



unesco

University Network
Member

PORTUGAL E AS CÁTEDRAS UNESCO

Vozes para o Futuro
num mosaico
interdisciplinar
de saberes

EDITORES

Isabel Baltazar

Tânia Carraquico

Ana Paula Oliveira



TÍTULO

Portugal e as Cátedras UNESCO: Vozes para o Futuro num mosaico interdisciplinar de saberes

EDIÇÃO

ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências

EDITORES

Isabel Baltazar, Tânia Carraquico, Ana Paula Oliveira

DESIGN E PAGINAÇÃO

Paula Simões (art director), Francisca Silva (designer)

IMAGEM DE CAPA

ISBN

978-989-49285-0-8

© Outubro 2026 ISEC Lisboa

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Esta publicação reflete a perspetiva dos seus autores e o ISEC Lisboa não pode ser responsabilizado pela utilização que possa ser feita das informações nela contida.

PORTUGAL E AS CÁTEDRAS UNESCO

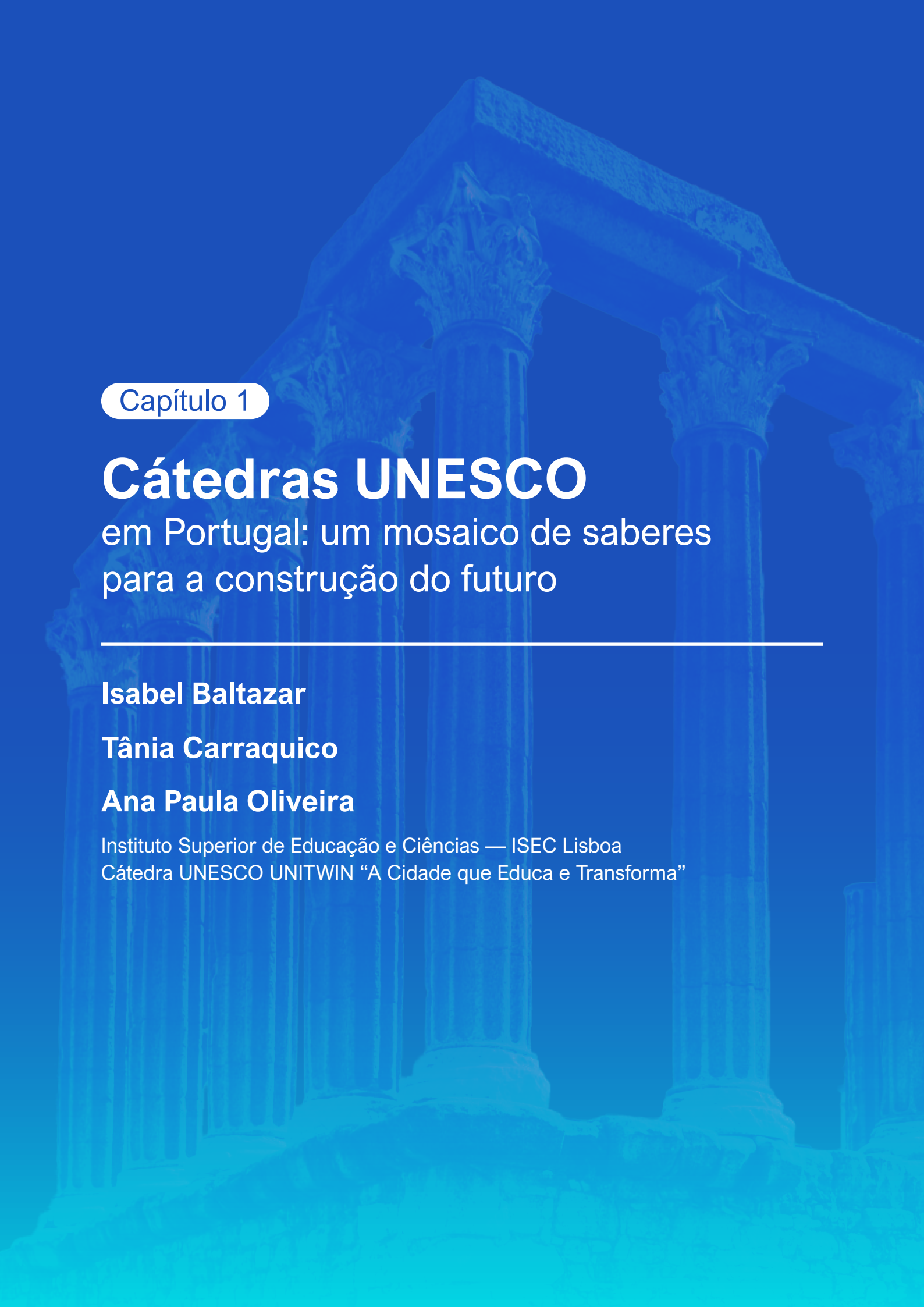
Voices para o Futuro num mosaico
interdisciplinar de saberes

ÍNDICE

PARTE I - ABERTURA E ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	6
Capítulo 1	
Cátedras UNESCO em Portugal: um mosaico de saberes para a construção do futuro	
<i>Isabel Baltazar, Tânia Carraquico, Ana Paula Oliveira</i>	<i>7</i>
Capítulo 2	
As Três Idades do Oceano na Cultura Ocidental: do mare timoris ao mare crisium	
<i>Ricardo Serrão Santos</i>	<i>18</i>
PARTE II - OCEANO, CIÊNCIA E SUSTENTABILIDADE.....	64
Capítulo 3	
Educação Científica das crianças para a gestão dos Oceanos: em apoio à economia azul” (UP)	
Da investigação à cidadania: ciência, capacitação e políticas para a sustentabilidade do Oceano	
<i>Marina Dolbeth, C. Marisa R. Almeida, Francisco Arenas, Laura Guimarães Filipe Castro</i>	<i>65</i>
Capítulo 4	
Cátedra UNESCO “Vida na Terra” (CIBIO/UP) Educação e formação avançada para a capacitação científica em África	
<i>Nuno Ferrand de Almeida, Marion Tafani, Fernando Sequeira</i>	<i>92</i>
PARTE III - EDUCAÇÃO, CIDADANIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	110
Capítulo 5	
A Cátedra UNESCO “Educação para o Desenvolvimento na Administração Pública: Participação, Inovação e Capacitação” (INA). Da missão à prática: capacitação, cooperação e futuro da governação democrática	
<i>Luísa Neto, Vanina Marcelino</i>	<i>111</i>
Capítulo 6	
Cátedra UNESCO “A Cidade que Educa e Transforma” (ISEC Lisboa), Educar a cidade, transformar o futuro: espaço de conhecimento, cidadania e desenvolvimento sustentável	
<i>Isabel Baltazar.....</i>	<i>128</i>
Capítulo 7	
Cátedra UNESCO em Educação para a Paz Global Sustentável (ULisboa) Percursos científicos, relacionais e culturais para o florescimento coletivo	
<i>Helena Á. Marujo.....</i>	<i>150</i>
Capítulo 8	
“Comunicação, Cidadanias e Literacia” (ESCS/IPL) Entre os Media e a Cidadania	
<i>Fernanda Bonacho, Margarida Alpuim.....</i>	<i>176</i>
PARTE IV - CULTURA, MEMÓRIA E PATRIMÓNIO	198
Capítulo 9	
Cátedra UNESCO “Diálogo Intercultural em Patrimónios de Influência Portuguesa” (UC) Levantamento e crítica sobre o ensino de património cultural	
<i>Marcela Maciel Santana</i>	<i>199</i>

Parte I

ABERTURA
E ENQUADRAMENTO
CONCETUAL



Capítulo 1

Cátedras UNESCO

em Portugal: um mosaico de saberes
para a construção do futuro

Isabel Baltazar

Tânia Carraquico

Ana Paula Oliveira

Instituto Superior de Educação e Ciências — ISEC Lisboa
Cátedra UNESCO UNITWIN “A Cidade que Educa e Transforma”

Cátedras UNESCO em Portugal:

Um mosaico de saberes para a construção do futuro

Num tempo marcado pela complexidade dos desafios globais, pela aceleração tecnológica, pela emergência climática, pela erosão da confiança nas instituições e pela persistência de desigualdades sociais e territoriais, a produção de conhecimento não pode ser concebida como uma atividade desligada da vida coletiva. A ciência, a educação e a cultura adquirem pleno sentido quando contribuem para compreender criticamente o mundo e para ampliar a capacidade das sociedades de o transformar. É neste horizonte de responsabilidade pública do conhecimento que se inscrevem as Cátedras UNESCO, estruturas de cooperação académica destinadas a articular investigação, formação, intervenção comunitária e apoio à definição de políticas públicas.

Criado em 1992, o Programa UNITWIN/Cátedras UNESCO assenta numa visão integrada da cooperação entre instituições de ensino superior e de investigação. A sua finalidade não se limita à constituição de unidades académicas especializadas. As Cátedras são concebidas como equipas que, a partir de uma instituição de acolhimento, desenvolvem projetos em áreas de prioridade comum e estabelecem redes de colaboração nacionais e internacionais. A investigação, o ensino, a formação avançada, a transferência de conhecimento e o envolvimento das comunidades integram, assim, uma mesma arquitetura de cooperação. À escala internacional, o Programa reúne cerca de um milhar de Cátedras e dezenas de Redes UNITWIN, mobilizando instituições, investigadores e parceiros em numerosos países (UNESCO, 2026a,b).

A relevância deste Programa decorre, em larga medida, da sua capacidade para criar uma relação produtiva entre a autonomia do pensamento académico e as grandes orientações humanistas da UNESCO. As Cátedras

não substituem as universidades, os centros de investigação, os governos ou as organizações da sociedade civil. Funcionam, antes, como espaços de convergência entre esses atores, favorecendo a circulação de conhecimentos, a formação de redes e a construção de respostas interdisciplinares. A UNESCO caracteriza-as, justamente, como laboratórios de ideias, núcleos de reflexão e construtoras de pontes entre a academia, as comunidades, a sociedade civil e os responsáveis pela decisão política (UNESCO, 2026a).

Esta função de mediação é particularmente importante numa época em que muitos dos problemas coletivos desafiam as fronteiras disciplinares e administrativas estabelecidas. As alterações climáticas relacionam-se com a biodiversidade, a saúde, a economia, as migrações, o ordenamento do território e a justiça social. A transformação digital convoca questões de inovação, mas também de ética, literacia, privacidade, igualdade e participação democrática. A proteção do património exige conhecimentos históricos, antropológicos, científicos, jurídicos e técnicos, assim como o envolvimento das populações que atribuem sentido aos bens, às práticas e às paisagens. A educação, por seu turno, tornou-se inseparável da cidadania global, dos direitos humanos, da inclusão e da aprendizagem ao longo da vida. Perante esta interdependência, as Cátedras UNESCO oferecem condições institucionais para reunir saberes diferenciados em torno de problemas comuns.

Em Portugal, a presença das Cátedras UNESCO traduz a crescente participação das instituições nacionais de ensino superior e investigação em redes internacionais de conhecimento e cooperação. A rede portuguesa compreende atualmente 23 Cátedras, acolhidas por universidades, institutos politécnicos, centros de investigação e organismos públicos. As suas áreas de atuação incluem, entre outras, o património material e imaterial, a biodiversidade, a geodiversidade e a geoconservação, os oceanos, a eco-hidrologia, a educação, a cidadania, a diversidade cultural, as artes e

a criatividade, a etnobotânica, os estudos globais, a literacia mediática, a inteligência artificial, a realidade alargada, a administração pública, a saúde e o bem-viver (Comissão Nacional da UNESCO, 2026a).

A diversidade temática da rede portuguesa não constitui uma mera justaposição de especializações. Ela reflete dimensões estruturantes da realidade nacional e da inserção de Portugal no mundo. A relação histórica e contemporânea com o Atlântico, a centralidade do oceano, a diversidade dos territórios insulares, a riqueza das paisagens culturais, a vulnerabilidade dos ecossistemas, a memória de contactos interculturais e a necessidade de assegurar formas sustentáveis de desenvolvimento conferem particular pertinência às Cátedras dedicadas ao património, aos oceanos, à biodiversidade, às ilhas, à água, à geodiversidade e à gestão das paisagens. Do mesmo modo, as transformações demográficas, sociais e tecnológicas tornam especialmente relevante o trabalho desenvolvido nos domínios da educação, da cidadania, da comunicação, da saúde, da inteligência artificial e da administração pública.

Reconhecer esta pluralidade implica reconhecer igualmente que as Cátedras não atuam sobre realidades abstratas. O conhecimento produzido encontra-se situado em territórios, instituições e comunidades concretas. A salvaguarda de uma prática tradicional, por exemplo, não depende apenas da sua documentação científica, mas também da participação dos seus detentores e da existência de condições sociais para a transmissão entre gerações. A conservação da biodiversidade não se esgota na identificação de espécies: exige modelos sustentáveis de ocupação do território, educação ambiental e diálogo com as populações. A investigação sobre patrimónios de influência portuguesa deve, por sua vez, considerar a pluralidade de memórias e interpretações associadas à história, evitando leituras unilaterais e promovendo uma reflexão crítica, aberta e partilhada.

