquanto participante ativo na elaboração dos próprios conhecimentos” (Almeida & Ó, 2021, p. 38). Como coloca Eça (2014):

a escola não é um lugar de prazer, onde os alunos se sentem bem, não oferece disciplinas ou áreas interdisciplinares, onde se criticam os fundamentos da sociedade [...]. A escola é a escola: rotineira; fragmentada em disciplinas estanques; ritmada por intervalos de tempo artificiais; normativa e discriminadora. Uma instituição de poder que mede os resultados através de testes objetivos. Atópica, preparada para rejeitar tudo o que lhe seja estranho. E nesta escola que temos, a educação das artes visuais tem sido rotineira, normativa e discriminadora. Tudo o resto são utopias. (pp. 24-25)

Como consequência de tudo isto, o modelo educativo em vigor é incapaz de preparar os estudantes para o futuro (Eça et al., 2017, p. 20), uma vez que já não responde, “exigências e desafios a que temos, atualmente, que responder” (Rocha, 2013, p. 40). O único caminho possível é, portanto, definir que exigências e desafios são esses (Esteireiro, 2014, p. 96). Mas aqui depara-

mo-nos com um novo problema: a dificuldade de antever o futuro, que é “incerto, volátil e indefinido” (Burgo, 2021, p. 27). Isso implica, por um lado, “mobilizar um estado de atenção permanente, ... numa perspectiva de se entenderem as possibilidades de um futuro outro” (Paiva, 2017, pp. 174-175); e, por outro lado, adotar “em sala de aula o caráter mutável, aberto, flexível e questionador que o processo de ensino-aprendizagem nos traz” (Burgo, 2021, p. 27). Daqui decorre que a Educação deve criar “currículos [que] sejam permeáveis a estratégias, suportem a ação da agilização criativa e que apoiem os alunos numa formação informada, reflexiva, crítica e criativa, de forma a serem promotores de mudança” (Burgo, 2021, p. 28).

Estas considerações tomam ainda maior magnitude no seio da Educação Artística. Vivemos num mundo fortemente visual e tecnológico, o que não só torna esta área extremamente desatualizada, como, simultaneamente, mais relevante do que nunca (Charréu, 2009, pp. 26-27; Eça et al., 2017, p. 20; Salbego & Charréu, 2022, p. 82). Acaso e Megías (2017) colocam a situação da seguinte maneira:

Cuando visito algunas escuelas, museos o universidades, me sigo encontrando con la flauta dulce en la mochila de estudiantes suscritos a Spotify, clases de óleo para adolescentes que suben cientos de fotos a su cuenta de Instagram y profesores que obligan a sus alumnos a tomar apuntes, como si no existieran YouTube o Facebook Live, una herramienta que posibilita el *streaming* prácticamente sin coste económico. (p. 28)

O retrato que as autoras fazem das disparidades entre a realidade dos alunos e as práticas das escolas arriscar-se-ia a roçar o caricato, se não fosse uma descrição exata da condição atual da Educação Artística. Existe uma falha enorme na resposta “às idiossincrasias da nossa era” (Charréu, 2009, p. 25), que não podem ser sustentadas pelas mesmas “premissas que justificavam a existência de determinados conteúdos e o uso de determinadas metodologias” há alguns anos (Charréu, 2009, p. 27). Aliás, na conceção de Acaso e Megías (2017), as práticas da Educação Artística são dinossauras, falhando redondamente em refletir o mundo artístico atual de desmaterialização e significação (p. 28). Efetivamente, não só as figuras de público e de artista mudaram (bem como a relação entre ambos), mas também os contextos de exibição, os meios e técnicas de produção e o próprio conceito de Arte, motivados pela cultura de massas (Charréu, 2009, p. 26) e pelo advento do mundo digital (André, 2010, p. 54). O facto de a arte contemporânea compreender dimensões não só estéticas, como também cognitivas, comunicativas, éticas, económicas e políticas (Charréu, 2009, p. 30) faz com que a Educação Artística tenha, cada vez mais, que trabalhar as “noções de contextualização, de instrumentalização e de interdisciplinari-

dade” (André, 2010, p. 54) e que se constituir como “um meio que favorece a compreensão da cultura” atual (Rocha, 2013, p. 40).

Por esse motivo, Hernández et al. (2013) propõe-nos “relacionar a educação artística com a contemporaneidade”, inquirindo sobre as ideias refletidas pelos artistas, do presente e do passado, nas suas obras e questionando conceitos basilares (e.g., “criatividade, experiência, apreciação, sentido crítico, prática, história da arte, estética”) e contemporâneos (“pós-colonialismo, comunidade, mediação, cultura visual, performatividade, *queer*”) da Educação Artística, encetando “um diálogo” entre as aprendizagens artísticas e os contextos socioculturais contemporâneos (pp. 9-10). Do mesmo modo, Charréu (2009) afirma que

o grande desafio colocado à educação artística consistirá, então, em definir o que hoje deverá ser considerado fundamental de entre os conteúdos tradicionais da arte formalista, como é que estes deverão dialogar com os conteúdos do mundo digital e, em particular, como é que vida e a cultura contemporânea, que borbulha fora da escola, se poderá escolarizar, num espaço curricular da experimentação, criação e fruição crítica das visualidades. (p. 31)

São estas mudanças na Educação Artística que permitirão que ela assuma o seu papel enquanto ferramenta verdadeiramente transformadora da Educação. Para além de um posicionamento como alternativa aos métodos de Educação tradicional (Acaso & Megías, 2017, p. 29), a Educação Artística pode converter-se “num lugar privilegiado de reorganização da escola” (André, 2010, p. 56), e ainda permitir a compreensão das “(correntes) por vezes dúbias e pouco transparentes significações do mundo contemporâneo” (Charréu, 2009, p. 25). Devemos, então, nas palavras de Acaso e Megías (2017), ligar a Educação Artística à realidade, e ligar a Educação à realidade através da Educação Artística (p. 29).

Sobre este tema, convém proferirmos mais algumas palavras. Segundo Eça (2010b), os documentos políticos orientadores da Educação procuram “um desenvolvimento que seja coerente, sensível, sustentável, humano, ético, comunitário, cívico, autónomo nas suas concepções e práticas” (p. 134), conferindo-lhe, assim, objetivos semelhantes aos da “educação social” (p. 142). Para Bolden et al. (2024), estes objetivos transformativos são similares aos objetivos da Educação Artística, o que demonstra o potencial da última para apoiar a primeira (p. 57). Efetivamente, ela permite “incluir todos esses eixos e proporcionar terrenos transdisciplinares ... sem perder a sua especificidade” (Eça, 2010a, p. 16), assim como “experimentar novos territórios e

novas metodologias” (Eça, 2010b, p. 136), pelo que poderia transformar-se no “centro do currículo” (Eça, 2010a, p. 16). Isto não implica que se atribua um estatuto salvífico à Educação Artística, mas, ao invés, que se trabalhe numa perspetiva de igualdade e equilíbrio entre as áreas curriculares (Acaso & Megías, 2017, p. 32).

Pese embora esta assunção da importância da Educação Artística pelos documentos políticos orientadores, Eça (2010b) contrapõe que, simultaneamente, estes “preocupam-se mais pelo económico do que pelo comunitário, dando primazia às competências e ao domínio das tecnologias” (p. 135). Noutro artigo, a autora defende que estas dimensões são não só conciliáveis, como se poderiam potenciar mutuamente:

É preciso que o Estado reconheça a educação como fator-chave para o desenvolvimento económico [*sic*] do país e invista nela, flexibilizando-a, encorajando os professores a desenvolver o seu papel profissional como mediadores de aprendizagem e promotores de criatividade; promovendo a produção cultural, o diálogo intercultural e a cooperação a nível local, regional, nacional e internacional [...]. E, para atingir tais metas, a educação através da arte tem um papel crucial. (Eça, 2010a, pp. 21-22)

De facto, a promoção de “experiências transversais de aprendizagem com a arte e pela arte” (Eça, 2010a, p. 17) faz com que a Educação Artística contenha um enorme potencial de transformação dos indivíduos e das comunidades (Bolden et al., 2024, p. 10). Os contributos da Educação Artística vão para além do mero apoio ao sucesso escolar, impactando a construção de comportamentos e hábitos mentais que potenciam todo o processo de aprendizagem (Crossick & Kaszynska, 2016, p. 118; Eça, 2010b, p. 143) e que demonstram ser essenciais numa Educação que prepara para a complexidade e incerteza do futuro (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p. 18; Eça, 2010a, p. 22; Paiva, 2017, p. 176). É por este motivo que autores como Eça (2010a) defendem o potencial da Educação Artística para impactar positivamente o desenvolvimento económico das sociedades – isto sem mencionar o peso económico, *per si*, que as indústrias criativas representam (Eça, 2010a, p. 16; Winner et al., 2013, p. 262).

Importa, agora, desviarmos a nossa atenção para as dimensões socioculturais que, correntemente, exigem uma resposta educativa por parte da Educação Artística. Elas interseccionam-se e impactam-se mutuamente, o que torna difícil precisar os limites do campo de ação de cada uma. Dado que já foram sendo mencionadas ao longo deste capítulo, cabe-nos agora proporcionar apenas um breve aprofundamento.

A primeira dimensão é a da cultura de massas (Charréu, 2009), saturada de informação (Bauman, 2007/2005-b, p. 46), altamente visual (Acaso, 2010, p. 173; Eça et al., 2017, p. 20) e digital (André, 2010, p. 54) – situação que, claramente, exige particular atenção por parte da Educação Artística, até porque, como já referimos, engendra alterações na própria conceção de Arte. Como Charréu (2009) observa, vivemos “num mundo transformado numa enorme iconosfera” (p. 28), “rodeado por milhões de imagens e as facilidades da alta tecnologia para produzir, manipular e disseminar imagens a uma escala global” (p. 25). Nesta hiper-realidade (Acaso, 2010, p. 86), somos ““bombardeados” com imagens. [...] Banalizamos o olhar e olhamos sem ver, numa rotina apática. [...] tornamo-nos “fast-consumidores” de imagens prontas a usar, sem nos determos para lançar um olhar que procure significados” (Rocha, 2013, p. 35). Daqui resulta essencial que a Educação Artística integre uma componente de Cultura Visual, de modo a educar os alunos nas suas, e para as suas, próprias realidades (Charréu, 2009, p. 31; Salbego & Charréu, 2022, p. 82). Segundo Eça (2010b),

Não se trata mais do discurso da alfabetização, mas sim do discurso da educação para as multiliteracias ... [para] saber interpretar e criticar a informação veiculada por qualquer média, criar, e agir responsabilmente na comunidade. A multiplicidade de canais de comunicações e a diversidade cultural e linguística, em crescente aumento no mundo actual, pede uma visão muito mais alargada da literacia do que aquela baseada nas tradicionais aproximações às competências da leitura e da escrita. (pp. 129-130)

A Educação Artística não deve ignorar as transformações que ocorreram ao nível das identidades socioculturais dos alunos, fortemente motivadas pelos novos meios tecnológicos (Charréu, 2009, p. 27). Dada a oportunidade que oferecem “para explorar os seus mundos visuais multiculturais e multitecnológicos” e questioná-los (Eça, 2014, pp. 19-20), e dada também a revolução que perpetraram nos processos artísticos, estes meios não devem ser ignorados pela Educação. Ademais, cabe à Educação Artística abordar a arte contemporânea, cujo contexto e “recursos visuais e plásticos” são familiares aos jovens, tornando-a num objeto “atractivo e entusiasmante” (Rocha, 2013, p. 40).

Outra dimensão que afeta a Educação Artística é a multiplicidade e a profundidade de “reconfigurações sociais e não menos intensas transformações culturais” que estamos a viver (Charréu, 2009, p. 25), alicerçadas e potenciadas pela cultura de massas e pelos meios tecnológicos. Para além disso, testemunhamos uma vaga migratória “a uma escala global sem precedentes”, o que justifica “a importância da identidade cultural, da participação cívica, do desenvolvimento sus-

tentável e da globalização como temas transdisciplinares” (Eça, 2010a, p. 16) que a Educação deveria adotar nos seus currículos – somando-se a outros como “as desigualdades sociais, as iniquidades de género, a violência e a intolerância” (Eça, 2010b, p. 143).

Neste âmbito, a Educação Artística pode educar para as multiliteracias culturais, linguísticas e religiosas (Eça, 2010b, pp. 129-130), “perspectivando novos modelos de desenvolvimento” emancipador e inclusivo (André, 2010, p. 56) através da reflexão, empatia e respeito (Crossick & Kaszynska, 2016, p. 57). Através da valorização das “culturas populares, de massas, urbanas, juvenis, etc.” (Eça, 2010b, p. 143) e da “reflexão sobre os contextos culturais e sociais em que as escolas estão inseridas” (André, 2010, p. 57), a Educação Artística pode “integrar esses temas nas suas praticas [*sic*] diárias como pontos de partida para questionamentos, reflexões e projectos de trabalho” (Eça, 2010b, p. 143), indo ao encontro da visão da Arte como “produção e reprodução cultural” (Rocha, 2013, p. 42). Ademais, André (2010) defende que “a educação artística pode ajudar a incrementar uma teoria de identidade cultural colectiva, a par da noção da existência de diferentes identidades” (p. 57). Neste contexto, a arte contemporânea “apresenta-se como eclética e pluralista, já que proporciona o convívio de formas culturais diversas, ... e, sobretudo, manifesta uma maior abertura às culturas populares” (André, 2010, p. 54), propiciando “um processo de construção de identidades” e, igualmente, “um processo de transformação social” (Eça, 2010b, pp. 135-136).

A terceira dimensão sociocultural que destacamos está relacionada com as preocupações de desenvolvimento económico do país (Eça, 2010b, p. 135; Valqueresma & Coimbra, 2013, p. 134), a instabilidade percebida do futuro (Burgo, 2021, p. 27) e, ainda, a formação integral do indivíduo e a promoção de valores (Eça et al., 2017, p. 20). Trata-se da construção de competências (ou *skills*), particularmente aquelas relacionadas com a criatividade e a inovação, que são vistas “como a derradeira esperança para elevar as sociedades em crise” (Valqueresma & Coimbra, 2013, p. 134). Outras competências são indicadas como particularmente relevantes, viz.: pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, colaboração, literacia dos media, liderança, ética, responsabilidade, adaptabilidade, relações interpessoais, etc. (Eça et al., 2017, p. 20). Contudo, apesar da necessidade do desenvolvimento de competências para o futuro, Winner et al. (2013) afirmam que é difícil definir quais serão efetivamente necessárias (p. 250).

De qualquer das formas, aquelas relacionadas com criatividade e inovação destacam-se das restantes. Valqueresma e Coimbra (2013) argumentam que a criatividade é absolutamente es-

sencial na sociedade mutável e tecnológica contemporânea (p. 132), proporcionando um “exercício contínuo do sujeito psicológico humano em direção ao futuro” (p. 135). Paralelamente, Burgo (2021) defende que é esta capacidade que nos permitirá preparar e adaptar às “incertezas, ambivalências, estímulos” e “adversidades” do futuro (p. 27), pelo que ela deverá ser promovida “de forma abrangente ... em todos os graus de ensino”, não só junto dos alunos, mas também “dos professores, nos currículos, nos processos, nas metodologias, entre tantas outras componentes” (Burgo, 2021, p. 29). Esta responsabilidade é partilhada pelos governos, que devem criar as condições necessárias, e pelos professores, que devem promover a implementação (Eça, 2010a, pp. 19-20). Não obstante, este “é um atributo que raramente encontramos no topo das prioridades escolares. Criatividade implica incerteza, desconhecimento, e não é fácil de ser avaliada. Por isso, ela fica muitas vezes à margem dos currículos” (Eça, 2010a, p. 18), que não sabem como, efetivamente, a integrar e desenvolver. Ainda assim, Winner et al. (2013) afirmam que iniciativas de promoção da criatividade e da inovação baseadas em Educação Artística têm vindo a ganhar terreno (p. 25) – e, com ele, o reconhecimento dos agentes políticos e decisores na área educativa (p. 21).

Com efeito, a Educação Artística destaca-se como ferramenta importante no desenvolvimento deste tipo de competências (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p. 18; Eça, 2010a, p. 16; Valqueresma & Coimbra, 2013, p. 143; Winner et al., 2013, p. 251), possibilitando a promoção de uma “simbiose de aprendizagens enriquecedoras e motivadoras” em várias áreas (Burgo, 2021, p. 28). Neste sentido, seria importante atingir uma melhor compreensão do seu impacto, de modo a apoiar a construção de novos currículos, mais apropriados às necessidades e desafios educativos atuais (Winner et al., 2013, p. 261).

### *1.1.3. Quais as mudanças que a Educação Artística reivindica?*

Antes de se poder avançar para a atualização da Educação Artística consoante os papéis, necessidades e desafios que abordámos, deve-se efetuar “a definição com rigor dos [seus] problemas prioritários” (Esteireiro, 2014, p. 96), uma vez que estes podem impedir a concretização do nosso objetivo. Como Falcão et al. (2021) nos dizem: “nos últimos dez anos, em particular no âmbito da educação formal, ainda não se resolveram problemas de fundo que têm décadas” (p. 10) – o que não só constrange, como impede a Educação Artística de responder às necessidades educativas contemporâneas e futuras. Segundo Eça (2010a), “temos um grande caminho a percorrer, temos que virar tudo do avesso. E isso vai criar muitos problemas a toda a gente que trabalha no setor da educação” (p. 19), uma vez que não se trata de resolver apenas um ou dois

aspectos, mas sim de uma reformulação profunda e estrutural, desde os paradigmas e espaços educativos às “formas de ensinar, aprender e avaliar” (Eça, 2010a, p. 15).

Já foi aqui mencionada a pouca permeabilidade da escola à realidade sociocultural em que se insere (André, 2010, p. 58; Rocha, 2013, p. 41), que causa “o alheamento da escola de si mesma e do próprio mundo” (Charréu, 2009, p. 27). Outro problema são as “barreiras estanques das matérias e das disciplinas”, que deveriam ser substituídas por um “diálogo interdisciplinar” (Eça, 2010b, p. 131). Eça (2010b) aponta também a fraca valorização dos professores e das escolas “em termos financeiros e sociais” (p. 133) e “o sistema de avaliação interna e externa da escola” (p. 131) como falhas. Dever-se-ia deixar cair a importância dada à “eficiência na sua “formatação” às “metas” e “objectivos curriculares”” (Paiva, 2017, p. 173) e, ao invés, apostar em métodos avaliativos baseados num “*feedback* constante” (Eça, 2010a, p. 20). Para além disso, as práticas educativas continuam a “alimentar-se dos exercícios do repetir, copiar, memorizar”, quando deveriam basear-se na “instauração de um campo problematizante”, baseado na interrogação, na procura e na criação de conhecimento (Almeida & Ó, 2021, pp. 38-39).

Tudo isto emana de um “certo grau de conformismo” que define o sistema educativo, com horários, programas e calendarização rígidos e “turmas de 30 alunos em espaços institucionais visualmente frios” (Eça, 2010a, pp. 18-19). Por serem altamente burocratizadas e “geridas por regras e regulamentos baseados na desconfiança e no medo”, as escolas impedem “a construção de uma atmosfera forte de confiança mútua e suporte afetivo”, tolhendo assim quaisquer possibilidades de exploração, criatividade, autoconfiança, motivação, autonomia, questionamento, personalização e desenvolvimento dos conhecimentos e competências relevantes para o futuro (Eça, 2010a, pp. 18-20).

No que toca à Educação Artística, esta é colocada em “segundo plano face às restantes áreas de aprendizagem curricular, em todos os graus do ensino” (Paiva, 2017, p. 179), surgindo “essencialmente como instrumental relativamente a essas áreas”, claramente hegemónicas (Leite, 2021, p. 79). Apesar da luta por um “espaço e tempo curriculares adequados” (Eça, 2010a, p. 21) se refletir nos “alertas e estudos internacionais ..., o estatuto curricular da Educação Artística tem sofrido escassas alterações nas últimas décadas” (Leite, 2021, p. 80). Efetivamente, segundo Falcão et al. (2021), subsiste “a inexistência de documentos curriculares orientadores para todas as áreas artísticas, atualizados e aprofundados, que, sem ambiguidades ... ajudem de facto os professores a planear, implementar e avaliar as suas intervenções” (p. 10). Estes podem ser alguns dos motivos pelos quais se observa a manutenção de práticas antiquadas e datadas na Edu-

cação Artística (Acaso & Megías, 2017, p. 28), assim como uma desvalorização e “dificuldade em compreender e aceitar as chamadas culturas populares, de massas, urbanas, juvenis” (Eça, 2010b, p. 143). Ao invés, dever-se-iam criar “projetos focados em manifestações artísticas de natureza variada que poderão ser encaradas, quer como pontos de partida, quer como pontos de chegada”, assentes na partilha e discussão de ideias e na interpretação pessoal de significados (Rocha, 2013, p. 41).

Juntamente com estas preocupações, vários autores expressam consternação relativamente à tendência de redução do espaço e tempo curriculares atribuídos à Educação Artística (Acaso & Megías, 2017, p. 28; Crossick & Kaszynska, 2016, p. 113; Eça, 2014, p. 21). Winner et al. (2013) desmentem estas perceções, fazendo referência aos dados recolhidos pela OCDE (p. 29), e acrescentam que, apesar de inferior a áreas como a matemática e as ciências, o tempo alocado no currículo à Educação Artística é significativamente maior do que aquele reservado para, e.g., a tecnologia ou a religião (p. 27). Ainda assim, os autores confessam que, globalmente, as Artes detêm pouca importância, não sendo significativamente desenvolvidas nos primeiros anos de educação e, muitas vezes, configurando-se como optativas ou extracurriculares (Winner et al., 2013, p. 27).

No caso específico de Portugal, segundo os valores registados na OCDE e apresentados por Winner et al. (2013), os alunos entre os 12 e os 14 anos têm menos tempo curricular dedicado à Educação Artística do que a média na OCDE (pp. 28, 55), o que apoia a visão das outras aprendizagens académicas como mais importantes. No que toca às linguagens artísticas previstas no currículo, as artes visuais são a única linguagem obrigatória do 1º ao 3º ciclo do Ensino Básico, ao passo que música é facultativa no 3º ciclo e teatro e dança são-no em todos os ciclos (Winner et al., 2013, p. 51). Isto confirma a perspetiva de que as artes visuais têm “tido sempre muito mais presença no currículo ... do que outras áreas artísticas” (Eça, 2014, p. 20) e “que a hierarquização curricular ... se faz sentir também dentro da Educação Artística” (Leite, 2021, p. 81).

Também interessa refletir sobre os contextos em que a Educação Artística se desenrola – que, segundo Eça (2014), se deveriam alargar para além da escola (p. 25), experimentando modelos e práticas provenientes de âmbitos informais (Eça, 2010b, p. 136; André, 2010, p. 58). Ademais, dever-se-iam criar “mais projetos artísticos, e mais arrojados, com parcerias regulares entre os professores titulares de turma e professores especialistas em áreas artísticas, artistas e estruturas ligadas à produção, criação e programação em artes” (Falcão et al., 2021, p. 10), mobilizando assim “um território colaborativo” que englobasse toda a comunidade local (Paiva, 2017, p.

178). Isto transformaria a escola “num espaço singular”, ajustado aos seus contextos (André, 2010, p. 57). Contudo, para cumprir essa missão, deveria haver um “enquadramento institucional” distinto que a permitisse (Falcão et al., 2021, p. 10). Com efeito, Eça (2010a) diz-nos que:

A escola, para atingir estes fins, não é aquela que conhecemos, mas uma escola de confiança, valorizada pelo Estado e pela sociedade em geral e valorizadora das comunidades que a constituem. [...] As parcerias entre o sistema de ensino, o mundo do trabalho e a sociedade civil, em geral, são deveras cruciais para a antecipação e adaptação às necessidades em mutação da vida profissional e social [...]. Mas, para fazer essas redes, é necessário desburocratizar a escola. (p. 21)

Ademais, devemos refletir sobre a capacidade da Educação Artística integrar diversas áreas curriculares e permitir o trabalho baseado em eixos transversais, “sem perder a sua especificidade”, podendo, portanto, assumir-se enquanto “centro do currículo” (Eça, 2010a, p. 16). Contudo, Eça (2010b) avisa-nos que a criação de “um currículo rizomático e permeável, verdadeiramente apto para responder ao mundo real, requer ... um esforço enorme de formação de professores inicial e contínua e implica também reconhecer a mais-valia e a especificidade de cada área” (p. 137) – motivo pelo qual “o seu potencial ... raramente tem sido promovido” (Eça, 2014, p. 20).

Isto leva-nos ao tópico dos professores, essencial nesta discussão; segundo Eça (2010b); eles são “verdadeiras chaves de desenvolvimento ou retrocesso, sem eles é completamente absurdo pensar em reformas ou em mudanças de prioridades, metas ou objectivos” (p. 131). Um dos entraves, neste âmbito, é a elevada burocratização do sistema educativo, que sufoca a “autonomia, pensamento independente e respeito pela pluralidade de visões”, particularmente no que toca à adaptação e reinvenção dos currículos (Eça, 2010b, p. 131); as parcerias entre outras entidades e educadores (Falcão et al., 2021, p. 10); e, até, a contratação e o reconhecimento de indivíduos com formação especializada e experiência nas várias linguagens artísticas (Falcão et al., 2021, p. 10). Torna-se necessário, então, procurar as “brechas existentes e as possibilidades de exercícios indisciplinados e insubordinados” (Paiva, 2017, p. 173). Não obstante, muito disto deve-se à formação, que urge repensar e atualizar (Eça, 2010b, p. 143). Se a formação inicial cria um “medo de arriscar ... que poucas vezes leva os alunos a questionarem metodologias e didácticas” (Eça, 2010b, p. 131), a falta de formação contínua gera resistências e dificuldades face a práticas, conteúdos, pedagogias e necessidades educativas distintas das dos moldes de formação inicial (Charréu, 2009, p. 28). Efetivamente, as potencialidades da Educação Artística apenas se manifestam se forem desenvolvidas deliberada e intencionalmente pelos professores

(Bolden et al., 2024, p. 22; Winner et al., 2013, p. 19), o que atesta o poder e a responsabilidade que estes agentes têm no desenvolvimento da Educação Artística (Eça, 2010a, p. 15; Eça, 2014, p. 25). Segundo Gomes (2021), os professores devem “Pensar com hesitações, apresentar-se com questões, afastar-se da necessidade de ter certezas, e colocar-se na posição de querer tentar, ensaiar, repetir, pôr-se perante o outro” (p. 58). Isto faz com que a Educação Artística não seja “apenas uma ferramenta profissional, mas um estado de ser e de inquirir” (Eça, 2014, p. 26) – “uma educação para a vida” (André, 2010, p. 55) –, onde o papel dos professores é “o de mediadores que conduzem os alunos” (Rocha, 2013, p. 39).

Importa dizermos algumas palavras sobre a investigação científica. Pese embora o contributo que o seu aumento tem provocado na disseminação de discursos sobre a Educação Artística, assim como na sua valorização (Falcão et al., 2021, p. 10), persiste “um grande problema de autismo das universidades e centros de investigação”, que faz com que o conhecimento que se cria neste contexto nunca penetre na realidade educativa (Eça, 2010b, p. 135). Por fim, resta-nos fazer algumas considerações acerca da “exiguidade de recursos” latente na Educação Artística (Falcão et al., 2021, p. 10), que se deve à “prioridade a cortes orçamentais” e à racionalidade financeira dos governos, por oposição a uma educação orientada para o futuro (Eça, 2010a, p. 19). Esteireiro (2014) aponta que ser proporcionado investimento suficiente para implementar programas com “impacto ao nível de emprego e da educação das novas gerações” – que, não obstante, “não necessita de ser tão grande como o que ocorreu em outras áreas que foram tão privilegiadas nas últimas décadas, muitas vezes com poucos resultados” (p. 104). De qualquer das formas, Eça (2010a) afirma que também a sociedade civil detém responsabilidades no que toca à valorização do papel da Educação na preparação das próximas gerações para o futuro (p. 15), o que significa que devemos mobilizar os nossos próprios esforços ao invés de aguardar por mudanças ao nível governamental.

## 1.2. Estudos de Tendências

### *1.2.1. O que são Estudos de Tendências?*

Pese embora a popularização da palavra “tendência” no âmbito da moda e da comunicação social (Gomes et al., 2018, p. 57), os Estudos de Tendências têm a sua génese num conjunto de metodologias, práticas e conceitos transdisciplinares, que abrangem a Antropologia, o Marketing, o Design, a Sociologia e a Etnografia, entre outras áreas de conhecimento (Gomes et al., 2018, p. 53; Raymond, 2010, p. 14). Na realidade, “A própria complexidade da análise requer esta pers-

pectiva transdisciplinar ... que exige que o analista de tendências tenha uma formação sólida e transversal que integre diferentes conhecimentos científicos e práticas” (Gomes et al., 2018, p. 78).

Não obstante, como Gomes et al. (2021a) explicam, os Estudos de Tendências associam-se especialmente com os Estudos de Cultura, podendo até definir-se como “uma abordagem dos Estudos de Cultura, com pontos de contacto com diferentes disciplinas” (p. 239) e “com objetivos específicos dentro do campo de inquérito plural” dessa área (p. 232) – razão pela qual certos investigadores têm dificuldade em aceitar os Estudos de Tendências como uma disciplina com mérito próprio (p. 239). Aliás, a sua recente integração no meio académico faz com que esteja latente uma “falta de coesão e de discussão conceptual-metodológica que promove uma proliferação de métodos, de processos de análise e até de conceitos” (Gomes et al., 2021a, p. 238). E.g., termos como *trendwatching*, *trendspotting*, *trend research* (Dragt, 2017) e *trend management* (Kjaer, 2014; Gomes & Cantú, 2022, p. 65) são muitas vezes empregues como sinónimos da prática dos Estudos de Tendências, embora digam respeito a diferentes fases ou intuitos de aplicação (Gomes et al., 2018, pp. 64-65). Contudo, como nos dizem Gomes et al. (2018), a maioria dos autores mobiliza “um conjunto de elementos de definição comuns”, permitindo uma construção de conceitos relativamente completa e consensual a partir de um processo de discussão e síntese (p. 78) – como aquele efetuado por estes investigadores, sobre o qual nos apoiamos neste projeto. Com efeito, não nos cabe aqui discutir as diferenças entre estas e outras terminologias; cingir-nos-emos ao uso do termo “Estudos de Tendências”, abrangente e neutro, referindo-nos à área como um todo.