Neste sentido, as Cátedras UNESCO podem contribuir para uma ciência mais próxima da sociedade. A sua vocação pública favorece práticas de ciência aberta, investigação colaborativa e disseminação social do conhecimento. Ao reunir investigadores, estudantes, organizações não governamentais, instituições culturais, entidades públicas e comunidades locais, estas estruturas ajudam a ultrapassar o modelo linear segundo o qual o saber seria produzido exclusivamente no interior da academia e posteriormente transmitido a destinatários passivos. O conhecimento emerge também da interação, da escuta e do reconhecimento de diferentes formas de experiência. A participação não reduz o rigor científico; pelo contrário, pode ampliar a qualidade e a relevância social da investigação, desde que sustentada por metodologias transparentes, princípios éticos e critérios adequados de validação.

As Cátedras desempenham ainda uma importante função pedagógica. A sua atividade permite integrar problemas contemporâneos nos programas de ensino, promover formação especializada, desenvolver recursos educativos e estimular a participação de estudantes em projetos interdisciplinares e internacionais. O próprio Programa UNITWIN associa o fortalecimento dos sistemas de ensino superior à criação de parcerias de investigação, ao desenvolvimento de novos programas formativos e ao enriquecimento das estruturas académicas existentes (UNESCO, 2026a).

Esta dimensão formativa adquire um significado particular quando relacionada com a educação para a cidadania global e para uma cultura de paz. Formar não consiste apenas em transmitir competências técnicas. Implica cultivar a capacidade de interpretar criticamente a informação, compreender a diversidade cultural, reconhecer a dignidade humana, dialogar com posições diferentes e tomar decisões responsáveis. Num contexto de desinformação, polarização e utilização intensiva de sistemas algorítmicos, torna-se indispensável fortalecer a literacia científica, digital e mediática. As Cátedras

portuguesas que trabalham nestes domínios encontram, por conseguinte, um campo de intervenção decisivo para a qualidade da democracia e para a participação informada dos cidadãos.

A ligação entre conhecimento científico e políticas públicas constitui outra vertente fundamental. As instituições políticas necessitam de evidência qualificada para enfrentar problemas de elevada complexidade, mas a passagem da investigação para a decisão não é automática. Exige tradução entre linguagens, compreensão dos contextos institucionais e capacidade de construir confiança entre especialistas, decisores e cidadãos. As Cátedras podem funcionar como interfaces neste processo, produzindo estudos, indicadores, recomendações, instrumentos de capacitação e espaços de debate. A sua independência académica deve ser preservada, precisamente porque a utilidade pública do conhecimento depende da possibilidade de formular análises rigorosas, incluindo quando estas questionam pressupostos ou opções estabelecidas.

A constituição, em Portugal, de uma Cátedra dedicada à educação para o desenvolvimento na Administração Pública evidencia o alargamento desta missão à inovação institucional, à participação e à capacitação dos serviços públicos. Simultaneamente, as Cátedras nas áreas dos futuros da educação, da comunicação e literacia mediática, da inteligência artificial e realidade alargada, da saúde e do bem-viver demonstram a atenção crescente a problemas emergentes. Estas estruturas podem apoiar uma transformação digital centrada na pessoa, interrogando não só aquilo que a tecnologia permite fazer, mas também aquilo que, à luz da ética, da justiça e dos direitos fundamentais, deve ser feito.

Em maio de 2026, a Conferência de Cátedras UNESCO em Portugal organizou a reflexão em torno de quatro grandes eixos: cidadania global e educação para a paz; ambiente, patrimónios e diversidade cultural;

ciência aberta, inclusão e participação; e desafios da desinformação e da inteligência artificial generativa. Esta organização temática tornou evidente a convergência entre o trabalho das Cátedras e algumas das questões mais exigentes do presente, bem como o seu contributo potencial para a concretização da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Comissão Nacional da UNESCO, 2026b).

Importa, contudo, não considerar o reconhecimento da UNESCO como um fim em si mesmo. Uma Cátedra afirma-se pela consistência do seu trabalho, pela qualidade científica das suas atividades, pela capacidade de formar novas gerações, pela solidez das parcerias e pelo impacto produzido nas instituições e nas comunidades. O uso de uma designação internacionalmente reconhecida acarreta responsabilidades acrescidas: estabelecer objetivos verificáveis, avaliar resultados, assegurar continuidade, promover a inclusão, divulgar conhecimento de forma acessível e reforçar a cooperação para além das fronteiras institucionais e nacionais.

O futuro da rede portuguesa dependerá, em grande medida, da capacidade de aprofundar a articulação entre as próprias Cátedras. A diversidade existente constitui uma vantagem, mas poderá gerar maior valor se for acompanhada por mecanismos regulares de cooperação. Projetos conjuntos, programas de mobilidade, publicações interdisciplinares, plataformas de dados, escolas avançadas, encontros científicos e iniciativas dirigidas às comunidades podem transformar um conjunto de experiências relevantes numa verdadeira rede nacional de conhecimento. Esta articulação deve incluir também outras redes UNESCO, instituições de ensino, autarquias, museus, bibliotecas, associações, empresas e organizações sociais.

A cooperação internacional representa, igualmente, uma dimensão constitutiva do Programa. As Cátedras permitem intensificar relações Norte-Sul, Sul-Sul e Norte-Sul-Sul, contrariando modelos unidirecionais

de transferência de conhecimento e promovendo formas mais equilibradas de aprendizagem mútua. A posição geográfica, histórica e linguística de Portugal oferece condições singulares para fortalecer parcerias com países europeus, africanos, americanos e asiáticos. Essa possibilidade deve ser desenvolvida numa base de reciprocidade, respeito pelas prioridades locais, reconhecimento da autoria e partilha equitativa de benefícios. A cooperação científica só cumpre plenamente a sua função quando não reproduz assimetrias, mas cria capacidades duradouras e comunidades de conhecimento.

O presente livro nasce, assim, da necessidade de conhecer, documentar e tornar visível a ação das Cátedras UNESCO em Portugal. Ao reunir percursos, áreas de investigação, projetos e perspetivas, a obra oferece uma leitura plural de um movimento que atravessa instituições e territórios. Mais do que um inventário, pretende constituir um espaço de reflexão sobre a responsabilidade das instituições de conhecimento perante o país e o mundo. Cada contributo testemunha uma determinada forma de relacionar investigação e ação, património e futuro, território e universalidade.

Falar de Portugal e das suas Cátedras UNESCO é, por isso, falar de uma comunidade científica e institucional comprometida com a construção de respostas comuns. É reconhecer que nenhuma disciplina, universidade ou país pode enfrentar isoladamente os desafios contemporâneos. É também afirmar que a cooperação não é um elemento acessório da ciência, mas uma das condições da sua relevância social e da sua capacidade transformadora.

Que este livro possa fortalecer o conhecimento mútuo entre as Cátedras portuguesas, estimular novas parcerias e aproximar o seu trabalho da sociedade. Que possa, igualmente, preservar a memória do caminho realizado e abrir possibilidades para o futuro. Num período de incerteza e mudança acelerada, as Cátedras UNESCO recordam-nos que educar,

investigar, conservar, criar e cooperar são diferentes expressões de uma mesma responsabilidade: colocar o conhecimento ao serviço da dignidade humana, da paz e de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável.

O presente livro nasce da necessidade de conhecer, documentar e tornar visível a ação das Cátedras UNESCO em Portugal. Ao reunir percursos, experiências, projetos e perspetivas, a obra configura um mosaico interdisciplinar de saberes, construído a partir de diferentes instituições, territórios e comunidades. Cada contributo corresponde a uma voz própria, situada num campo de conhecimento particular, mas todas convergem numa interrogação comum: de que modo podem a educação, a ciência, a cultura e a comunicação contribuir para a construção de futuros mais justos, pacíficos e sustentáveis?

A metáfora do mosaico traduz com especial clareza a natureza desta obra. Num mosaico, cada elemento conserva a sua forma e identidade, mas adquire um significado mais amplo na relação que estabelece com os restantes. Assim sucede com as Cátedras UNESCO em Portugal. A diversidade das suas áreas de intervenção — do património à educação, dos oceanos à biodiversidade, da cultura à transformação digital, da saúde à cidadania — não fragmenta o conhecimento. Pelo contrário, revela a necessidade de articular perspetivas diferentes para compreender problemas que são, pela sua própria natureza, complexos e interdependentes.

As vozes reunidas neste volume não se limitam, por isso, a apresentar resultados ou a descrever atividades institucionais. Elas exprimem modos distintos de pensar a responsabilidade do conhecimento perante a sociedade. Mostram como a investigação pode dialogar com os territórios, como o património pode ser interpretado à luz das questões contemporâneas, como a educação pode preparar para futuros ainda incertos e como a cooperação académica pode converter-se numa prática efetiva de solidariedade internacional.

O templo romano de Évora, convocado na imagem da capa, constitui, neste contexto, mais do que uma referência patrimonial. A permanência das suas colunas recorda que toda a construção do futuro se apoia numa relação crítica e consciente com a memória. O património não é apenas aquilo que recebemos do passado; é também aquilo que escolhemos conhecer, proteger, reinterpretar e transmitir. Entre a solidez da pedra e a abertura sugerida pelas tonalidades azuis da composição gráfica situa-se simbolicamente o campo de ação das Cátedras UNESCO: conservar sem imobilizar, inovar sem apagar a memória, projetar o futuro sem romper os vínculos que sustentam a experiência coletiva.

Portugal e as Cátedras UNESCO: Vozes para o Futuro num mosaico interdisciplinar de saberes apresenta-se, assim, como um espaço de encontro entre instituições, disciplinas, gerações e geografias. Mais do que fixar uma imagem definitiva da rede portuguesa, o livro procura dar a conhecer a sua vitalidade, reconhecer o trabalho realizado e abrir caminhos para novas formas de cooperação. O conjunto dos textos permite compreender que o valor das Cátedras reside não apenas na excelência científica de cada uma, mas também na capacidade de estabelecer relações: entre investigação e ensino, entre conhecimento e decisão, entre universidades e comunidades, entre Portugal e o mundo.

Que esta obra contribua para fortalecer o conhecimento mútuo entre as Cátedras portuguesas, estimular projetos conjuntos e aproximar a sua ação da sociedade. Que as vozes aqui reunidas possam ser escutadas não como discursos isolados, mas como partes de uma reflexão comum sobre o lugar da educação, da ciência e da cultura na construção da paz. Num período de incerteza e transformação acelerada, as Cátedras UNESCO recordam-nos que educar, investigar, preservar, criar e cooperar são diferentes expressões de uma mesma responsabilidade: colocar o conhecimento ao serviço da dignidade humana e construir, em conjunto, futuros sustentáveis.

Referências

Comissão Nacional da UNESCO. (2026a). Cátedras UNESCO.

Ministério dos Negócios Estrangeiros. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/redes-unesco/catedras-unesco>

Comissão Nacional da UNESCO. (2026b, 19 de maio).

Conferência de Cátedras UNESCO em Portugal — “UNESCO 80 anos: Educação, ciência e cultura para a paz e para a cooperação”. Ministério dos Negócios Estrangeiros. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/noticias/conferencia-de-catedras-unesco-em-portugal-unesco-80-anos-educacao-ciencia-e-cultura-para-a-paz-e-para-a-cooperacao>

UNESCO. (2026a). UNESCO Chairs and UNITWIN Networks:

What you need to know. <https://www.unesco.org/en/unitwin/about>

UNESCO. (2026b). UNESCO Chairs and UNITWIN Networks:

List updated 12 January 2026. <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2026/01/List%20of%20UNESCO%20Chairs%20and%20UNITWIN%20Networks%2012%20January%202026.pdf>

Capítulo 2

As Três Idades do Oceano

na Cultura Ocidental: *do mare timoris*
ao mare crisium

(...) *la terre est muette, et l'Océan parle. L'Océan est une voix.*
- Jules Michelet (1861)

Ricardo Serrão Santos

Instituto OKEANOS da Universidade dos Açores, Horta, Faial & Academia
das Ciências de Lisboa.

2.1. As Três Idades do Oceano na Cultura Ocidental: *do mare timoris ao mare crisium*

Na cultura ocidental, a percepção do mar e dos oceanos organizou-se, ao longo de milénios, em grandes regimes de imaginação, conhecimento e poder. O oceano foi sucessivamente figurado como abismo primordial, fronteira ameaçadora, estrada de expansão, espaço sublime, reservatório inesgotável, arquivo de ruína e sistema vulnerável de suporte da vida planetária. Estas imagens pertencem à história cultural, literária, religiosa, jurídica, científica e política do Ocidente. Funcionam também como matrizes simbólicas persistentes, próximas daquilo que Richard Dawkins designou por *memes*: unidades de transmissão cultural que circulam, replicam-se, transformam-se e sobrevivem através de narrativas, instituições, práticas e formas de imaginação colectiva (Dawkins, 1976).

Propõe-se aqui uma leitura em três tempos da relação entre a cultura ocidental e o oceano. A Primeira Idade corresponde ao *mare timoris*, o mar do medo, dominante desde as antigas cosmogonias do Próximo Oriente, passando pela tradição bíblica, pela literatura greco-romana e pela imaginação cristã e medieval. Neste regime, o mar surge como força informe, ameaça à ordem, morada de monstros, vestígio do caos e limite que a humanidade deve respeitar. A Segunda Idade, inaugurada pela expansão marítima europeia e consolidada entre o Renascimento e o século XX, transforma o oceano em espaço de possibilidade: *mare adventurousum* [Camões], *mare liberum* [Grotius], *mare sublime* [Kant], *mare inexhaustibile* [Huxley; Hawthorne Daniel e Francis Minot] e *mare benignum* [Carson], com Romain Rolland a deslocar o oceano para o plano da experiência interior através da noção de “*sentimento oceânico*”. O oceano passa a ser rota, promessa, cornucópia, objecto jurídico, paisagem sublime, espelho da interioridade e reservatório aparentemente inesgotável de alimento, energia, comércio, ciência e imaginação. A Terceira Idade, própria do século XXI, nasce da crise desta fantasia de inesgotabilidade. O oceano torna-se *mare crisium*, na formulação de Davor Vidas (2011): sistema ferido, regulador climático desregulado, arquivo material da aceleração antropogénica e lugar onde convergem as grandes tensões entre ciência, política, economia, tecnologia, ética e cuidado.

Estas três idades não correspondem a períodos fechados, homogêneos ou puramente cronológicos. Cada uma contém sobrevivências das anteriores e antecipa tensões das seguintes. O medo antigo do mar regressa, hoje, sob a forma de ansiedade climática; o encantamento renascentista e romântico persiste nas linguagens da conservação e da exploração; a crença moderna no mar inesgotável continua activa em certas versões da economia azul, da bioprospecção, da mineração em mar profundo e da governação tecnocrática. Trata-se, por isso, de uma genealogia cultural, mais do que de uma periodização histórica estrita. O que muda, de idade para idade, é o regime dominante de visibilidade: aquilo que cada época consegue ver, dizer, desejar, explorar ou temer no oceano.

O recorte “*ocidental*” exige uma cautela metodológica. A cultura ocidental constitui uma formação histórica porosa, feita de contacto, tradução, apropriação, violência, comércio, *hibridação* e esquecimento. As imagens do mar que atravessam a Bíblia, a Grécia, Roma, o cristianismo medieval, a expansão ibérica, a ciência moderna, o romantismo e as Humanidades Azuis resultam de múltiplas circulações mediterrânicas, semíticas, africanas, atlânticas, asiáticas e americanas. Autoras como Josephine Quinn e Naoíse Mac Sweeney têm sublinhado que o Ocidente deve ser lido como construção histórica instável, atravessada por cruzamentos, exclusões e reinterpretções, mais do que como civilização homogênea ou origem pura (Mac Sweeney, 2023; Quinn, 2025). Do mesmo modo, Lewis e Wigen (1997) mostraram que até os continentes e as grandes divisões metageográficas funcionam como artefactos culturais e políticos. A história marítima ocidental deve, portanto, ser pensada como história em trânsito, e não como património fechado.

A hipótese central deste artigo é simples: o oceano foi, em cada época, um espelho privilegiado das ansiedades, ambições e limites da sociedade que o imaginou. Na Primeira Idade, reflectiu o medo do informe e a necessidade de uma ordem que contivesse o caos. Na Segunda, reflectiu a expansão do mundo, a confiança na técnica, a sacralização do comércio, o sublime estético e a fantasia da abundância sem fim. Na Terceira, reflecte a vulnerabilidade do planeta e a insuficiência das respostas fragmentadas. A passagem do *mare timoris* ao *mare crisium*, mediada pelo longo intervalo do *mare liberum* e do *mare inexhaustibile*, é também a passagem de uma

cultura que temia atravessar o mar, para uma cultura que acreditou poder usá-lo sem perda, e finalmente para uma cultura obrigada a reconhecer que o oceano guarda, no seu aquecimento, acidificação, desoxigenação, plastificação e empobrecimento biológico, a assinatura material da história humana.

É neste ponto que a ideia de *consiliência oceânica* adquire centralidade. Compreender o oceano contemporâneo exige ciência natural, mas também história cultural, literatura, direito, filosofia, economia política, ética ambiental e imaginação pública. As alterações do oceano são indicadores biofísicos e, ao mesmo tempo, inscrições materiais de uma crise de relação. Como sugere Oppermann (2023), as águas do Antropoceno devem ser lidas como matéria fluida e narrativa, atravessada por histórias de contaminação, perda, contacto e resistência. Mentz (2024), por sua vez, propõe uma poética da água planetária em que a água surge como meio, condição e linguagem crítica da experiência contemporânea. A Terceira Idade do Oceano começa quando a cultura ocidental compreende que o mar já não pode ser pensado como exterior ao humano, como fundo inesgotável da história, nem como cenário sublime imune às consequências da modernidade. O oceano tornou-se condição, testemunha e juiz do mundo que ajudámos a construir.

2.2. Primeira Idade: *mare timoris*, o mar como abismo

A Primeira Idade do Oceano corresponde ao longo regime cultural em que o mar aparece como abismo, ameaça, exterioridade e limite. Antes de ser rota, recurso, promessa ou paisagem sublime, o oceano surge como força informe, anterior à ordem, próxima do caos e da morte. Esta idade atravessa as cosmogonias mesopotâmicas e ugaríticas, a tradição bíblica, a imaginação grega e romana, o cristianismo primitivo e a sensibilidade medieval. O seu centro simbólico é claro: o mar deve ser vencido, separado, contido, atravessado apenas por necessidade ou, no limite escatológico, abolido. O *mare timoris* é, por isso, o mar como vestígio de uma desordem primordial que a cultura humana, a cidade, a lei e a religião procuram manter à distância.

Muito antes de as tradições ocidentais adquirirem consciência de si mesmas, o repúdio pelo mar já habitava os mitos do Próximo Oriente. No *Enūma Eliš*, poema acádico da criação, Tiamat, a água salgada primordial, figura como potência informe e monstruosa. A ordem cósmica nasce quando Marduque a derrota, a mata e divide o seu corpo, fazendo dele a arquitectura do mundo. A criação não emerge de uma conciliação com o oceano, mas de uma violência ordenadora exercida sobre o corpo abissal das águas. O cosmos afirma-se como vitória sobre a fluidez ameaçadora, e o mar fica inscrito, desde a origem, como aquilo que precisa de domínio para que céu, terra e vida habitável possam existir (Haubold et al., 2025).

O Ciclo de Baal, preservado nas tradições ugaríticas de Ras Shamra, apresenta uma estrutura próxima. Yamm, literalmente “*Mar*”, surge como potência soberana e hostil. A sua pretensão possui uma dimensão natural, cósmica e política. Yamm exige submissão, impõe uma lógica de domínio e ameaça a ordem divina. Baal vence-o com armas preparadas por Kothar-wa-Hasis, e a derrota do Mar funda uma nova ordem cosmo-política. A oposição entre tempestade e mar, entre autoridade divina e soberania líquida, mostra que o oceano aparece como força que disputa o poder e exige redução a limite. O mar figura uma soberania alternativa, perigosa, coerciva, intolerável para a ordem que pretende instituir-se (Smith, 1994).

A Bíblia hebraica reconfigura esta matriz. Em Génesis, *tehom*, o abismo aquático primordial, antecede a separação das águas e a emergência do mundo ordenado. Deus cria ao separar, limitar e distribuir. Em Job 38:8-11, o mar surge como força nascida de modo inquietante, quase como recém-nascido perigoso, encerrado por Deus com portas, nuvens e limites: “*Até aqui virás e não ultrapassarás*”. A imagem é decisiva. O mar permanece, mas subordinado. A ordem divina não apaga as águas. Impõe-lhes fronteira. O mundo habitável nasce da contenção do excesso líquido (Bíblia, 2017a). Também nos Salmos, a derrota dos monstros marinhos e do Leviatã conserva esta memória de uma teologia do limite: Deus contém o mar, quebra a arrogância das ondas e fixa o lugar do abismo. A tradição visual medieval prolonga esta memória, reunindo monstros cósmicos e criaturas liminares como emblemas de uma natureza que excede a ordem humana e divina (Figura 1).



Figura 1. Leviatã, Beemote e Ziz na imaginação bíblico-medieval *Leviatã, Beemote e Ziz*, iluminura da Bíblia Ambrosiana, Ulm, 1238. Fonte: manuscrito medieval em domínio público, via Wikimedia Commons.

Esta tradição bíblica culmina, na imaginação cristã, numa fórmula extrema. No Apocalipse de João, a visão final anuncia “*um céu novo e uma terra nova*” e acrescenta: “*o mar já não existe*” (Bíblia, 2017b). Esta frase condensa uma longa história simbólica. A criação renovada dispensa o mar porque o mar conserva a memória do caos, da instabilidade e da separação. O fim escatológico coincide com a supressão do último vestígio do abismo. No horizonte cristão primitivo, o mar surge assim como figura do mundo instável, da travessia perigosa, da inquietação espiritual e da distância em relação à terra firme da salvação.

A cultura grega dá outra forma a esta suspeita. Na *Teogonia*, Hesíodo apresenta Gaia, Γαῖα [Terra], a gerar Ponto, Πόντος [Mar], “*sem amor delicioso*”. A formulação possui alcance superior ao plano genealógico. Ponto nasce sem união amorosa, sem reciprocidade erótica, como emanção solitária da Terra. O mar aparece, desde a origem, afastado da fecundidade ordenada da geração. Contudo, esta exterioridade não torna o mar vazio. Da união posterior de Ponto e Gaia nasce uma linhagem marinha ambivalente, que inclui Nereu, Νηρεύς [Nereu], o velho do mar, e Ceto, Κητώ [Ceto/monstro marinho], figura associada à monstrosidade e ao perigo. Esta ambivalência é essencial: o mar antigo pode ser mitologicamente fecundo e, ao mesmo tempo, culturalmente associado à improdutividade, à instabilidade e à ameaça. A esterilidade cultural do mar antigo não impede

a sua proliferação mítica; talvez a exija (Hesiod, 2006; Beaulieu, 2016). A personificação visual de Pontus/Oceanus torna visível esta ambivalência: o mar antigo possui rosto, genealogia e força mítica, ao mesmo tempo que permanece associado à alteridade, à instabilidade e ao excesso (Figura 2).



Figura 2. Pontus/Oceanus, personificação greco-romana do mar Pontus/Oceanus, personificação do mar, mosaico greco-romano de Acholla, actual Tunísia, conservado no Museu Nacional do Bardo, Tunes. Fonte: reprodução da obra arqueológica em domínio público, via Wikimedia Commons.

A tradição grega mantém esta tensão. O mar é indispensável à viagem, ao comércio, à guerra e ao contacto, mas dificilmente integra a ordem plena da cidade, da agricultura, da medida e da sepultura. Em Platão, essa suspeita ganha formulação filosófica. No *Fédon*, Sócrates descreve o mar como espaço onde nada cresce que mereça menção, onde nada alcança forma completa, onde tudo é rocha escavada, areia, massa informe de lodo e lamaçal. A imagem retoma a oposição entre terra fértil e mar estéril, entre forma e informe, entre mundo habitável e matéria degradada. Nas *Leis*, Platão associa também a proximidade do mar à corrupção dos costumes, ao comércio excessivo, à instabilidade e à abertura perturbadora da cidade à circulação exterior (Platão, *Leis*, IV, 704a-705b; edição consultada: Brisson, 2008-2011).

O mundo latino prolonga este imaginário. Em Ovídio, no primeiro livro das *Metamorfoses*, o dilúvio dissolve a distinção entre terra e mar. Rios, campos, animais terrestres e criaturas marinhas confundem-se numa paisagem de inversão grotesca. O mundo regressa à indistinção. A catástrofe hídrica não é apenas inundação; é colapso das categorias que sustentam a ordem humana. Quando o mar invade a terra, a habitação, a agricultura, a orientação e a distinção entre espécies ficam suspensas. O dilúvio ovidiano reencena, em chave poética, o terror arcaico da mistura: onde tudo é água, nada permanece no seu lugar (Ovid, 2004).

Também Horácio exprime uma moralidade do limite. Nas *Odes*, a navegação aparece ligada à ousadia humana que viola separações instituídas pelos deuses. A travessia marítima surge frequentemente como gesto de desmedida, próximo da técnica prometeica, da ambição e da transgressão. A madeira lançada ao mar, o navio que atravessa águas impiedosas, o comércio que desafia a distância natural entre margens, tudo isto compõe uma ética da prudência. O mar ensina que há fronteiras que a humanidade atravessa com risco moral, físico e cósmico (Horace, 2000).

O cristianismo antigo e medieval herda e transforma estes materiais. Santo Agostinho associa frequentemente o mar à inquietação, à dispersão, à queda e à amargura da existência humana. A terra firme simboliza estabilidade, orientação e busca de Deus; o mar figura a instabilidade do século, o movimento das paixões, a confusão do mundo e a travessia espiritual que apenas a graça pode tornar suportável (Saint Augustine, *Confessions*, edição consultada: Pine-Coffin, 1961). Isidoro de Sevilha, nas *Etimologias*, organiza o oceano como anel exterior que circunda o *orbis terrarum*, reforçando uma geografia simbólica em que o mar delimita o mundo habitado e marca a passagem para o desconhecido (Isidoro de Sevilha, *Etimologías*, edição consultada: Reta & Casquero, 2004). A água salgada conserva, neste quadro, uma carga moral: amargura, corrupção, errância, provação.