Ainda assim, uma tentativa de definição dos objetivos desta área será, por si só, suficiente para nos oferecer um vislumbre da pluralidade de aplicações que em si encerra. Segundo Dragt (2017), os Estudos de Tendências possuem três objetivos principais: detetar mudança, compreender a mudança e atuar sobre a mudança (p. 14). Esta curta formulação, que com sucesso sintetiza o assunto, merece uma explicação mais alongada. O objetivo dos Estudos de Tendências é produzir um mapeamento das mudanças de mentalidades que ocorrem ao nível social – refletindo, assim, a mudança do *zeitgeist* (o espírito do tempo) –, analisando as ligações causais e estudando a sua evolução, de modo a produzir soluções estratégicas para o âmbito em que se propõe atuar (Dragt, 2017, p. 39; Gomes et al., 2018, pp. 53, 56). Embora seja necessário, a todos os momentos, compreender a mudança, os restantes objetivos não têm necessariamente que coexistir, podendo cada um fundamentar um exercício autónomo. Efetivamente, podemos mapear

tendências sem construir estratégias, estudando-as com um propósito meramente analítico ou expositivo; do mesmo modo que podemos construir estratégias sem mapear tendências, trabalhando, e.g., a partir de mapeamentos pré-existentes. Em contrapartida, não conseguiremos fazer nenhum dos dois se não entendermos as tendências.

Os Estudos de Tendências não devem ser confundidos com práticas de futurologia, que são imensamente mais complexas e imprecisas (Vejlgaard, 2008, p. 193), uma vez que se baseiam na conjunção imprevisível dos (por si só, imprevisíveis) fatores humanos e ambientais (Dragt, 2017, p. 23). Ao invés, o objetivo dos Estudos de Tendências prende-se, simplesmente, com a definição de alguns limites e possibilidades de futuro – ou, nas palavras de Dragt (2017), com o fornecimento de uma estrutura para a exploração sistemática da mudança (p. 23). Ademais, os Estudos de Tendências permitem a criação de conhecimento que pode ser usado para influenciarmos o nosso futuro, para nos adaptarmos às mudanças e desafios vindouros e para tomarmos melhores e mais conscientes decisões no presente (Dragt, 2017, p. 15; Kjaer, 2014, p. 8); assim como para criarmos inovações que melhorem a qualidade de vida das pessoas (Dragt, 2017, p. 5).

Para atingir este conhecimento, os Estudos de Tendências não assentam em previsões do futuro, mas, ao invés, na observação atenta e rigorosa do panorama contemporâneo (Cantú et al., 2019, p. 200; Dragt, 2017, p. 38). Como nos diz Gomes et al. (2018): “os seus objetos de estudo prendem-se com as várias manifestações associadas aos comportamentos sociais, ou seja, procura-se identificar e acompanhar práticas, rituais, representações e discursos – vinculados a determinados artefatos [*sic*]” tangíveis (p. 53), e cujos “entendimentos de representação, produção de sentido e significados culturais ... colaboram para uma análise aprofundada destes objetos culturais e padrões” (Gomes et al., 2021a, p. 240). Embora a prática dos Estudos de Tendências pareça focar-se apenas no que é novo, exige, igualmente, uma atenção ao que é diferente (Raymond, 2010, p. 31), uma vez que existem vários tipos de mudanças e manifestações. Para além disso, é necessário que se conheçam e compreendam os fatores que motivam essas mudanças (Cantú, 2022, p. 138; Kjaer, 2014, p. 56; Raymond, 2010, p. 15), e que podem ser ideias, princípios e necessidades a nível individual ou grandes forças externas atuando ao nível social (económico, político, tecnológico, etc.) (Dragt, 2017, p. 43). Assim, partindo de “uma contextualização histórica da realidade recente”, os Estudos de Tendências averiguam “a força de alguns padrões e a sua potencial estabilidade num período próximo” através de uma “análise diacrónica [*sic*] do desenvolvimento da tendência e das várias mutações que sofreu” (Gomes et al., 2018, p.

54). Isto permite-nos, por fim, projetar futuros, tendo por base um conhecimento sólido do presente.

### 1.2.2. *O que é uma tendência?*

Torna-se agora necessário proporcionar uma definição do conceito central dos Estudos de Tendências. Uma tendência é, simplesmente, um padrão de mudança, i.e., uma mudança (ao nível de mentalidades, comportamentos, etc.) num determinado sentido, provocada por determinados fatores, que se tem verificado ser recorrente num determinado contexto (grupo social, zona geográfica, setor de atividade, etc.) e que provoca um impacto relativamente duradouro e significativo. As tendências estão presentes em todas as esferas da sociedade (Raymond, 2010, p. 14) e coexistem simultaneamente com outras tendências (Higham, 2009, p. 94) – que podem, até, ser antagónicas, caso tomem sentidos contrários ou se radiquem em valores, necessidades e forças opostas. Dragt (2017) proporciona uma ótima e sucinta definição de tendência, que encapsula os seus vários componentes: uma tendência é a direção de uma mudança nos valores e necessidades que é conduzida por forças e que já se manifesta de várias formas em certos grupos da sociedade (p. 14). Para melhor a compreendermos, importa dissecar os seus elementos.

Em primeiro lugar, os valores e necessidades são fatores a nível individual inerentes e caracterizadores da mudança (Dragt, 2017, p. 41). Eles não têm necessariamente que a anteceder – i.e., uma tendência não tem que responder a valores e necessidades pré-existentes (embora o possa fazer); ao invés, uma tendência pode gerar novos valores e necessidades. Por seu lado, as forças são os fatores que motivam, efetivamente, a tendência, e que, para além de poderem (ou não) incluir os valores e necessidades, incluem também grandes forças externas e estruturais relativas às várias esferas socioculturais (e.g., tecnológica, económica, política, ambiental, demográfica, legal, ética, etc.) (Dragt, 2017, pp. 42-43). Higham (2009) designa estas forças de *trend initiators* e define-as como mudanças nos contextos que nos rodeiam, provocando uma resposta que gera alterações nas mentalidades, atitudes e comportamentos (pp. 77-78). Finalmente, o último componente de uma tendência são as suas manifestações – precisamente, constituídas por essas novas atitudes e comportamentos, mas também por novos estilos, linguagens, produtos, etc. (Dragt, 2017, pp. 37, 41). No fundo, as manifestações de uma tendência são sinais observáveis, tangíveis, “presentes no campo do visível”, que constituem a materialização da tendência (Gomes et al., 2021a, pp. 236, 240). Estes sinais começam por se verificar em determinados grupos da sociedade, que se definem enquanto criadores da tendência ou que os adotam mais cedo (Dragt, 2017, p. 37). Ao serem agrupadas em padrões, as manifestações atestam a existência da

tendência (Dragt, 2017, p. 41) e ajudam-nos a defini-la, constituindo-se como o principal material de análise e interpretação da mesma (Gomes et al., 2018, p. 61; Gomes et al., 2021a, p. 236).

Contudo, uma tendência não é a sua manifestação, pelo que não deve com ela ser confundida (Gomes et al., 2021a, p. 236). Do mesmo modo, uma tendência não é um *fad*, um *hype* ou uma onda; estes constituem, na realidade, manifestações de uma tendência, embora possam facilmente ser confundidos com uma, dada a sua larga escala e forte intensidade (Draft, 2017, p. 38). A sua distinção radica-se na duração, uma vez que *fads*, *hypes* e ondas se desenvolvem por um período limitado de tempo (Dragt, 2017, p. 38) e não produzem um impacto duradouro na esfera sociocultural.

Finda a exploração da definição de tendência, incube-nos agora apresentar as suas diferentes tipologias, que nos proporcionam perspetivas acerca da sua relevância, utilidade e potencial de crescimento (Higham, 2009, p. 84). Vários autores propõem sistemas organizados de tipologias de tendências; contudo, aqui iremos apenas apresentar aquele proposto por Higham (2009). O autor define três pares de tipos de tendências: comportamental vs. atitudinal; macro vs. micro; e nacional vs. internacional (Higham, 2009, p. 83). De entre estas tendências, as mais relevantes para o nosso projeto são as micro e as macro, que iremos apresentar em seguida. As microtendências afetam um círculo pequeno da sociedade, situando-se acima dos *fads*, *hypes* ou ondas, mas abaixo das macrotendências; para além disso, podem estar relacionadas com apenas um setor, comportamento, grupo social, região geográfica, etc. (Higham, 2009, p. 87). No fundo, as microtendências oferecem uma janela de conhecimento para as macrotendências, posicionando-se como as suas manifestações, possivelmente antecipando-as ou até motivando-as (Higham, 2009, p. 87). Segundo Kjaer (2014), as microtendências podem proporcionar pistas acerca da evolução das macrotendências, e podem até desenvolver-se de tal forma a atingir um ponto de viragem e tornar-se macrotendências elas próprias (pp. 84-85). Por sua vez, as macrotendências são tendências de grande escala, com efeitos e influência poderosos que se estendem a uma vastidão de esferas sociais, populações, setores de atividade, etc. (Higham, 2009, p. 88). Para Vejlggaard (2008), que designa as macrotendências de megatendências, elas consistem em grandes mudanças culturais, políticas ou tecnológicas (p. 21), difíceis de prever e que provocam um impacto duradouro (p. 22).

Por último, resta-nos abordar o processo de disseminação da tendência. Para esse fim, foi selecionado o sistema desenhado por Vejlggaard (2008) – *The Diamond-Shaped Trend Model* –, dado

que tem sido amplamente adotado por autores da área (viz. Raymond, 2010) e que se constitui como uma das bases do *Coolhunting Canvas* (Cantú & Gomes, 2023), ferramenta metodológica que iremos usar mais à frente na nossa investigação. O processo de disseminação de uma tendência inicia-se sempre com a criação de novos objetos, estilos, atitudes ou comportamentos, seguida da sua disseminação: sem uma disseminação que provoque a adoção da tendência por um elevado número de pessoas, a tendência não se efetiva (Vejlgaard, 2008, p. 30). Assim, uma tendência precisa de dois agentes: aqueles que criam as tendências, designados *trend creators*, e aqueles que disseminam as tendências, denominados *trendsetters* (Vejlgaard, 2008, p. 30). Para que esta disseminação ocorra, é necessário que os *trendsetters* estejam envolvidos em grupos polissociais – i.e., grupos que incluem uma grande diversidade de indivíduos –, o que é difícil, tendo em conta que a maioria das pessoas interage com grupos sociais com os quais se identifica e partilha características (Vejlgaard, 2008, p. 53). Contudo, nas situações em que logra acontecer, isso permite que a tendência se espalhe por uma maior variedade de grupos sociais, assumindo, portanto, uma escala de contágio – não obstante a velocidade distinta a que cada grupo adota, consoante a respetiva receptividade à inovação e ao diferente (Vejlgaard, 2008, p. 63). É aqui que entra o *Diamond-Shaped Trend Model* (Vejlgaard, 2008, p. 63): um modelo que representa o processo de disseminação da tendência através dos vários grupos sociais.

### 1.2.3. Como se estudam tendências?

Como já foi referido, o estudo de tendências, enquanto processo metodológico, baseia-se na observação e análise das suas manifestações tangíveis (Gomes et al., 2018, p. 61), cujas fontes, padrões e causas nos permitem identificar e caracterizar a tendência correspondente, assim como prever a sua estabilidade e evolução futura (Dragt, 2017, p. 38). Para isto, é necessário possuir uma sensibilidade não só à novidade, mas também à diferença, aos padrões e às anomalias (Raymond, 2010, p. 31) – o que, por sua vez, exige um conjunto de competências específicas. Segundo Raymond (2010):

By ‘skills’ we mean practical techniques or processes that need to be followed to identify these changes, and by ‘sensitivities’ a way of looking at and engaging with the world that allows us to examine all aspects of society around us with an open, untainted and enquiring mind. Too many trends are overlooked, and too many changes in the culture ignored or misread because of preconceptions and prejudices so it is important that you guard against this. (p. 34)

Com efeito, o estudo de tendências reveste-se simultaneamente de um carácter quantitativo e qualitativo. Kjaer (2014) recomenda um modelo simultaneamente capaz de satisfazer exigências teóricas, suportadas por pesquisa científica e dados estatísticos, e considerar os ecossistemas culturais, que correspondem aos aspetos humanos e emocionais (pp. 8-9). A multiplicidade de sentidos do mundo atual exige uma prática multidimensional, motivo pelo qual a autora usa a metáfora da lateralização cerebral, defendendo que devemos analisar as manifestações e os seus padrões, correspondentes ao presente, usando a função analítica do lado esquerdo do cérebro; e, concomitantemente, inseri-los numa visão abstrata e sintetizante do futuro que tenha em conta o fator humano, orientando-nos pela intuição proporcionada pelo lado direito do cérebro (Kjaer, 2014, pp. 23, 64-65). Também Gomes et al. (2018) concordam que “a intuição deve pautar todo o processo, esperando-se do analista que utilize a sua experiência para orientar o trabalho e a análise” (p. 70). Esta abordagem qualitativa permite um retrato mais aprofundado e detalhado das tendências (Kjaer, 2014, p. 86). Segundo Kjaer (2014),

This process of overlaying and comparing data cannot be rushed, requiring mindful reflection observation, and application, but when done correctly it opens up a world of future possibilities that can set a business on course for innovation and sound future strategies. (p. 86)

Posto isto, cabe-nos expor as principais etapas do processo de estudo de tendências. Tendo em conta a panóplia de metodologias possíveis, cada uma contendo uma variedade de ferramentas e diversos *modi operandi*, iremos aqui apresentar duas abordagens oferecidas por Gomes et al. (2021a, 2021b), uma vez que consistem, elas mesmas, na revisão e sistematização de um leque de processos sugeridos por outros autores. Chamaremos “abordagem A” àquela exposta em Gomes et al. (2021a) e “abordagem B” à apresentada em Gomes et al. (2021b). O primeiro passo em ambas as abordagens é o mesmo: “(1) uma fase de observação e recolha de dados onde se usam diferentes práticas para observar produtos, práticas, representações e mais manifestações socioculturais” (Gomes et al., 2021b, p. 217). Já os segundo e terceiro passos diferem. Enquanto, na abordagem A, o segundo passo consiste na “análise/sistematização e construção de ligações entre a informação, de modo a chegar à natureza das tendências” (Gomes et al., 2021a, p. 244), na abordagem B, este passo estende-se para o terceiro (Gomes et al., 2021b, p. 217). Por sua vez, na abordagem A, o terceiro passo consiste na “identificação do seu impacto sociocultural e económico e de como as abordar ao nível dos negócios” (Gomes et al., 2021a, p. 244). Daqui decorre, portanto, que, enquanto a abordagem A tem como finalidade a consideração do

impacto das tendências num contexto específico e o desenho de estratégias para com elas lidar, a abordagem B fica-se, simplesmente, pela identificação e compreensão das tendências – ainda que possa, igualmente, ter em vista o desenvolvimento de um produto final escrito (e.g., um relatório).

Com efeito, é apenas natural que o processo de estudo de uma tendência difira consoante os seus intuítos. Não obstante, ao longo do curso da revisão de literatura, fomos cruzando com modelos oferecidos por outros autores (viz.: Dragt, 2017; Mártil, 2009; Raymond, 2010) e em todos eles encontramos esta divergência metodológica, bem como a ausência de uma consideração (declarada) dos objetivos orientadores do estudo de tendências na construção do processo sugerido. Assim, tendo em conta a falha metodológica que aqui constatamos, sugerimos a construção de um novo modelo-síntese, que tenha em consideração o objetivo que motiva a investigação e a definição das etapas correspondentes. Para além disso, seria igualmente pertinente elaborar um modelo-síntese que apresentasse as várias ferramentas e *modi operandi* preconizados na literatura da área para abordar cada etapa. Contudo, esses trabalhos situam-se fora do escopo deste projeto, pelo que os mencionamos aqui apenas enquanto proposta investigativa.

Para além do processo geral e das ferramentas específicas que podemos empregar ao estudar uma tendência, existem ainda algumas metodologias e matrizes de investigação, com natureza e objetivos próprios, que se revestem de particular utilidade (Gomes et al., 2021b, pp. 221-222). Várias foram mencionadas por Gomes et al. (2021b), nomeadamente a “gestão estratégica da cultura” (p. 222), que aqui fazemos corresponder com a ideia de *trend management* (Gomes & Cantú, 2022, p. 65; Kjaer, 2014), e o *coolhunting*, “prática plural” (p. 223). Este último será uma das metodologias que iremos usar, pelo que incidiremos aprofundadamente sobre a mesma mais à frente.

## 2. Desenho Metodológico

### 2.1. Contextualização do problema, do projeto e do objeto de estudo

A nossa investigação parte da seguinte problemática: as práticas atuais de Educação Artística são inadequadas às necessidades educativas contemporâneas e futuras. Esta é uma problemática multifacetada, que importa explorar em maior detalhe. Primeiramente, as necessidades educativas contemporâneas e futuras são de difícil definição; pese embora várias reflexões e orientações tenham vindo a ser desenvolvidas por autores especialistas na área e por organizações nacionais e internacionais, a sociedade líquida em que vivemos faz com que elas se encontrem num processo de reconfiguração constante, exigindo flexibilidade, atenção e prontidão da parte da Educação. Em segundo lugar, a máquina educativa – e, por consequência, a Educação Artística – são lentas e burocráticas, operando a partir de paradigmas obsoletos e que já não refletem a realidade contemporânea, o que dificulta este processo de atualização com a realidade. Por último, o impacto que isto provoca nos alunos vai muito para além da mera não-concretização do potencial da Educação Artística, comprometendo seriamente a sua capacidade de lidar com os desafios imprevisíveis e complexos atuais e futuros – uma urgência que não tem sido suficientemente reconhecida, não só pelos agentes educativos e decisores políticos, mas também pela generalidade da sociedade civil.

O presente projeto propõe-se, então, responder a esta problemática, elaborando soluções que permitam melhorar a adequação das práticas atuais de Educação Artística às necessidades educativas contemporâneas e futuras. Para que esta adequação se concretize, são necessários três movimentos distintos, correspondentes às três dimensões da nossa problemática: 1) conhecer as necessidades educativas contemporâneas e futuras, o que só se consegue com o entendimento da realidade sociocultural; 2) adequar as práticas atuais de Educação Artística, o que só se consegue com a reformulação do sistema educativo; e 3) promover a valorização e o reconhecimento do papel da Educação Artística na resposta à missão e desafios educativos contemporâneos, junto dos seus agentes e da sociedade civil. Estas três dimensões compreendidas na nossa problemática exigem uma ação coordenada, faseada e multifacetada, que não cabe a uma só entidade ou esforço resolver. Não obstante, comprometemo-nos a responder a todas elas, ainda que numa escala adaptada à dimensão, recursos e capacidade de influência do nosso projeto.

Neste sentido, os Estudos de Tendências configuram-se enquanto proposta metodológica inovadora, possibilitando não só a realização do primeiro movimento, através da construção de conhecimentos que permitam um profundo entendimento das mudanças socioculturais e dos desafios educativos daí decorrentes; como, também, a concretização do segundo movimento, através do desenho de estratégias concretas para lidar com as repercussões das ditas mudanças, apoiando a atualização e a reformulação da Educação Artística à atualidade. Por sua vez, a execução do terceiro movimento guia a componente interventiva do nosso projeto, que pretende incentivar à aplicação do conhecimento e estratégias aqui concebidas, bem como promover a valorização e a reflexão sobre o papel da Educação Artística e a urgência da sua reformulação, junto dos agentes da Educação Artística – particularmente aqueles no terreno (i.e., professores, educadores, etc.) quer no âmbito formal, informal ou não formal, que constituem o nosso público-alvo.

Posto isto, podemos passar para o tema de estudo, que é duplo. A Educação Artística surge como a nossa principal área de investigação, que nos propomos a diagnosticar, problematizar e resolver. O estado da arte, refletido na revisão de literatura efetuada, revela um bom nível de produção de conhecimento, que coloca ao descoberto as várias fragilidades da área. Contudo, demonstra também uma lacuna grave na articulação desse conhecimento, que se encontra disperso e fragmentado, com poucos estudos que sistematizam de modo global a Educação Artística – impedindo, portanto, a criação de soluções concretas, implementáveis e eficazes para os seus problemas. Por esse motivo, um dos mais importantes objetivos na abordagem deste tema é proceder a um diagnóstico da Educação Artística, através de uma sistematização do conhecimento existente a vários níveis: os problemas e fragilidades que apresenta ao nível do sistema, currículo, práticas, objetivos, abordagens, etc.; os papéis que representa na Educação e, dentro desta, particularmente, nos desafios educativos contemporâneos e futuros; e as necessidades de atualização, reformulação e mudança patentes, de acordo com essas duas dimensões. Estes objetivos guiam não só a revisão de literatura efetuada, mas também o processo de investigação, que pretende compreender as perceções dos agentes da Educação Artística no terreno relativamente a estes pontos – completando as considerações patentes no estado da arte e garantindo que o conhecimento gerado vai ao encontro do (e é relevante para) o público-alvo do nosso projeto. Apesar da premência de um estudo sistemático que permitisse a angariação de todo o conhecimento disponível, este não nos foi possível, tendo em conta o escopo, dimensão e recursos deste projeto; e considerando também que o nosso objetivo fundamental não se prende com a componente de diagnóstico da Educação Artística, mas sim com a criação de soluções a partir dos Estudos de Tendências. Teve-se o cuidado, contudo, de garantir que a revisão de literatura e a in-

investigação fossem concretizadas da forma mais abrangente e completa possível, esgotando a totalidade dos recursos de tempo e extensão disponíveis.

Por sua vez, os Estudos de Tendências configuram-se como o segundo tema de estudo do nosso projeto, ainda que com um enfoque bastante diferente do primeiro. Pretende-se, sobretudo, avaliar o contributo dos Estudos de Tendências enquanto ferramenta para o desenvolvimento de conhecimentos e estratégias a aplicar no seio da Educação Artística, compreendendo os seus métodos, potencialidades e limites. Tendo em conta o carácter inusitado deste cruzamento de disciplinas, tornou-se necessário, através do estado da arte, apresentar esta área de conhecimento e defender a sua potencial relevância para a Educação Artística e para os objetivos da nossa investigação. Acreditamos que esta interseção apoiará os Estudos de Tendências na solidificação e valorização do seu lugar no contexto académico-científico, abrindo portas a outras abordagens, cruzamentos e contributos futuros e cimentando a sua relevância no panorama sociocultural.

Tomando isto em consideração, o nosso projeto apresenta dois objetos de estudo principais. O primeiro é o cenário atual de Educação Artística em Portugal, que inclui as várias dimensões que já mencionámos, e que será abordado, na nossa componente investigativa, através de entrevistas a agentes da Educação Artística no terreno. O segundo objeto de estudo radica-se no panorama sociocultural atual, o qual se procurará melhor compreender, através da metodologia de *coolhunting*, e, a partir dessa compreensão, construir conhecimentos e estratégias para a Educação Artística.

Pelo que aqui foi dito, podemos constatar que a nossa problemática de estudo se liga ao nosso projeto por meio de uma correspondência entre tema, objeto, objetivo e métodos. Podemos facilmente observar esta relação no esquema concetual da Figura 2:

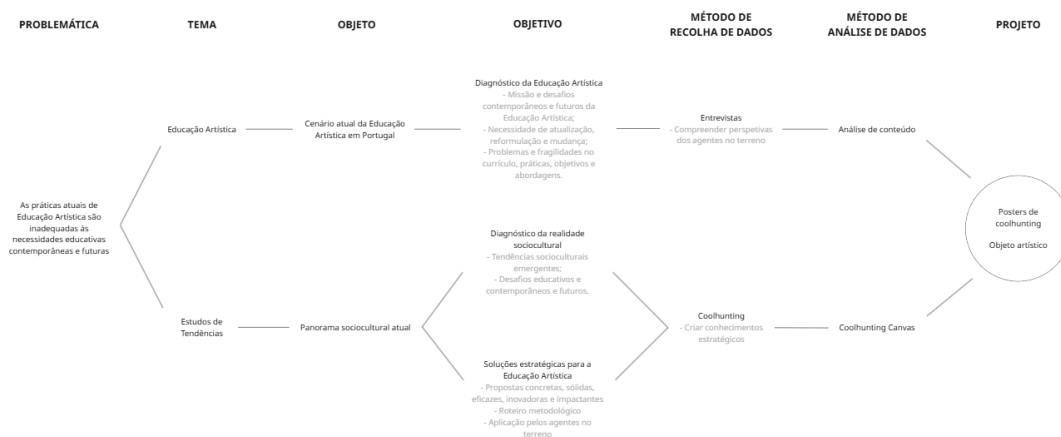


Figura 2 - Esquema conceptual do desenho metodológico. Para visualizar com maior resolução, aceder a: [https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA=?share\\_link\\_id=820855545622](https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA=?share_link_id=820855545622)

A justificativa, relevância, utilidade e originalidade do nosso projeto e dos seus resultados têm vindo a ser argumentadas nos parágrafos antecedentes; ainda assim, parece-nos importante sistematizar e elencar o que já foi dito relativamente a este âmbito.

- O carácter altamente mutável, instável e imprevisível que define a sociedade líquida atual cria desafios educativos urgentes, difíceis de descodificar, prever e responder, e que, em grande parte, definem a missão educativa contemporânea e futura, que não se coaduna com a máquina educativa lenta, datada, burocratizada, inflexível, não-permeável e resistente à mudança.
- Investigadores especialistas na área e organizações nacionais e internacionais têm vindo a reconhecer que as práticas atuais de Educação Artística são inadequadas às necessidades educativas contemporâneas e futuras, expressando ainda preocupação com o aparente declínio da disciplina no currículo escolar e com a fraca valorização e reconhecimento por parte dos vários agentes educativos, políticos e da sociedade civil.
- Não existe um diagnóstico articulado, completo e global dos problemas e fragilidades da Educação Artística; pese embora os esforços nacionais e internacionais, o estado da arte neste tema consiste na produção de conhecimento disperso e fragmentado, com poucos estudos sistematizantes e/ou sistemáticos, o que dificulta a reformulação e reestruturação da Educação Artística.
- Apesar dos esforços para a identificação dos problemas da Educação Artística e para uma melhor adequação das suas práticas às necessidades educativas contemporâneas e

futuras, a criação de soluções concretas, eficazes e implementáveis para a sua resolução é reduzida ou inexistente.

- As soluções produzidas para a Educação Artística devem ser concretas, eficazes, viáveis e implementáveis pelos agentes no terreno (i.e., professores, diretores de escola, etc.), aproveitando a flexibilidade proporcionada pelo currículo da disciplina e evitando depender da atuação dos decisores políticos superiores, e.g., para a reestruturação do currículo, o aumento dos recursos materiais ou financeiros ou a mudança no espaço ou tempo disponibilizados.
- O cruzamento original, inovador e inusitado de disciplinas que aqui promovemos permite um avanço científico considerável, não só para a área da Educação e da Educação Artística, que beneficiam de uma nova ferramenta metodológica de apoio à investigação, como também para a área de Estudos de Tendências, aumentando o leque de articulações possíveis e cimentando a sua posição e relevância enquanto área de conhecimento na academia.
- Esta interseção gera também um contributo comunitário significativo, propulsionando a ação e a emancipação dos agentes da Educação Artística no terreno e oferecendo perspectivas renovadas e potencialmente impactantes para os decisores políticos da área. Ademais, beneficia também os profissionais dos Estudos de Tendências que se situam fora do âmbito académico, uma vez que comprova a relevância dos conhecimentos e soluções baseados nesta área para a tomada de decisões alicerçada num conhecimento sólido do presente e do futuro.
- Finalmente, no que toca à inserção deste projeto no Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, pretende-se promover e potenciar a capacidade interventiva dos contextos da Educação Artística, bem como contribuir para uma ação em sintonia com os desafios contemporâneos.

Importa terminar esta contextualização com algumas considerações gerais. Este projeto visou não só a sistematização do conhecimento previamente existente (ainda que não procure criticá-lo), como também a criação de novo conhecimento. A multiplicidade de métodos usados tencionou reforçar a solidez e validação dos dados e conclusões, para além de permitir a construção do projeto assente num conhecimento profundo e global dos objetos de estudo – colmatando, assim, o carácter não-exaustivo da pesquisa e a natureza qualitativa típica das ciências sociais.

## 2.2. Questões de investigação

Questão de investigação principal:

- De que modo os Estudos de Tendências podem contribuir para uma melhor adequação das práticas atuais de Educação Artística às necessidades educativas contemporâneas e futuras?

Questões de investigação secundárias:

- Qual o estado atual da Educação Artística e os seus principais problemas e fragilidades, em termos de currículo, práticas, objetivos, abordagens e inserção no sistema educativo?
- Quais as necessidades e desafios educativos contemporâneos e futuros que cabem à Educação Artística responder?
- Que mudanças necessita a Educação Artística de perpetrar para permitir a atualização das suas práticas com os desafios educativos contemporâneos e futuros e a resolução dos seus principais problemas e fragilidades?
- Que estratégias concretas, eficazes, inovadoras, sólidas, impactantes e viáveis podem os agentes da Educação Artística no terreno usar para promover uma melhor adequação das suas práticas às necessidades educativas contemporâneas e futuras, independentes de decisões políticas superiores?

## 2.3. Hipótese de investigação

- Os Estudos de Tendências podem contribuir para uma melhor adequação das práticas atuais de Educação Artística às necessidades educativas contemporâneas e futuras, através de um conhecimento mais aprofundado da realidade sociocultural e do desenvolvimento de conhecimentos estratégicos para com ela lidar.

## 2.4. Objetivos de investigação

Objetivo geral:

- Desenvolver, a partir dos Estudos de Tendências, soluções concretas, eficazes, inovadoras, sólidas, impactantes e viáveis para a reformulação da Educação Artística, de acordo com as necessidades educativas contemporâneas e futuras.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar, de modo articulado, completo e global, os problemas e fragilidades da Educação Artística, em termos de currículo, práticas, objetivos, abordagens e inserção no sistema educativo.
- ⊖ Compreender que tendências emergem no panorama sociocultural atual, como se traduzem em desafios e necessidades educativas, e qual o papel da Educação Artística na sua resposta.
- Elencar as mudanças necessárias para melhorar a adequação das práticas de Educação Artística às necessidades educativas contemporâneas e futuras e solucionar os seus principais problemas e fragilidades.
- Cimentar e potenciar o lugar dos Estudos de Tendências enquanto área de conhecimento e prática relevante, dentro e fora do seio académico.