A Idade Média visualiza este regime de temor. Bestiários, mapas T-O, *mappaemundi*, relatos de viagem e imagens de monstros marinhos inscrevem o oceano como margem perigosa do mundo. As águas externas aparecem como zonas liminares, povoadas por criaturas desmedidas, raças fantásticas, ilhas incertas, abismos e sinais do desconhecido. O Atlântico, em

particular, surge durante muito tempo como fronteira temível, limite ocidental do mundo habitável, espaço de errância e provação. O mar cerca a terra, mas cerca também a imaginação. A geografia medieval é, nesse sentido, também uma escatologia: quanto mais longe da terra firme e da ordem conhecida, mais o oceano aproxima-se do indeterminado, do monstruoso e do fim. A *Carta Marina* de Olaus Magnus, publicada em 1539, torna visível este momento de transição: o mar continua povoado por monstros e sinais de perigo, mas entra já no regime cartográfico que o torna legível, navegável e progressivamente apropriável (Figura 3).



Figura 3. A Carta Marina e o mar ainda povoado de monstros Olaus Magnus, *Carta Marina et descriptio septentrionalium terrarum ac mirabilium rerum in eis contentarum*, Veneza, 1539. A cartografia renascentista conserva monstros e maravilhas marinhas, mas já inscreve o oceano num regime de conhecimento, orientação e apropriação visual. Fonte: mapa impresso em domínio público, via Wikimedia Commons.

A Primeira Idade pode, assim, ser sintetizada como *mare timoris* ou *mare tenebrosum*. O mar é força anterior à forma, espaço infecundo, morada de monstros, fronteira da cidade, ameaça à agricultura, lugar de corrupção, provação espiritual e vestígio do caos. A terra firme concentra a ordem, a sepultura, a lei, a cultura e a fecundidade; o mar concentra o instável, o amargo, o informe e o perigoso. Mesmo quando permite viagem, contacto ou revelação, permanece marcado por uma suspeita profunda. A travessia

é exceção, risco ou prerrogativa divina. Gilgameš encontra nas Águas da Morte o limite da sua demanda pela imortalidade. Job escuta que o mar existe porque Deus lhe impôs portas. João imagina a criação redimida sem mar.

Esta idade deixa uma herança decisiva. Antes da expansão marítima moderna, o oceano já existia como problema teológico, cosmológico, poético e moral. A modernidade não parte de um vazio simbólico; parte contra uma sedimentação antiga de medo. Por isso, a passagem para a Segunda Idade terá a força de uma inversão cultural. O mar que antes impunha limite tornar-se-á caminho; o abismo converter-se-á em rota; o monstro dará lugar ao mapa; o interdito será recodificado como aventura; a exterioridade ameaçadora passará a ser imaginada como promessa de mundo. A Segunda Idade nasce quando a cultura ocidental começa a transformar o *mare timoris* em *mare adventurousum*.

2.3. Segunda Idade: *mare liberum, mare inexhauribile*

A Segunda Idade do Oceano inaugura-se com a expansão marítima europeia e prolonga-se, com metamorfoses internas, até ao final do século XX. O seu traço dominante é a inversão simbólica do medo. O mar que a Primeira Idade tinha figurado como abismo, limite e ameaça passa a ser pensado como caminho, promessa, campo de prova, horizonte de saber, fonte de riqueza e figura do infinito. O *mare timoris* converte-se progressivamente em *mare liberum* e *mare inexhauribile*. A cultura ocidental deixa de imaginar o oceano sobretudo como exterioridade perigosa e passa a integrá-lo na gramática da expansão, da providência, do comércio, da ciência, da estética e da abundância.

O momento inaugural desta viragem encontra uma das suas formulações mais fortes em *Os Lusíadas* (1572). Camões não se limita a celebrar a viagem de Vasco da Gama à Índia. Inscreve a navegação portuguesa numa mudança de regime histórico e simbólico. Quando escreve “*Cesse tudo o que a Musa antiga canta, / Que outro valor mais alto se alevanta*”, o poema anuncia

uma deslocação do centro épico: a antiguidade clássica, com os seus heróis mediterrânicos, cede lugar ao navegador moderno, ao engenho técnico, à travessia oceânica e à experiência planetária (Camões, 1572). O oceano deixa de ser apenas cenário de punição, errância ou provação. Torna-se teatro da história. Como observa Klein (2013), *Os Lusíadas* inauguram uma verdadeira modernidade marítima, na qual o oceano aparece como espaço social e histórico vivido pelo navegador como teatro de improvisação, risco e adaptação contínua. Bowra (1945) leu também a epopeia camoniana como um dos grandes textos fundadores da modernidade épica, precisamente porque nela o mar já não funciona como periferia do mundo antigo, mas como medida do mundo novo. A centralidade de Camões nesta viragem permite situá-lo como uma das grandes figuras da modernidade oceânica: o poeta que transforma a travessia marítima em teatro histórico, político e épico (Figura 4).



Figura 4. Luís de Camões e a viragem épica do oceano Luís de Camões, retrato atribuído a Fernão Gomes, tradição iconográfica quinhentista/seiscentista. Fonte: reprodução de obra em domínio público, via Wikimedia Commons.

Esta transformação tem uma dimensão técnica, simbólica e cognitiva. O mar torna-se cartografável, navegável, descritível. Os relatos de viagem começam a substituir os monstros por observações, as lendas por coordenadas, os abismos por rotas. Antonio Pigafetta, na relação da viagem de circum-navegação de Magalhães, oferece um exemplo decisivo desta nova

percepção: o oceano já não aparece como superfície habitada por dragões ou criaturas fabulosas, mas como espaço de fenómenos observáveis, de aves, peixes, ventos, alimentos, distâncias e acontecimentos. A passagem dos “dragões” cartográficos e das margens temidas para a descrição do fogo-de-Santelmo como bom augúrio marítimo traduz bem esta mutação. O sinal que antes pertencia ao regime do medo passa a integrar uma cultura prática da navegação. O maravilhoso não desaparece, mas muda de função. Deixa de interditar a travessia e passa a acompanhá-la.

A própria nomenclatura marítima revela esta transformação. O *Cabo das Tormentas*, rebaptizado como *Cabo da Boa Esperança*, condensa a passagem do presságio ao projecto. A palavra “*tormenta*” inscrevia o extremo sul de África na gramática antiga do risco e da punição. A expressão “*boa esperança*” reinscreve o mesmo lugar numa nova lógica de caminho, promessa e futuro. O nome deixa de marcar um limite e passa a anunciar uma passagem. Esta operação linguística possui alcance cultural amplo: o oceano moderno nasce quando a Europa começa a converter o obstáculo em rota, o medo em expectativa, a margem em corredor e o desconhecido em possibilidade.

No plano teológico e simbólico, esta nova sensibilidade encontra expressão no pensamento cristão moderno. Luís de Granada, na *Introducción del Símbolo de la Fe* (1583), chama a Deus “*grande mar Oceano*”, eterno em duração, infinito em virtude e supremo em jurisdição (Granada, 1583). A vastidão oceânica passa a servir como metáfora da superabundância divina. A comparação entre pesca e caça é igualmente reveladora. Porque o pescador não vê os peixes como o caçador vê os animais em terra, Deus teria dotado o mar de uma fertilidade tão grande que a rede encontra alimento onde quer que caia. O oceano torna-se então *mare Deus*: manifestação da providência, reservatório de dádiva, expressão visível de uma generosidade que parece exceder qualquer cálculo humano. A antiga suspeita sobre o mar infecundo dá lugar à crença num oceano superabundante.

Esta teologia da abundância prepara a formulação jurídica moderna do *mare liberum*. Em *Mare Liberum* (1609), Hugo Grotius argumenta que o mar, pela sua natureza fluida, indivisível e aparentemente inesgotável, não pode ser apropriado como a terra. Ao contrário da caça terrestre, que consome os

animais visíveis e delimitáveis, a pesca marítima parece ocorrer num espaço que “*permanece perpetuamente na mesma condição em que foi criado*” e pode ser “*usado sem perda*” (Grotius, 1609). A liberdade dos mares assenta, assim, numa ontologia da não exaustão. O mar é livre porque parece imune à apropriação exclusiva e à diminuição pelo uso. Esta ideia teve enorme força civilizacional: legitimou a navegação, o comércio, a circulação imperial, a expansão colonial e uma economia marítima fundada na convicção de que o oceano excedia sempre a capacidade humana de o transformar.

A Segunda Idade articula, por isso, liberdade e abundância. O *mare liberum* é simultaneamente princípio jurídico e imaginação material. A sua eficácia depende da crença num oceano aberto, comum, resistente, vasto e continuamente disponível. Esta liberdade transporta uma ambivalência profunda. Por um lado, opõe-se a pretensões de monopólio marítimo e permite pensar o mar como espaço comum de circulação. Por outro lado, oferece uma linguagem poderosa à expansão europeia, à competição imperial, à exploração de recursos e ao crescimento de economias extractivas. A liberdade dos mares nasce como crítica da apropriação exclusiva, mas alimenta práticas de uso intensivo precisamente porque supõe que esse uso não provoca perda decisiva.

No século XVIII e no romantismo, o oceano ganha uma nova densidade estética. A vastidão marítima deixa de ser apenas rota ou recurso e passa a funcionar como figura do sublime. Em Kant, na *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790), o mar agitado integra a experiência do sublime dinâmico: perante forças naturais que excedem a medida sensível, a imaginação encontra o seu limite e a razão descobre a sua superioridade moral (Kant, 1790). O oceano assusta e eleva. A ameaça física converte-se em ocasião de afirmação espiritual. O medo antigo sobrevive, mas já não paralisa. Integra-se numa pedagogia da grandeza.

Lord Byron prolonga esta elevação romântica em *Childe Harold's Pilgrimage* (1812-1818), sobretudo na célebre apostrofe ao oceano. O mar profundo e escuro, que dez mil frotas cruzam sem o dominar, aparece como força indomável, superior aos impérios e às ruínas humanas (Byron, 1818). A sua resistência alimenta uma nova forma de veneração. O oceano é sublime porque permanece para além do poder histórico, mesmo quando esse

poder o atravessa. Baudelaire, em *L'Homme et la Mer* (1857), desloca a mesma vastidão para o plano da interioridade: “*homme libre, toujours tu chériras la mer*”, escreve, porque o mar funciona como espelho da alma, abismo íntimo, duplicação do infinito humano. O oceano deixa de ser apenas exterior temível. Passa a ser espelho do eu, superfície onde a subjectividade moderna contempla a sua própria profundidade.

Ao longo do século XIX, esta dimensão estética e espiritual cruza-se com uma nova imagem do oceano como cornucópia biológica. Jules Michelet, em *La Mer* (1861), formula uma das grandes inversões simbólicas da modernidade: “(...) *a terra permanece em silêncio, e o Oceano fala. O Oceano é uma voz.*” (Michelet, 1861). O mar já não é silêncio estéril, lodo platónico ou abismo moral. É voz, metamorfose, vida incessante. As suas criaturas proclamam uma vitalidade que a cultura moderna começa a descobrir com assombro científico e literário. Michelet transforma o oceano em organismo, matriz, mãe e arquivo vivo. A vida marinha, antes associada à monstruosidade ou à ameaça, converte-se em sinal de fecundidade e maravilhamento.

Jules Verne dramatiza esta confiança em *Vingt mille lieues sous les mers* (1869-1870). O Capitão Nemo apresenta o oceano como espaço de liberdade política, refúgio contra a tirania terrestre e fonte quase ilimitada de alimento, energia e autonomia (Verne, 1871). No mar cessaria o poder dos déspotas; no mar encontrar-se-ia uma “*enfermeira*” prodigiosamente inesgotável. A aventura científica, a tecnologia submarina, a fantasia de soberania individual e a abundância biológica convergem na figura do Nautilus. O oceano verniano é laboratório, casa, arsenal, biblioteca, despensa e pátria alternativa. A Segunda Idade alcança aqui uma das suas expressões mais completas: o mar como mundo suficiente.

Esta confiança reaparece em autores portugueses e europeus que celebram a fecundidade marinha. Almeida d'Eça, em *O Mar* (1882), reforça a ideia de que o mar contém alimento em todas as latitudes e profundidades, e que a reprodução dos peixes seria tão prolífica que o oceano se tornaria denso se todos os ovos vingassem (Almeida d'Eça, 1882). A imagem tem paralelos em Alexandre Dumas, que no *Grand Dictionnaire de Cuisine* mobiliza a prodigalidade reprodutiva dos peixes para imaginar uma abundância praticamente ilimitada (Dumas, 1873). Estas formulações parecem hoje

excessivas, mas exprimem uma crença central da Segunda Idade: a vida marinha, pela sua invisibilidade, número e distância, resiste à medida humana e escapa à exaustão.

O passo decisivo ocorre quando a autoridade científica consolida essa convicção. Em 1883, na *International Fisheries Exhibition*, em Londres, Thomas H. Huxley declara que as grandes pescarias, como as de bacalhau, arenque, sardinha e cavala, são inesgotáveis, e que a acção humana dificilmente poderia afectar seriamente os seus números (Huxley, 1883). A afirmação é um marco cultural. A ciência, que deveria introduzir medida, limite e prudência, legitima durante algum tempo a fantasia da inesgotabilidade. O *mare liberum* jurídico encontra o seu correlato económico e biológico: um oceano livre porque comum, explorável porque vasto, inesgotável porque reprodutivo, invisível e aparentemente imune à escala humana. A *International Fisheries Exhibition* de 1883 oferece o cenário institucional desta confiança: nela, a ciência das pescas, a indústria, a pedagogia pública e a imaginação imperial encontraram uma linguagem comum de abundância (Figura 5).