## 2.5. Objetivos do Projeto

- Comunicar e divulgar eficazmente o conhecimento e estratégias desenvolvidos junto dos agentes no terreno (formal, informal ou não formal) da Educação Artística.
- Promover a valorização, o reconhecimento e a reflexão sobre o papel da Educação Artística na resposta aos desafios educativos contemporâneos e futuros junto dos seus agentes, dos decisores políticos e da sociedade civil.

## 2.6. Metodologia e métodos

Findo o desenho conceptual do projeto, cabe-nos apresentar e fundamentar as escolhas metodológicas que definem o seu enquadramento e regem a sua concretização.

A abordagem qualitativa da nossa problemática é evidente, tendo em conta o ênfase colocado na compreensão, exploração e reconstrução – abrangentes e aprofundadas – dos temas e objetos de estudo pela nossa questão de partida e objetivo geral. Pretendemos obter resultados abertos e abrangentes e construir conhecimento a partir daquele já existente. A abordagem dos nossos objetos de estudo pretende manter e explorar as suas complexidades, inserindo-os nos seus con-

textos, o que exige uma recolha de material mais limitada, de modo a tornar viável a sua abordagem intensiva; para além disso, descarta qualquer possibilidade de pesquisa padronizada, em ambientes controlados ou manipulados artificialmente. Por último, a figura do investigador é central nos processos de pesquisa e de análise, cujas decisões assentam, recorrentemente, na relevância percebida e na intuição, ao invés de em dados quantitativos. Por estes motivos, expostos em Flick (2013, pp. 23-24, 62) e em Prodanov e Freitas (2013, pp. 70-71), definimos o nosso paradigma como qualitativo.

Para além desta classificação, a nossa pesquisa é também aplicada, pois, apesar de “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência”, esses conhecimentos possuem uma “aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”, envolvendo “interesses locais” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 51). Isto está de acordo com o objetivo principal do nosso projeto: criar conhecimentos, a partir do cruzamento metodológico com os Estudos de Tendências, que possam ser colocados em prática na Educação Artística. Ademais, a pesquisa constitui-se como essencialmente exploratória, uma vez que,

na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento ... orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. (Prodanov & Freitas, 2013, pp. 51-52)

Também Gil (2008) afirma que esta tipologia permite “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato [*sic*]”, exigindo o emprego de métodos para chegar a “um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (p. 27). Isto vai claramente ao encontro da parte inicial da nossa investigação, assente na revisão de literatura. Não obstante, a nossa pesquisa enquadra-se simultaneamente na pesquisa descritiva, que “observa, registra [*sic*], analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato [*sic*] ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos [*sic*]” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 52). Este tipo de pesquisa coaduna-se com o entendimento dos objetos de estudo e o estabelecimento de relações entre eles que pretendemos fazer, através do *coolhunting* e das entrevistas.

No que toca à nossa orientação conceptual, inserimo-nos no método hipotético-dedutivo: partimos de uma “formulação de um problema”, seguido da sua descrição e da identificação dos

vários elementos, “conhecimentos e instrumentos, relevantes ao problema”; ppós a formulação da nossa hipótese, empregámos métodos, tendo em vista a sua corroboração (Prodanov & Freitas, 2013, pp. 32-33).

Interessa-nos, agora, olhar brevemente para os métodos selecionados. As entrevistas pretendem recolher dados primários, de modo a contribuir para o diagnóstico da Educação Artística com as perspetivas dos seus agentes no terreno. Do mesmo modo, o *coolhunting* recolhe dados primários, visando a compreensão das mudanças socioculturais emergentes e do seu impacto na Educação Artística, assim como a criação de conhecimentos estratégicos para esse contexto. No que toca aos métodos de análise dos dados, um deles é a análise de conteúdo, que pretende sintetizar e produzir inferências através da informação coletada nas entrevistas. Por sua vez, o *Coolhunting Canvas*, desenvolvido por Cantú e Gomes (2023), pretende apoiar, aprofundar e padronizar o processo de análise dos dados recolhidos a partir da aplicação do *coolhunting*. Estes métodos serão desenvolvidos em maior profundidade mais à frente; por agora, importa elucidar acerca da sua organização, neste capítulo e nos subsequentes. As secções de análise de conteúdo e do *Coolhunting Canvas* estão contidos, respetivamente, junto das secções dedicadas às entrevistas e ao *coolhunting*, uma vez que a aplicação daqueles é exclusiva a estes. Esta decisão permite maior organicidade e vai ao encontro da correspondência entre objetos, objetivos e métodos, patente na Figura 2.

Os critérios que pautaram a eleição dos métodos de recolha e análise de dados basearam-se, sobretudo, na correspondência entre temas e objetos de estudo, assim como entre os processos de recolha e análise e a natureza dos dados: o *coolhunting* é um método próprio aos Estudos de Tendências (Gomes et al., 2021b, p. 223), para o qual, especificamente, o *Coolhunting Canvas* foi criado (Cantú & Gomes, 2023). Do mesmo modo, a análise de conteúdo é um método por excelência para abordar dados recolhidos através de entrevistas (Flick, 2013, p. 134). Estes métodos implicaram um grande investimento, não só esgotando o tempo disponível e a dimensão permitida do projeto, como também desafiando as competências e conhecimentos da investigadora, uma vez que o *coolhunting* (a par com os Estudos de Tendências) se figurava enquanto território desconhecido. Contudo, estes eram, também, os métodos que melhor correspondiam à problemática e objetos de estudo, assim como os que apresentavam maior potencial para responder às nossas questões e objetivos, pelo que se optou pela sua eleição.

Por fim, devemos tecer algumas considerações relativamente às limitações deste projeto. Relativamente ao carácter qualitativo da pesquisa, a sua profundidade e abrangência “podem dificultar

comparações entre os dados ou a visão do quadro amplo” (Flick, 2013, pp. 181-182). Aplicá-mos, por isso, a todos os momentos, um esforço de sistematização da informação, assim como de reflexão acerca do contributo dos dados para os objetivos do projeto. Quanto ao risco de fraca comparabilidade dos dados, este tentou amenizar-se através da maior sistematização possível dos processos de recolha e análise. Já no que toca à fiabilidade das fontes, preteriram-se aquelas reconhecidas pela sua excelência (e.g., na escolha do relatório de tendências a apoiar o emprego do *Coolhunting Canvas*; ou na seleção do material para a revisão de literatura). Por fim, no âmbito do diagnóstico da Educação Artística, procurou-se efetuar um cruzamento de fontes, complementando e aprofundando a informação patente na revisão de literatura com aquela recolhida através das entrevistas. Estes cuidados contribuem para reforçar a validade e a fiabilidade dos dados, oferecendo solidez aos nossos processos e resultados.

### 2.6.1. Entrevistas

Considerando os nossos objetivos de investigação, a entrevista constitui-se uma proposta de excelência, permitindo ao entrevistador solicitar ao entrevistado que aprofunde determinadas ideias e guiar o rumo geral da recolha de dados – alcançando, assim, eficazmente as informações que necessita (Gil, 2008, p. 110). Gil (2008) define a entrevista como “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”, constituindo-se como um dos mais comuns métodos de recolha de dados nas Ciências Sociais (p. 109). Existe uma diversidade de tipologias, geralmente distinguidas segundo estruturação (viz.: Flick, 2013, pp. 114-115; Gil, 2008, pp. 111-113; Prodanov & Freitas, 2013, p. 106). No contexto do nosso projeto, iremos realizar entrevistas focalizadas (segundo Gil, 2002, pp. 117; Gil, 2008, p. 112) ou semiestruturadas (na conceção de Flick, 2013, p. 115) – duas designações que são, de modo geral, idênticas. Segundo Gil (2002), uma entrevista é focalizada

quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. (p. 117)

É habitual que o entrevistador possua algum tipo de guia ou roteiro definido *a priori* (Gil, 2002, p. 117), equilibrando questões abertas e fechadas, de modo a garantir uma resposta livre e completa que, porém, não fuja completamente ao tema. É, por isso, necessária “grande habilidade do

pesquisador” (Gil, 2008, p. 112). O objetivo da entrevista focalizada ou semiestruturada é “explorar a fundo alguma experiência vivida” (Gil, 2008, p. 112) ou um tema bem definido e delimitado. A escolha por este paradigma radica-se na necessidade de abordar questões específicas, pretendendo, simultaneamente, salvaguardar espaço para os entrevistados discorrerem sobre as ideias e temas que consideram mais relevantes – podendo até, eventualmente, moldar parcialmente o foco e o rumo da entrevista. Deste modo, tenta-se manter a ação do entrevistador o mais neutra possível, no que toca à influência exercida nos entrevistados e nas suas respostas, sem, contudo, prejudicar seriamente o sucesso da entrevista e a comparabilidade dos dados.

Para terminarmos esta caracterização, resta dizer que concretizaremos entrevistas face-a-face e individuais (Gil, 2008, pp. 113-114), uma vez que se pretende obter as perspectivas individuais dos entrevistados, convidando à expressão livre, profunda e extensa de ideias. Isto só pode ocorrer no ambiente confidencial, desinibidor e de confiança, marcado pela componente de presença, de uma conversa física a dois.

O processo de entrevista é constituído por algumas etapas, nomeadamente: formulação de perguntas, pré-teste, amostragem, recolha de dados e registo. A primeira prende-se com a elaboração das perguntas ou do plano da entrevista, devendo-se tomar precauções para não sugerir ou orientar respostas a partir das questões e não provocar reações negativas nos entrevistados (Gil, 2002, p. 118). Todas as questões devem ser formuladas de modo claro e preciso, que não requeira explicitação por parte do entrevistador, e devem ser eficientes, i.e., devem referir-se a assuntos verdadeiramente relevantes (Gil, 2002, p. 118). Na concretização das entrevistas, é necessário “que o entrevistador sonde em momentos adequados e conduza a discussão da questão em maior profundidade” (Flick, 2013, p. 115), pelo que a ordenação das perguntas deve ser orgânica e fluída (Gil, 2002, p. 118), de modo “a favorecer o rápido engajamento do respondente na entrevista, bem como a manutenção do seu interesse” (Gil, 2008, p. 116). Por último, é necessário efetuar algum planeamento geral, decidindo “como iniciar a entrevista, quanto tempo poderá ser despendido, em que locais e circunstâncias poderá ser realizada, como proceder em caso de recusa etc.” (Gil, 2008, p. 115). Após a formulação do plano da entrevista, segue-se o seu pré-teste, que tem “o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 106), através de “encenações das entrevistas práticas” (Flick, 2013, pp. 115-116). Assim, procuram-se alguns participantes que correspondam ao universo para testar a entrevista e perceber se as questões foram claras, se permitiram obter as informações necessárias, se foram

em quantidade excessiva ou insuficiente, se a sua ordem foi orgânica, entre outros aspetos. (Gil, 2002, pp. 120-121).

Posto isto, passamos à fase de amostragem, i.e., a seleção da amostra a partir do universo ou população que se propõe estudar. Existem várias modalidades de amostragem; contudo, geralmente dividem-se entre aleatórias e não aleatórias. À semelhança da maioria das pesquisas qualitativas (Flick, 2013, p. 80), iremos efetuar uma amostragem não aleatória ou não probabilística, que consiste em amostras “compostas de forma acidental ou intencional” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 98), sem “fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador” (Gil, 2008, p. 91). Embora isto signifique que a amostra não é necessariamente representativa do universo onde se insere (Gil, 2008, p. 91; Prodanov & Freitas, 2013, p. 98), esta técnica possui grande praticidade e adequa-se ao nosso objetivo (obter de perspetivas relevantes, i.e., em qualidade. No que toca à extensão da nossa amostra, dado este objetivo, o carácter intensivo das entrevistas e a limitação em termos de tempo disponível, optou-se por a definir durante o processo de recolha de dados, ao atingir-se a saturação de informação.

Estes aspetos levam-nos à técnica de amostragem teórica. Nesta conceção, o objetivo da pesquisa é a formação de uma teoria, pelo que os elementos da amostra são selecionados ao longo do processo de recolha e análise de dados, consoante as informações que já foram (ou não) obtidas, de acordo com o seu contributo esperado (Glaser & Strauss, 1967, como citado em Flick, 2013, p. 81). Assim, a constituição da amostra e o processo de recolha de dados terminam simultaneamente quando for atingida a “saturação teórica” (Glaser & Strauss, 1967, como citado em Flick, 2013, p. 81). Para além desta, existem ainda duas outras vertentes de amostragem não aleatória que contribuem para a caracterização do processo e critérios de amostragem usados no nosso projeto. A amostra por acessibilidade ou por conveniência é “o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem”, partindo dos elementos do universo acessíveis ao investigador (Gil, 2008, p. 94). O motivo pelo qual se optou por esta técnica de amostragem foi pela sua elevada praticidade, uma vez que a investigadora não tem contacto frequente e aprofundado com os contextos e redes onde se insere o universo de amostragem. Contudo, de modo a melhorar o grau de representatividade da amostra, aplicou-se, em conjugação com este critério, o princípio da bola de neve. Nesta técnica de amostragem – que se pauta, igualmente, pela elevada praticidade –, o investigador procura apenas um elemento para compor a sua amostra, a partir do qual se estabelece uma cadeia de indigitações que vai incluindo outros elementos até à amostra chegar às suas composição e dimensão finais (Flick, 2013, p. 80). Apesar da idêntica limitação na

sua representatividade, ela consegue aumentar o escopo da amostra face à amostragem por acessibilidade.

Finalmente, partimos para a recolha de dados, i.e., a realização das entrevistas. Antes de as iniciar, é necessário estabelecer “um protocolo dos eventos e do contexto em que eles ocorreram”, de modo a complementar a documentação dos dados – geralmente em formato áudio ou vídeo (Flick, 2013, pp. 129-130). Quanto a esta documentação ou registo, deve ser abrangente e completa, de modo a permitir a sua disponibilidade “de uma maneira não filtrada e repetidamente acessível” e “uma transcrição similarmente exata dos dados” (Flick, 2013, pp. 129-130). Voltando à realização da entrevista, há alguns cuidados que o entrevistador deverá tomar, entre os quais estabelecer contacto pessoal prévio com o entrevistado e, aquando do momento da entrevista, criar “uma atmosfera de cordialidade e simpatia”, livre de “intimidação ou pressão” (Gil, 2008, pp. 116-117). Segundo Gil (2008):

Para iniciar a conversação, o mais aconselhável é falar amistosamente sobre qualquer tema do momento que possa interessar ao entrevistado. A seguir, o entrevistador deve explicar a finalidade de sua visita, o objetivo da pesquisa, o nome da entidade ou das pessoas que a patrocinam, sua importância para a comunidade ou grupo pesquisado e, particularmente, a importância da colaboração pessoal do entrevistado. Convém, ainda, neste primeiro contato, deixar claro que a entrevista terá caráter estritamente confidencial e que as informações prestadas permanecerão no anonimato. (p. 116)

Ao longo da entrevista, as questões devem surgir naturalmente e devem-se estimular as respostas, evitando que se transforme num monólogo (Prodanov & Freitas, 2013, p. 107). Deve-se também estimular o entrevistado a responder de modo completo ou claro às questões, sendo, contudo, cauteloso no que toca à formulação desse estímulo, que facilmente pode proporcionar sugestões ou vieses (Gil., 2008, p. 118). Ademais, deve-se evitar discorrer longamente sobre questões que estejam fora do âmbito da entrevista, reagindo respeitosamente nas situações em que ocorra e tentando “concluir o tópico ou passar para a próxima questão” (Gil, 2008, p. 118). Uma entrevista nunca deve ser demasiado longa, de modo a não maçar os entrevistados (Prodanov & Freitas, 2013, p. 107). No fundo: “Um bom entrevistador fala pouco, mas estimula a conversação relevante do entrevistado” (Gil, 2008, p. 118).

### 2.6.1.1. Análise de conteúdo

Resta-nos expor o método de análise dos dados recolhidos através das entrevistas: a análise de conteúdo. Bardin (1977) define este método da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42)

Esta definição vai ao encontro da de Krippendorff (2004, p. 18): ambos os autores concordam que, na base deste método, está a inferência, i.e., a criação de “deduções lógicas e justificadas” (Bardin, 1977, p. 42) de conhecimentos e significados a partir dos materiais analisados. Na realidade, não interessa tanto a sua descrição, mas, ao invés, a obtenção de outros conhecimentos, extraídos a partir de determinados indicadores (Bardin, 1977, p. 38). Isto não quer dizer que a descrição do material e das suas características não tenha valor; aliás, esta constitui-se a primeira etapa da análise (Bardin, 1977, p. 39). É, precisamente, na passagem da descrição à interpretação ou significação do conteúdo e respetivas características (a segunda etapa) que encontramos a inferência, enquanto “procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (Bardin, 1977, p. 39).

Importa definir com maior precisão as funções da análise de conteúdo: a heurística, que se foca na exploração do texto, e a de “«administração da prova»”, que pretende confirmar ou falsear hipóteses previamente concebidas (Bardin, 1977, p. 30). No que diz respeito ao presente projeto, a análise de conteúdo será empregue, sobretudo, com um propósito heurístico – descobrir quais as perceções dos entrevistados relativamente aos temas discutidos –, uma vez que não foram elencadas hipóteses *a priori* neste âmbito. Ademais, segundo Krippendorff (2004), a análise pode ser motivada por um problema, por um método ou pelo conteúdo (p. 340); o nosso caso encaixa-se na última vertente, dado que, apesar de pretendermos responder a determinadas questões investigativas, o nosso objetivo com este método é analisar os dados recolhidos através das entrevistas.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo possui “um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”, linguísticas ou não (p. 31). Ademais, é importante considerar que a análise não se cinge ao conteúdo *per se*, abrangendo as variáveis inferidas, i.e., as condições de produção e

de receção (Bardin, 1977, pp. 34, 40), bem como o contexto, que possibilita a construção de sentidos e a resposta às questões de investigação (Krippendorff, 2004, p. 24). No nosso caso, o contexto é a Educação Artística em Portugal.

No que toca às técnicas empregues na análise de conteúdo, este método contém em si “um leque de apetrechos ... marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável” ao material sob análise e aos objetivos (Bardin, 1977, p. 31). Ademais, devem ser empregues várias técnicas, uma vez que todas são parciais e se complementam, contribuindo para o reforço da validade (Bardin, 1977, pp. 42-43). Neste âmbito, importa mencionar que a análise de conteúdo possui dois grandes formatos: o qualitativo e o quantitativo. O qualitativo (que iremos adotar) é “mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (Bardin, 1977, p. 115), permitindo analisar materiais menos estruturados e comparáveis e considerar as ideias originais das fontes (Krippendorff, 2004, p. 41). Contudo, esta vertente apresenta o risco de facilmente “obscurecer a visão dos conteúdos” (Flick, 2013, p. 140), e o seu processo pode por vezes ser difícil de estandardizar, descrever e replicar, com rigor e exatidão (Krippendorff, 2004, p. 88). Não obstante, esta análise é “baseada em regras e em pragmatismo” (Flick, 2013, p. 181). Ainda relativamente a formatos de análise de conteúdo, no âmbito da nossa investigação iremos implementar a análise categorial. Este formato é “o mais generalizado e transmitido” e o seu objetivo principal prende-se com a “classificação dos elementos de significação” que constituem o material em categorias (Bardin, 1977, pp. 36-37). Estas categorias, que podem ser definidas *a priori* ou a partir do próprio material em análise (Bardin, 1977, p. 37), no decorrer do processo, correspondem frequentemente a temas – “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 1977, p. 105). Segundo Bardin (1977), estes podem ser aplicados de modo eficaz “a discursos directos (significações manifestas) e simples” (p. 153), como entrevistas (p. 106), permitindo “descobrir os «núcleos de sentido»” (p. 105) e “estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (p. 106). Esta técnica intitula-se de análise categorial temática.

Cabe-nos, por fim, apresentar o processo de aplicação da análise de conteúdo, que consiste em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (Bardin, 1977, p. 95). A primeira etapa inclui “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1977, p. 95). No nosso caso, a seleção do material a analisar (as entre-

vistas) foi efetuada *a priori* (Bardin, 1977, pp. 97-98). Ademais, como já dissemos, não possuímos hipóteses para esta análise, algo que é frequente na análise de conteúdo qualitativa (Krippendorff, 2004, p. 87); não obstante, algumas “técnicas são consideradas adequadas *a priori*, para fazerem «falar» o material” (Bardin, 1977, p. 98). Ainda nesta fase, deve-se efetuar a “leitura «flutuante»”, i.e., “estabelecer contacto com os documentos a analisar ... deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1977, p. 96).

A segunda etapa é composta, sobretudo, pela sua codificação, i.e., “uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, ... que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 1977, p. 103). Nesta etapa, é essencial que o investigador detenha familiaridade com os fenómenos e contextos visados no conteúdo, de modo a melhor compreendê-los e a garantir maior fiabilidade no processo de análise (Krippendorff, 2004, p. 128). Para o recorte, deverão ser definidas unidades de registo e de contexto, consoante a sua pertinência e os objetivos da análise (Bardin, 1977, p. 104). A unidade de registo “corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 1977, p. 104), e pode consistir em palavras, frases, temas, objetos, referentes, etc. (Bardin, 1977, pp. 104-107). Já a unidade de contexto define-se como o “segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 1977, p. 107). A enumeração ou contagem diz respeito às unidades de registo e efetuam-se segundo regras como a presença, a frequência, a intensidade, a direção, a coocorrência, etc. (Bardin, 1977, pp. 108-113). A classificação e agregação, por sua vez, correspondem à “classificação de elementos constitutivos ..., por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento” (Bardin, 1977, pp. 117-118). Este processo corresponde à categorização, de que falámos anteriormente, e o seu objetivo prende-se com a “representação simplificada dos dados brutos” e a identificação de “correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente”, sendo importante aplicar os critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade para minimizar o risco de influenciar os dados (Bardin, 1977, pp. 120-121).

Neste âmbito, importa atentarmos na semântica dos dados, i.e., a linguagem que é empregue no processo de codificação para manusear a informação recolhida (Krippendorff, 2004, p. 151). Segundo Krippendorff (2004), ela deve ser natural, exhaustiva e mutuamente exclusiva (p. 132),

seguindo códigos e regras para a transcrição e codificação dos textos que previnam inconsistências e ambiguidades (p. 151). As designações das categorias – que são, frequentemente, linguísticas – devem ser facilmente compreensíveis e devem usar, sempre que necessário, mais do que uma palavra, de modo a melhorar a adequação ao conteúdo integrante e a estabelecer distinções específicas e claras (Krippendorff, 2004, pp. 132-133). Por último, o meio de registo e codificação deve ser familiar ao investigador e adequado ao conteúdo, e deve limitar-se a cópia manual do texto, de modo a minimizar as possibilidades de erro (Krippendorff, 2004, p. 147).

Chegamos à última etapa da análise de conteúdo: o tratamento dos resultados, que consiste no processo de inferência. Segundo Bardin (1977), as inferências podem-se apoiar na “mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal” ou no “emissor e o receptor” (p. 133), permitindo a passagem do código à significação que ele transmite, desde as informações mais imediatas (assuntos e temas) àquelas mais ocultas (valores e crenças) (p. 35). Ademais, importa construir as inferências com base nos conhecimentos e familiaridade face ao contexto em que o material se insere (Krippendorff, 2004, p. 88), conferindo, assim, maior validade ao processo (Krippendorff, 2004, p. 175).

Para terminar, importa fazer alguns reparos acerca da validade e fiabilidade da nossa análise. Tendo em conta os recursos disponíveis, torna-se difícil atestar a fiabilidade dos processos, uma vez que isso exige realizar testes de fiabilidade, i.e. duplicar a análise sob uma série de condições distintas e verificar a homogeneidade dos processos e decisões tomadas no seu decorrer (Krippendorff, 2004, p. 212). Por sua vez, a validade visa os resultados inferidos (Krippendorff, 2004, p. 212), que devem ser alvo de validação empírica por outros meios que não a autoridade do investigador (Krippendorff, 2004, p. 39); pelo que, aqui, podemos apenas declarar a existência de validade em princípio.

### 2.6.2. *Coolhunting*

O *coolhunting* corresponde idoneamente aos nossos objetivos de investigação, permitindo a recolha de dados primários acerca da realidade sociocultural e promovendo a sua organização e análise. Segundo Gomes et al. (2021b), este método – prático, qualitativo, plural e empírico – estabelece-se enquanto “prática privilegiada, ou específica, dos Estudos de Tendências que procura identificar e analisar objetos/sinais cool” (p. 223); contudo, “ainda permanece por fechar uma associação metodológica sólida com base num processo científico replicável e com amostras válidas” (p. 223). Não obstante, o *coolhunting* assenta em duas grandes vertentes: o “méto-

do etnográfico”, para a observação e registo dos sinais *cool*; e a semiótica, para a desconstrução dos significados dos sinais recolhidos (Gomes et al., 2021b, p. 224). Para além disso, importa também considerar o contexto onde o sinal se insere, que determina a sua natureza *cool* e proporciona um entendimento da disrupção que representa (Gomes et al., 2021b, p. 224). Convém, nesta fase, explicitarmos o significado e origem dos termos *cool* e *coolhunting*. Segundo Gomes et al. (2020),

a expressão [*cool*] possui uma bagagem cultural com significados que dificultam a sua operacionalização e o próprio uso dentro de um discurso científico. [...] Não obstante, a operacionalização deste conceito é fundamental para a categorização de sinais emergentes de mudança no tecido sociocultural, capazes de indicar mutações nas mentalidades. (para. 1)

Efetivamente, o sinal *cool* define-se como uma manifestação de uma tendência, permitindo a sua observação e análise (Gomes et al., 2018, p. 61) – daí o seu acoplamento frequente com a palavra “sinal”, que vai além da ideia de fenómeno ou objeto, indicando que aponta para algo ou para alguma direção. Pese embora a multiplicidade de definições proporcionadas por diversos autores (viz.: Gloor & Cooper, 2007, pp. 7-8; Gomes et al., 2018, p. 62), adotamos aqui a definição proporcionada pelo Laboratório de Gestão de Tendências e da Cultura da Universidade de Lisboa: “o cool é uma qualidade, um conjunto de características que são impressas” nas manifestações que indicam tendências (Gomes et al., 2020). Segundo os investigadores, estas características são seis: “relevante; viral; atual; irreverente; instigante; descontinuidade” (Gomes et al., 2020).

Assim, o *coolhunting* prende-se com a pesquisa, recolha e registo de sinais *cool*, ou seja, de sinais de tendências (Cantú & Gomes, 2023, p. 47). Apesar das diferentes conceções (Cantú & Gomes, 2023, p. 46), este método pretende capturar e compreender as mudanças no *zeitgeist* (Gloor & Cooper, 2007, p. 5) através de objetos significantes que se destacam no seu contexto e que refletem diretamente as ideias contidas nas tendências emergentes a que pertencem, permitindo uma identificação e caracterização facilitadas (Cantú & Gomes, 2023, pp. 47-48). Em suma, o *coolhunting* encontra o seu campo de aplicação no todo da esfera sociocultural, configurando-se enquanto “trabalho de campo [...] onde se observa o meio social” (Gomes et al., 2018, p. 72), geralmente urbano, mas que pode ocorrer fisicamente ou *online* – onde a velocidade da informação e a escala geográfica e social são maiores, possibilitando maior economia de recursos. Por estes motivos, optámos no nosso projeto por uma pesquisa totalmente *online*.

Este método adequa-se a várias áreas, embora seja particularmente indicado para observar fatores externos e produzir inovação interna (Gloor & Cooper, 2007, p. 9) – o que se encaixa particularmente bem no nosso objetivo. Com efeito, a análise dos sinais *cool* e dos seus padrões pode ser extrapolada e orientada para a criação de estratégias que lidem ativamente com as mudanças em questão (Cantú & Gomes, 2023, p. 47), o que confere a este método relevância para a tomada de decisões estratégicas orientadas para o futuro. Ademais, tendo em conta a cada vez maior quantidade de informação produzida, que exige uma avaliação em termos de relevância e impacto no presente e no futuro (Kjaer, 2014, p. 64), o *coolhunting* permite um processo de filtragem, de modo a informar decisões e soluções que se demonstrem verdadeiramente pertinentes.

Torna-se necessário ressaltar uma dificuldade particular inerente ao processo de *coolhunting*. Como já foi mencionado na revisão de literatura, por vezes torna-se difícil distinguir entre um sinal *cool* (i.e., indicador de uma tendência), um *fad*, um *hype* ou uma onda, uma vez que todos eles constituem, em maior ou menor grau, novidades e disrupções (Vejlgaard, 2008, p. 188). Neste sentido, torna-se importante resgatar as seis características dos sinais *cool* (Gomes et al., 2020), mencionadas anteriormente, e avaliar os fenómenos observados sob este prisma. Não obstante, os próprios conceitos de *cool* e de *coolhunting* são pautados pela subjetividade, uma vez que os investigadores se baseiam em experiências e perspetivas pessoais. Isto não impede, contudo, que o carácter *cool* dos fenómenos identificados não seja aprovado por outros investigadores – o que, efetivamente, se verifica na maioria dos casos (Cantú & Gomes, 2023, p. 47).

Avançamos, agora, para a apresentação do processo de *coolhunting*. Na realidade, este consiste mais num roteiro metodológico, i.e., numa amálgama de técnicas que se cruzam e complementam. Tendo em conta a multiplicidade de propostas disponíveis, iremos apresentar apenas aquela oferecida por Gomes et al. (2018), que resulta, ela própria, da sintetização de vários modelos. Em primeiro lugar, deve-se contextualizar o sinal, proporcionando “elementos visuais da observação [vídeo ou imagem, com fonte, autoria, local e data]” (Gomes et al., 2018, p. 72). Segundamente, define-se “um título sugestivo” e proporciona-se uma “descrição do sinal, incluindo o seu contexto sociocultural e os indivíduos ou grupos a que diz respeito” (Gomes et al., 2018, p. 72). Segue-se a explicitação da sua natureza *cool*, “justificando ... a razão pela qual é atrativo, vanguardista, inspirador e com potencial de replicação” (Gomes et al., 2018, p. 72). Por último, exploraram-se os conhecimentos que o sinal possui e que “ajudam a compreender a tendência ou que podem vir a ser úteis na geração de inovação e na delimitação de estratégias”, bem como

a “indicar a relação do sinal com tendências já identificadas” (Gomes et al., 2018, pp. 72-73). Importa ainda dizer que os resultados do *coolhunting* se alimentam a si próprios: i.e., a análise dos sinais recolhidos permite melhor informar e contextualizar os restantes sinais, reforçando a sua relevância e permitindo a identificação de padrões e tendências de modo mais sólido e válido (Gomes et al., 2018, p. 73).

#### 2.6.2.1. Coolhunting Canvas

Considerando que iremos usar o *Coolhunting Canvas* como método de análise dos sinais *cool* recolhidos, não faz sentido promovermos uma discussão aprofundada do processo de *coolhunting*, mas, ao invés, apresentarmos este roteiro metodológico. O *Coolhunting Canvas* (Cantú & Gomes, 2023) foi selecionado, entre outros modelos propostos (viz.: Dragt, 2017; Kjaer, 2014; Raymond, 2010), para analisar os sinais *cool* recolhidos, pelos seguintes motivos: permite maior sistematização, consistência, rigor e comparabilidade no processo; foi desenvolvido em contexto académico, o que lhe confere maior rastreabilidade e validade a nível científico; baseou-se numa revisão científica abrangente que incluía outros modelos (Cantú & Gomes, 2023, p. 48), o que atesta a sua solidez; e visa, por definição, a análise da tipologia de dados que iremos recolher. Segundo Cantú e Gomes (2023):

the main purpose of this work is to create a pedagogical tool to help the analysis of signals to, on the one hand, provide students with specific analytical skills and, on the other hand, compare signals and, in a broad way, verify those individual characteristics that each signal underlines, aiming at better decision-making in projects. (p. 48)

Esta proposta é limitada pela produção académica e literária existente, e a sua utilidade pedagógica necessita de ser testada em estudos futuros (Cantú & Gomes, 2023, p. 53). Neste sentido, pelo uso sistemático que fazemos do instrumento, a presente investigação poderá vir a contribuir com algumas informações e perspetivas relevantes.

Relativamente ao processo de preenchimento do *Coolhunting Canvas*, de modo geral, efetuou-se tendo em conta as orientações fornecidas em Cantú e Gomes para cada parâmetro (2023, pp. 49-52). Foram feitas algumas adaptações face à intenção original de cada campo; contudo, estas serão abordadas no capítulo da pesquisa aplicada.

## 3. Pesquisa aplicada

### 3.1. Aplicação das entrevistas

Dado que a estrutura da entrevista pretendia garantir a obtenção das informações necessárias e, simultaneamente, não limitar os entrevistados no desenvolvimento de perspetivas e temas que para eles fossem relevantes, as questões foram formuladas cuidadosamente. No total, elaboraram-se 7 questões, cada uma correspondendo a um assunto sobre o qual se pretendia obter conhecimentos – com exceção da primeira questão, cuja função era quebrar o gelo, estimular a proximidade e iniciar as conversações sobre o tema. Tendo como base as questões desenvolvidas, a duração da entrevista foi estimada em 30 minutos, o que pareceu ideal, dado que mais do que isso seria, provavelmente, desgastante para os entrevistados, e menos tempo tornaria impossível abordar todos os assuntos necessários. Ademais, criou-se também uma pequena introdução, que incluía: um protocolo (com o dia, o local, o código identificativo do participante em questão e o título do ficheiro da gravação áudio correspondente); um breve esclarecimento acerca do propósito e enquadramento da entrevista; e uma declaração de consentimento esclarecido, livre e informado, que garantia a confidencialidade dos dados, o anonimato do participante e a autorização para efetuar a gravação da entrevista em formato áudio. Este consentimento foi oferecido pelos entrevistados oralmente, não se tendo procedido à assinatura de quaisquer declarações físicas. O guião das entrevistas, que inclui todos estes elementos, está disponível através do seguinte *link*: [https://myipleiria-my.sharepoint.com/:f/g/personal/1220379\\_my\\_ipleiria\\_pt/EqEdl4qGj4RHvJekHqaCrWwBzS42P-5MofnSn7YzBnYhw?e=HrewZT](https://myipleiria-my.sharepoint.com/:f/g/personal/1220379_my_ipleiria_pt/EqEdl4qGj4RHvJekHqaCrWwBzS42P-5MofnSn7YzBnYhw?e=HrewZT).

Antes de iniciar as entrevistas, foram realizados dois pré-testes, de modo a avaliar a adequação das questões aos objetivos, a corrigir quaisquer dificuldades ou deficiências na fluidez do guião e na formulação das perguntas, a confirmar a adequação da duração da entrevista; e a testar os instrumentos de registo áudio. Apesar deste pré-teste ter decorrido satisfatoriamente, não foi capaz de detetar alguns percalços que ocorreram ao longo da realização das entrevistas, os quais iremos abordar mais à frente.

As entrevistas realizaram-se individualmente e face-a-face, dinamizadas pela investigadora. Os entrevistados foram contactados individualmente por *e-mail* e, após uma breve apresentação do intuito da entrevista, convidados a participar, numa data, hora e local a acordar entre ambas as

partes. A maioria das entrevistas foi realizada presencialmente, mas algumas realizaram-se *online*, por videochamada, dada a incompatibilidade absoluta de disponibilidades entre entrevistador e entrevistado.

Relativamente à técnica de amostragem, foi definida uma amostra inicial de dois participantes, a partir dos quais se constituiu a restante amostra, solicitando aos entrevistados que, no final das entrevistas, indicassem duas pessoas que acreditassem ser capazes de contribuir significativamente para a investigação em curso através da sua participação. Ao longo do processo de amostragem, teve-se o cuidado de selecionar participantes que, presumivelmente, detivessem os conhecimentos necessários para proporcionar contributos suficientemente relevantes; o critério que baseou essa avaliação foi o da experiência profissional prolongada (mais de 5 anos) no papel de professores ou educadores da Educação Artística, em contextos formais, informais ou não formais. Na realidade, a amostra abrangeu estes três contextos, facto que se demonstra bastante benéfico para o cumprimento dos nossos objetivos, uma vez que, segundo André (2010), “as experiências positivas que têm sido realizadas ultimamente em muitos espaços de educação informal” podem contribuir significativamente para a construção de melhores práticas na Educação Artística formal (p. 58). Também Eça (2010b) nos diz que a “experimentação de novos modelos, tanto em contextos formais como não formais da educação ou na intersecção do formal e do informal”, representa um importante papel na reformulação e atualização da Educação Artística (p. 136).

No total, a amostra consistiu em 8 indivíduos, designados segundo o código identificativo “Participante X” (em que “X” indica uma letra entre A e H), de modo a salvaguardar as suas identidades. A dimensão reduzida da amostra justifica-se pela saturação da informação que se atingiu após a oitava entrevista. Consideramos que esta dimensão foi suficiente, tendo em conta que o carácter aprofundado das entrevistas e a confiabilidade dos participantes permitiu a recolha de dados em quantidade e diversidade satisfatórias. Para além disso, os recursos despendidos nesta etapa tinham atingido o seu limite, e o investimento adicional exigido para continuar as entrevistas (e as consequentes transcrição e análise de conteúdo) não se traduziria na mesma produtividade e fertilidade.

No decorrer das entrevistas, empregaram-se todos os esforços para que não se produzissem vieses e parcialidades nas declarações dos entrevistados, assim como (e sobretudo) para que não se inibisse a expressão livre e completa das suas ideias. A duração planeada apenas se conseguiu manter em quatro entrevistas, tendo-se frustrado nas restantes (que duraram entre 1 hora e 30

minutos e 1 hora e 45 minutos). Isto deveu-se a um cumprimento mais rígido do guião e das respetivas formulações nas entrevistas mais curtas (exigido, também, em parte, pelo contexto *online* destas, dado que as plataformas usadas impunham restrições de duração); e a uma maior abertura, flexibilidade e aprofundamento face às perspetivas dos entrevistados nas remanescentes. Contudo, este prolongamento temporal também se deveu, em parte, a dificuldades na contenção das dissertações menos pertinentes dos entrevistados por parte do entrevistador, motivadas por um estilo comunicativo mais informal e pelo incentivo à livre expressão. Um segundo percalço foi a formulação original das questões, que se percebeu não ser a mais indicada para extrair dos entrevistados as informações pretendidas, pecando por falta de clareza; e que a flexibilização dessa formulação permitia, até, uma melhor fluidez no diálogo. Assim, após as primeiras entrevistas, realizaram-se os ajustes necessários. Relativamente à ordem das questões, ela foi a mais adequada para proporcionar organicidade e fluidez de ideias, tendo efetivamente sido seguida na maioria das vezes; apenas foi alterada nas situações em que tal se revelava verdadeiramente conveniente e proveitoso. Por último, o instrumento de gravação áudio das entrevistas demonstrou problemas em algumas ocasiões, interrompendo a captação de som sem aviso nos minutos finais de duas entrevistas – problema que apenas foi detetado aquando da verificação e transcrição do material. Os danos foram, contudo, irrisórios. Não obstante todas estas situações, consideramos que se verificou sistematicidade e consistência suficientes na aplicação deste método, o que é atestado pela eficaz aplicação dos métodos de análise dos dados recolhidos e pela riqueza dos respetivos resultados.

Após o término das entrevistas, seguiu-se a transcrição rigorosa dos dados a partir das gravações áudio, de modo a proporcionar material mais completo e exato para análise. Durante esta etapa, decidiu-se não transcrever erros de fala, minimizar os vícios de linguagem e não indicar pausas, risos ou destaques. Apenas foram assinaladas palavras incompreensíveis; substituídos nomes de pessoas, instituições, eventos, locais e outras informações possivelmente ameaçadoras da confidencialidade e anonimato; e adicionadas palavras consideradas úteis para esclarecer o sentido da frase – tudo isto com recurso a parêntesis retos. Ademais, delimitaram-se citações no diálogo com o uso de aspas duplas. Quanto ao uso de expressões coloquiais e interjeições, a maioria delas não recebeu nenhuma formatação específica. Estas decisões devem-se à complexificação que iriam provocar na transcrição, bem como ao facto de esta não se traduzir em informação pertinente para o cumprimento dos nossos objetivos – não pretendemos enveredar em análises do foro psicológico, mas, ao invés, angariar as várias ideias e temas que surgem ao longo da entrevista. De modo a proporcionar a sua leitura e verificação para quem o deseje, estas trans-

crições estão disponíveis a partir do seguinte *link*: [https://myipleiria-my.sharepoint.com/:f/g/personal/1220379\\_my\\_ipleiria\\_pt/EqEdl4qGj4RHvJekHqaCrWwBzS42P-5MofnSn7YzBnYhw?e=Czm2qs](https://myipleiria-my.sharepoint.com/:f/g/personal/1220379_my_ipleiria_pt/EqEdl4qGj4RHvJekHqaCrWwBzS42P-5MofnSn7YzBnYhw?e=Czm2qs).

### 3.1.1. *Análise de conteúdo*

Como já foi mencionado anteriormente, dado que a nossa análise de conteúdo recai sobre os dados recolhidos através das entrevistas, o nosso *corpus* encontra-se definido *a priori* (as transcrições das entrevistas). Considerando a grande familiaridade com os textos, dado que tanto as entrevistas como a sua transcrição foram realizadas pela investigadora, o processo da leitura flutuante foi, praticamente, desnecessário. Assim, iniciámos a aplicação deste método com a fase de exploração do material. Em primeiro lugar, codificou-se o conteúdo em unidades de registo, através de sublinhados codificados por cores segundo algumas categorias provisórias, delineadas a partir das questões orientadoras do guião da entrevista. Ao longo do processo de recorte, acabou por se descurar a constituição de unidades de contexto, uma vez que se considerou que tal iria complexificar desnecessariamente a análise; ao invés, decidiu-se garantir que era fornecido contexto suficiente para a compreensão do conteúdo em todas as unidades de registo, ainda que se arriscasse à redundância. Por esse motivo, e também pelo facto de se pretender sobretudo angariar ideias e temas, as dimensões das unidades de registo variam entre algumas palavras a várias linhas.

Seguiu-se, depois, o processo de categorização, que foi o mais demorado de todos, uma vez que não tinham sido definidas categorias *a priori* e que aquelas usadas provisoriamente revelaram-se de relevância e eficiência insuficientes. Durante este processo, efetuaram-se várias versões de sistemas de categorias temáticas, nas quais se foram inserindo as unidades de registo (copiadas segundo funcionalidades de copiar-colar, de modo a reduzir a margem de erro), em folhas de cálculo na plataforma *Microsoft Excel* (que se adequaram otimamente às necessidades de organização do conteúdo). Foram-se reagrupando e agregando progressivamente estas categorias e unidades de registo, segundo critérios de pertinência e exclusividade e tomando o cuidado de reduzir ao máximo os níveis de categorias e as repetições de unidades de registo em diferentes categorias, até se atingir o sistema e distribuição finais. Este sistema possui 13 categorias – 10 de primeiro nível e 3 de segundo nível –, nas quais se encontram 240 unidades de registo. As categorias de primeiro nível são as seguintes: “Currículo e implementação”; “Projetos”; “Humanização e sistema”; “Tempo e espaço”; “Fruição, criatividade e expressão”; “Professores”; “Investigação”; “Agentes e fatores decisivos”; “Reconhecimento e mentalidades”; “Atualidade

e futuro”. Por sua vez, inseridas na categoria “Currículo e implementação”, encontramos as categorias de segundo nível “Articulação com a escola” e “Avaliação”; e inserida na categoria “Atualidade e futuro”, a categoria de segundo nível “Desafios”. Importa ainda explicitar a semântica dos dados empregue neste processo, que assenta em três códigos: um número, que corresponde à linha de células onde se encontra a unidade de registo e que é inerente às folhas de cálculo usadas; uma letra, que diz respeito ao código identificativo do entrevistado; e a página correspondente à localização da unidade de registo no documento das transcrições das entrevistas. Pode-se encontrar uma cópia da versão final desta categorização no seguinte *link*: [https://myipleiria-my.sharepoint.com/:f/g/personal/1220379\\_my\\_ipleiria\\_pt/EqEdl4qGj4RHvJekHqaCrWwBzS42P-5MofnSn7YzBnYhw?e=Czm2qs](https://myipleiria-my.sharepoint.com/:f/g/personal/1220379_my_ipleiria_pt/EqEdl4qGj4RHvJekHqaCrWwBzS42P-5MofnSn7YzBnYhw?e=Czm2qs).

Chegou-se, finalmente, à fase do tratamento dos dados e das inferências. Aqui, não se pretendeu tanto inferir causas e efeitos mas, antes, inferir acerca dos temas abordados através da inserção do conteúdo no seu contexto, sobre o qual se angariou familiaridade no decorrer da revisão de literatura, no âmbito do estado da arte. Estas inferências definem-se como os resultados últimos da análise de conteúdo e serão apresentadas em detalhe mais à frente, na secção da discussão dos resultados.

### 3.2. Aplicação do *coolhunting*

O *coolhunting* iniciou-se com uma pesquisa e recolha intensiva de sinais *cool*, partindo da exploração livre de vários recursos *online*. No final, uma parte considerável da pesquisa acabou por se apoiar em plataformas especialmente orientadas para *coolhunting* e procura de inovação, que se revelaram bastante frutíferas. A pesquisa incidiu em várias esferas socioculturais, tendo os sinais sido registados num quadro de *coolhunting*, na plataforma *online Miro*. Aqui foram-lhes atribuídos títulos descritivos, adicionadas as respetivas hiperligações e organizados organicamente em grupos temáticos provisórios. Contudo, à medida que a pesquisa foi avançando e que a dimensão da recolha começou a exigir mais recursos do que os disponíveis, surgiu a necessidade de filtrar os sinais consoante a sua natureza *cool* e pertinência para o projeto. Assim, decidiu-se restringir a recolha a sinais presumivelmente relevantes para as áreas da Educação, das Artes e da Educação Artística. Isto não quer dizer que se tenham apenas procurado sinais *cool* relacionados com estas áreas; pelo contrário, uma vez que se pretendiam oferecer soluções inovadoras. Ao invés, fez-se um exercício de introspeção e questionou-se, relativamente aos

sinais recolhidos: Poderá isto ser relevante para a Educação Artística? Poderá isto revelar-se um desafio educativo?

Após a recolha, seguiu-se a organização dos sinais *cool* recolhidos. Os grupos temáticos provisórios onde os sinais tinham sido originalmente registados revelaram-se ineficientes e inadequados, pelo que se efetuou uma nova categorização temática. Com o apoio da plataforma *Microsoft Excel*, listaram-se os vários sinais e efetuou-se uma descrição mais pormenorizada de cada um deles, seguindo-se depois a sua organização em vários sistemas de categorias, que foram sendo progressivamente reagrupadas e agregadas. Contudo, este sistema revelou-se, também ele, confuso e ineficiente, tendo em conta a grande quantidade de sinais recolhidos e a multiplicidade de categorias que a maioria deles integrava. Pretendia-se, então, produzir uma organização visual dos sinais recolhidos, que permitisse compreender as várias interseções e cruzamentos temáticos. Assim, decidiu-se organizar os sinais recolhidos em *clusters*. Estes *clusters*, reprodutores das naturezas e esferas socioculturais a que pertenciam os sinais, foram representados com formas ovais em diagramas de Venn, na plataforma *Miro*. Por sua vez, os sinais *cool* foram representados em forma de *sticky note*, com título e hiperligação correspondentes, dentro dos *clusters* a que pertencem. Alguns *clusters* estão totalmente integrados noutros, e com cada interseção surge uma nova área temática. Dada a dificuldade de criar todas as sobreposições necessárias, não foi possível incluir alguns sinais na totalidade dos *clusters* a que pertenciam; nestas situações, duplicaram-se os sinais em causa, assinalando-os através da atribuição de fundo preto aos *sticky notes* correspondentes e conectando-os com uma linha. No total, e após várias etapas, este exercício resultou em 111 sinais *cool*, organizados em 19 *clusters*. Como se pode ver na Figura 3 abaixo, o sistema final é constituído pelos seguintes *clusters*: “Arte”; “Inteligência artificial”; “Moda”; “Tecnologias imersivas”; “Gadgets, wearables e dispositivos tecnológicos”; “Nostalgia, tradições e revivals”; “Metaverso”; “Sustentabilidade”; “Videojogos”; “Blockchain e NFT”; “Bem-estar e MESH (mental, emotional and social health)”; “Bonificação da aparência”; “Inclusividade e acessibilidade”; “Ferramentas e softwares”; “Arte digital IA”; “Gadgets STEM; “Movimentos cívicos”; e “Medicina”.

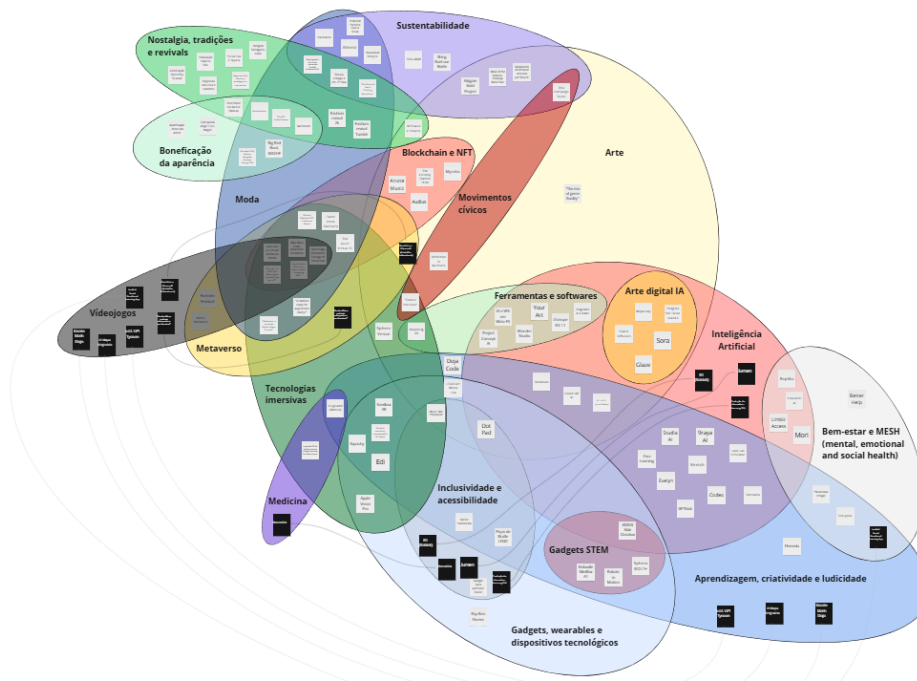


Figura 3 - Clusters de organização dos sinais cool. Para visualizar com maior resolução, aceder a: [https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA=?share\\_link\\_id=820855545622](https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA=?share_link_id=820855545622)

### 3.2.1. Coolhunting Canvas

Após a recolha dos sinais *cool* e a sua organização em *clusters*, seguia-se a etapa da análise. Contudo, dada a grande quantidade de sinais recolhidos e a dimensão e recursos do presente trabalho, decidiu-se que não se iria proceder à análise aprofundada de todos os sinais *cool*, mas, antes, à análise de um conjunto restrito de sinais, determinado por algum critério indicativo de relevância. A hipótese inicial era selecionar o maior *cluster* e analisar os sinais nele contidos. Contudo, dado que há três grandes *clusters* com um número idêntico de sinais (sendo que dois deles estão diretamente relacionados com o tema do projeto – “Arte” e “Aprendizagem, criatividade e ludicidade”), concluiu-se que esta opção não refletiria a relevância e o escopo da pesquisa efetuada. A segunda hipótese propunha o cruzamento destes *clusters* e a análise do conjunto de sinais daí resultante, mas também esta se descartou pela dimensão muito reduzida do conjunto (4 sinais). Por fim, decidiu-se organizar os sinais pertencentes aos três maiores *clusters* numa matriz inovação-implementação (Figura 4) e analisar o conjunto de sinais que se situasse positivamente em ambos os eixos. O motivo pelo qual se inseriram na matriz apenas os sinais pertencentes aos três maiores *clusters* deve-se, por um lado, a uma necessidade de simplificação e exequibilidade desta etapa, e, por outro lado, a uma lógica de relevância. Ainda relativamente à organização da matriz, importa clarificar que alguns sinais surgem em conglomerados, delimita-

dos por pequenos quadrados ou retângulos, porque eram semelhantes entre si, revelando avaliações idênticas em ambos os parâmetros. Assim, para evitar sobreposições e facilitar a organização visual, considerou-se que esta seria a forma mais eficaz de os organizar.



Figura 4 - Matriz de organização dos sinais cool. Para visualizar com maior resolução, aceder a: [https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA/?share\\_link\\_id=820855545622](https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA/?share_link_id=820855545622)

A matriz inovação-implementação teve como base o plano cartesiano, em que o eixo X era o grau de inovação ou potencialidade e ao eixo Y correspondia a facilidade de implementação ou aplicabilidade. A posição dos sinais *cool* nesta matriz ocorreu segundo a sua avaliação nestes dois critérios (positiva ou negativa), que foi realizada intuitivamente e comparativamente, dado que são parâmetros e objetos qualitativos sujeitos a interpretações e, portanto, difíceis de avaliar rigorosa e quantitativamente. Neste contexto, torna-se importante realçar que esta avaliação teve como panorama de fundo, a todos os momentos, a Educação Artística – o que implicou que, por exemplo, sinais com elevada potencialidade e/ou aplicabilidade para a Educação como um todo ou para outros domínios curriculares tenham visto o seu posicionamento impactado. Assim, esta matriz pode-se ler da seguinte maneira: os sinais do primeiro quadrante apresentam inovação para a Educação Artística e um bom grau de implementação; os do segundo quadrante, apesar de manterem a mesma potencialidade, não são tão facilmente implementáveis; por outro lado, os sinais do quarto quadrante poderiam ser implementados, mas não apresentam inovação; já os

do terceiro quadrante não possuem nem potencialidade, nem aplicabilidade nesta área. Daqui resulta que os sinais a selecionar para a análise com o *Coolhunting Canvas* foram apenas aqueles pertencentes ao primeiro quadrante – que, no total, contabilizava 45 sinais *cool*.

Avançamos, finalmente, para o processo de análise dos sinais *cool* recolhidos através do *Coolhunting Canvas* (Cantú & Gomes, 2023), que pode ser visualizado na Figura 5.

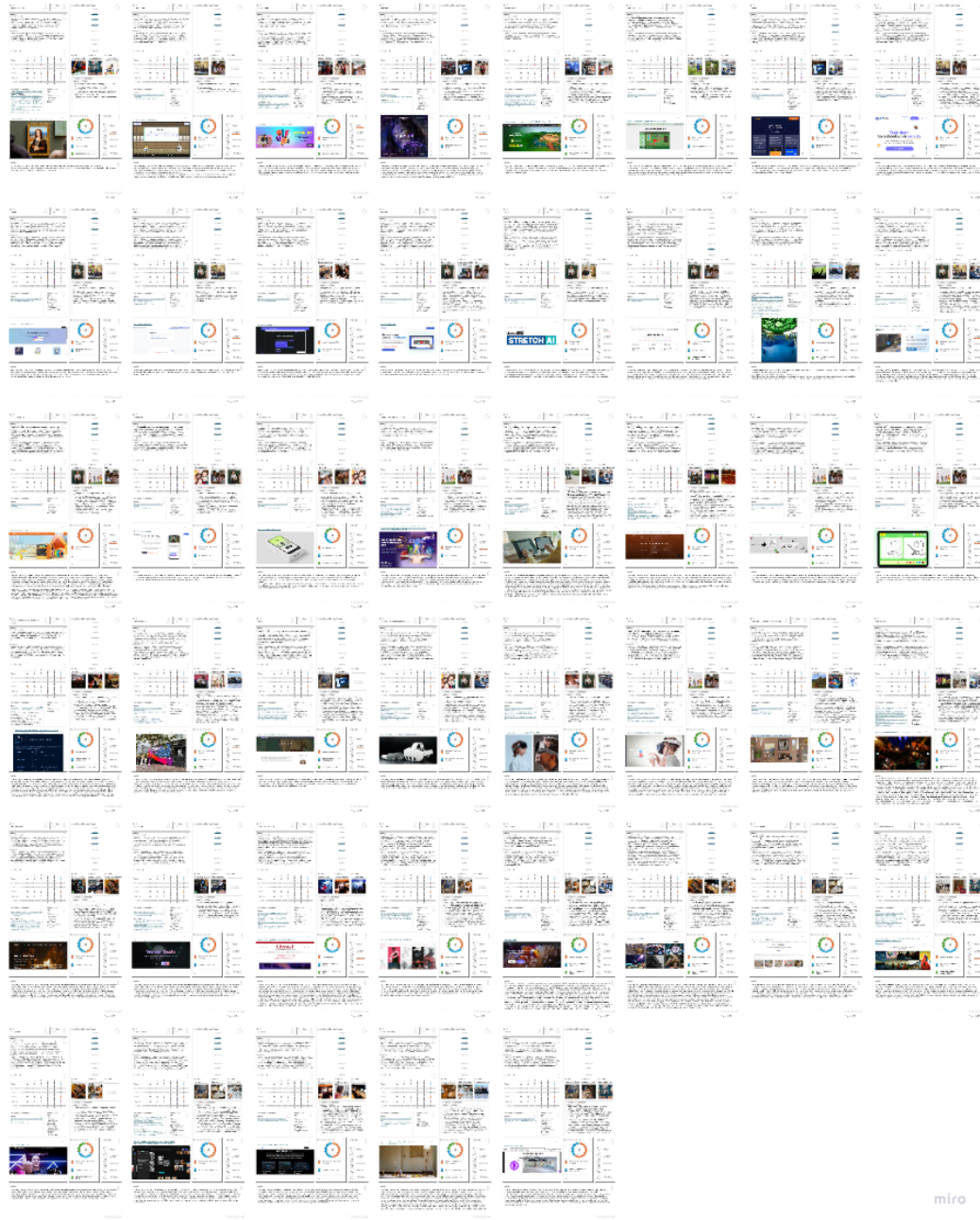


Figura 5 - Coolhunting Canvas realizados. Para visualizar o conjunto completo com maior resolução, aceder a: [https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA=?share\\_link\\_id=82085545622](https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA=?share_link_id=82085545622)

Esta análise, pautada pela sistematização e comparabilidade, resultou numa exploração profunda da natureza dos sinais, do seu enquadramento no panorama sociocultural, da sua relação com micro e macrotendências e das várias facetas da sua natureza *cool*. Ademais, ordenou ao exercício desafiante de indicar os grupos sociais com os quais os sinais possuíam maior relação. A maior dificuldade sentida no uso desta ferramenta foi a necessidade de partir, a todos os momentos, de uma perspetiva limitada e intuitiva, completamente alienada de dados e fundamentações concretas, para preencher os parâmetros requeridos, pelo que se torna difícil defender a validade e fiabilidade da análise efetuada. Contudo, este carácter está de acordo com a própria natureza do método de *coolhunting*, pelo que não é um fator negativo ou revelador de insucesso. Aliás, a repetibilidade do exercício e a semelhança entre vários sinais *cool* – mais do que a análise individual de cada um – é o que constrói padrões e sustenta a validade dos conhecimentos produzidos. Importa dizer, neste ponto, que ao longo do processo de análise se atingiu uma saturação na leitura dos sinais *cool*, dada a similaridade entre eles (bem como a grande quantidade de sinais analisados), o que resultou na repetição de alguns componentes da análise – e.g., no que toca ao contexto sociocultural, ao perfil *cool* e aos *insights*. Na secção da discussão dos resultados, entramos em maior detalhe nos conhecimentos e sugestões estratégicas para a Educação Artística produzidos a partir da análise dos sinais *cool*.