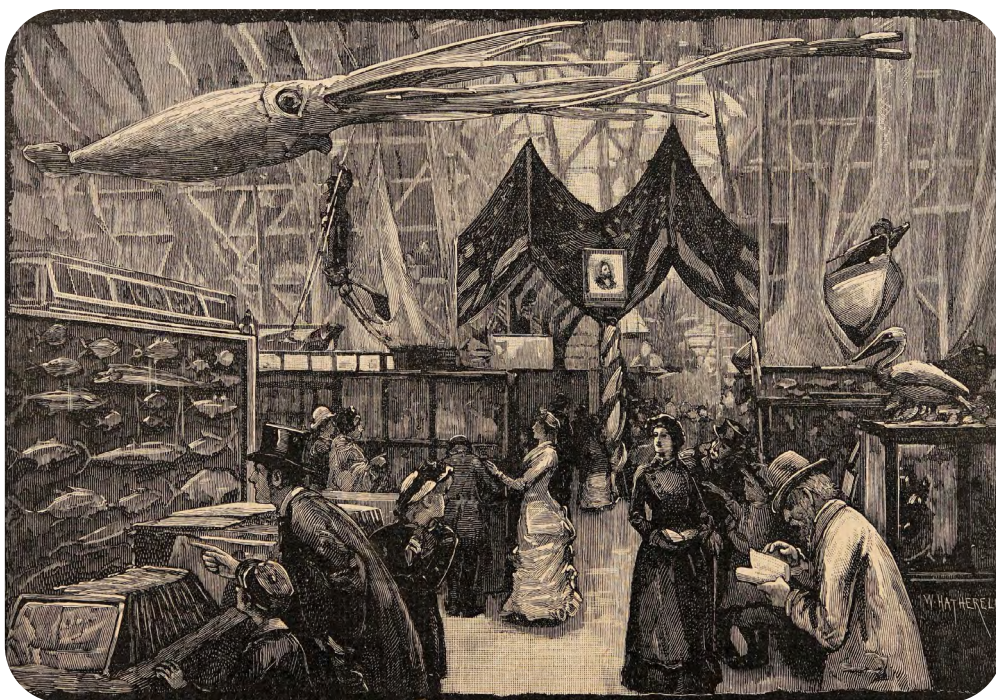


Figura 5. A International Fisheries Exhibition e a legitimação científica da inesgotabilidade Vista da International Fisheries Exhibition, Londres, 1883. Foi neste contexto expositivo que Thomas H. Huxley proferiu o discurso que consagrou a ideia das grandes pescarias oceânicas como praticamente inesgotáveis. Fonte: gravura oitocentista em domínio público, via Wikimedia Commons.

Ao mesmo tempo, naturalistas como Johannes Müller e Ernst Haeckel unem conhecimento e encantamento. A observação de organismos marinhos, plâncton, radiolários, medusas e formas microscópicas faz do oceano um “*mundo de maravilhas inesgotável*” (Haeckel, 1877). A ciência do século XIX descobre no mar uma estética da complexidade. Cada organismo amplia o espanto, cada forma microscópica parece confirmar a riqueza infinita da vida. Esta “*ciência do espanto*” não representa ainda uma consciência ecológica no sentido contemporâneo. Pelo contrário, muitas vezes reforça a ideia de que o oceano é tão vasto, tão fecundo e tão variado que a intervenção humana permanece pequena diante da sua abundância. A estética científica de mostra como a observação microscópica do oceano intensificou o assombro moderno: a forma, a simetria e a exuberância dos organismos marinhos pareciam confirmar uma fertilidade sem medida (Figura 6). Na viragem do século XIX para o XX, Alberto I do Mónaco traduz esse encantamento científico em prática oceanográfica: campanhas, colecções, cartografia, museus, cooperação internacional e publicações de grande aparato visual, como os *Résultats des campagnes scientifiques accomplies sur son yacht*, célebres pelas suas pranchas, gravuras e ilustrações científicas (Albert I^{er}, 1951).

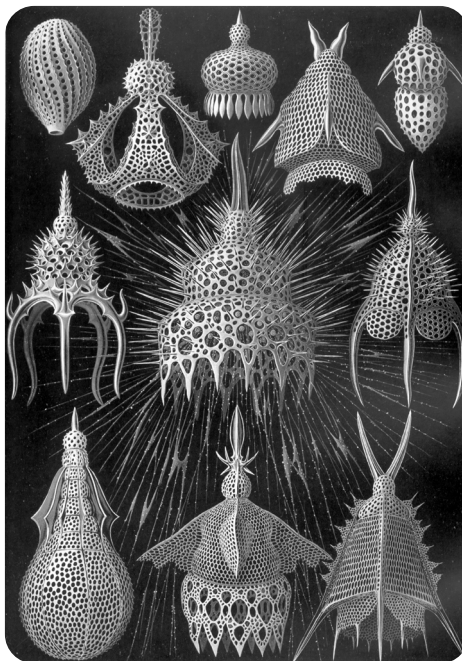


Figura 6. Ernst Haeckel e a ciência do espanto marinho Ernst Haeckel, radiolários, prancha de *Kunstformen der Natur* / Art Forms in Nature, publicada entre 1899 e 1904. Fonte: ilustração científica em domínio público, via Wikimedia Commons.

É neste eixo que se inscreve o chamado “*sentimento oceânico*”. Romain Rolland usa a expressão para designar uma sensação de eternidade, pertença ao todo e abertura espiritual que escapa às fronteiras confessionais (Vermorel & Vermorel, 1993). Thomas Mann reinscreve esse oceânico no modernismo literário, articulando fascínio, cura, dissolução do eu e experiência da eternidade. O mar moderno torna-se então lugar de ambivalência interior: cura e ameaça, repouso e dissolução, espelho e abismo. A sua antiga exterioridade regressa, mas agora como profundidade psíquica.

Na segunda metade do século, essa convicção de inesgotável reaparece sob forma ainda mais programática em *The Inexhaustible Sea*, de Hawthorne Daniel e Francis Minot. Publicado no pós-guerra, o livro já pertence a um mundo em que a oceanografia, a engenharia, a pesca industrial, a bioprospecção, a energia e a exploração dos fundos marinhos começam a convergir numa mesma promessa tecnocientífica. A sua fórmula é exemplar: “*One day, men will realise that, in its generosity, the sea is inexhaustible*” (Daniel & Minot, 1954). A frase condensa a passagem do oceano como vastidão admirável para o oceano como programa de disponibilidade total. O mar deixa de ser apenas livre, sublime ou benigno. Torna-se *mare inexhaustibile*: um reservatório de alimento, minerais, energia, químicos, medicamentos e possibilidades industriais ainda por realizar.

Rachel Carson introduz, quase em contraponto, uma inflexão decisiva. Em *The Sea Around Us* (1951), o oceano aparece como origem da vida, força planetária, sistema dinâmico, arquivo temporal e entidade de grandeza quase indestrutível (Carson, 1951). Carson conserva os traços do *mare benignum*: o mar surge belo, generoso, antigo, maternal, anterior e maior do que o humano. Contudo, a sua escrita também prepara a transição para a Terceira Idade, porque transforma o encantamento em atenção, e a atenção em responsabilidade. A beleza deixa de ser apenas celebração. Começa a exigir cuidado. A permanência do oceano já não pode ser confundida com imunidade absoluta. Na esteira desta escuta, Sophia de Mello Breyner Andresen oferece, na poesia portuguesa do século XX, uma das formulações mais intensas do mar como presença elementar, ética e luminosa. Em *Dia do Mar* (1947), *Coral* (1950), *Mar Novo* (1958) e *Navegações* (1983), o mar conserva afinidades com o *mare benignum*: é claridade, respiração, medida,

infância, purificação e promessa de inteireza. Mas essa benignidade nunca é pura decoração. O mar surge como exigência de verdade, como força que depura a linguagem e confronta o humano com uma ordem mais vasta do que a posse. Nesse sentido, Sophia prolonga a linhagem de Carson por outra via: não a da divulgação científica, mas a de uma atenção poética que faz do mar uma presença viva, anterior ao cálculo e resistente à apropriação.

A Segunda Idade constrói o meme do mar inesgotável, articulando-o com o maravilhamento estético e científico dos séculos XVIII e XIX. Este meme atravessa teologia, direito, literatura, ciência, economia e política. Em Luís de Granada, o oceano é metáfora da providência. Em Grotius, é espaço livre porque usado sem perda. Em Kant e Byron, é sublime porque excede a escala humana. Em Baudelaire, Rolland e Mann, é espelho da interioridade e da eternidade. Em Michelet e Verne, é organismo fecundo, mundo alternativo e reserva de vida. Em Huxley, ganha legitimação científica como fonte aparentemente imune à acção humana. Em Haeckel, adquire uma gramática visual de assombro científico. Em Alberto I do Mónaco, esse encantamento traduz-se em campanhas oceanográficas, colecções, museus, cartografia e publicações científicas de grande aparato visual. Em Hawthorne Daniel e Francis Minot, converte-se em programa tecnocientífico do pós-guerra, onde a generosidade do mar é explicitamente apresentada como inesgotável. Em Carson e Sophia, conserva a aura de benignidade, mas transforma o encantamento em atenção, escuta e responsabilidade.

Esta idade não corresponde apenas a uma mudança na imagem do mar. Corresponde a uma reorganização completa da relação entre humanidade e oceano. O interdito torna-se rota; o abismo torna-se mapa; o monstro torna-se organismo; a fronteira torna-se liberdade; a vastidão torna-se recurso; a ameaça torna-se sublime; a esterilidade torna-se fecundidade. O mar passa a ser pensado como aquilo que a humanidade pode atravessar, nomear, estudar, usar, cantar e explorar. O antigo medo não desaparece totalmente. Sobrevive no naufrágio, na tempestade, no sublime e na literatura. Mas a tonalidade dominante mudou. A cultura ocidental já não teme sobretudo o mar. Confia nele. Confia na sua abertura, na sua fertilidade, na sua resistência e na sua capacidade de absorver os efeitos da acção humana.

É precisamente essa confiança que prepara a crise seguinte. Da ciência do espanto à economia da extracção, a distância revela-se curta. A ideia de um oceano livre, abundante e indestrutível oferece cobertura simbólica à pesca industrial, à expansão imperial, ao transporte global, à exploração petrolífera, à deposição de resíduos e à procura de minerais e combustíveis no fundo marinho. Em *The Inexhaustible Sea*, essa confiança encontra uma formulação tardia e já plenamente tecnocientífica: o oceano surge como reserva futura de alimento, energia, matérias-primas e possibilidades industriais. A Segunda Idade termina quando a sua premissa central, a inesgotabilidade, começa a falhar. O oceano que parecia exterior à história humana revela-se profundamente transformado por ela. O *mare inexhaustibile* desagua no *mare crisiium*.

2.4. Da inesgotabilidade à exaustão: a falha do meme moderno

A passagem da Segunda para a Terceira Idade não ocorre num único momento, nem resulta de uma revelação súbita. Forma-se por acumulação. Durante séculos, a cultura ocidental habituou-se a pensar o oceano como reserva de abundância, superfície de circulação, espaço livre, imagem do sublime e fundo inesgotável da economia humana. A força dessa representação residiu precisamente na sua aparente evidência. O mar era demasiado vasto para acabar, demasiado profundo para ser esgotado, demasiado móvel para ser possuído, demasiado fecundo para ser empobrecido. Esta convicção atravessou a teologia da providência, o direito do *mare liberum*, a literatura romântica, o naturalismo oitocentista, a ciência das pescas, a propaganda industrial e as políticas marítimas do século XX.

O *meme* do mar inesgotável não funcionou apenas como metáfora. Orientou decisões, legitimou empreendimentos, moldou instituições e definiu prioridades económicas. A sua eficácia cultural consistiu em transformar uma suposição parcial numa intuição civilizacional: a ideia de que o oceano podia ser usado sem perda significativa. Grotius (1609) deu-

lhe uma formulação jurídica quando apresentou o mar como realidade que permanecia na mesma condição em que tinha sido criada e podia ser usada sem diminuição. Huxley (1883) deu-lhe autoridade científica quando declarou, em 1883, que as grandes pescarias oceânicas eram praticamente inesgotáveis e que nenhuma actividade humana poderia afectar seriamente a sua abundância. Daniel e Minot (1954) prolongam essa confiança no contexto do pós-guerra, já numa linguagem de expansão tecnocientífica: o oceano surge como reserva futura de alimento, matérias-primas, energia, produtos químicos e poder estratégico. A inesgotabilidade deixa de ser apenas suposição biológica ou jurídica; passa a ser horizonte operacional. Entre Grotius, Huxley, Daniel e Minot, consolidou-se uma imaginação de uso sem consequência, liberdade sem limite e abundância sem contabilidade ecológica.

A ciência do século XIX reforçou essa confiança através de uma estética do maravilhamento. A descoberta de organismos microscópicos, radiolários, medusas, plâncton, esponjas, formas abissais e arquiteturas biológicas invisíveis a olho nu ampliou a percepção de um oceano exuberante. Cada observação parecia confirmar a fecundidade inesgotável da vida marinha. Haeckel (1877), com as suas formas artísticas da natureza, tornou visível essa beleza ínfima e deu-lhe uma gramática visual de excesso, ordem e prodígio. Contudo, esta ciência do espanto caminhou muitas vezes ao lado da apropriação. Conhecer o oceano significou também classificá-lo, explorá-lo, mapear-lhe recursos, abrir novas zonas de pesca, imaginar novas reservas minerais, projectar cabos, frotas, arsenais, plataformas e rotas.

A economia da extracção apropriou-se rapidamente dessa visão. A pesca industrial expandiu-se com frotas cada vez mais potentes, tecnologias de localização, refrigeração, arrasto, processamento e transporte global. O petróleo offshore converteu a plataforma continental em fronteira energética. A química industrial e urbana transformou rios e mares costeiros em receptores de efluentes. A circulação marítima acelerou o comércio mundial, mas transportou também espécies invasoras, emissões, ruído, hidrocarbonetos e resíduos. Os oceanos começaram a receber aquilo que a sociedade industrial colocava fora de vista. A profundidade e a distância funcionaram como álibis. O mar pareceu o lugar onde tudo podia desaparecer.

A falha do meme moderno começa quando essa invisibilidade deixa de proteger a ilusão. O declínio de grandes populações de peixes, a erosão de habitats costeiros, o colapso de recifes, a contaminação persistente, a acumulação de plásticos, a expansão de zonas mortas, a acidificação, a desoxigenação e o aquecimento oceânico demonstram que a escala humana alcançou a escala planetária. O oceano revelou-se menos exterior à história do que a Segunda Idade imaginara. A sua vastidão não impediu a transformação química, térmica, biológica e acústica do sistema marinho. A sua profundidade não impediu a chegada de plásticos, metais, carbono, ruído, redes perdidas, compostos tóxicos e sinais de perturbação climática.

A própria noção de abundância muda de sentido. Durante a Segunda Idade, abundância significava disponibilidade. Na transição para a Terceira, abundância passa a exigir funcionamento ecológico. Já não basta haver biomassa, captura, tonelagem, rota ou superfície. Importa saber que espécies permanecem, que relações tróficas persistem, que habitats estruturam a vida, que ciclos biogeoquímicos continuam activos, que populações conservam diversidade genética, que comunidades humanas mantêm acesso justo e que processos oceânicos sustentam a habitabilidade do planeta. O oceano deixa de poder ser contado apenas como stock. Precisa de ser compreendido como sistema.

A obra de Callum Roberts constitui uma das grandes desmontagens historiográficas desta ilusão. Ao reconstruir séculos de expansão pesqueira, intensificação tecnológica e ausência de regulação eficaz, Roberts (2007) mostra como a ideia de um mar inesgotável encobriu declínios profundos de espécies, habitats e ecossistemas inteiros. A história das pescas revela, neste sentido, uma pedagogia amarga: cada geração tomou como natural um oceano já empobrecido pela geração anterior. A abundância recordada era muitas vezes uma abundância residual. A perda tornou-se progressiva, normalizada e culturalmente invisível.

Rachel Carson ocupa uma posição charneira nesta passagem. Em *The Sea Around Us*, o oceano conserva ainda a grandeza do *mare benignum*: origem da vida, vastidão antiga, força maternal, circulação planetária, arquivo temporal (Carson 1951). Mas a sua escrita também inaugura outra disposição. O maravilhamento já não autoriza confiança cega. Convida à

atenção. A beleza do mar torna-se inseparável da sua complexidade, e a complexidade exige humildade. Carson (1951) ainda escreve no interior da Segunda Idade, mas abre a sensibilidade que permitirá à Terceira reconhecer a vulnerabilidade oceânica como problema cultural, científico e político.

Daí que a passagem para o *mare crisium* deva ser lida como falha de uma promessa. A Segunda Idade prometeu que o mar seria caminho, liberdade, alimento, energia, beleza, interioridade e futuro. Parte dessa promessa foi real. A navegação ligou continentes, a ciência revelou mundos invisíveis, a literatura ampliou a imaginação, o direito tentou regular a liberdade, a pesca sustentou comunidades, o oceano alimentou culturas e economias. Mas a mesma promessa carregava uma cegueira: confundiu vastidão com imunidade, fecundidade com inesgotabilidade, liberdade com ausência de responsabilidade. A Terceira Idade nasce no momento em que essa confusão deixa de ser sustentável.

O fim do mar inesgotável não significa o fim do oceano como lugar de esperança. Significa o fim de uma esperança sem limite. A Terceira Idade começa quando a cultura ocidental é obrigada a substituir o imaginário da abundância automática por uma ética de interdependência, prudência e reparação. O oceano já não pode ser apenas celebrado como sublime, livre ou generoso. Precisa de ser compreendido como sistema finito, embora imenso; vulnerável, embora poderoso; comum, embora desigual nos seus usos e impactos; regenerável em certos contextos, embora irreversivelmente alterado noutros. A falha do meme moderno abre, assim, o espaço cultural do *mare crisium*.

2.5. Terceira Idade: *mare crisium*, o oceano em suspenso

A Terceira Idade do Oceano nasce quando a fantasia moderna da inesgotabilidade perde a sua eficácia cultural. O oceano que a Segunda Idade imaginou como vasto, livre, fecundo, sublime e resistente revela-se vulnerável, aquecido, acidificado, desoxigenado, contaminado e biologicamente empobrecido. A passagem do *mare benignum* e do *mare*

inexhaustibile ao *mare crisium* assinala uma ruptura decisiva: o mar deixa de poder ser pensado como exterior à história humana. A sua química, a sua temperatura, a sua circulação, a sua biodiversidade e a sua capacidade de regulação climática passam a inscrever materialmente os efeitos da modernidade industrial.

Esta terceira idade consolida-se no final do século XX e torna-se politicamente visível no início do século XXI. A lista dos sinais é hoje conhecida: aumento da temperatura média do oceano, expansão térmica, acidificação, desoxigenação, perda de biodiversidade, alteração da distribuição de espécies, declínio de recursos pesqueiros, destruição de habitats costeiros, branqueamento de corais, disseminação de espécies invasoras, zonas mortas, acumulação de plásticos, contaminação química, ruído submarino e perturbações crescentes nos sistemas polares (United Nations, 2021; IPCC, 2022). O oceano, que funcionou durante séculos como imagem de excesso e absorção, aparece agora como sistema saturado. Absorveu grande parte do calor adicional retido pelo sistema climático e uma fracção importante do dióxido de carbono emitido pelas actividades humanas. Essa função reguladora, durante muito tempo invisível no imaginário cultural, converteu-se numa das grandes evidências científicas do Antropoceno azul (IPCC, 2022). A série temporal do Pacífico Norte traduz esta viragem material do *mare crisium*: o aumento do CO₂ e a descida do pH tornam visível a inscrição química da modernidade fóssil no oceano (Figura 7).

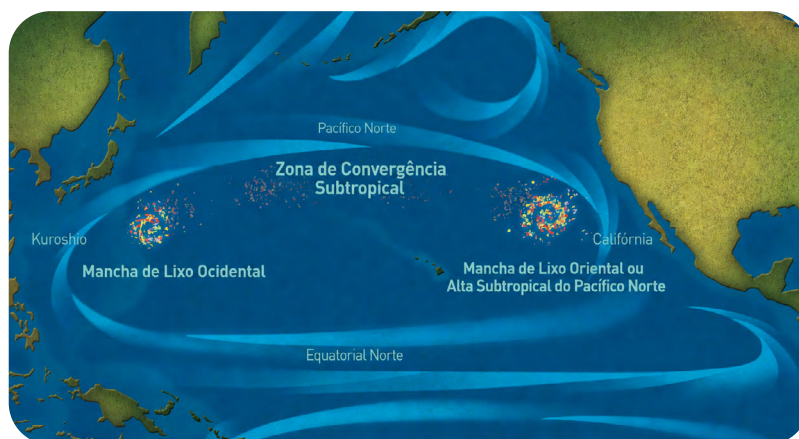


Figura 7. CO₂, pH e acidificação no Pacífico Norte Série temporal do CO₂ atmosférico em Mauna Loa, do CO₂ dissolvido na água do mar e do pH na estação ALOHA, Pacífico Norte. Fonte: NOAA / dados de Mauna Loa e Hawaii Ocean Time-series, figura em domínio público.

O *mare crisiium* não significa apenas um oceano em crise. Significa também uma crise das categorias herdadas. A modernidade habituou-se a pensar o oceano como espaço de fundo: fundo do mapa, fundo do comércio, fundo da aventura, fundo da soberania, fundo da extracção, fundo da literatura, fundo da ciência. A Terceira Idade altera essa posição. O oceano passa para o primeiro plano como agente planetário, arquivo material e condição de habitabilidade. Como propõe Serpil Oppermann, as águas do Antropoceno devem ser lidas como matéria fluida e narrativa, atravessada por sinais visíveis e invisíveis: acidificação, colapso de recifes, perda de plâncton, contaminação, extinção e memória material da violência ecológica (Oppermann, 2023). Steve Mentz formula uma deslocação semelhante ao propor uma poética da água planetária: a água deixa de ser cenário e passa a constituir meio, corpo, linguagem e condição de pensamento (Mentz, 2024).

Esta mudança tem uma dimensão científica e outra institucional. Em 2015, a Agenda 2030 das Nações Unidas inscreveu a conservação e o uso sustentável do oceano no Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 14, conferindo centralidade política internacional a uma questão que durante demasiado tempo permaneceu dispersa entre pesca, transporte, poluição, clima, conservação e desenvolvimento costeiro. No mesmo arco histórico, a primeira *World Ocean Assessment*, concluída em 2015 e publicada no ano seguinte, ofereceu uma avaliação integrada do estado do oceano à escala global; a segunda avaliação, publicada em 2021, confirmou a pressão cumulativa sobre os sistemas marinhos e a necessidade de uma governação mais integrada (United Nations, 2015, 2021). O terceiro *World Ocean Assessment* tem lançamento anunciado para 8 de junho de 2026, no contexto do Dia Mundial dos Oceanos das Nações Unidas. O IPCC aprovou, em 2019, o seu relatório especial sobre o oceano e a criosfera, tornando explícita a ligação entre aquecimento global, gelo, nível do mar, circulação oceânica, ecossistemas marinhos e comunidades humanas vulneráveis (IPCC, 2022).

A proclamação da Década das Ciências do Oceano para o Desenvolvimento Sustentável, para o período 2021-2030, acrescentou uma nova gramática de mobilização científica e política (Ryabinin et al., 2019; UNESCO-IOC, 2021). O objectivo deixou de consistir apenas em conhecer melhor

o oceano. Passou a incluir a produção de conhecimento útil, partilhável, interoperável e socialmente relevante, capaz de apoiar decisões, reduzir riscos, reforçar capacidades e ligar ciência, políticas públicas e sociedade. Este deslocamento corresponde a uma alteração de regime epistemológico: o oceano já não pode ser estudado apenas como objecto natural, separado das comunidades, economias, instituições e linguagens que dele dependem. O conhecimento oceânico torna-se, na Terceira Idade, conhecimento situado, aplicado, transdisciplinar e politicamente carregado.

O BBNJ representa, nesse processo, um marco jurídico decisivo. O *Acordo sobre a Conservação e Utilização Sustentável da Biodiversidade Marinha em Áreas Para Além da Jurisdição Nacional* foi adoptado em 2023 e entrou em vigor em 17 de janeiro de 2026. Pela primeira vez, o alto mar dispõe de um quadro internacional mais coerente para áreas marinhas protegidas, avaliações de impacte ambiental, recursos genéticos marinhos, partilha de benefícios, capacitação e transferência de tecnologia. O seu alcance excede a técnica jurídica. Simbolicamente, o BBNJ corrige uma das grandes lacunas da Segunda Idade: a ideia de que a liberdade dos mares bastava como princípio ordenador. Na Terceira Idade, liberdade sem responsabilidade já não chega. O alto mar passa a ser pensado como espaço comum vulnerável, cujo uso exige regras, cooperação, equidade e precaução.

Ainda assim, a institucionalização contemporânea do oceano transporta uma ambiguidade estrutural. Nunca houve tanta ciência oceânica, tantas metas, tantos relatórios, tantos acordos, tantas estratégias nacionais, tantos compromissos multilaterais e tantas promessas de sustentabilidade. Ao mesmo tempo, as pressões cumulativas continuam a intensificar-se. A pesca industrial, o transporte marítimo, a extracção de hidrocarbonetos, a mineração em mar profundo, a bioprospecção, a urbanização costeira, a poluição, a crise climática e a competição geopolítica convergem sobre o mesmo sistema. A Terceira Idade é precisamente este intervalo: a humanidade sabe mais, governa mais, mede mais e declara mais, enquanto o oceano continua a degradar-se. Daí a imagem do oceano em suspenso. O presente conhece a crise, mas ainda procura a consequência política adequada a esse conhecimento.

É neste ponto que o *mare crisiium* se distingue do antigo *mare timoris*. Na Primeira Idade, temia-se o mar por excesso de desconhecimento, por associação ao caos, ao monstruoso e ao divino. Na Terceira, teme-se o que a cultura humana fez ao oceano e o que o oceano, alterado por essa acção, devolve ao mundo. O medo antigo era cosmológico; o medo contemporâneo é sistémico. O primeiro colocava a humanidade diante de uma força exterior e ameaçadora. O segundo coloca a humanidade diante da sua própria agência acumulada. O mar regressa como ameaça, mas já não como pura alteridade. Regressa como consequência.