Antes de terminarmos, importa mencionar algumas adaptações que foram feitas face à intenção original de preenchimento de cada campo, fornecida por Cantú e Gomes (2023, pp. 49-52), tendo em vista a adaptação e o aumento da eficácia desta ferramenta relativamente ao projeto em mãos. No que toca ao “Título” (A), dado que a maioria dos sinais consiste em objetos específicos (i.e., tecnologias, plataformas, produtos, etc.) e não em ideias ou práticas, estes intitularam-se usando os nomes dos respetivos objetos. Paralelamente, na componente “Imagem” (H), apresentou-se uma imagem do objeto correspondente ao sinal ou, quando não era possível, da fonte que permitiu o contacto com ele; ademais, anexou-se sempre o *link* de onde foi extraída a imagem. Na “Análise do contexto sociocultural” (C1), não se deu tanta ênfase a uma descrição do sinal, mas, antes, à exposição do contexto sociocultural em que se insere – ainda que de acordo com a natureza e características do objeto. Por sua vez, na “Análise do ADN *cool*” (C2), os sinais não foram avaliados quanto à sua atratividade, capacidade de inspiração e potencial de crescimento, uma vez que estes já tinham sido importantes critérios ao longo de todo o processo de seleção e filtragem dos sinais; ao invés, foram explicitados os motivos que subjazem às avaliações no *Coolness chart*, de modo a aprofundar a perceção de cada sinal. Ao invés de uma avaliação conotativa do sinal, na componente “Conhecimentos” (K) efetuou-se uma extrapola-

ção de estratégias e ideias de cada sinal para a área da Educação Artística. Esta decisão foi motivada pelos objetivos que justificam o uso do instrumento, que se prendem com a produção de conhecimentos para a Educação Artística, e não necessariamente com a análise das tendências ou mentalidades que os subjazem (não ignorando, contudo, a relevância dessa análise). Por fim, importa ainda realçar que o parâmetro das “Tendências relacionadas” (I) foi preenchido tendo como base o Mapa de Tendências da Trends and Culture Management Lab (s.d.), da Universidade de Lisboa, indicando, sobretudo, microtendências (embora, por vezes, também se tenham indicado macrotendências, sempre que não era possível identificar os sinais com nenhuma microtendência em especial, ou que as macrotendências se encaixavam particularmente bem). As percentagens indicadas neste âmbito são meramente orientadoras.

## 4. Apresentação e discussão dos resultados

### 4.1. Entrevistas

As entrevistas proporcionaram um panorama do estado atual da Educação Artística, contribuindo para o diagnóstico das suas maiores necessidades de atualização, reestruturação e mudança, consoante os seus problemas e fragilidades e os desafios educativos contemporâneos e futuros. A amostra selecionada permitiu um retrato multifacetado da Educação Artística, complementando e aprofundando o conhecimento existente no meio académico e espelhado no estado da arte. Com efeito, não detetámos distanciamentos claros nem significativos face aos dados recolhidos nessas duas instâncias, o que indica que, de modo geral, os agentes da Educação Artística (quer atuem na esfera académica e investigativa, quer atuem no terreno) defendem a necessidade de reformulação da área face às necessidades educativas presentes e aos seus problemas estruturais. Ademais, segundo as perspetivas aqui retratadas, as mudanças socioculturais atuais tornam a Educação Artística ainda mais relevante, particularmente no sentido do desenvolvimento e capacitação dos alunos para a imprevisibilidade e para os desafios do futuro.

De modo geral, o processo de recolha e análise de dados das entrevistas mostraram-se frutíferos e de concretização satisfatória. O perfil dos indivíduos amostrados possibilitou perspetivas profundas e leituras renovadas do panorama da Educação Artística, potenciando a produção de conhecimento inovador neste trabalho. Pese embora tivesse sido interessante uma amostra maior e mais diversificada em termos de perfis, os recursos disponíveis não o permitiam; de qualquer das formas, tal não prejudicou a qualidade e pertinência dos resultados, nem o alcance dos objetivos. Quanto ao guião das entrevistas e à sua condução, apesar das dificuldades registadas (das quais falámos anteriormente), de modo geral, desenvolveram-se com sucesso (respostas completas e profundas, atmosfera de amistosidade e interesse, cobertura de todos os assuntos previstos, etc.). Fazemos também uma avaliação positiva da aplicação da análise de conteúdo aos dados recolhidos pelas entrevistas, dado que nos permitiu atingir os objetivos desejados e produzir um diagnóstico da Educação Artística completo, abrangente e profundo.

Após estas considerações gerais, cabe-nos apresentar e discutir os resultados concretos desta etapa. Começaremos com uma breve análise quantitativa destes resultados. Importa mencionar que todos os valores apresentados são arredondados às décimas.

Como podemos observar na Tabela 1, a maior categoria foi “Currículo e implementação”, com 47 unidades de registo (muito longe da média de 18,5 unidades por categoria). Se a ela adicionarmos as categorias de segundo nível que lhe são subjacentes, os valores fixar-se-iam em quase ¼ do total (24,6%). Estes valores definitivamente atestam a relevância do currículo, da sua implementação e das práticas de Educação Artística na discussão sobre as suas necessidades, desafios e problemas atuais e futuros. Para além desta categoria, importa ainda destacar o peso das categorias “Professores” e “Agentes e fatores decisivos”. Estes temas não foram necessariamente sugeridos pelas questões presentes no guião da entrevista, pelo que a forte presença nos resultados da análise de conteúdo denota a sua premência na perspetiva dos entrevistados.

CATEGORIAS	UNI. DE REGISTO	
	N.º uni.	%
Currículo e implementação	47	19,583333
Articulação com a escola (nível 2)	6	2,5
Avaliação (nível 2)	6	2,5
Projetos	9	3,75
Humanização e sistema	11	4,583333
Tempo e espaço	13	5,416667
Fruição, criatividade e expressão	20	8,333333
Professores	33	13,75
Investigação	8	3,333333
Agentes e fatores decisivos	30	12,5
Reconhecimento e mentalidades	22	9,166667
Atualidade e futuro	22	9,166667
Desafios (nível 2)	13	5,416667
<b>TOTAL</b>	<b>240</b>	<b>100</b>

*Tabela 1 - Contabilização do número, absoluto e relativo, de unidades de registo por categoria.*

A Tabela 2 analisa a contribuição individual dos participantes para o número de unidades de registo de cada categoria, quer em valores absolutos, quer em percentagem do total de unidades de registo da categoria correspondente. Na linha horizontal inferior, podemos ver a contabilização do total das unidades de registo por participante, bem como a percentagem correspondente à sua parcela no total de unidades de registo existentes. Os dados desta tabela permitem-nos notar que as categorias “Currículo e implementação”, “Atualidade e futuro” e “Desafios” contam com unidades de registo provenientes de entrevistas com todos os participantes. Apesar de isto poder indicar que estes temas detêm maior importância nas perspetivas dos entrevistados (e, por conseguinte, nas dos agentes da Educação Artística no terreno), acreditamos que este não é, necessariamente, o caso. Aliás, estes valores não se refletem no peso que as categorias em questão

têm no número total de unidades de registo (ver Tabela 1). Assim, cremos que isto se deve, simplesmente, ao intuito das questões colocadas na entrevista.

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO POR PARTICIPANTE															
	P. A.		P. B.		P. C.		P. D.		P. E.		P. F.		P. G.		P. H.	
	N.º uni.	% do total	N.º uni.	% do total	N.º uni.	% do total	N.º uni.	% do total	N.º uni.	% do total	N.º uni.	% do total	N.º uni.	% do total	N.º uni.	% do total
Currículo e implementação	4	8,5106383	1	2,1276596	7	14,893617	5	10,638298	7	14,893617	11	23,404255	8	17,021277	4	8,5106383
Articulação com a escola (nível 2)	0	0	2	33,333333	2	33,333333	0	0	0	0	0	0	1	16,666667	1	16,666667
Avaliação (nível 2)	0	0	0	0	2	33,333333	0	0	0	0	0	0	3	50	1	16,666667
Projetos	3	33,333333	0	0	0	0	3	33,333333	3	33,333333	0	0	0	0	0	0
Humanização e sistema	0	0	5	45,454545	0	0	0	0	0	0	0	0	4	36,363636	2	18,181818
Tempo e espaço	0	0	7	53,846154	1	7,6923077	0	0	2	15,384615	1	7,6923077	2	15,384615	0	0
Fruição, criatividade e expressão	0	0	0	0	1	5	0	0	7	35	0	0	5	25	7	35
Professores	3	9,0909091	3	9,0909091	8	24,242424	1	3,030303	2	6,0606061	7	21,212121	9	27,272727	0	0
Investigação	0	0	0	0	0	0	3	37,5	4	50	0	0	1	12,5	0	0
Agentes e fatores decisivos	0	0	3	10	3	10	2	6,6666667	3	10	12	40	7	23,333333	0	0
Reconhecimento e mentalidades	0	0	0	0	7	31,818182	0	0	2	9,0909091	5	22,727273	4	18,181818	4	18,181818
Atualidade e futuro	1	4,5454545	4	18,181818	4	18,181818	3	13,636364	2	9,0909091	4	18,181818	2	9,0909091	2	9,0909091
Desafios (nível 2)	3	23,076923	1	7,6923077	1	7,6923077	3	23,076923	1	7,6923077	1	7,6923077	1	7,6923077	2	15,384615
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>5,8333333</b>	<b>26</b>	<b>10,833333</b>	<b>36</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>8,3333333</b>	<b>33</b>	<b>13,75</b>	<b>41</b>	<b>17,083333</b>	<b>47</b>	<b>19,583333</b>	<b>23</b>	<b>9,5833333</b>

Tabela 2 - Contabilização do número (absoluto e relativo ao total de cada categoria) de unidades de registo de cada participante por categoria.

De modo geral, verifica-se uma correspondência entre o número total de unidades de registo por participante e a variedade de categorias que integram essas unidades de registo. Por exemplo, o Participante G foi aquele que mais contribuiu com unidades de registo, as quais se distribuíram por 12 das 13 categorias; por sua vez, o Participante A foi o menor contribuidor, manifestando-se em apenas 5 categorias. Estes resultados vão ao encontro da duração das entrevistas, pelo que podemos afirmar que, de modo geral, quanto maior a sua duração, mais unidades de registo foram recolhidas e mais temas foram abordados. Por este motivo, podemos concluir que o não cumprimento (i.e., a extensão) da duração planeada das entrevistas se revelou vantajosa para a recolha das informações necessárias, estimulando um maior aprofundamento de ideias.

Finalmente, importa atentar nas unidades de registo repetidas, uma vez que estas nos permitirão estabelecer relações entre as várias categorias. Esta informação está patente na Tabela 3, que nos indica o número das unidades de registo repetidas por categoria, em termos absolutos e relativamente ao total das unidades de registo dessa categoria. Ademais, a Tabela 4 apresenta, para cada categoria, a quantidade de unidades de registo repetidas, assim como a listagem (e contabilização) de todas as categorias onde se repetiram essas unidades. As categorias com maior número de unidades de registo repetidas noutras categorias, relativamente ao seu total, correspondem, de modo geral, às categorias cujas unidades de registo se viram repetidas numa maior variedade de categorias.

CATEGORIAS	UNI. REG. REPETIDAS	
	N.º uni.	% do total
Currículo e implementação	20	42,553191
Articulação com a escola (nível 2)	0	0
Avaliação (nível 2)	3	50
Projetos	4	44,444444
Humanização e sistema	7	63,636364
Tempo e espaço	4	30,769231
Fruição, criatividade e expressão	6	30
Professores	21	63,636364
Investigação	1	12,5
Agentes e fatores decisivos	9	30
Reconhecimento e mentalidades	11	50
Atualidade e futuro	8	36,363636
Desafios (nível 2)	5	38,461538

Tabela 3 - Contabilização do número (absoluto e relativo) de unidades de registo repetidas por categoria.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>CATEGORIAS ONDE SE REPETIRAM AS UNIDADES DE REGISTO (com menção no n.º uni. reg. repetidas em cada uma)</b>	<b>N.º TOTAL CATEGORIAS</b>
Currículo e implementação	Professores: 10. Agentes e fatores decisivos: 3. Reconhecimento e mentalidades: 3. Tempo e espaço: 2. Projetos: 1. Fruição, criatividade e expressão: 1.	<b>6</b>
Articulação com a escola (nível 2)	-----	<b>0</b>
Avaliação (nível 2)	Reconhecimento e mentalidades: 1. Humanização e sistema: 1. Fruição, criatividade e expressão: 1.	<b>3</b>
Projetos	Currículo e implementação: 1. Agentes e fatores decisivos: 1. Atualidade e futuro: 1. Desafios: 1.	<b>4</b>
Humanização e sistema	Professores: 3. Tempo e espaço: 1. Avaliação: 1. Atualidade e futuro: 1. Reconhecimento e mentalidades: 1. Desafios: 1.	<b>6</b>
Tempo e espaço	Currículo e implementação: 2. Humanização e sistema: 1. Desafios: 1.	<b>3</b>
Fruição, criatividade e expressão	Atualidade e futuro: 2. Professores: 2. Currículo e implementação: 1. Avaliação: 1.	<b>4</b>
Professores	Currículo e implementação: 10. Reconhecimento e mentalidades: 4. Humanização e sistema: 3. Fruição, criatividade e expressão: 2. Agentes e fatores decisivos: 2.	<b>5</b>
Investigação	Agentes e fatores decisivos: 1.	<b>1</b>
Agentes e fatores decisivos	Currículo e implementação: 3. Professores: 2. Atualidade e futuro: 2. Investigação: 1. Projetos: 1.	<b>5</b>
Reconhecimento e mentalidades	Professores: 4. Currículo e implementação: 3. Desafios: 2. Avaliação: 1. Humanização e sistema: 1. Atualidade e futuro: 1.	<b>6</b>
Atualidade e futuro	Fruição, criatividade e expressão: 2. Agentes e fatores decisivos: 2. Projetos: 1. Humanização e sistema: 1. Reconhecimento e mentalidades: 1. Desafios: 1.	<b>6</b>
Desafios (nível 2)	Reconhecimento e mentalidades: 2. Tempo e espaço: 1. Humanização e sistema: 1. Projeto: 1. Atualidade e futuro: 1.	<b>5</b>

*Tabela 4 - Contabilização do número de unidades de registo repetidas por categoria; listagem e contabilização das categorias onde se repetiram unidades de registo, por categoria.*

Estes dados são importantes, uma vez que nos permitem fazer elações acerca das relações entre as categorias temáticas. Convém ter em mente, contudo, que seria necessário partir de uma amostra com maiores dimensões para poder oferecer maior validade e solidez às interpretações. Os temas relacionados com “Currículo e implementação” possuem fortes ligações com o tema dos “Professores”, o que indica que estes contribuem em grande medida para as necessidades e

desafios relacionados com a construção e implementação do currículo; também conseguimos encontrar uma correspondência bidirecional entre “Professores” e “Humanização e sistema”, o que confirma a relevância do papel dos agentes da Educação Artística na maior humanização do sistema de ensino. A categoria “Tempo e espaço” surge também relacionada com “Currículo e implementação”, o que nos proporciona algumas perspectivas acerca do poder decisivo que o currículo exerce no espaço-tempo alocados à Educação Artística. Já os temas relativos a “Reconhecimento e mentalidades” surgem associados com a categoria “Professores”, o que indica a importância que a posição individual de cada agente representa nas práticas e desafios contemporâneos da Educação Artística. Para além disso, esta categoria (“Reconhecimento e mentalidades”) é uma das que mais surge em “Desafios”, o que sugere que este é provavelmente, do ponto de vista dos entrevistados, um dos maiores desafios e problemas da Educação Artística atualmente e no futuro.

#### *4.1.1. Diagnóstico da Educação Artística*

Segue-se, agora, a apresentação das inferências produzidas, organizadas segundo a sua categoria temática. Ao longo desta secção, faremos referência a unidades de registo concretas, através do seguinte código: **número da linha de células da folha do Microsoft Excel de análise de conteúdo correspondente à unidade de registo; código identificativo do participante; e página do documento da transcrição das entrevistas onde se encontra a unidade de registo.**

##### 4.1.1.1. Currículo e implementação

Alguns participantes avaliam positivamente o currículo da Educação Artística (“bastante interessante, bastante flexível e integrador” (2, P. A., p. 3), diversificado e completo), apontando que, “nos instrumentos curriculares que existem, as artes estão presentes e premeiam os currículos escolares” (14, P. D., p. 39). Salientam ainda que o currículo não apresenta práticas concretas, mas antes ideias, objetivos e competências amplas e abertas, possibilitando variadas possibilidades de aplicação (18, P. D., p. 40). Contudo, a maioria dos entrevistados aponta-lhe falhas. Primeiramente, o tempo que se prevê para a Educação Artística é muito pouco – 1h30 por semana para todas as linguagens artísticas (9, P. C., p. 30). Em segundo lugar, há muito pouco espaço dedicado à dança: no primeiro e segundo ciclos, a dança existe apenas ligada à educação física, enquanto atividades mecânicas, e “no pré-escolar não têm no programa nenhuma orientação para a dança” (25, P. E., p. 65). Por último, não é atribuída a mesma relevância das outras áreas curriculares (como o português e a matemática) à Educação Artística, o que, conjuntamente

te com o facto da sua implementação não ser obrigatória, faz muitas vezes com que ela seja “bastante trabalhada na pré e depois desaparece”, para dar lugar às outras disciplinas, vistas como mais importantes (13, P. C., p. 35). Os participantes afirmam ainda que o currículo no seu todo tem demasiados conteúdos, o que constringe a ação e a melhoria da Educação Artística (44, P. G., p. 120; 48, P. H., p. 151).

Assim, os participantes apontam três grandes mudanças que deveriam ocorrer no currículo, de modo a suplantar as suas falhas: atualizar os currículos em termos de repertório, técnicas e práticas pedagógicas (2, P. A., p. 3; 31, P. F., p. 83); reduzir os programas escolares, de modo a criar espaço para incluir a educação Artística no tempo letivo (24, P. E. p. 59) – eliminando assim a necessidade de depender de organismos e projetos externos facultativos, como o Plano Nacional das Artes, para suprir a necessidade de práticas artísticas nas escolas, e tornando-as verdadeiramente universais (23, P. E., p. 58); e incluir a literatura (47, P. H., pp. 148-149) e a fotografia (37, P. G., pp. 106-107) enquanto linguagens artísticas, a educação estética e a literacia visual (38, P. G., p. 107; 43, P. G., p. 119).

Todos os participantes afirmam que o currículo da Educação Artística não é implementado, ou seja, há uma grande distância entre a teoria e a prática (2, P. A., p. 3; 7, P. C., p. 29; 33, P. F., p. 84). Como um dos participantes afirma: “Há uma separação enorme entre o pensamento sobre, e a prática” (21, P. E., p. 56). Uma das maiores causas apontadas é os professores (4, P. A., p. 4). Por um lado, têm “falta de confiança”, falta de materiais, falta de competências e falta de formação atualizada (5, P. A., p. 4; 40, P. G., p. 109); por outro lado, não se sentem à vontade em ir mais além do que a expressão plástica (7, P. C., p. 29). Apesar do esforço dos professores e da inclusão da Educação Artística nos seus horários, torna-se difícil lecionar todas as áreas curriculares (27, P. F., p. 80) – situação que se agudiza na Educação Artística, por conter uma panóplia de linguagens diversas.

A outra grande causa apontada como inibidora da implementação do currículo é a sua não obrigatoriedade (10, P. C., p. 31), que acaba por gerar desigualdades entre as crianças (36, P. F., p. 93). Por um lado, o facto de não ser monitorizado e avaliado (8, P. C., p. 30) acrescenta a esta inibição, uma vez que “nós temos tendência para, se não for realmente confortável para nós, pôr o mais de lado possível” (12, P. C., p. 34). Por outro lado, a Educação Artística não é valorizada o suficiente, pelo que acaba por ser relegada para segundo plano face às outras disciplinas, vistas como mais importantes (11, P. C., p. 32). No fundo, apesar da presença no currículo, as práticas da Educação Artística dependem da convicção, formação, modelos pedagógicos e interesse

dos professores e agentes educativos (16, P. D., p. 39; 18, P. D, p. 39), assim como “dos contextos sociais, culturais e geográficos” (17, P. D., p. 40).

Por exemplo, a fotografia e a literacia visual são duas áreas que fazem parte do currículo da Educação Artística mas não são implementadas, sendo ainda vistas como muito inovadoras e difíceis (37, P. G., p. 106-107; 38, P. G., p. 107); mas também a música não é praticamente trabalhada no primeiro ciclo (26, P. F., p. 80). Efetivamente, a implementação da música pelos professores não depende necessariamente da formação ou do esforço, mas antes de capacidades dependentes de pré-requisitos difíceis de desenvolver – afinação e ritmo. Isso faz com que, ou se implemente mal, ou não se implemente de todo e se substitua por tempos livres e outras atividades (28, P. F., p. 80; 30, P. F., p. 83). Já a implementação da fotografia “é muito mais fácil do que parece”, podendo as crianças simplesmente usar o seu próprio telemóvel, e contém um apelo às crianças diferente das outras linguagens artísticas (46, P. H., p. 137).

A Educação Artística precisa de atualizar as suas práticas e repertório de acordo com o panorama atual (artístico e cultural) (31, P. F., p. 83; 35, P. F., p. 86; 39, P. G., p. 108). Em primeiro lugar, a criança está sobreestimulada e a melhor maneira de captar a sua atenção e de sensibilizá-la para as artes (para além da adoção de práticas pedagógicas mais atuais) é usando repertório que corresponda aos seus interesses e à sua realidade (3, P. A., p. 3; 32, P. F., pp. 83-84; 34, P. F., pp. 84-86). O repertório antigo deve ser ensinado com práticas atuais e com a devida contextualização (34, P. F., pp. 84-86).

Relativamente às várias áreas disciplinares trabalhadas, há que fazer um esforço por desenvolver outras linguagens artísticas que não as artes plásticas. Para isso, pode ser necessário que haja um professor que pertença a essa área, dado que os professores titulares não têm capacidade suficiente (27, P. F., p. 80). Ademais, a Educação Artística dever-se-ia organizar à volta de projetos que visassem a resolução de problemas complexos com as linguagens artísticas – assim como com outras disciplinas (45, P. H., p. 132).

Alguns participantes partilham a ideia de que a Educação Artística é demasiado formal e técnica e que deveria ter a liberdade e flexibilidade para ocupar outros espaços e moldes (20, P. E., p. 49). Para além disso, outros participantes consideram que a filosofia deveria ser parte integrante da Educação Artística, porque complementam-se no serviço ao mesmo propósito: estimular a observação, sensibilidade, reflexão e questionamento sobre nós mesmos, os outros e o mundo (19, P. E., p. 48; 41, P. G., p. 113).

#### 4.1.1.2. Articulação com a escola

A Educação Artística padece da falta de reconhecimento e valorização, que não se verifica nas outras áreas disciplinares, sendo suplantada por elas na “hierarquia” e muitas vezes nem sendo sequer considerada uma disciplina. Contudo, todas têm a mesma importância (51, P. C., p. 30), para além de que a Educação Artística complementa e potencia as restantes áreas curriculares (49, P. B., p. 13; 50, P. B., p. 16). Por um lado, um processo artístico e criativo facilita a aprendizagem, porque lhe confere um carácter prazeroso (52, P. C., p. 34). Por outro, integrar as linguagens artísticas diretamente na aprendizagem enriquece-a – e.g., estudando a biodiversidade através de registos fotográficos durante um trabalho de campo (53, P. G., p. 107), ou trabalhando por projetos interdisciplinares que visam resolver uma problemática complexa (54, P. H., p. 139).

#### 4.1.1.3. Avaliação

No que toca à avaliação na área da Educação Artística, há dois grandes pontos a considerar: a avaliação do desenvolvimento de competências e a avaliação da produção artística. Relativamente ao primeiro, foi referido que “não há sequer parâmetros de avaliação” ou monitorização de competências sociais, pessoais, cognitivas, etc., a partir do pré-escolar (55, P. C., p. 31); e que, mesmo que existissem, “os professores tinham que perceber como é que [...] a parte artística beneficia ou não o desenvolvimento pessoal e cognitivo”, o que não se verifica (56, P. C., p. 31). No que toca ao segundo ponto, os entrevistados defendem que qualquer tipo de avaliação das produções artísticas é difícil e injusta (57, P. G., p. 109; 59, P. G., p. 118), especialmente tendo em conta que o mais importante é o processo criativo e a fruição estética (60, P. H., p. 136) e que “a criatividade é muito mais difícil de avaliar” do que a técnica (57, P. G., p. 109). Por outro lado, por vezes torna-se difícil gerar motivação e esforço num aluno se não houver a exigência da avaliação (59, P. G., p. 118). De qualquer das formas, o professor deve sempre dar primazia à criatividade individual sobre a técnica nos trabalhos que solicita, o que nem sempre acontece, uma vez que isso exige um esforço enorme por parte deste (58, P. G., p. 116).

#### 4.1.1.4. Projetos

Os entrevistados mencionaram alguns projetos educativos artísticos, como o Programa de Educação Estética e Artística e o Plano Nacional das Artes (62, P. A., p. 6), mas também os Projetos Culturais de Escola (64, P. D., p. 39) e projetos a nível municipal (67, P. E., p. 53), referindo que

todos eles têm impactado positivamente a estimulação das práticas artísticas nas escolas aderentes (64, P. D., p. 39). Estes projetos têm como objetivo, acima de tudo, colocar as escolas em contacto com as comunidades e agentes culturais locais, de modo a não só dar a conhecer o panorama artístico-cultural local, mas também a proporcionar aos alunos “experiências artísticas relevantes, [...] orientadas por quem tem um domínio total de algumas linguagens”, através da residência de artistas – o que tem dado bastantes frutos (61, P. A., p. 5; 65, P. D., p. 40). Outros dos objetivos destes projetos é acompanhar e responder às problemáticas socioculturais atuais e aos interesses dos estudantes, abordando temas como: cidadania, interculturalidade, igualdade de género, ativismo, sustentabilidade, alterações climáticas, entre outros (66, P. D., p. 43).

O cumprimento destes projetos é cada vez mais “uma realidade” (64, P. D., p. 39; 65, P. D., p. 40), embora seja também, por si só, um desafio (63, P. A., p. 6). Não descurando a relevância que têm, alguns participantes criticam a necessidade de existência destes projetos para fazer acontecer práticas artísticas nas escolas, argumentando que deveriam: estar integradas no currículo ao invés de serem facultativas; não dependerem de um organismo exterior ou das vontades de cada agrupamento; serem garantidas horas dedicadas nos horários dos professores; e ser proporcionado financiamento por parte das câmaras municipais – para a implementação de projetos propostos pelas escolas, sem necessidade de existência de projetos externos para suprir estas falhas (68, P. E., p. 58; 69, P. E., pp. 58-59).

#### 4.1.1.5. Humanização e sistema

Uma das maiores necessidades da Educação Artística reconhecida pelos participantes ao longo da entrevista é a da sua humanização. Isto deve-se particularmente à sua inserção num sistema educativo rígido, funcional, padronizado e burocrático (79, P. H., p. 136; 80, P. H., p. 140), onde não “é respeitado o tempo, o ritmo” dos alunos; que exige e obriga, “sem ser[em] ouvidos, ou sem que eles possam questionar”; que não permite que se conheçam a si mesmos e tracem o seu próprio caminho (70, P. B., pp. 11-12). Isto leva a que os alunos sintam “muita ansiedade”, uma vez que o sistema está “inapropriado aos dias de hoje” (70, P. B., pp. 11-12). No futuro, esta “lacuna a nível das expressões humanas, a nível de pensamento próprio” vai gerar “consequências gravíssimas, a vários níveis” (74, P. B., p. 25). É, por isso, necessário que o todo da educação se humanize, se desligue da necessidade de formar profissionais (ou que repense o modo como o faz), e passe a valorizar mais o desenvolvimento e bem-estar pessoal – e a Educação Artística deveria ser valorizada enquanto peça fundamental que é neste processo (74, P. B., p. 25; 78, P. G., p. 122). Do mesmo modo, é necessário viver a Educação Artística de modo livre,

disponível e individual (72, P. B., p. 17), e voltar a atenção para o aluno e para a sua expressão pessoal, ao invés de atribuir todos os esforços ao emprego da técnica e ao resultado ou produto artístico (71, P. B., p. 15). As avaliações devem seguir o mesmo intuito: trabalhos individuais e criativos (o que, naturalmente, requer bastante esforço para avaliar) (76, P. G., p. 116). Nesta tarefa, os professores representam um papel essencial. Em primeiro lugar, precisam de ser facilitadores da técnica, e não impingidores de processos e resultados (71, P. B., p. 15). Segundamente, necessitam de estar disponíveis para as crianças, de manter relações com elas que vão para lá de alguém que dá matéria (73, P. B., p. 22; 77, P. G., p. 121): escutá-las, fazê-las sentir “vistas e ouvidas e próximas” (77, P. G., p. 121). Para isso, precisam de tempo (71, P. B., p. 15), de turmas mais pequenas e de diminuir outros fatores desgastantes, tanto do lado dos alunos como do lado dos professores (73, P. B., p. 22; 75, P. G., p. 114).

#### 4.1.1.6. Tempo e espaço

A par com esta necessidade de humanização está a necessidade de tempo. Por um lado, como consequência do estilo de vida da nossa sociedade, não é dado tempo às crianças para experimentarem, sentirem, criarem (82, P. B., pp. 13-14); para se questionarem, se conhecerem e tomarem as suas próprias decisões (81, P. B., pp. 11-12); para que parem, desliguem do dia-a-dia e sejam capazes de refletir e de dar asas à criatividade (91, P. F., pp. 96-97). Por outro lado, não é dado tempo à Educação Artística para que se desenvolva plenamente – não só para se desenvolver em todas as suas linguagens (dado que só tem previstas 1h30 por semana) (88, P. C., p. 30), mas também para desenvolver processos e projetos artísticos que verdadeiramente façam sentido e que não sejam uma mera reprodução ou produto (92, P. G., p. 120). “O tempo [...] tem que ser longo, ele tem que ser permeável, ele tem que ser possível”, abundante e livre – tanto para alunos como para professores (87, P. B., p. 22) –, de modo a permitir a disponibilidade humana, a exploração das vivências dos alunos e a contextualização dos fenómenos socioculturais atuais (86, P. B., p. 21). Alguns participantes defendem que isto apenas é possível com uma redução do tempo dedicado a aprendizagens formais (89, P. E., p. 55).