Também por isso, a Terceira Idade exige uma revisão da linguagem do progresso. A Segunda Idade acreditou que mais navegação, mais ciência, mais técnica, mais comércio e mais exploração significavam ampliação do mundo. A Terceira mostra que a ampliação sem limite produz saturação. O oceano contemporâneo ensina que escala, conexão e velocidade também geram vulnerabilidade. A circulação global transporta mercadorias, dados, organismos, poluentes, espécies invasoras, carbono, calor e risco. O mar já não liga apenas geografias. Liga consequências. A mundialização marítima, que durante séculos sustentou o imaginário da expansão, revela agora a sua face metabólica: tudo circula, inclusive a degradação. A acumulação de detritos no Pacífico Norte oferece uma imagem particularmente eloquente desta inversão: o oceano, outrora pensado como espaço de absorção ilimitada, aparece agora como superfície de retenção, concentração e visibilidade da crise (Figura 8).

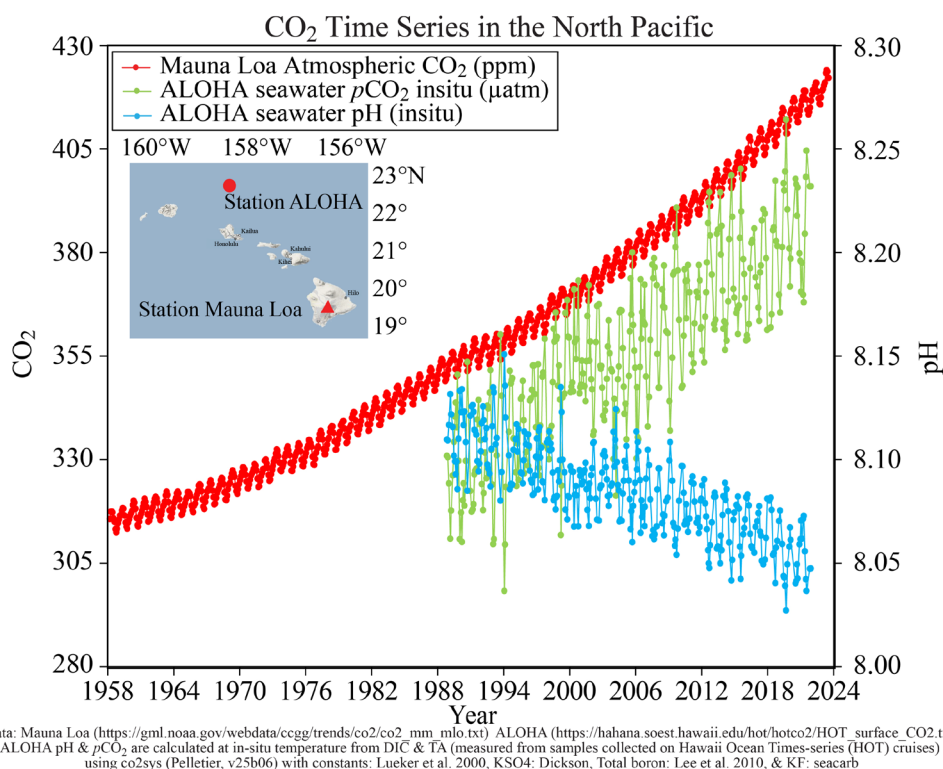


Figura 8. A mancha de lixo do Pacífico Norte e a circulação da degradação. Zona de Convergência Subtropical do Pacífico Norte, com indicação das manchas de lixo oriental e ocidental. Fonte: adaptação em português da infografia do NOAA Marine Debris Program, North Pacific Subtropical Convergence Zone / Garbage Patches, domínio público.

As *Humanidades Azuis* emergem neste contexto como resposta cultural e crítica. Ao longo da segunda década do século XXI, este campo interdisciplinar deslocou o oceano do estatuto de tema para o estatuto de método e problema epistemológico. Literatura, história, filosofia, estudos pós-coloniais, antropologia, artes, direito e ecologia cruzam-se para repensar o mar como espaço de memória, violência, circulação, trabalho, racialização, império, pertença, extinção, cuidado e afecto (DeLoughrey, 2019; Oppermann, 2023; Mentz, 2024). A sua importância reside nesta ampliação: salinidade, pH, circulação termohalina e produtividade biológica importam, mas também importam naufrágio, escravatura, cartografia, mito, extractivismo, justiça costeira e imaginação pública. Sem transformação cultural, a transformação ecológica permanece superficial. Sem revisão do imaginário, a governação corre o risco de administrar a degradação com linguagem optimista.

A Terceira Idade é, portanto, uma idade de consiliência forçada. A separação moderna entre ciências naturais, humanidades, direito, política e economia torna-se operacionalmente insuficiente. O oceano contemporâneo exige simultaneamente medição, narração, regulação, financiamento, restauração, justiça e prudência. Exige satélites e arquivos, modelos climáticos e memória histórica, taxonomia e poesia, avaliações de impacto e escuta cultural, direito internacional e ética intergeracional. A crise oceânica não cabe numa disciplina. Por isso, a consiliência oceânica não é ornamento intelectual. É condição de inteligibilidade e de acção.

O *mare crisiium* contém, contudo, mais do que diagnóstico. Contém uma disputa. A mesma crise que revela a vulnerabilidade do oceano alimenta respostas distintas: optimismo tecnológico, realismo científico, pessimismo civilizacional, indiferença política, cuidado regenerativo, financeirização da natureza, justiça azul, conservação militarizada, restauro ecológico, geoengenharia, mineração em mar profundo, economia azul e novas formas de cidadania oceânica. O oceano em suspenso é o lugar onde estas linguagens competem. Nenhuma delas, isoladamente, dá conta da totalidade do problema. A Terceira Idade não possui uma única voz. Possui espelhos.

É por isso que a imagem do *Cabaré da Última Oportunidade* se torna adequada. O cabaré não é apenas metáfora de excesso discursivo. É a figura de um tempo em que relatórios científicos, promessas políticas, anúncios tecnológicos, metas globais, estratégias financeiras, declarações de emergência e narrativas de colapso se acumulam no mesmo palco. Todos falam do oceano, mas nem todos vêem o mesmo oceano. Para uns, ele é oportunidade económica. Para outros, laboratório tecnológico. Para outros, ruína viva. Para outros ainda, sujeito de cuidado, arquivo colonial, sistema climático, fronteira extractiva ou promessa de regeneração. A Terceira Idade começa quando o oceano deixa de caber numa imagem única.

A sua característica fundamental é a suspensão. Suspensão entre conhecimento e acção, entre alarme e rotina, entre metas e implementação, entre conservação e extracção, entre diplomacia e geopolítica, entre esperança e colapso. A Segunda Idade acreditou na inesgotabilidade. A Terceira já sabe que essa crença falhou. A questão decisiva é saber que cultura nascerá dessa falha. O *mare crisiium* pode conduzir a uma nova ética

de limites, cuidado e responsabilidade partilhada. Pode também converter-se em mais um capítulo da exploração, agora revestida de sustentabilidade, cálculo, compensação e promessa tecnológica. A Terceira Idade é o intervalo em que essa disputa ainda se encontra aberta.

O Cabaré da Última Oportunidade é, assim, a figura da Terceira Idade enquanto disputa de interpretação. O optimismo pergunta o que ainda pode renascer. O realismo pergunta em que condições e contra que forças. O pessimismo pergunta que perdas já moldam o futuro. A indiferença mostra como uma sociedade pode saber e continuar quase igual. Os afectos perguntam que vínculos podem reorganizar a acção, e que formas de amor pelo oceano permanecem no regime da imagem ou entram no regime da consequência. Estes cinco espelhos devolvem o mesmo oceano sob ângulos diferentes. Nenhum basta sozinho. Em conjunto, revelam a condição suspensa do presente: entre ameaça e promessa, prova e recusa, conhecimento e adiamento, colapso e regeneração.

É neste ponto que a consiliência oceânica deixa de ser apenas programa intelectual e passa a ser exigência histórica. O oceano em suspenso requer ciência capaz de medir, literatura capaz de imaginar, direito capaz de vincular, política capaz de decidir, economia capaz de reconhecer limites, tecnologia capaz de servir sem capturar e ética capaz de sustentar cuidado. O Cabaré da Última Oportunidade lembra que ainda há tempo para agir, mas a janela estreitou. A cultura ocidental atravessou o mar como medo, cantou-o como infinito e explorou-o como inesgotável. Agora encontra-se diante de um oceano que já não aceita ser apenas espelho. Devolve-nos a consequência. A Tabela 1 sintetiza esta genealogia em três regimes culturais dominantes, assinalando as imagens principais do oceano, os modos de saber que lhes correspondem, as figuras exemplares e o risco cultural próprio de cada idade. Esta síntese deve ser lida como matriz interpretativa, e não como periodização rígida. As três idades coexistem, sobrevivem umas nas outras e reaparecem sob novas formas no presente.

Quadro 1. Síntese das Três Idades do Oceano

Idade	Fórmula dominante	Imagem do oceano	Regime de saber	Figuras e textos exemplares	Relação humana com o mar	Risco cultural dominante
Primeira Idade	<i>mare timoris / mare tenebrosus</i>	Abismo, caos, monstro, limite, esterilidade, vestígio do mal	Mito, cosmogonia, teologia, moral, escatologia	Tiamat no <i>Enūma Eliš</i> ; Yamm no Ciclo de Baal; <i>tehom</i> no Génesis; Job; Hesíodo; Platão; Ovídio; Horácio; Apocalipse; Santo Agostinho; Isidoro de Sevilha	Contenção, temor, prudência, travessia como excepção ou desmedida	Confundir o mar com pura ameaça e excluir a sua alteridade da ordem humana
Segunda Idade	<i>mare liberum / mare benignum / mare inexhaustibile</i>	Rota, promessa, liberdade, infinito, cornucópia, espelho da alma, recurso inesgotável	Navegação, cartografia, direito natural, teologia da providência, ciência natural, estética do sublime, economia extractiva	Camões; Pigafetta; Luís de Granada; Grotius; Kant; Byron; Baudelaire; Rolland; Mann; Michelet; Verne; Huxley; Albert I ^{er} ; Haeckel; Daniel e Minot; Carson; Sophia Andresen	Travessia, apropriação, exploração, contemplação, classificação, uso económico e expansão imperial	Confundir vastidão com inesgotabilidade, liberdade com ausência de responsabilidade e conhecimento com domínio
Terceira Idade	<i>mare crisis</i>	Sistema vulnerável, regulador climático desregulado, arquivo material da modernidade, ruína viva, espaço de cuidado	Ciência integrada, avaliação global, governação multilateral, ecologia política, Humanidades Azuis, justiça azul, consiliência oceânica	ODS 14; IPCC; World Ocean Assessment; Década do Oceano; BBNJ; Oppermann; Mentz; DeLoughrey; Knowlton; Vidas; Oreskes e Conway	Monitorização, conservação, restauro, litígio, negociação, cuidado, conflito entre economia azul e justiça azul	Saber demasiado e agir pouco; converter a crise em discurso, mercado ou promessa tecnológica

2.6. Cabaré da Última Oportunidade: os cinco espelhos do oceano em suspenso

A imagem de Cabaré da Última Oportunidade permite condensar a estranheza do presente: nunca houve tanta informação científica sobre o oceano, tantos relatórios internacionais, tantos compromissos diplomáticos, tantas promessas tecnológicas, tantas estratégias de economia azul, tantas metas de conservação e tantas linguagens de urgência. Ao mesmo tempo, nunca foi tão evidente a distância entre conhecimento e consequência. O cabaré é, por isso, a sala iluminada onde a crise se apresenta, se repete, se dramatiza, se estetiza e se disputa. Nele, todos falam do oceano, mas cada voz vê um oceano diferente.

A metáfora interessa porque evita reduzir a Terceira Idade a um simples diagnóstico de crise. O *mare crisium* tem ciência, direito, política, economia, tecnologia, literatura, medo, esperança e fadiga. No mesmo palco coexistem mapas de aquecimento, imagens de corais branqueados, gráficos de acidificação, modelos climáticos, promessas de restauro, discursos de crescimento azul, advertências sobre mineração em mar profundo, declarações de emergência, metas de proteção e narrativas de colapso. Esta acumulação gera uma experiência cultural específica: a crise tornou-se visível, comunicável e mensurável, mas a sua visibilidade ainda não produziu transformação suficiente. O oceano aparece em todos os ecrãs e continua, muitas vezes, fora da reorganização real das prioridades colectivas.

Os espelhos do Cabaré da Última Oportunidade correspondem a modos distintos de ver a mesma crise. O primeiro é o espelho do optimismo. Nele, o oceano aparece como sistema ferido, mas ainda capaz de regeneração. A literatura científica sobre restauro marinho mostrou que alguns ecossistemas podem recuperar quando se combinam mitigação climática, redução de pressões locais, gestão eficaz de pescas, controlo da poluição e recuperação de habitats (Duarte et al., 2020; Danovaro et al., 2025). O “*ocean optimism*” defendido por Nancy Knowlton propõe precisamente que a conservação marinha deixe de viver apenas de obituários ecológicos e passe a comunicar também casos de recuperação, aprendizagem e eficácia (Knowlton, 2021).

Este optimismo tem valor estratégico: mobiliza, cria confiança, demonstra que certas perdas podem ser travadas e que a acção concertada produz resultados.