Também a necessidade de espaço foi uma questão trazida pelos participantes. “O espaço também tem que ser livre, e, mesmo que a gente esteja dentro de um espaço, [devemos] torná-lo em algo maior do que ele é” (87, P. B., p. 22). Se, por um lado, a arquitetura das escolas deveria ser repensada, de modo a impactar positivamente o bem-estar dos alunos (o que raramente se verifica) (93, P. G., p. 121), por outro lado, seria importante sair do espaço escolar (85, P. B., p. 16) e experienciar a natureza, de modo a estimular a fruição estética e a criação (83, P. B., p. 14).

Isto não seria assim tão difícil, tendo em conta a localização de algumas escolas (83, P. B., p. 14).

No fundo, a Educação Artística precisa de ter um espaço-tempo que permita o seu processo natural: “observar, sentir, pensar [...], torná-lo uma coisa sua [...] um caminho individual, de conhecimento, de pesquisa, de procura, de encontro e de discussão”; em vez de ser resumida a técnica, performance ou exibição pré-definida. Este é um dos seus maiores desafios (90, P. E., p. 68).

#### 4.1.1.7. Fruição, criatividade e expressão

A terceira maior necessidade da Educação Artística apontada pelos entrevistados foi a da sua abordagem se focar na fruição estética, na criatividade e na expressão individual. Primeiramente, a Educação Artística é demasiadamente formal (94, P. C., p. 29), impondo técnicas e objetivos rígidos de aprendizagem (98, P. E., p. 53) quando a técnica deveria servir para facilitar e “melhorar aquilo que é o seu grande prazer” (96, P. E., pp. 49-50). Isto estrangula o interesse e o prazer na prática artística – que é o maior problema do ensino articulado (95, P. E., p. 49). As aprendizagens formais mais específicas e o aperfeiçoamento técnico deveriam existir mais à frente, caso surgisse um interesse ou vocação profissional (95, P. E., p. 49); e dever-se-ia, ao invés, dar mais espaço à fruição, à expressão e à experimentação – ainda que “com exigência” (95, P. E., p. 49; 96, P. E., pp. 49-50; 97, P. E., p. 50; 99, P. E., pp. 55-56). Concordantemente, o papel do professor seria o de mediador, que apoia a expressão individual com o ensino de técnica (e não o contrário) (104, P. G., p. 112). É necessário “o professor ter segurança para deixar as crianças ser como são e expressarem-se como querem” (102, P. G., p. 108), oferecendo-lhes um espaço de liberdade e bem-estar, e não lhes castrar a criatividade e originalidade à conta de cumprir o programa, facilitar a avaliação, a gestão e o planeamento de aulas, permanecer dentro do (pequeno) orçamento, etc. (102, P. G., p. 108). Por vezes, a formação do professor em artes torna-se mais importante do que a formação em pedagogia, nesse sentido (102, P. G., p. 108).

Do mesmo modo, é muito importante que as crianças sejam capazes de usufruir tanto do processo como do resultado artístico, o que nem sempre é possível quando são avaliadas (112, P. H., p. 136) ou quando lhes são exigidos produtos finais padronizados e regulados (102, P. G., p. 108; 103, P. G., pp. 110-111). Esta última situação verifica-se especialmente nas escolas privadas, que, por terem metas e produto a apresentar, não oferecem tanta liberdade como nas públicas (103, P. G., pp. 110-111). Para além dessa padronização, a Educação Artística (especialmente

em contextos informais) baseia-se demasiadas vezes na exibição e na imitação (100, P. E., pp. 69-70), quando deveria desenvolver consciência de si – especialmente na sociedade atual, em que existem tantas “ameaças” (101, P. E., pp. 70-71). Acima de tudo, o que mais importa é proporcionar momentos de fruição e estimular a criatividade (111, P. H., p. 136) e a experimentação – “compor e experimentar sons [...] a criatividade sonora. [...] experimentar espaços diferentes, desde papéis enormes e cartões enormes em vez de ser aquelas folhinhas próprias para o desenho; a história do jogo dramático foi muito importante, deixá-las desenvolver situações [...] a pedra basilar era o processo criativo [...] usando linguagens artísticas” (107, P. H., p. 132).

Por último, a educação estética seria uma componente igualmente importante da Educação Artística, andando par a par com a criatividade e a expressão (108, P. H., pp. 132-133). Por induzirem e potenciarem a experiência estética, as artes são um meio privilegiado para trabalhar esta componente (110, P. H., p. 134). A educação estética, ou seja, “a valorização da experiência estética como experiência que está para além do produto [...] pode proporcionar a procura de uma tal harmonia a nível sensível e cognitivo” (108, P. H., pp. 132-133), que se configura como uma maneira de estar e “fica como estratégia de vida” (109, P. H., p. 134). Desenvolver esta capacidade de contemplação e apreciação estética permite não só identificar valores e gostos pessoais (113, P. H., p. 155), como também fazer escolhas com maior qualidade estética enquanto produtores e consumidores (105, P. G., p. 119; 113 P. H., p. 155). Por este motivo, é impossível desenvolver com sucesso temáticas (como a reciclagem e a natureza) através das Artes se esta componente não for efetivamente trabalhada – não só porque os processos e resultados não terão qualidade estética (106, P. G., p. 119), mas também porque não será estimulada qualquer tipo de relação de harmonia, bem-estar ou respeito (108, P. H., pp. 132-133).

#### 4.1.1.8. Professores

A questão dos professores, agentes decisivos no âmbito da Educação Artística, foi uma das mais discutidas pelos entrevistados, que sobre ela discorreram numa panóplia de argumentos. Um deles foi relativamente à prática da Educação Artística, que depende fortemente dos professores. Vários participantes mencionaram que os professores nem sempre conseguem implementar o currículo da Educação Artística (114, P. A., p. 4), apesar de terem tempo a ele dedicado nos seus horários (132, P. F., p. 80). Vários são os motivos apontados para justificar isto. Por um lado, são demasiados conteúdos curriculares e disciplinas para um só professor (132, P. F., p. 80), e eles não detêm competências suficientes para implementar práticas artísticas (134, P. F., p. 81; 140, P. G., p. 109) – sendo que muitas vezes não conseguem ir além das artes visuais, porque

não possuem formação suficiente ou não dispõem de acesso a materiais (121, P. C., p. 29). Esta situação agudiza-se no caso da música, dado que é necessário possuir determinadas capacidades ou pré-requisitos (nomeadamente afinação e ritmo) que são difíceis de desenvolver, independentemente do esforço e formação, o que faz com que os professores ofereçam um ensino errado ou pobre da música, ou que nem a ensinem de todo (133, P. F., p. 80; 135, P. F., p. 83). Do mesmo modo, no que toca às práticas da Educação Artística, também a convicção, a formação, os modelos pedagógicos e os interesses dos professores contribuem para o processo de seleção de práticas realizadas (128, P. D., p. 39).

Os agentes da Educação Artística são acusados de, por vezes, castrar a criatividade e originalidade dos alunos: ora porque é difícil de avaliar a criatividade; ora porque é trabalhoso gerir aulas livres; ora porque têm de cumprir o programa; ora porque não têm orçamento suficiente para usar mais materiais ou materiais diferentes (139, P. G., p. 108); etc.. Isto faz com que a Educação Artística se baseie em exercícios técnicos com um resultado final expectável e padronizado, e que não se proporcione aos alunos um espaço de liberdade, criatividade, expressão, experimentação e bem-estar (139, P. G., p. 108). Para isso, seria necessário “o professor ter segurança para deixar as crianças ser como são e expressarem-se como querem” (139, P. G., p. 108), pois na Educação Artística são os alunos e a sua expressão pessoal o que mais importa (118, P. B., p. 15). No fundo, o papel dos professores é o de mediadores da expressão individual e facilitadores da técnica, na medida em que isso ajuda o aluno a expressar-se, e não de agentes coercivos da técnica, que ditam o que fazer e como fazer (118, P. B., p. 15; 142, P. G., p. 112).

Por todos estes motivos, alguns entrevistados defendem que, idealmente, a expressão artística deveria ser lecionada por professores ou técnicos da área artística (123, P. C., p. 31; 134, P. F., p. 81), ou até por artistas, argumentando que a componente pedagógica é por vezes menos relevante do que a artística nesta área (139, P. G., p. 108). Contudo, isto é algo difícil de ocorrer, dado que os professores se sentem ameaçados pela vinda de técnicos especializados externos, consequentemente rejeitando-os (123, P. C., p. 31; 127, P. C., p. 35).

Também a atitude dos professores e a atmosfera das aulas foi discutida. É necessário promover a humanização da Educação Artística, sobretudo na relação professor-aluno, em que o primeiro deve estar disponível para o segundo, ouvindo-o e tendo tempo para ele (118, P. B., p. 15; 119, P. B., p. 22). As crianças precisam de se sentir “vistas e ouvidas e próximas” e não que o professor está lá apenas para dar a matéria (145, P. G., p. 121). Contudo, isto é algo que não depende apenas do professor, uma vez que há fatores como o tempo disponível (para cada aula e no horá-

rio dos professores) (118, P. B., p. 15), o tamanho das turmas (119, P. B., p. 22), a enormidade de conteúdos curriculares, as deslocações de escolas e residência (117, P. B., p. 13), a falta de motivação e interesse dos alunos, o cansaço (143, P. G., pp. 116-117), entre outros, que afetam negativamente este e outros aspetos. Alguns participantes afirmam que, se, por um lado, qualquer reestruturação do ensino e das práticas vigentes depende dos professores para darem o primeiro passo, incentivarem e aplicarem (e “em Portugal temos muita liberdade para isso” (146, P. G., p. 124)), por outro lado, não lhes é dada autonomia nem recursos suficientes para implementarem o que querem (117, P. B., p. 13; 129, P. E., p. 58). Não há “regalias suficientes que compensem” (143, P. G., pp. 116-117) o grande esforço que implica “estar sempre a remar contra a maré” (144, P. G., p. 116), pelo que muitos professores “tornam-se cínicos”, cansados e acabam por desistir (143, P. G., pp. 116-117; 144, P. G., p. 116). Não obstante todas estas dificuldades, os entrevistados acreditam que nenhum professor precisa de ser revolucionário: se cada um der o seu melhor dentro das suas circunstâncias, ser fiel ao que acredita e ter sempre em mente o bem comum, é suficiente para gerar mudança (146, P. G., p. 124).

Ainda sobre a atitude e a mentalidade dos professores, pese embora seja (naturalmente) variável, de modo geral há uma falta de valorização e reconhecimento da importância da Educação Artística (123, P. C., p. 31), até da parte dos professores agora em formação (141, P. G., pp. 109-110). É uma mentalidade que está desatualizada (136, P. F., p. 83) e que justifica a Educação Artística pelos benefícios que traz para as outras aprendizagens (122, P. C., p. 30) – ou seja, que mantém sobre ela uma perspetiva utilitarista (141, P. G., pp. 109-110). Um dos motivos apontados para isto é a formação dos professores (123, P. C., p. 31), que não lhes proporciona experiências artísticas suficientes para compreenderem verdadeiramente o seu impacto (125, P. C., p. 32). Isto faz com que haja uma implementação fraca ou desapropriada do currículo artístico, uma vez que não existe vontade interna para o aplicar (122, P. C., p. 30; 123, P. C., p. 31), nem criatividade ou competências suficientes para mudar e inovar as práticas artísticas (141, P. G., pp. 109-110). No final, esta mentalidade relativamente à Educação Artística é passada para os alunos (124, P. C., p. 32).

Ainda relativamente aos fatores externos que afetam os profissionais da área, apontou-se que “há muita falta de professores na parte artística” (120, P. C., p. 29), o que torna difícil terem força suficiente para provocar qualquer mudança (137, P. F., p. 85). Nesta problemática, realçam-se os professores de música: nos últimos anos, as horas atribuídas às aulas de música diminuíram (131, P. F., pp. 78-79), o que fez com que um professor de música seja hoje suficiente

para suprir as necessidades de uma escola inteira (137, P. F., p. 85). Isto fez com que a carreira tenha perdido atratividade, dado que os professores têm de se deslocar vários quilômetros para conseguirem um horário completo (131, P. F., pp. 78-79).

A formação dos professores foi outro grande ponto de debate. Enquanto alguns participantes defendem que a formação engloba vários domínios artísticos (música, teatro, dança e educação visual) a nível científico e didático (116, P. A., p. 4), a ideia dominante é a de que a formação é insuficiente (121, P. C., p. 29; 126, P. C., pp. 34-35). Contudo, o problema não pode ser tão facilmente simplificado. Em primeiro lugar, alega-se mais frequentemente ser uma falta de competências do que propriamente uma falta de formação (138, P. G., p. 107; 140, P. G., p. 109); pese embora a primeira esteja naturalmente relacionada com a segunda, talvez isto aponte mais para uma falha na qualidade da formação prestada do que para a sua inexistência. Segundamente, mencionou-se que não existe formação superior especializada em Educação Artística (138, P. G., p. 107), ao contrário de há alguns anos – o que pode ajudar a explicar o fraco desenvolvimento de competências. Ademais, existe uma desigualdade no ênfase dado pela formação às várias linguagens artísticas, com uma tendência para favorecer as artes visuais, o que faz com que as restantes sejam pouco abordadas na Educação Artística (121, P. C., p. 29); um participante mencionou até que, em certos cursos de educação de infância, não existe a componente de dança, porque não há espaço ou tempo suficientes no currículo (130, P. E., p. 61). Em quarto lugar, e tal como foi mencionado anteriormente, no caso da música, são necessários certos “pré-requisitos” ou capacidades (nomeadamente a afinação e o ritmo) que são difíceis de desenvolver, independentemente da formação e esforço aplicados (135, P. F., p. 83). Por último, afirmou-se ainda que o problema está a montante da formação profissional: os alunos que chegam para se formarem em educação básica não possuem domínio, literacia, experiência e competência artísticas em quantidade e qualidade suficientes previamente à sua formação superior, que deveriam ter sido proporcionados quer no ensino formal, quer no ensino informal ou não formal, o que constrange o aprofundamento de competências que deveria ocorrer (116, P. A., p. 4). Com isto, torna-se clara a necessidade de reformular a formação (bem como o ensino que a antecede) na área da Educação Artística, de modo a que os futuros professores sejam efetivamente capazes de a implementar e não seja injusto pedir-lhes que façam algo para o qual não estão capacitados (126, P. C., pp. 34-35).

#### 4.1.1.9. Investigação

No que toca à relação entre investigação e prática, todos os participantes afirmaram que existe uma separação entre os dois âmbitos que impede que o conhecimento produzido se converta em práticas formalizadas ou comuns (150, P. E., p. 56; 153, P. E., p. 62). Isto deve-se ao facto de os agentes e contextos destes círculos serem diferentes. Se, por um lado, os investigadores estudam a área e formam novos professores, eles nunca praticam a Educação Artística (152, P. E., p. 57; 153, P. E., p. 62); do mesmo modo, quem decide os currículos (diretores) e os implementa (professores) (151, P. E., p. 57) não se mantém atualizado com a investigação e aplica as mesmas práticas (151, P. E., p. 57; 148, P. D., p. 41). Apesar de existirem oportunidades para os agentes da Educação Artística investirem na sua formação contínua e irem contactando com a investigação mais recente (nomeadamente publicações, núcleos e eventos científicos, alguns dos quais oferecem creditação para efeitos de progressão de carreira (147, P. D., p. 41; 148, P. D., p. 41; 149, P. D., p. 42), esta não é uma dimensão valorizada na profissão (148, P. D., p. 41), pelo que fica dependente da vontade e interesse de cada um (148, P. D., p. 41). Simultaneamente, a investigação “devia servir a sociedade”, mas o modelo de academia que temos presentemente em Portugal, para além de não ser “acessível à maior parte das pessoas”, não engloba a prática e a teoria (154, P. G., p. 118). As mudanças necessárias demorariam largos anos a ser implementadas (154, P. G., p. 118).

#### 4.1.1.10. Agentes e fatores decisivos

Avançando para o final dos seus diagnósticos, os entrevistados discutiram os fatores mais decisivos na implementação e progresso da Educação Artística – desde os interesses das lideranças ao contexto socioeconómico e geográfico (161, P. D., p. 39; 162, P. D., p. 40). Um deles é a necessidade de materiais, muitas vezes consumíveis ou dispendiosos, requerendo por isso bastante investimento financeiro: a maioria das vezes não é possível satisfazer esta necessidade, dado o baixo orçamento das escolas para estas áreas, o que faz com que se reduza ao máximo os materiais usados e com que se limitem as possibilidades de trabalho (156, P. B., p. 23; 157, P. B., p. 23). Estes reduzidos recursos financeiros fazem também com que haja poucos professores da área artística em cada agrupamento, o que lhes retira poder para incentivar mudanças na área (168, P. F., p. 85). Por outro lado, existe, da parte de todos os agentes, um certo medo dessas mudanças, relacionado quer com o trabalho associado, quer com o receio de falhar ou de não agradar a todos os envolvidos (179, P. G., p. 115). De qualquer das formas, cabe aos professores incentivarem à mudança: uma vez que estão no terreno, compreendem a verdadeira realidade da

Educação Artística, o que oferece um necessário complemento à visão mais abrangente dos agentes políticos (177, P. F., pp. 101-102). Para além disso, sendo eles aqueles que efetivamente implementam os currículos, não só conseguem ir transformando a realidade local através das suas práticas (sem para isso necessitar de grandes revoluções) (184, P. G., p. 124), como também estão numa posição privilegiada para angariar consciência sobre a importância da Educação Artística (160, P. C., p. 36). Ainda assim, vários entrevistados consideram que, para existir verdadeira mudança, têm de estar envolvidos agentes com maior poder decisivo, nomeadamente o governo (178, P. G., p. 115; 160, P. C., p. 36) – por exemplo, impondo medidas concretas e oferecendo formação (160, P. C., p. 36), mas também diminuindo a componente burocrática da Educação e simplificando (ou mesmo reduzindo) os conteúdos curriculares obrigatórios (181, P. G., p. 120) – o que é uma tarefa difícil, que não pode ser feita sem mais nem menos (164, P. E., p. 58). Enquanto alguns entrevistados acreditam que o conceito de sistema, muitas vezes associado à ideia de Educação, restringe a possibilidade de inovação e mudança dos agentes decisores superiores, outros consideram que esse é apenas um método de desresponsabilização, uma vez que esse sistema é constituído por pessoas (183, P. G., p. 123) – que tomam decisões sobre a Educação, normalmente baseadas na economia ou na praticidade (182, P. G., p. 122) –, pelo que a mudança é algo que depende meramente da vontade dessas pessoas (182, P. G., p. 122; 183, P. G., p. 123). Há, contudo, alguns consensos entre os entrevistados relativamente ao papel de determinados agentes. Por exemplo, os organismos e projetos artísticos externos são vistos como grandes promotores de mudança, oportunidade e inovação (164, P. E., p. 58; 165, P. E., pp. 58-59), oferecendo financiamento e horário para implementação de projetos (propostos ou não pelas escolas e professores) (165, P. E., pp. 58-59). Por outro lado, reconhecem-se as direções de escolas e agrupamentos, bem como câmaras municipais e outros agentes locais, como determinantes das oportunidades e implementação da Educação Artística nos seus contextos, consoante a sua mentalidade e formação (158, P. C., p. 31; 159, P. C., p. 35; 164, P. E., p. 58; 180, P. G., p. 116). Com tudo isto, vale ainda a pena notar que qualquer mudança demora tempo a ser pensada, concretizada e a refletir-se nas mentalidades comuns; ademais, o facto das Artes não serem valorizadas na nossa cultura dificulta esse processo (160, P. C., p. 36).

O caso da música é um bom exemplo do papel dos vários agentes na Educação Artística. O ensino da música no primeiro ciclo nas escolas públicas não é obrigatório (166, P. F., p. 81; 167, P. F., p. 82), algo que é da responsabilidade do “governo central, o Ministério da Educação” (167, P. F., p. 82); contudo, algumas escolas oferecem-no aos seus alunos, quer porque os agrupamentos conseguem contratar professores, quer porque as associações de pais e câmaras municipais

fazem protocolos (166, P. F., p. 81). Isto gera desigualdades entre os vários alunos do país (166, P. F., p. 81; 167, P. F., p. 82), criando uma situação complexa que é influenciada pelas esferas económica, social, cultural e geográfica e que se tende a perpetuar (172, P. F., pp. 92-94) – até porque se reflete no desenvolvimento das crianças (169, P. F., p. 88), impactando a sociedade em dimensões que vão muito para além da educativa. Se, por um lado, a disparidade de oportunidades tem vindo a diminuir ao longo dos anos, ela permanece (170, P. F., p. 88) e toda a sociedade – não apenas o Estado (171, P. F., p. 90) – deve continuar a trabalhar no sentido de a diminuir (170, P. F., p. 88). Naturalmente, em zonas com maior desenvolvimento socioeconómico, assim como em famílias com maior escolaridade e capacidade económica, existe um maior interesse e disponibilidade para a Educação Artística (169, P. F., p. 88; 176, P. F., p. 101). Contudo, face ao cenário atual de desertificação do interior e de fuga para os grandes centros urbanos (173, P. F., pp. 93-94), o problema tende a intensificar-se e a perpetuar-se (172, P. F., pp. 92-94). Se há poucas crianças, a Educação Artística não é financeiramente sustentável (172, P. F., pp. 92-94), o que faz com que as câmaras municipais a tenham de financiar para garantir serviços mínimos (174, P. F., p. 95; 172, P. F., pp. 92-94) às famílias que não os conseguem pagar do próprio bolso (176, P. F., p. 101). Contudo, estes custos nem sempre são suportáveis pelas pequenas autarquias (174, P. F., p. 95; 165, P. E., pp. 58-59), o que faz com que a população migre para o litoral, de modo a ter acesso a mais oportunidades (172, P. F., pp. 92-94). Torna-se necessário, portanto, promover a descentralização, através de políticas públicas para atrair investimento e captar população (172, P. F., pp. 92-94; 176, P. F., p. 101) – o que se tem revelado um processo bastante difícil (173, P. F., pp. 93-94). É necessário manter e redobrar os esforços nas regiões mais carenciadas, de modo a que não percam o pouco que ainda têm (173, P. F., pp. 93-94) – esta é uma responsabilidade de todos, desde cidadãos a autarcas e passando por agentes da Educação Artística (174, P. F., p. 95; 170, P. F., p. 88). Ainda assim, é um problema difícil de resolver sem “um salto socioeconómico gigante” (170, P. F., p. 88; 176, P. F., p. 101): a Educação reflete a evolução social, cultural, económica e tecnológica do país, pelo que devemos “estreitar a distância” entre os países mais desenvolvidos, de modo a levar “a educação artística [...] a reboque” (175, P. F., pp. 98-101).

#### 4.1.1.11. Reconhecimento e mentalidades

De facto, a mentalidade relativamente à Educação Artística é vista pelos entrevistados como o maior fator responsável pela sua fraca implementação e progresso em Portugal – não só a mentalidade dos professores (em serviço e em formação), dos agrupamentos e dos órgãos políticos,

mas também a da academia, dos pais e da sociedade civil em geral (190, P. C., p. 35; 197, P. F., p. 91; 205, P. H., p. 152). Por um lado, a Educação Artística é considerada numa perspectiva utilitária (200, P. G., pp. 109-110; 185, P. C., p. 30), i.e., tendo em conta os benefícios que traz para as restantes aprendizagens. Da parte dos professores, isto deve-se à sua formação (187, P. C., p. 31), mas também ao facto de não possuírem criatividade nem competências (200, P. G., pp. 109-110) e de não terem passado por experiências artísticas (190, P. C., p. 35), o que faz com que não se compreenda de que modo contribui para o desenvolvimento de competências, não se valorize (186, P. C., p. 31) e, conseqüentemente, não haja vontade internamente para a implementar (185, P. C., p. 30). Isto perpetua o ciclo, uma vez que impede as crianças de passarem por experiências artísticas verdadeiramente enriquecedoras (189, P. C., p. 32) e bloqueia recursos como tempo e dinheiro (192, P. E., p. 60). A disseminação da consciência do impacto da Educação Artística no “desenvolvimento completo, estrutural” das crianças (194, P. F., p. 80) que as escolas deveriam efetuar não chega aos pais (205, P. H., p. 152) e os seus efeitos permanecem nublados face às outras disciplinas, que têm resultados visíveis, úteis (194, P. F., p. 80), fáceis de medir (195, P. F., p. 82) e mais determinantes na vida escolar e profissional (196, P. F., p. 85). Por estes motivos, outras questões como “os resultados da matemática e do português” (196, P. F., p. 85) ou outras de maior urgência (pese embora não necessariamente mais importantes) ultrapassam a problemática da Educação Artística (195, P. F., p. 82; 197, P. F., p. 91) e torna-se difícil sensibilizar e angariar atenções (197, P. F., p. 91).

Contudo, os participantes consideram que já começa a haver maior abertura e consciência (202, P. G., p. 123), uma vez que se dá muito mais importância às pedagogias e práticas artísticas do que antes e que já há mais profissionais na área; pelo que a tendência é de que este crescimento se mantenha (206, P. H., pp. 153-154). Ainda assim, deve-se continuar a trabalhar no sentido da valorização da Educação Artística (198, P. F., p. 101) e da sua implementação (206, P. H., pp. 153-154), de modo a que finalmente se desbloqueie um processo de mudança (191, P. C., p. 36). A academia, por exemplo, é um dos meios onde se começa a reconhecer a necessidade de mudanças nesta área (193, P. E., p. 69), mas é necessário angariar a atenção dos agentes que atuam no terreno (como os professores) para que elas ocorram efetivamente (193, P. E., p. 69; 202, P. G., p. 123). Neste sentido, os entrevistados afirmaram que a implementação do currículo artístico deveria ser imposta, de modo a conferir uma importância equivalente às das restantes disciplinas (185, P. C., p. 30; 190, P. C., p. 35). Para além disso, a Educação deveria redirecionar o seu foco da cognição, aquisição de conhecimentos (203, P. H., pp. 135-136) e formação profissional (201, P. G., p. 122) para o desenvolvimento pessoal e o bem-estar individual (201, P. G.,

p. 122) – ou então alterar os seus métodos para cumprir estes fins (201, P. G., p. 122). Em último lugar, as próprias linguagens artísticas deveriam ser revisitadas: por exemplo, a fotografia e a literatura não são reconhecidas enquanto ferramentas criativas e expressivas (199, P. G., p. 107; 204, P. H., pp. 148-149), o que mina o seu reconhecimento enquanto Arte e o desenvolvimento potencial dos alunos nestas linguagens.

#### 4.1.1.12. Atualidade e futuro

Aproximando-se do final das suas análises da Educação Artística, os entrevistados refletiram sobre o presente e futuro da área. Todos consideram que, “acentuando-se a necessidade de humanizar as relações, de humanizar o próprio currículo, as artes têm este contributo específico”, pelo que deverão manter o seu lugar na educação no futuro (207, P. A., pp. 7-8). Aliás, os participantes afirmam que essas necessidades, relacionadas com lacunas, desadequações e consequências do estilo de vida atual, farão com que a Educação Artística se valorize mais no futuro, enquanto ferramenta de expressão e reflexão individual (209, P. B., p. 25). Numa sociedade em que as tecnologias e aparências ameaçam a consciência de si (220, P. E., pp. 70-71) e em que a pandemia agravou o isolamento, o individualismo (215, P. C., p. 37) e partiu as relações (212, P. C., p. 33), a Educação Artística é um meio privilegiado de autoconhecimento (220, P. E., pp. 70-71), relacionamento social e respeito pela diferença (212, P. C., p. 33), para além de permitir uma melhor adaptação às mudanças socioculturais, através da estimulação do pensamento crítico, da resolução de problemas, da criatividade e da flexibilidade (214, P. C., p. 36; 226, P. G., pp. 126-127), dando-nos ferramentas essenciais para lidar “com o futuro incerto do mundo” (226, P. G., pp. 126-127; 217, P. D., p. 43). Ademais, como a Arte é aberta e abstrata, pode colocar-se ao serviço de vários fins (227, P. H., p. 141) – e.g., dar corpo aos interesses dos estudantes e às problemáticas socioculturais (como a cidadania, a interculturalidade, a igualdade de género, a sustentabilidade, entre outras) (216, P. D., p. 43). Isto não quer dizer que deva ser instrumentalizada (227, P. H., p. 141) ou que deva perder a sua componente artística e estética (225, P. G., p. 119); contudo, a capacidade inerente da Educação Artística para lidar com estes temas significa que tem uma responsabilidade acrescida nessa missão (212, P. C., p. 33). E.g., ela pode trabalhar as grandes dificuldades a nível da exposição pública (221, P. F., pp. 86-87) e da socialização (222, P. F., p. 87) que se sentem nas crianças hoje em dia, proporcionando-lhes competências futuras essenciais (221, P. F., pp. 86-87) e impactando positivamente as novas gerações (222, P. F., p. 87) – e, conseqüentemente, o todo da sociedade. Já no que toca à adaptação da Educação Artística às mudanças socioculturais, é preciso ter em mente quais os seus

objetivos (212, P. C., p. 33): e.g., no caso da tecnologia, esta nunca deverá substituir a matéria e os materiais, uma vez que isso significaria a perda da componente de sensação e vivência (208, P. B., p. 24); mas pode, contudo, ser usada para criar ou explorar conteúdos audiovisuais de expressão artística especializados (219, P. E., p. 66).

Por todos esses motivos, considerou-se que a Educação Artística será cada vez mais importante, necessária e central (210, P. B., p. 26; 214, P. C., p. 36; 215, P. C., p. 37; 224, P. F., pp. 97-98; 226, P. G., pp. 126-127), bem como as suas práticas mais holísticas (211, P. B., p. 26), pelo que a sua presença irá crescer, tanto na educação formal como na informal (218, P. D., p. 44). Mas, se, por um lado, tem ocorrido um crescimento na aplicação de pedagogias e práticas artísticas e no reconhecimento da importância da Educação Artística – que é expectável que se mantenha –, por outro, permanecem grandes falhas ao nível da sua implementação (228, P. H., pp. 153-154), especialmente com o crescente fenómeno de litoralização, que agrava a desigualdade de oportunidades sentida neste contexto (223, P. F., pp. 93-94). Assim, mantém-se a necessidade de consciencializar e agir no sentido de valorização e reformulação da Educação Artística (213, P. C., p. 36; 223, P. F., pp. 93-94), especialmente tendo em consideração que qualquer mudança demora a concretizar-se e a refletir-se nas mentalidades (213, P. C., p. 36). Apesar de tudo, vale a pena ainda ter em conta que a evolução da Educação Artística depende da evolução do cenário (bélico, financeiro, de saúde pública, etc.) nacional e mundial, que pode fazer com que perca relevância (224, P. F., pp. 97-98).

#### 4.1.1.13. Desafios

Tendo tudo isto em conta, seria proveitoso terminar este retrato da Educação Artística com um inventário dos seus maiores desafios, de modo a sugerir pontos de trabalho para os seus agentes. Por um lado, permanecem os desafios de sempre da Educação Artística: o de justificar, reconhecer e valorizar a importância das Artes para uma Educação humana (230, P. A., p. 8; 233, P. C., p. 36; 239, P. G., p. 122); o de lutar por um espaço-tempo (234, P. D., p. 43) que permita “observar, sentir, pensar [...] um caminho individual, de conhecimento, de pesquisa, de procura, de encontro e de discussão” (237, P. E., p. 68); o de “criar oportunidades das pessoas poderem evoluir” plenamente nas suas várias dimensões (“cognitiva, física, emocional e espiritual”) (240, P. H., p. 144), contribuindo para o desenvolvimento e bem-estar individual (239, P. G., p. 122); e o de fazer a Educação Artística chegar “a mais pessoas de forma igual”, superando as desigualdades sociais, económicas e geográficas (238, P. F., p. 92). Estes desafios, por estarem relacionados com os “pilares do desenvolvimento da sociedade” (241, P. H., p. 153), são difíceis de supe-

rar e dever-se-ão manter nos próximos dez anos (232, P. B., p. 22; 234, P. D., p. 43; 241, P. H., p. 153) – até porque as mudanças imprevisíveis que irão ocorrer até lá irão alterar o papel das Artes na Educação (234, P. D., p. 43). Para além destes, foram elencados outros desafios da Educação Artística. O primeiro é a dimensão do trabalho colaborativo, que ganha agora novas proporções na era tecnológica e individualista (231, P. A, p. 8), com o aumento da necessidade de trabalhar a coesão, a cooperação e o sentido comunitário (235, P. D., p. 43). O segundo é a elaboração de propostas efetivamente enriquecedoras para os alunos – o que requer, por um lado, comunicação e divulgação dos projetos de Educação Artística junto dos agentes culturais, e, por outro, o conhecimento da realidade local pelos professores (229, P. A., p. 6). Por último, há que se expandir a ação da Educação Artística a novos públicos e contextos, permitindo o desenvolvimento individual e coletivo, através de projetos de sucesso que estimulem o interesse, investimento e participação dos agentes económicos públicos e privados (235, P. D., p. 43; 236, P. D., p. 43).

## 4.2. Coolhunting

O *coolhunting*, a par com a análise dos sinais *cool* através do *Coolhunting Canvas*, resultaram num processo frutífero e aprofundado, aumentando a compreensão dos temas e mudanças que retratam o panorama sociocultural contemporâneo e abrindo portas a uma perceção aproximada e atualizada dos desafios que este panorama coloca à Educação Artística. Ademais, daqui extraíram-se conhecimentos e estratégias valiosas, diversificadas e implementáveis para a Educação Artística (bem como para a Educação em geral), que, embora constituam tanto ideias gerais como produtos e práticas específicas, se caracterizam pelo seu carácter concreto e prático. O emprego com sucesso deste método no âmbito da Educação Artística culminou numa verdadeira produção de conhecimento, simultaneamente novo e inovador – i.e., não só por dizer respeito a fenómenos atuais, mas também por efetuar um cruzamento metodológico e disciplinar nunca antes concretizado. Os resultados atingidos nas duas frentes – na teoria e na prática, em termos de conhecimento produzido e em termos de proposição epistemológica – atestam o sucesso deste método e a resposta positiva à nossa principal questão de investigação: os Estudos de Tendências podem contribuir para uma melhor adequação das práticas atuais de Educação Artística às necessidades educativas contemporâneas e futuras, através da criação de conhecimentos que servem como base para o desenvolvimento de soluções estratégicas, eficazes, sólidas, inovadoras e impactantes. Importa ainda referir que este cruzamento metodológico e os resultados que daí provêm contribuem para cimentar e potenciar a posição dos Estudos de Tendências enquanto

área de conhecimento e prática relevante, não só no contexto científico, como também na esfera pública em geral.

O processo de pesquisa e registo dos sinais *cool* recolhidos, bem como os vários processos de filtragem e organização que desaguaram no conjunto final de sinais *cool* analisados com o *Coolhunting Canvas*, veem a sua eficácia e adequação comprovadas pela fertilidade, riqueza e pertinência dos conhecimentos e estratégias resultantes. A análise de outros sinais *cool* possivelmente não teria gerado resultados tão significativos; embora tivesse sido interessante analisar todos os sinais recolhidos, foi necessário enveredar-se por uma seleção baseada em critérios de relevância, de modo a tornar a análise exequível e acomodável aos recursos disponíveis. Visivelmente, isto não prejudicou a qualidade e relevância dos resultados produzidos. Ainda sobre a implementação do *Coolhunting Canvas*, importa fazer algumas observações. Este instrumento mostrou-se de fácil uso, permitindo sistematizar o processo analítico, produzir resultados comparáveis e aprofundar a exploração das várias dimensões do sinal *cool*. No final, o processo metodológico proposto ofereceu uma base sólida para a tomada de decisões, ilação de conhecimentos e definição de estratégias.

Partimos, então, para a apresentação dos resultados do *coolhunting*. Primeiramente, iremos lançar um olhar quantitativo breve sobre os resultados da organização dos sinais (quer em *clusters*, quer na matriz) e aos resultados do *Coolhunting Canvas*. Devemos apontar que, neste contexto, todos os valores apresentados são arredondados às décimas.

Na Tabela 5, estão contabilizados os sinais que integram cada um dos *clusters*. Note-se que os valores apresentados não refletem o número total de sinais *cool* recolhidos, uma vez que integram as repetições e sobreposições dos sinais nos vários *clusters*. Contudo, esta contabilização permite-nos perceber, com clareza, a dimensão de cada conjunto de sinais (e, consequentemente, de cada esfera sociocultural). De entre todos os *clusters* criados, “Arte” e “Aprendizagem, criatividade e ludicidade” possuem dimensões de destaque, o que vai ao encontro do âmbito deste projeto. Contudo, há que mencionar que aqueles cuja natureza está relacionada com tecnologia e digitalização – um *cluster* que se optou por não concretizar, preterindo-se a criação de *clusters* com maior especificidade – são verdadeiramente dominantes, totalizando 9 dos 19 *clusters* existentes.

CLUSTERS	N.º DE SINAIS
Aprendizagem, criatividade e ludicidade	34
Arte	33
Inteligência artificial	32
Moda	24
Tecnologias imersivas	22
Gadgets, wearables e dispositivos tecnológicos	20
Nostalgia, tradições e revivals	16
Metaverso	14
Sustentabilidade	13
Videojogos	13
Blockchain e NFT	12
Inclusividade e acessibilidade	9
Bem-estar e MESH (mental, emotional and social health)	8
Boneficação da aparência	8
Ferramentas e softwares	7
Arte digital IA	5
Gadgets STEM	4
Movimentos cívicos	3
Medicina	3

Tabela 5 - Contabilização dos sinais cool por cluster.

Uma análise das interseções entre os diferentes *clusters* proporcionará perspetivas interessantes e ricas relativamente às relações patentes nas naturezas dos sinais *cool* recolhidos. Contudo, este é um exercício exaustivo e difícil de apresentar graficamente, uma vez que existem interseções a vários níveis (i.e., entre mais do que dois *clusters*), simultaneamente. De modo a simplificar a nossa análise, decidimos efetuar o registo e contabilização das interseções para cada *cluster*, ignorando os níveis de interseção. A Tabela 6 informa-nos, para cada *cluster*, quais e quantos são os *clusters* que com eles se interseccionam, assim como quantos são os sinais presentes nas áreas de interseção de cada um. Novamente, atente-se que estas contabilizações dos sinais *cool* não correspondem ao número de sinais presentes em cada *cluster per si*, mas, ao invés, ao desdobramento de todos os sinais repetidos em cada uma das interseções apontadas.

CLUSTERS	CLUSTERS INTERSECCIONADOS (com menção do n.º sinais interseccionados em cada um)	N.º CLUSTERS INTERSECCIONADOS
Aprendizagem, criatividade e ludicidade	Inteligência artificial: 14. Gadgets, wearables e dispositivos tecnológicos: 13. Arte: 7. Tecnologias imersivas: 6. Gadgets STEM: 4. Inclusividade e acessibilidade: 4. Videojogos: 4. Bem-estar e MESH (mental, emotional and social health): 3. Medicina: 1.	9
Arte	Inteligência artificial: 15. Aprendizagem, criatividade e ludicidade: 7. Ferramentas e softwares: 7. Arte digital IA: 5. Blockchain e NFT: 4. Sustentabilidade: 4. Tecnologias imersivas: 4. Gadgets, wearables e dispositivos tecnológicos: 3. Movimentos cívicos: 3. Inclusividade e acessibilidade: 2. Metaverso: 1. Nostalgia, tradições e revivals: 1. Videojogos: 1.	13
Arte digital IA	Arte: 5. Inteligência artificial: 5.	2
Bem-estar e MESH (mental, emotional and social health)	Inteligência artificial: 4. Aprendizagem, criatividade e ludicidade: 3. Videojogos: 1.	3
Blockchain e NFT	Metaverso: 8. Moda: 8. Tecnologias imersivas: 8. Videojogos: 5. Arte: 4.	5
Boneficação da aparência	Moda: 5. Nostalgia, tradições e revivals: 4.	2
Ferramentas e softwares	Arte: 7. Inteligência artificial: 6. Tecnologias imersivas: 1.	3
Gadgets STEM	Aprendizagem, criatividade e ludicidade: 4. Gadgets, wearables e dispositivos tecnológicos: 4. Inteligência artificial: 1	3
Gadgets, wearables e dispositivos tecnológicos	Aprendizagem, criatividade e ludicidade: 13. Inclusividade e acessibilidade: 9. Tecnologias imersivas: 6. Inteligência artificial: 5. Gadgets STEM: 4. Arte: 3. Medicina: 1.	7
Inteligência artificial	Arte: 15. Aprendizagem, criatividade e ludicidade: 14. Ferramentas e softwares: 6. Arte digital IA: 5. Gadgets, wearables e dispositivos tecnológicos: 5. Bem-estar e MESH (mental, emotional and social health): 4. Inclusividade e acessibilidade: 4. Gadgets STEM: 1.	8
Inclusividade e acessibilidade	Gadgets, wearables e dispositivos tecnológicos: 9. Aprendizagem, criatividade e ludicidade: 4. Inteligência artificial: 4. Arte: 2. Medicina: 1. Tecnologias imersivas: 1.	6
Medicina	Tecnologias imersivas: 2. Aprendizagem, criatividade e ludicidade: 1. Gadgets, wearables e dispositivos tecnológicos: 1. Inclusividade e acessibilidade: 1.	4
Metaverso	Tecnologias imersivas: 11. Moda: 10. Videojogos: 9. Blockchain e NFT: 8. Arte: 1.	5
Moda	Metaverso: 10. Tecnologias imersivas: 10. Blockchain e NFT: 8. Nostalgia, tradições e revivals: 8. Sustentabilidade: 7. Boneficação da aparência: 5. Videojogos: 5.	7
Movimentos cívicos	Arte: 3. Sustentabilidade: 1. Tecnologias imersivas: 1.	3
Nostalgia, tradições e revivals	Moda: 8. Boneficação da aparência: 4. Sustentabilidade: 3. Arte: 1.	4
Sustentabilidade	Moda: 7. Arte: 4. Nostalgia, tradições e revivals: 3. Movimentos cívicos: 1.	4
Tecnologias imersivas	Metaverso: 11. Moda: 10. Blockchain e NFT: 8. Aprendizagem, criatividade e ludicidade: 6. Gadgets, wearables e dispositivos tecnológicos: 6. Videojogos: 6. Arte: 4. Medicina: 2. Ferramentas e softwares: 1. Inclusividade e acessibilidade: 1. Movimentos cívicos: 1.	11
Videojogos	Metaverso: 9. Tecnologias imersivas: 6. Blockchain e NFT: 5. Moda: 5. Aprendizagem, criatividade e ludicidade: 4. Arte: 1. Bem-estar e MESH (mental, emotional and social health): 1.	7

Tabela 6 - Contabilização e listagem dos clusters interseccionantes e do número de sinais presentes na respetiva área de interseção, por cluster.

Analisando estes dados e comparando-os com a dimensão total de cada *cluster*, conseguimos estabelecer há um acompanhamento mútuo entre estas duas dimensões: de modo geral, quanto mais sinais tem um *cluster*, mais desses sinais irão estar presentes em interseções com outros *clusters* e mais *clusters* serão interseccionados. Assim, é difícil argumentar que determinados *clusters* possuam sinais mais multifacetados do que outros. No que toca às relações entre os diferentes *clusters*, é interessante observar algumas associações inesperadas. Determinados *clusters* relacionados com tecnologias – viz. “Blockchain e NFT”, “Metaverso”, “Tecnologias imersivas” e “Videojogos” – surgem geralmente associados; contudo, deste grupo está excluído “Inteligência Artificial”, o que pode parecer inesperado, dada a afinidade temática. Também o *cluster* “Moda” surge fortemente associado com o grupo de *clusters* tecnológicos listados acima, o que sugere uma articulação inusitada. Atentemos, agora, nos três maiores *clusters*. “Inteligência Artificial” surge particularmente associado com “Aprendizagem, criatividade e ludicidade” e com “Arte”, o que atesta a sua potencial importância na área da Educação Artística. Ademais, surge também relacionado, ainda que de forma mais reduzida, com *clusters* como “Gadgets, wearables e dispositivos tecnológicos” e “Bem-estar e MESH (mental, emotional and social health)”. Relativamente a “Aprendizagem, criatividade e ludicidade”, grande parte dos *clusters* que o interseccionam estão relacionados com tecnologias. O mesmo se aplica no *cluster* “Arte”, embora aqui se encontrem também alguns temas socioculturais mais abrangentes, entre os quais “Sustentabilidade”, “Movimentos cívicos” e “Nostalgia, tradições e revivals”. Estes resultados oferecem-nos já uma ideia dos principais temas socioculturais que iremos encontrar aquando da exploração do conhecimento produzido com o *Coolhunting Canvas*.

No que toca à organização dos sinais *cool* na matriz, foi efetuada a Tabela 7, que pretende elucidar acerca da sua distribuição, segundo os *clusters* ou áreas de interseção de *clusters* a que cada sinal pertence. Convém esclarecer que os sinais indicados para cada *cluster* individualmente foram aqueles que não pertenciam a nenhuma das zonas de interseção consideradas – pelo que não se verifica aqui a multiplicação dos sinais *cool*. Nesta tabela, podemos observar o número de sinais presentes em cada quadrante consoante o seu *cluster* ou a zona de interseção de proveniência. Para cada um destes *clusters* e quadrantes, é fornecido o número absoluto de sinais, a percentagem relativamente ao número total de sinais do respetivo quadrante e, ainda, a percentagem relativamente ao número total de sinais do respetivo *cluster* ou área de interseção. Para além destes dados, existe uma linha horizontal que apresenta o número total de sinais por quadrante, bem como uma coluna vertical que calcula o número total de sinais por *cluster*.

CLUSTERS CORRESPONDENTES	1º QUADRANTE			2º QUADRANTE			3º QUADRANTE			4º QUADRANTE			TOTAL
	N.º sinais	% quad.	% cluster	N.º sinais	% quad.	% cluster	N.º sinais	% quad.	% cluster	N.º sinais	% quad.	% cluster	
Arte	8	17,7778	53,3333	6	66,6667	40	1	12,5	6,66667	0	0	0	15
Inteligência artificial	0	0	0	1	11,1111	14,2857	6	75	85,71429	0	0	0	7
Aprendizagem, criatividade e ludicidade	11	24,4444	64,70588	1	11,1111	5,882353	1	12,5	5,882353	4	80	23,52941	17
Arte x Inteligência Artificial	11	24,4444	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
Arte x Aprendizagem, criatividade e ludicidade	3	6,66667	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Inteligência artificial x Aprendizagem, criatividade e ludicidade	9	20	90	0	0	0	0	0	0	1	20	10	10
Arte x Inteligência Artificial x Aprendizagem, criatividade e ludicidade	3	6,66667	75	1	11,1111	25	0	0	0	0	0	0	4
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>			<b>9</b>			<b>8</b>			<b>5</b>			<b>67</b>

Tabela 7 - Distribuição dos sinais cool em cada quadrante da matriz de organização de sinais, por cluster ou área de interseção de clusters, em números absolutos e relativos.

A distribuição dos 67 sinais inseridos na matriz fixou-se predominantemente no 1º quadrante, que arcou com 67,2% do total e para o qual contribuíram sinais provenientes de quase todos os *clusters* ou zonas de interseção elencadas. Isto revela que a maioria dos sinais *cool* inseridos na matriz (i.e., os sinais recolhidos que pertencem aos três maiores *clusters*) apresentam níveis positivos de implementação e inovação na Educação Artística – o que não surpreende, uma vez que o processo de recolha e filtragem de sinais teve, como um dos critérios, a relevância para a Educação Artística. Para este 1º quadrante, contribuíram a quase totalidade dos sinais provenientes das zonas de interseção entre os *clusters* em questão. É ainda interessante observar que uma boa fatia dos sinais constituintes do 2º quadrante é proveniente do *cluster* “Arte”; a quase totalidade dos sinais presentes no 3º quadrante pertencem ao *cluster* “Inteligência artificial”; e o *cluster* “Aprendizagem, criatividade e ludicidade” contribui para a maioria dos sinais que compõem o 4º quadrante. Convém atentar nestes dados, uma vez que a partir deles podemos realizar interessantes ilações. Os sinais *cool* cuja natureza está relacionada com “Aprendizagem, criatividade e ludicidade” apresentam bons níveis de implementação na Educação Artística, mas não demonstram inovação significativa. Por sua vez, os sinais relacionados “Arte”, apesar de inovadores e relevantes para a Educação Artística, nem sempre são conciliáveis com os seus contextos. Quanto aos sinais *cool* relacionados com o *cluster* de “Inteligência Artificial”, possuem, de modo geral, níveis insatisfatórios de inovação e implementação. Contudo, nos sinais em que estas diversas naturezas se encontram conjugadas, observa-se uma avaliação positiva em ambos os critérios.

Entramos, finalmente, na análise dos resultados da aplicação do *Coolhunting Canvas*. Relativamente aos grupos sociais responsáveis pela disseminação da inovação, correspondentes ao *Diamond-Shaped Trend Model* (Vejlgaard, 2008), nos sinais *cool* analisados encontramos, predominantemente, grupos localizados no topo do diamante, ao passo que os grupos no fundo do dia-

mante foram raramente sinalizados. Na Tabela 8, encontram-se registadas todas as ocasiões em que foram assinalados estes grupos, em termos absolutos e relativos. Os resultados desta componente vão ao encontro daqueles que encontramos no impacto de cada sinal: como se pode ver na Tabela 9, a grande maioria dos sinais são indicados como contribuindo para a disseminação da mentalidade relativa ao sinal em causa. Esta observação significa que a maioria dos sinais *cool* recolhidos e analisados apontam para a necessidade, no âmbito da reformulação da Educação Artística, de inovações disruptivas, emergentes, promovidas por agentes altamente permeáveis à inovação e que rapidamente a adotam e disseminam.

GRUPOS SOCIAIS (GERAL)	OCORRÊNCIAS	
		%
Trend creators	5	3,703704
Trendsetters	35	25,92593
Trend followers	41	30,37037
Early mainstreamers	37	27,40741
Mainstreamers	9	6,666667
Late mainstreamers	4	2,962963
Conservatives	3	2,222222
Anti-innovators	1	0,740741

Tabela 8 - Contabilização do número (absoluto e relativo) de ocorrências de cada grupo social de disseminação da inovação, nos Coolhunting Canvas.

IMPACTO DO SINAL	OCORRÊNCIAS	
		%
Emerging	4	8,888889
Dissemination	34	75,55556
Change	4	8,888889
Stable	3	6,666667
Cyclical	0	0

Tabela 9 - Contabilização do número (absoluto e relativo) de ocorrências de cada impacto do sinal, nos Coolhunting Canvas.

Ainda relativamente aos grupos sociais associados a cada sinal, apesar de este parâmetro não ter sido preenchido de forma estandardizada ou pré-estabelecida, foi possível denotar a recorrência de certos grupos sociais relacionados com Educação (crianças, jovens, alunos, pais, professores, educadores...), com Artes (artistas, instituições, estetas, filósofos, apreciadores, etc., mas também profissionais da indústria do entretenimento) e com Tecnologia (nomeadamente programadores e *developers* de sistemas variados). Isto vai ao encontro das naturezas socioculturais predominantes nos sinais analisados. Por sua vez, também a componente dos tópicos culturais,

presente no *Coolhunting Canvas*, demonstra fortes semelhanças com o sistema de *clusters* criado, pelo que omitiremos a sua análise, uma vez que não se revela particularmente pertinente.

Avançando para a análise do perfil *cool* dos sinais (“*Cool charts*”), de maneira geral, observaram-se resultados bastante positivos em todos os parâmetros. Para analisar esta componente, recorreu-se à escala numérica oferecida no *Coolhunting Canvas* (entre 1 a 6) e realizou-se a média cumulativa de cada parâmetro avaliado, tendo os resultados sido bastante positivos. No que toca à média individual de cada sinal, apenas 12 sinais obtiveram uma média inferior a 5 valores (mas superior a 3). Isto comprova a forte natureza *cool* dos sinais recolhidos, que demonstram ótimos índices de relevância, instigação e irreverência.

Resta-nos analisar a incidência das tendências nos sinais *cool*, identificadas segundo o Mapa de Tendências da Trends and Culture Management Lab (s.d.), da Universidade de Lisboa. A Tabela 10 expõe os resultados desta componente, indicando o número de vezes que cada microtendência foi assinalada e, decorrente daí, a incidência de cada macrotendência na análise dos sinais – fornecendo, para isso, valores absolutos e relativos. Importa aqui fazer uma nota. Como já foi dito anteriormente, em alguns sinais procedeu-se à identificação de macrotendências; estas situações, que são muito poucas, não constam desta tabela, uma vez que iriam complexificar demasiado a análise, sem proporcionar, em contrapartida, conhecimentos relevantes. Contudo, podemos aqui esclarecer que a maioria dessas menções (8) referiu a macrotendência “Ligações ergonómicas”.

MICROTENDÊNCIAS	OCORRÊNCIAS		MACROTENDÊNCIAS	OCORRÊNCIAS	
		%			%
Fronteiras das narrativas e do medo	1	0,990099	Narrativas ancoradas	21	20,79208
Realidades "gamificadas"	15	14,85149			
Narrativas das origens	1	0,990099			
Arquipélagos urbanos e digitais	1	0,990099			
iNostalgia	2	1,980198			
Linguagens (in)flexíveis	1	0,990099			
Empatia(s)	3	2,970297	Identidades protagonistas	13	12,87129
Corpos políticos	3	2,970297			
Polarizações	0	0			
Tribos cool	1	0,990099			
Exponencialmente real	6	5,940594	Ligações ergonômicas	61	60,39604
A pressão do agora	16	15,84158			
Detox digital	7	6,930693			
Digitalização dos estilos de vida	35	34,65347			
Pressão da curadoria perpétua	3	2,970297	Sistemas sustentáveis	4	3,960396
Cooperação regenerativa	0	0			
Organismos colaborativos urbanos	4	3,960396			
Frugal e indulgente	1	0,990099	Redesenho dos estilos de vida	2	1,980198
Viver a casa	0	0			
O futuro está cansado	1	0,990099			

Tabela 10 - Contabilização do número (absoluto e relativo) de ocorrências de cada microtendência e a sua tradução no número (absoluto e relativo) de ocorrências das macrotendências, nos *Coolhunting Canvas*.

Os dados patentes na Tabela 10 revelam a predominância de três microtendências: “Digitalização dos estilos de vida” (a mais popular), “A pressão do agora” e “Realidades “gamificadas””. O denominador comum entre elas é, também, o tema principal da macrotendência mais popular (“Ligações Ergonômicas”), e prende-se com o impacto das tecnologias e do mundo digital na vida diária, associando a uma faceta de “gamificação” e de digitalização da realidade (Trends and Culture Management Lab, s.d.). Se, até aqui, ainda restavam dúvidas, isto atesta indubitavelmente a importância da esfera tecnológica e digital na Educação em geral e na Educação Artística em particular.

#### 4.2.1. Conhecimentos e estratégias para a Educação Artística

Chegamos, finalmente, à apresentação e discussão dos conhecimentos e estratégias produzidos para a Educação Artística através do *Coolhunting Canvas*. O preenchimento da componente “Insights” (K) resultou na geração de conhecimentos estratégicos de três grandes naturezas: abordagens e conteúdos; ferramentas, equipamentos e tecnologias; e plataformas e produtos. Grande parte desses conhecimentos e estratégias estão relacionados com tecnologias, digitalização e Inteligência Artificial, e os seus contributos abrangem não só as artes plásticas – área de eleição das práticas de Educação Artística –, mas também o cinema e a música. Estes conheci-

mentos foram reunidos e sintetizados nos seguintes parágrafos, ao longo dos quais vão sendo identificados os sinais *cool* que para eles contribuíram, através do número entre parêntesis (correspondente ao número da ficha de *Coolhunting Canvas*).

No que toca a conteúdos, a abordagem de alguns temas no âmbito da Educação Artística surgiu como potencialmente enriquecedora para os alunos e promotora de reflexão sobre a realidade sociocultural atual. Entre eles, encontramos: as diversas problemáticas cívicas e sociais (15); a sustentabilidade ambiental (26, 44); as vivências emocionais (20); os géneros musicais (35); a transtextualidade nas Artes (35); o teatro imersivo e os projetos multidisciplinares nas Artes (32); a arte digital (31); e os processos artísticos que envolvem a Inteligência Artificial (27). A abordagem destes temas deve ser feita de acordo com os contextos e interesses dos alunos (15, 25, 31, 35), de modo a gerar envolvimento e proximidade, e pode conjugar ou não outros conteúdos curriculares (3, 17, 32, 35). Os resultados finais de projetos artísticos que explorem ativamente estas temáticas podem ser expostos para a comunidade (15, 26, 44), trabalhando-as, assim, junto dela, e podem produzir um impacto real e positivo em diversas esferas sociais (26, 44). Para além da componente temática, estes trabalhos poderão resultar na construção e aprofundamento de repertório artístico (20, 25, 31) e de conhecimentos técnicos, teóricos ou históricos específicos da área (25, 31, 35); mas também na construção de literacia e conhecimento em outras áreas (25, 27, 31). Para além destes benefícios, a abordagem dos temas elencados pode ainda fomentar processos de consciencialização, reflexão crítica, cidadania, resolução de problemas, agência, empoderamento e transformação (15, 20, 32), assim como estimular a imaginação, a criatividade, a fruição, a expressão pessoal, a autorrealização, a colaboração, as relações interpessoais e o sentido comunitário (32, 35, 44). Para além destas temáticas e conteúdos, a inclusão de tecnologias nas experiências artísticas produzidas pode proporcionar maior personalização, interatividade, imersividade e multissensorialidade (32). De entre as várias atividades concretas sugeridas no âmbito destes conteúdos, elencam-se as seguintes: criação de experiências emocionalmente indutoras a partir de obras de arte (20); análise e produção de obras cinematográficas, como *remakes*, *biopics*, *reboots*, *spin offs*, *prequelas* e *sequelas* (25); produção de obras de arte *eco-friendly*, a partir de materiais reciclados, reutilizáveis, biodegradáveis ou desperdiçados (26, 44); produção de obras de arte a partir de objetos indutores ou com o objetivo de solucionar um problema (44); interações e experiências com arte digital (31); assistência e produção de peças de teatro imersivo (32); e aprendizagem, fruição e criação de música de diversos géneros, estilos e culturas musicais (35).

A par com estas novas abordagens e conteúdos, surgiram também algumas perspectivas relativamente a ferramentas, equipamentos e tecnologias disponíveis para uso pela Educação Artística. As várias interseções entre tecnologia e Arte potenciam a reflexão sobre o impacto que a primeira pode ter na segunda, ao mesmo tempo que contribuem para o desenvolvimento de competências e aprendizagens noutras áreas (17, 16, 28, 33, 34, 41, 43) e para sentimentos de autonomia, satisfação e autorrealização (33, 34, 36, 37, 38, 41, 43). Por exemplo, a impressão 3D vem revolucionar os processos escultóricos e a plasticidade (17), enquanto a arte digital e a arte NFT eliminam a necessidade de uma componente física na Arte (17, 31). Por outro lado, a Realidade Aumentada, a Realidade Virtual e a Realidade Mista proporcionam experiências multissensoriais e imersivas, transformando completamente os processos de fruição e produção artísticas tradicionais (16, 28, 29). As diferentes tecnologias podem, até, conjugar-se – e.g., uma parceria entre Realidade Virtual e impressão 3D poderia resultar em processos de modelagem e escultura totalmente digitais (30). Estes avanços tecnológicos permitem igualmente experiências mais inclusivas, fomentando a criação, a contemplação e a sensorialidade em linguagens artísticas previamente inacessíveis a certas comunidades e cultivando a inclusão social (17, 21, 22). Não obstante, a Inteligência Artificial é, indubitavelmente, a fonte tecnológica com maior impacto na Educação Artística, revolucionando profundamente os processos criativos visuais (36, 37, 38), cinematográficos (33, 34, 41) e sonoros (43), através da *generative AI* e do *style mimicry*. Isto exige reflexão acerca da relação da Inteligência Artificial com a Arte, do valor das obras que integram esta componente tecnológica e dos conflitos éticos inerentes (27, 36, 37, 38, 39, 40, 42). É ainda interessante notar que, contraposto a esta digitalização da Educação Artística, surgiram alguns sinais que destacavam a importância das experiências físicas, tangíveis e sensoriais e dos processos colaborativos, particularmente no que toca aos seus contributos em termos de socialização, pertença, autorrealização e autoconhecimento (19).

O terceiro e último âmbito dos conhecimentos e estratégias recolhidos refere-se a novas plataformas e produtos. Dentro destes, uma das tipologias de destaque são plataformas de apoio à aprendizagem de teoria, história e repertório artísticos (podendo, igualmente, desenvolver outras áreas disciplinares), através da promoção de experiências personalizadas, interativas e “gamificadas”, com ou sem o apoio de Inteligência Artificial (4, 7, 8, 9, 10). No que toca à forma destas plataformas, foi detetada a potencialidade dos jogos (virtuais ou não) para conduzirem experiências educativas; por sua vez, o conteúdo pode abranger conhecimentos técnicos, teóricos e históricos artísticos, ou desenvolver técnicas e competências dentro da área. Contudo, o maior benefício destas plataformas prende-se com a sua abordagem, geradora de experimentação,

interatividade, personalização, criatividade e ludicidade (1, 2, 3, 5). Uma segunda tipologia interessante de plataformas e produtos (esta já direcionada para os educadores e professores) é a de geradores de conteúdos – quer de currículos e de planos de aula (11, 12), quer de recursos (14), quer ainda de atualização de conteúdos (13). Estes geradores de conteúdos fazem, geralmente, auxílio da Inteligência Artificial, pese embora a colaboração entre pares mantenha a sua importância na era digital (14). Relativamente a estes dois tipos de plataformas (i.e., de aprendizagem e de criação de conteúdos), vale a pena notar, contudo, que demonstram um impacto reduzido no que toca à aplicação no seio da Educação Artística. Isto deve-se ao facto de apresentarem predominantemente um foco em conteúdos teóricos, quando, pelo contrário, a Educação Artística tende a lidar maioritariamente com experiências estéticas e competências práticas (7, 8, 12, 13). Por fim, há ainda um terceiro domínio, no que toca a novas plataformas, que impacta a criação de arte: falamos de produtos de *generative AI*, *diffusion models* e *style mimicry*. Estas plataformas conseguem não só criar obras personalizadas (em linguagem literária, visual e muitas outras) (18, 36, 37, 38, 39, 40, 45), como também potenciar os processos criativos (23, 24, 42, 45), oferecendo oportunidades para exploração, inspiração e ideação e estimulando a criatividade e a experimentação (18, 23, 24, 39, 40, 42, 45).

Antes de terminarmos, devemos realçar que detetámos a necessidade de investimento financeiro e tecnológico para a implementação de vários destes conhecimentos e estratégias. Isto pode, naturalmente, dificultar e atrasar a adoção dessas propostas pelos agentes da Educação Artística (Vejlgaard, 2008, p. 157).

## 5. Projeto

Chegamos, por fim, à componente do projeto, que pretende aliar o carácter artístico com o interventivo na comunicação e divulgação dos conhecimentos e estratégias produzidos ao longo da investigação, bem como na promoção da valorização, reconhecimento e sentido de urgência do papel da Educação Artística na resposta aos desafios educativos contemporâneos e futuros. Assim, devemos criar um objeto de natureza dupla – simultaneamente estético e comunicativo – com a capacidade de alcançar o público-alvo. De modo a angariar atenção, o objeto deve ser instigante, cativante e impactante; mas deve ser também pertinente e oferecer recursos adicionais, de modo a despoletar reflexão, interesse e ação. Tendo em conta a natureza do conteúdo (propostas estratégicas), o público-alvo (não académico) e o âmbito de intervenção (Educação Artística), o meio e a linguagem devem ser altamente visuais, reduzindo o texto apenas a frases essenciais – que devem ser curtas, diretas, claras e incitantes. Tendo em conta estes aspetos, optou-se pela criação de pósteres; consideramos que este formato permite a conjugação ideal entre o objeto artístico e o objeto comunicativo, para além de facilitar a divulgação.

No que toca ao conteúdo, decidiu-se selecionar alguns sinais *cool* analisados que tenham possibilitado a criação de conhecimentos e estratégias particularmente relevantes e instigantes, ou em quantidade particularmente fértil. No total, foram selecionados oito sinais. Para cada um deles (e decorrente deles), procedeu-se à criação de frases curtas e claras que expusessem, de modo instigante e cativante, possibilidades e potencialidades de aplicação no seio da Educação Artística. Com efeito, pretende-se que a formulação das frases sugira atividades e práticas específicas em Educação Artística, de modo a fazer o público imaginar verdadeiramente a sua implementação – e, conseqüentemente, refletir sobre o assunto. Abaixo encontram-se listados os sinais, identificados pelo nome e pelo número correspondente à sua ficha de *Coolhunting Canvas*, seguidos pelas frases construídas para acompanharem cada um.

- Aldgate Gold Project (44). *Found objects* a partir de objetos encontrados na rua. *Ready-mades* com lixo recolhido na vizinhança. *Upcycling* em associação com empresas locais de manufatura. Produções artísticas a partir de objetos indutores. Projetos criativos de resolução de problemas e pensamento divergente. Consciencialização para a sustentabilidade e valores cívicos.

- Music: Not Impossible (22). Experiências musicais hápticas, sinestésicas e imersivas. Exploração do movimento e do corpo em dança e teatro. Promoção de consciência e inclusão social face à deficiência auditiva.
- Sandbox AR (16). Visitas virtuais a museus e obras arquitetônicas. Projetos escultóricos digitais que potencializam a literacia e capacitação tecnológica.
- Squashy (30). Esculturas digitais promotoras da motricidade e da coordenação óculo-motora. Experiências plásticas sem materiais e sujeidade. Construção de modelos e maquetes interdisciplinares para impressão 3D.
- Coleção de Pixel Art no Minecraft (31). Arte “gamificada” para aprender composição visual e construir repertório. Criação de arte digital e desenvolvimento de literacia tecnológica. Projetos artísticos que resgatam a identidade, os contextos e os interesses dos alunos.
- Stable Diffusion (37) Criação instantânea de efeitos especiais para apoio a projetos cinematográficos. Exploração estilística a partir de obras criadas por Inteligência Artificial. Potenciamento da produção e experimentação artísticas (visual, sonora, etc.). Interação com renderizações 3D e 4D de obras artísticas bidimensionais. Consciencialização sobre problemas éticos da Inteligência Artificial.
- Imagine the Faroe Islands (40). Exploração criativa de repertório, movimentos estilísticos e autores canônicos. Exercícios de curadoria de arte gerada por Inteligência Artificial. Abordagem de temas de filosofia da arte.
- Your Art (45). Apoio ao processo criativo, com *feedback* em tempo real e sugestões de caminhos futuros. Criação de repertório transtextual em diversas linguagens artísticas. Substituição dos portfólios por galerias virtuais. Projetos de curadoria artística em museus imaginários. Visitas a galerias reais através do metaverso. Reflexão sobre relação entre artista e Inteligência Artificial.

Dada a forte componente visual do material a produzir, decidiu-se incluir nos pôsteres uma representação visual dos sinais, que, novamente, fosse capaz de intrigar o público e despoletar a imaginação. Isto concretizou-se através de imagens relacionadas com os respetivos sinais e provenientes das suas fontes. Assim, a composição dos pôsteres foi pensada da seguinte forma: uma ou várias imagens representativas do sinal, em grande plano; e as várias ideias estratégicas provenientes da hipotética inserção desse sinal no contexto da Educação Artística. Estas últimas ocupariam espaços aleatórios dentro do enquadramento de cada pôster e seriam conectadas por

diversas linhas, que juntas sugeririam um mapa ou rede, indicando um mapeamento do respeito-sinal e fazendo a ligação conceitual com o método de *coolhunting*.

A versão final dos pôsteres realizados pode ser visualizada na Figura 6, que se encontra abaixo.

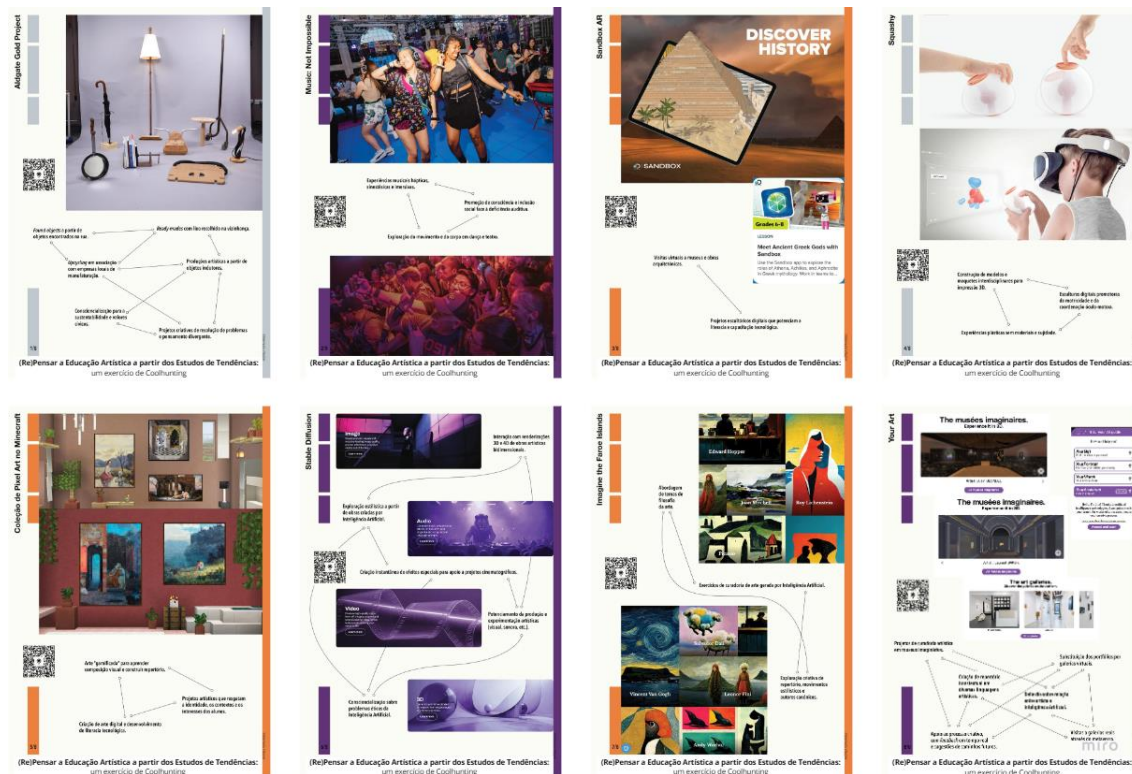


Figura 6 - Versão final dos pôsteres produzidos. Para visualizar com maior resolução, aceder a: [https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA=?share\\_link\\_id=820855545622](https://miro.com/app/board/uXjVIJT-NwA=?share_link_id=820855545622)

Decidiu-se depois que estes pôsteres necessitariam de um título que permitisse ao público contextualizá-los e entender o seu intuito. Assim, criou-se o título “(Re)Pensar a Educação Artística através dos Estudos de Tendências: um exercício de *Coolhunting*” – que é, também, o título do presente relatório de projeto. Ademais, considerou-se importante fornecer informações e recursos adicionais que pudessem não apenas esclarecer o público, como também alimentar a sua curiosidade e interesse, dando acesso aos restantes pôsteres produzidos e a informações sobre os sinais em questão. Acreditamos que isto aumentará as condições de manutenção do interesse gerado e de reflexão e ação sobre os conhecimentos expostos. Assim, criaram-se *QR-Codes*, que levam a uma página criada no website *Linktree* (acessível pelo seguinte link: <https://linktr.ee/repensareducacaoartistica>) e que, por sua vez, oferece acesso a *websites* que incidem sobre os sinais apresentados e à totalidade dos pôsteres criados (quer através da plataforma *Miro*, quer através de *download* em formato PDF).

No que toca à divulgação dos objetos produzidos, idealizou-se um plano de exposição pontual em locais estratégicos do concelho de Leiria, que inclui a Escola de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, instituições artístico-culturais privadas e públicas (viz.: livraria Arquivo; Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira; Banco das Artes Galeria), e agrupamentos de escolas. Contudo, considerando que estes locais requerem pedidos formais para afixação de cartazes e outros materiais, que tendem a prolongar-se temporalmente, e considerando também as limitações deste projeto em termos cronológicos, não foi possível efetuar a afixação dos pósteres em data anterior à escrita deste relatório, pelo que a avaliação do processo de divulgação terá que ser concretizada em data posterior. Ademais, admitindo ainda que a resposta aos pedidos de afixação poderá vir a ser negativa, de modo a não prejudicar o processo de divulgação, decidiu-se adaptar o conjunto de pósteres criado a um formato de desdobrável, mais fácil de integrar nos espaços de diversas organizações e entidades.

## Conclusões

Este relatório de projeto partiu da verificação de uma desadequação das práticas atuais de Educação Artística às necessidades educativas contemporâneas e futuras. Propôs-se, então, resolver esta problemática, através do conhecimento da realidade sociocultural e das necessidades educativas, num primeiro momento, e do desenvolvimento de conhecimentos e estratégias eficazes, impactantes e inovadoras para lhes responder, num segundo momento. Por fim, pretendeu-se comunicar e divulgar o conhecimento criado, intervindo junto do público-alvo através de um objeto artístico.

A concretização do primeiro movimento envolveu as entrevistas, que foram capazes de corresponder ao seu objetivo principal: produzir um diagnóstico da Educação Artística, que incida de modo articulado, completo e global sobre as suas várias dimensões. Os resultados demonstraram, sobretudo, grandes problemas estruturais, que dizem respeito quer ao currículo, quer aos professores, passando pela desvalorização da área. Foi interessante constatar que, de acordo com a nossa amostra, a maioria dos agentes da Educação Artística reconhecem a necessidade de reformulação da área e que, no que concerne a este assunto, ao contrário do que se poderia pensar, há uma forte correspondência entre as perspetivas dos agentes presentes no terreno e dos agentes na academia e investigação.

Também o *coolhunting* logrou a obtenção de um conhecimento mais profundo da realidade sociocultural contemporânea. A larga dimensão que *clusters* relacionados com tecnologias ocupam no todo dos sinais *cool* recolhidos, associada à identificação abundante de micro e macrotendências fortemente relacionadas com tecnologia e digitalização, atestam indubitavelmente a presença e a importância desta dimensão na nossa sociedade. Daí só pode decorrer que a Educação e a Educação Artística desempenham um papel fundamental na construção da relação das gerações atuais e futuras com esta dimensão. Não obstante, isto não foi tudo o que o *coolhunting* ofereceu ao nosso projeto. A análise dos sinais *cool* recolhidos permitiu-nos desenvolver conhecimentos e estratégias inovadoras e potencialmente relevantes para a Educação Artística, ao nível de abordagens e conteúdos; de ferramentas, equipamentos e tecnologias; e de plataformas e produtos. Estes contributos visam desde as artes plásticas ao cinema, passando pela música e pelo teatro, e grande parte deles estão (naturalmente) relacionados com tecnologias, digitalização e Inteligência Artificial. Ademais, o *coolhunting* permitiu-nos ainda compreender que a Educação Artística, para se reformular de acordo com a atualidade, necessita de inovações

emergentes, disruptivas, promovidas por agentes altamente permeáveis à inovação, capazes de rapidamente a adotar e disseminar. Esta observação atesta a premência do nosso projeto, que pretende, precisamente, trazer inovações para a frente do pensamento sobre as práticas de Educação Artística e comunicá-las aos agentes no terreno, para que possam efetivamente implementá-las.

Importa ainda dizer, relativamente à relação entre as entrevistas e o *coolhunting*, que se verificou um desfasamento entre os conhecimentos produzidos por cada um destes métodos – i.e., as propostas geradas por um não conseguiram responder às necessidades levantadas pelo outro. Enquanto as entrevistas se focam nos problemas estruturais da Educação Artística, o *coolhunting* aponta para inovações concretas que podem ser implementadas no âmbito das práticas. Isto sugere que a Educação Artística em Portugal é pouco inovadora: a existência de problemas de fundo desvia as atenções das necessidades atuais, o que é manifestado por práticas antiquadas e resistentes à mudança. Esta é uma das mais fulcrais conclusões que retiramos da nossa investigação.

Regressando à síntese do nosso projeto: de modo a concretizar essa divulgação dos conhecimentos e estratégias produzidos para a Educação Artística junto dos seus agentes, criaram-se pósteres e desdobráveis, que conjugam uma componente estética com outra comunicativa. Dada a finitude de recursos, não se logrou cumprir o plano de distribuição e o objetivo de divulgação dentro da janela temporal fixada; não obstante, prevê-se que esta etapa seja concluída após a submissão do presente relatório, avaliando-se no futuro os resultados a nível da pertinência, adequação e impacto.

Agora que já verificámos o cumprimento dos objetivos de investigação e do projeto, importa avaliarmos a resposta à nossa principal questão e a refutação ou confirmação da nossa hipótese. Na resposta à pergunta “de que modo os Estudos de Tendências podem contribuir para uma melhor adequação das práticas atuais de Educação Artística às necessidades educativas contemporâneas e futuras?”, podemos afirmar com segurança que o emprego de metodologias provenientes desta área – em particular o *coolhunting* – desagua num maior conhecimento da realidade sociocultural atual (bem como uma previsão mais concreta, sólida e fundamentada acerca do seu desenrolar futuro), o que, por sua vez, permite uma compreensão mais aprofundada das necessidades e desafios educativos. Esta compreensão é fundamental para informar processos de decisão e ação, permitindo conceber estratégias específicas para responder a novos paradigmas. Assim, provamos verdadeira a nossa hipótese: “Os Estudos de Tendências podem contribuir

para uma melhor adequação das práticas atuais de Educação Artística às necessidades educativas contemporâneas e futuras, através de um conhecimento mais aprofundado da realidade sociocultural e do desenvolvimento de conhecimentos estratégicos para com ela lidar”.

Os resultados alcançados provocam uma enorme repercussão, tanto no seio acadêmico e investigativo como no contexto comunitário e prático. Por um lado, logrou-se colmatar a inexistência de um diagnóstico completo, articulado e global da Educação Artística, bem como conceber soluções eficazes e implementáveis pelos seus agentes – i.e., que não dependem necessariamente da atuação de decisores superiores. Por outro lado, contribuiu-se para o cimentar e potenciar da posição dos Estudos de Tendências enquanto área de conhecimento e prática relevante. O cruzamento original, inovador e inusitado que aqui sugerimos provou-se extremamente frutífero, promovendo avanços científicos e práticos consideráveis em ambas as áreas.

Para terminar, importa dizer algumas palavras acerca das limitações do nosso projeto e dos caminhos futuros que ele abre. No que toca às entrevistas, seria interessante recolher dados junto de uma amostra de dimensão mais considerável e de perfil mais abrangente e diversificado, de modo a promover, mais do que um levantamento de perspetivas, um retrato da diversidade de perfis dos agentes da Educação Artística. Relativamente ao *coolhunting*, teria sido pertinente efetuar a análise de todos os sinais recolhidos, uma vez que diferentes naturezas e esferas socioculturais poderiam levar à produção de conhecimentos mais diversificados. Ainda nos Estudos de Tendências, deixamos aqui uma proposta investigativa, possivelmente proveitosa para solidificar a presença da área no meio científico: a construção de novos modelos-síntese, mais completos, abrangentes e atualizados, que visem a sistematização do conhecimento existente ao nível dos objetivos dos projetos e dos respetivos processos, técnicas e ferramentas de investigação existentes. No que toca ao nosso projeto, cabe-nos, futuramente, avaliar o sucesso da divulgação do conhecimento e estratégias através dos objetos criados; ademais, seria interessante aferir a pertinência, aplicabilidade e impacto do conhecimento e estratégias gerados ao longo da investigação. Por fim, registamos algumas ambições futuras que partem dos resultados deste projeto: dinamização de *workshops* sobre práticas de *coolhunting* na Educação Artística; realização de um guia prático que apresente o diagnóstico da Educação Artística efetuado e as estratégias concebidas para lidar com os desafios educativos contemporâneos; e desenho de um roteiro metodológico, a partir dos Estudos de Tendências, aplicável pelos agentes da Educação para desenvolver estratégias a partir do conhecimento sobre a atualidade.

## Referências Bibliográficas

- Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (2ª ed.). Catarata.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. PAIDÓS Educación.
- Almeida, T., & Ó, J. R. do (2021). Para uma educação por vir. Em M. Falcão, T. Leite, T. M. Pereira (Coords.), *Educação Artística, 2010-2020* (pp. 37-40). Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.124>
- André, T. (2010). A educação artística na escola do século XXI. Em M. Oliveira, S. Milhano (Orgs.), *As artes na educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade* (pp. 53-59). Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.
- Bauman, Z. (2007a). *Vida líquida* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar. (Obra original publicada em 2005)
- Bauman, Z. (com Núñez, V.). (2007b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa. (Obra original publicada em 2005)
- Bolden, B., UNESCO, Corcoran, S., Kukkonen, T., Newberry, J., Rickey, N., & Canadian Commission for UNESCO (2024). *Arts for transformative education: a guide for teachers from the UNESCO Associated Schools Network*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/AHVL7413>
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções*, 2(2), 10-25. <https://doi.org/10.60546/mo.v2i2.68>
- Burgo, F. (2021). A Consagração da Criatividade num mundo em (R)evolução. Em M. Falcão, T. Leite, T. M. Pereira (Coords.), *Educação Artística, 2010-2020* (pp. 27-30). Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED.

- Cantú, W. A., Lopes, C. M. A., Gomes, N. P., & Prado, G. dos S. (2019). The gaze of culture and communication: strategic analysis of consumption and trends. Em Duarte, E. (Ed.), *Doctoral Design Conference'19: TRANSformation. Proceedings of the DDC 6th Conference* (pp. 197-203). Edições IADE. <http://ddc2019.unidcom-iade.pt/>
- Cantú, W. A. (2022). Trends Archaeology: methodological contributes to analyse brand meanings in artistic shows of style. *e-Revista LOGO*, 11(1), 134-163. <http://doi.org/10.26771/e-Revista.LOGO/2022.1.07>
- Cantú, W. A., & Gomes, N. P. (2023). Coolhunting Canvas: A Pedagogical Toolkit to Support Trendspotting and Sociocultural Innovation in Marketing. Em J. L. Reis, M. K. Peter, J. A. Varela González, Z. Bogdanović (Eds.), *Marketing and Smart Technologies. Smart Innovation, Systems and Technologies* (337) (pp. 45-54). [https://doi.org/10.1007/978-981-19-9099-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-19-9099-1_4)
- Charréu, L. (2009). Para uma educação artística focada na contemporaneidade. Em E. B. T. Rodrigues, H. L. Assis (Orgs.), *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (pp. 25-32). Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás.
- Charréu, L., & Salbego, J. Z. (2022). Limites e relações possíveis para pensar a educação: arte contemporânea, vida cotidiana e cultura visual. *Invisibilidades, Revista Ibero-americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, (17), 76-84. <http://hdl.handle.net/10451/56266>
- Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes (2019). *Plano Nacional das Artes*. Ministério da Cultura e Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia\\_do\\_plano\\_nacional\\_das\\_artes\\_2019-2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf)
- Crossick, G., & Kaszynska, P. (2016). *Understanding the value of arts & culture. The AHRC cultural value project*. Arts & Humanities Research Council. <https://www.ukri.org/publications/ahrc-cultural-value-project-report/>
- Dragt, E. (2017). *How to research trends: move beyond trend watching to kick start innovation*. BIS Publishers.

- Eagleton, T. (1998). *As ilusões do pós-modernismo* (E. Barbosa, Trad.). Zahar. (Obra original publicada em 1996)
- Eça, T. T. P. de (2010a). Educação através da arte para um futuro sustentável. *Cadernos CEDES*, 30(80), 13-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100002>
- Eça, T. T. P. de (2010b). A educação artística e as prioridades educativas no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 127-146. <https://doi.org/10.35362/rie520581>
- Eça, T. T. de (2014). Para além do crepúsculo das artes visuais na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 26(26), 17-27. <http://hdl.handle.net/10437/6035>
- Eça, T. T. de, Khalil, S. F., & Adel, D. (2017). Peripheral points of view in arts education. *Revista Matéria-Prima*, 5(1), 18-25. <http://hdl.handle.net/10451/28256>
- Esteireiro, P. (2014). Problemas centrais da educação artística: reflexões sobre a atualidade e desafios para o futuro. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, (4), 95-105. <https://doi.org/10.34639/rpea.v4i1>
- European Commission (2024, 11 dezembro). *Futures Literacy*. Knowledge for policy. Recuperado a 23 de fevereiro, 2025, de [https://knowledge4policy.ec.europa.eu/foresight/topic/futures-literacy\\_en](https://knowledge4policy.ec.europa.eu/foresight/topic/futures-literacy_en)
- Falcão, M., Leite, T., & Pereira, T. M. (2021). A pretexto de um mestrado, olhares sobre 10 anos de educação artística. Em M. Falcão, T. Leite, T. M. Pereira (Coords.), *Educação Artística, 2010-2020* (pp. 9-17). Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED. <http://hdl.handle.net/10400.21/13227>
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes* (M. Lopes, Trad.). Penso.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Editora Atlas.
- Gloor, P., & Cooper, S. (2007). *Coolhunting: chasing down the next big thing*. AMACOM.

- Gomes, N. P., Cohen, S. A. de M., & Flores, A. M. M. (2018). Estudos de Tendências: contributo para uma abordagem de análise e gestão da cultura. *ModaPalavra e-periódico*, 11(22), 49-81. <https://doi.org/10.5965/1982615x11222018049>
- Gomes, N. P., Cohen, S., Flores, A. M., Leonardi, S., Cantú, W., Oliveira, S., Branco, I., & Lopes, C. (2020). *A natureza do cool, um desafio académico*. Trends and Culture Management Lab. <https://creativecultures.letras.ulisboa.pt/index.php/gtc-naturezadocool/>
- Gomes, Elisabete X. (2021). Exercício. Pensar a educação aprendendo com as artes. Em M. Falcão, T. Leite, T. M. Pereira (Coords.), *Educação Artística, 2010-2020* (pp. 57-61). Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.128>
- Gomes, N. P., Cohen, S. A. de M., Cantú, W. A., & Lopes, C. M. A. (2021a). Roteiros e modelos para a identificação de tendências socioculturais e a sua aplicação estratégica em produtos e serviços. *ModaPalavra e-periódico*, 14(32), 228-272. <https://doi.org/10.5965/1982615x14322021228>
- Gomes, N. P., Lopes, C. A., Cantú, W. A., Prado, G. (2021b). Análise Estratégica de Tendências Socioculturais: uma triangulação de métodos científicos. *DAT Journal*, 6(1), 213-228. <https://doi.org/10.29147/dat.v6i1.336>
- Gomes, N. P., & Cantú, W. A. (2022). Sociocultural Trend Reports as an Intelligence Tool of Strategic Cultural Management. Em J. L. Reis, M. K. Peter, R. Cayolla, Z. Bogdanović (Eds.), *Marketing and Smart Technologies. Smart Innovation, Systems and Technologies* (280) (pp. 63-74). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-9272-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-16-9272-7_6)
- Hernández, F., Terrasêca, M., & Paiva, J. (2013). Contemporaneidade e educação artística: ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, (40), 7-13. <https://doi.org/10.34626/esc.vi40.299>
- Higham, W. (2009). *The next big thing: Spotting and forecasting consumer trends for profit*. Kogan Page.
- Kjaer, L. (2014). *The Trend Management Toolkit*. Palgrave MacMillan.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an introduction to its methodology* (2<sup>a</sup> ed.). Sage.

- Leite, T. S. (2021). Educação Artística no currículo do Ensino Básico. Em M. Falcão, T. Leite, T. M. Pereira (Coords.), *Educação Artística, 2010-2020* (pp. 79-83). Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.132>
- Leontiev, D. A. (2011). Funções da arte e educação estética. Em J. P. Fróis (Ed.), *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares* (2ª ed.) (M. E. Castel-Branco, Trad.) (pp. 129-147). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mártil, V. A. G. (2009). *Coolhunting: El arte y la ciencia de descifrar tendencias*. Ediciones Urano.
- Milhano, S., Nogueira, F., & Correia, M. (2022). Educação artística: lugar de confluência do direito à educação, à cultura e às artes? Um olhar pé e pós crise pandémica. Em F. G. Alonso, & A. V. Veja (Eds.), *La dimensión transformadora del Derecho Educativo* (pp. 77-89). RIIDE.
- Paiva, J. C. de (2017). Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais do que nunca uma urgência. *Revista GEARTE*, 4(2), 169-180. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.73802>
- Pardal, A. (2021). O lugar da arte como lugar de encontro. Em M. Falcão, T. Leite, T. M. Pereira (Coords.), *Educação Artística, 2010-2020* (pp. 31-35). Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.123>
- Politécnico de Leiria (s.d). *Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas*. <https://www.ipleiria.pt/curso/mestrado-em-intervencao-e-animacao-artisticas-2/>
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2ª ed.). Feevale.
- Raymond, M. (2010). *The trend forecaster's handbook*. Laurence King Publishing.
- Read, H. (1982). *A educação pela arte* (A. M. Rabaça & L. F. S. Teixeira, Trans.). Edições 70. (Obra original publicada em 1943)
- Rocha, M. (2013). Educação em arte: encruzilhadas e caminhos. *Medi@ções*, 2(1), 33-44. <https://doi.org/10.60546/mo.v2i1.49>

- Trends and Culture Management Lab (s.d.). Mapa de tendências. Recuperado a 23 de fevereiro, 2025, de <https://creativecultures.lettras.ulisboa.pt/gtc/tendencias/>
- UNESCO (s.d.). *Futures Literacy*. Recuperado a 23 de fevereiro, 2025, de <https://www.unesco.org/en/futures-literacy/about>
- Valqueresma, A., & Coimbra, J. L. (2013). Criatividade e educação: A educação artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade e Culturas*, (40), 131-146. <https://doi.org/10.34626/esc.vi40.306>
- Vejlgaard, H. (2008). *The anatomy of a trend*. McGraw-Hill.
- Williams, R. (1965). *The Long Revolution*. Pelican Books. (Obra original publicada em 1961)
- Williams, R. (2001). *Cultura y Sociedad, 1880-1950, de Coleridge a Orwell* (H. Pons, Trad.). Ediciones Nueva Visión. (Obra original publicada em 1980)
- Winner, E., Golstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>