Os exemplos são relevantes. A recuperação de algumas populações de baleias após a moratória à caça comercial, o restauro de recifes de ostras no Chesapeake, a recuperação de mangais em contextos de gestão comunitária, a replantação de ervas marinhas, os viveiros de corais e os bancos artificiais de bivalves mostram que a regeneração pode nascer de muitas mãos e de múltiplas escalas. O optimismo admissível na Terceira Idade é, portanto, operacional e responsável. Mede resultados, identifica condições de sucesso, reconhece limites biofísicos e recusa transformar resiliência em nova versão da inesgotabilidade. A sua força está na prova, não na consolação.

O espelho do optimismo tem, contudo, uma margem de sombra. Quando a recuperação ecológica é convertida em álibi, pode alimentar a fórmula implícita *‘degradar agora, restaurar depois’*. A promessa de restauro pode servir para suavizar a continuidade da extracção, do consumo energético, da expansão costeira ou da pressão sobre habitats vulneráveis. A Terceira Idade conhece bem este risco: a linguagem da solução pode tornar-se uma nova máscara da permanência. Por isso, o optimismo só permanece credível quando está ligado a redução efectiva de pressões, justiça ecológica, financiamento duradouro, monitorização independente e prudência política. Sem isso, o optimismo aproxima-se da retórica.

O segundo espelho é o do realismo. Começa onde o optimismo encontra a escala do problema. O oceano contemporâneo recebe pressões simultâneas e interactivas: sobrepesca, aquecimento, acidificação, desoxigenação, poluição, ruído submarino, perda de habitats, invasões biológicas, exploração mineral, urbanização costeira e alterações na circulação oceânica. A tríade aquecimento, acidificação e desoxigenação corrói simultaneamente fisiologia, recrutamento, produtividade e teias tróficas (Gruber, 2011; IPCC, 2022). O perigo reside na convergência. Cada pressão poderia ser grave isoladamente; juntas, produzem uma síndrome global de transformação sistémica.

O realismo obriga a pensar o oceano por acumulação, interacção e limiar. A segunda *World Ocean Assessment* sublinha que os impactos sobre a biodiversidade e os ecossistemas marinhos resultam da sobreposição de pressões, com efeitos combinados frequentemente superiores aos efeitos de cada factor isolado (United Nations, 2021). A análise prospectiva de Benjamin S. Halpern e colaboradores projecta aumentos substanciais dos impactos cumulativos sobre habitats marinhos até meados do século, com agravamento particular em zonas costeiras, regiões equatoriais e áreas offshore (Halpern et al., 2025). O realismo é, assim, a disciplina da escala. Pergunta que medidas chegam realmente ao tamanho do problema, com que velocidade, com que meios, com que legitimidade e contra que interesses.

Este espelho também revela uma verdade política desconfortável. A humanidade já sabe muito mais do que aquilo que transforma em acção. O principal obstáculo deixou de residir apenas na ignorância. Passou a residir na inércia, na fragmentação institucional, na lentidão diplomática, na captura económica, na desigualdade de capacidades e na persistência de modelos de desenvolvimento que reconhecem a crise sem alterar a sua base material. O realismo não é niilismo. É uma bússola. Recorda que a recuperação marinha exige cortes sustentados de emissões, redução de pressões directas, áreas protegidas eficazes, governação participada, fiscalização, transição energética justa, conhecimento local e cooperação internacional. Sem estas condições, o optimismo não escala.

O terceiro espelho é o do pessimismo. Surge quando o realismo toca processos que já trabalham contra a reversibilidade. O pessimismo começa onde a crise deixa de ser apenas gestão de danos e passa a interrogar limiares, atrasos, cascatas e perdas irreparáveis. O oceano absorveu mais de 90% do excesso de calor acumulado no sistema climático, armazenando uma energia que continua a afectar circulação, nível do mar, gelo, ecossistemas e extremos climáticos durante décadas ou séculos (IPCC, 2022). A lentidão da circulação oceânica, a inércia térmica, a acidificação persistente e o risco de colapso de ecossistemas-chave transformam o mar num arquivo activo da modernidade fóssil. O passado energético permanece no oceano.

Neste espelho, a linguagem muda. A esperança passa a conviver com irreversibilidade. O oceano deixa de aparecer apenas como sistema a

restaurar e surge como sistema em risco de falência funcional. A literatura sobre pontos de ruptura, alterações da circulação meridional do Atlântico, degradação de recifes tropicais, perda de gelo polar e reorganizações ecológicas abruptas confere ao pessimismo uma base material. A colapsologia de Pablo Servigne e Raphaël Stevens desloca a pergunta para a possibilidade de viver com a probabilidade de colapso, preservando sentido, dignidade e comunidade no meio da ruína (Servigne & Stevens, 2015). Andreas Malm (2021), por outro lado, insiste na insuficiência das respostas moderadas perante a persistência da espiral fóssil. Naomi Oreskes e Erik Conway, em *The Collapse of Western Civilization*, imaginam o oceano como arquivo líquido da incapacidade política de agir a tempo (Oreskes & Conway, 2014).

O pessimismo fundamentado tem uma função própria. Recusa a anestesia do progresso automático e a leveza das soluções sem conflito. Também recusa o gozo apocalíptico. A advertência de Slavoj Žižek (2023) sobre a dificuldade cultural de imaginar alternativas ao sistema que produz o colapso é útil neste ponto: há uma facilidade cultural em imaginar o fim do mundo e uma dificuldade muito maior em imaginar o fim do sistema que o produz. O pessimismo relevante para a Terceira Idade deve, por isso, conservar lucidez sem se converter em paralisia. A sua tarefa é mostrar que certas perdas já não admitem linguagem de adiamento. Ainda assim, mesmo diante do irreparável, resta a possibilidade de salvar funções, habitats, comunidades, memória, justiça e dignidade.

O quarto espelho é o da indiferença. Este é talvez o mais inquietante, porque surge depois do conhecimento. A indiferença contemporânea não coincide com ignorância simples. Ela pertence a uma fase em que dados, imagens, alertas e diagnósticos circulam amplamente, mas perdem força executiva. A crise transforma-se em ruído de fundo. Um coral branqueado, uma baleia presa em plástico, um mapa de zonas mortas, um gráfico de acidificação, uma notícia sobre temperatura recorde do mar, tudo comove durante segundos e cede lugar ao sinal seguinte. A hiperexposição converte a urgência em sucessão. O oceano aparece, desaparece e reaparece sem tempo suficiente para ferir a organização da vida colectiva.

A indiferença também se manifesta como *business as usual* revestido de linguagem azul. A expressão “*economia azul*” agregou, desde a sua circulação em torno da Rio+20, discursos concorrentes: capital natural, crescimento económico, pequenos Estados insulares, pesca artesanal, conservação, inovação, turismo, energia, biotecnologia e finanças (Silver et al., 2015). Essa plasticidade pode ser útil, mas também dilui conflitos. Quando tudo cabe no azul, a diferença entre transformação e reembalagem torna-se difícil de perceber. A crítica de Nathan James Bennett e coautores à relação entre *blue growth* e *blue justice* mostra precisamente que a expansão da economia oceânica pode produzir despossessão, deslocamento, desigualdade, perda de acesso a recursos, impactos culturais e exclusão da governação (Bennett et al., 2021), convertendo-se em *blue fear* em comunidades tradicionais (Serrão Santos, 2023). A indiferença raramente fala contra o oceano. Prefere falar em nome dele enquanto preserva a arquitectura que o desgasta.

Neste plano, a indiferença ganha forma institucional. Áreas marinhas protegidas apenas decretadas, sem fiscalização, zonas de exclusão eficazes, participação comunitária ou meios de gestão, criam aparência de protecção e podem esconder a continuação da degradação. Os chamados *paper parks* traduzem essa distância entre estatuto legal e efeito ecológico (Rife et al., 2013). A mesma lógica atravessa a diferença entre compromissos internacionais e práticas materiais: metas de conservação coexistem com expansão de hidrocarbonetos offshore, resistência a restrições à pesca destrutiva, licenciamento de novas pressões e subsídios que continuam a aumentar capacidade extractiva. A indiferença já não precisa de negar a crise. Basta administrá-la sem alterar suficientemente as suas causas.

O quinto espelho é o dos afectos. Ele abre uma zona mais ambígua do que a palavra “*cuidado*” deixaria supor. Na Terceira Idade, o oceano regressa como entidade amada, mas também como entidade sofrida. O amor contemporâneo pelo mar já não se apoia na antiga confiança na abundância; intensifica-se perante a percepção da vulnerabilidade. Ama-se agora o oceano porque ele aparece ameaçado, porque a sua grandeza deixou de garantir invulnerabilidade, porque a escala planetária já não protege da ferida. O afecto moderno pelo mar cresce no exacto momento em que a ideia de inesgotabilidade se torna historicamente insustentável.

Convém, por isso, falar de afectos no plural. A palavra designa um campo dividido. De um lado, está o amor exibido: imagens, slogans, hashtags, campanhas fotogénicas, mercadoria de reconexão, autoimagem, selfies, fotografias de baleias, t-shirts azuis, promessas de pertença imediata. Esse amor cria visibilidade; por vezes cria consciência; por vezes oferece apenas uma performance tranquilizadora de sensibilidade. O oceano transforma-se então em cenário moral, superfície de auto-representação, marca de sensibilidade, ornamento de consumo. Há aqui uma forma de capitalismo afectivo azul que vende proximidade simbólica ao mar sem alterar suficientemente as estruturas que o degradam.

Do outro lado, está o afecto que aceita consequência. Neste segundo corredor, amar o oceano significa trabalhar pela sua protecção, restauração, regulação, justiça e reparação. O oceano ferido não é apenas objecto de gestão, recurso a otimizar ou risco a mitigar. É relação. A ética do cuidado recusa a distância confortável entre observador e sistema observado, porque a crise oceânica revela interdependência material: carbono, calor, alimento, circulação, costa, clima, trabalho, memória, corpo, água. O oceano está fora de nós e atravessa-nos. Esta intuição aproxima-se da leitura de Astrida Neimanis e Rachel Loewen Walker sobre o *weathering* e o “*thick time*” da transcorporeidade, onde corpos humanos e mais-que-humanos se constituem em fluxos de matéria, toxicidade, exposição e contacto (Neimanis & Walker, 2014).

A diferença entre estas duas vertentes é decisiva. Ambas podem usar a mesma linguagem, os mesmos emblemas e até a mesma t-shirt. Mas seguem corredores distintos. Uma procura reconhecimento; a outra aceita responsabilidade. Uma transforma o oceano em sinal identitário; a outra aceita o custo de responder por ele. O afecto que se limita a exhibir-se permanece no regime da imagem. O afecto que se transforma em cuidado entra no regime da consequência.

Por isso, o espelho dos afectos desloca também a política da conservação. Proteger o oceano significa proteger condições de vida, comunidades costeiras, pescadores artesanais, povos indígenas, gerações futuras, espécies, habitats e processos ecológicos. Implica reconhecer

desigualdades na produção do dano e na distribuição da vulnerabilidade. Implica ainda distinguir conservação de exclusão, e sustentabilidade de apropriação verde ou azul. A justiça azul torna-se, neste ponto, componente da consiliência oceânica: ciência e ética precisam de se encontrar com participação, direitos, memória e responsabilidade. O oceano não pode ser cuidado apenas a partir de cima, por metas globais e instrumentos técnicos. Precisa de práticas situadas, governança plural, escuta social, conhecimento ecológico local e continuidade institucional.

Os afectos não cancelam os outros espelhos. Aprendem com o optimismo que a recuperação é possível em certas condições; com o realismo, que a escala importa; com o pessimismo, que algumas perdas exigem luto e prudência; com a indiferença, que a linguagem da protecção pode ser vazia. A sua força reside em articular estes elementos sem os dissolver. Amar o oceano, na Terceira Idade, só ganha densidade ética quando deixa de ser exibição de pertença e se converte em limite, reparação, presença e responsabilidade partilhada (Tabela 2).

Quadro 2. Os cinco espelhos do mare crísum: três espelhos científicos e dois espelhos sociais

Grupo	Espelho	Pergunta dominante	O que torna visível	Risco principal	Função na Terceira Idade
Espelhos científicos	Optimismo	O que ainda pode recuperar?	Casos de regeneração ecológica, restauro marinho, recuperação de populações, eficácia de medidas de conservação e capacidade de resposta dos ecossistemas quando as pressões diminuem.	Converter exemplos de recuperação em consolação genérica ou em álibi para continuar a degradar agora e restaurar depois.	Mobilizar acção, demonstrar possibilidades concretas, combater a paralisia e mostrar que a recuperação é possível em certas condições.
Espelhos científicos	Realismo	Qual é a verdadeira escala do problema?	Pressões cumulativas, aquecimento, acidificação, desoxigenação, sobrepesca, poluição, perda de habitats, impactos combinados e insuficiência das respostas fragmentadas.	Transformar o diagnóstico em gestão burocrática da crise, sem alterar causas estruturais nem responder à escala temporal e ecológica do problema.	Medir a crise, calibrar respostas, impor proporcionalidade entre diagnóstico, política, financiamento, governação e redução efectiva de pressões.
Espelhos científicos	Pessimismo	Que perdas já moldam o futuro?	Irreversibilidades, atrasos sistémicos, pontos de ruptura, energia térmica acumulada, degradação persistente, colapso funcional de ecossistemas e limites da reversibilidade.	Cair na paralisia, no fatalismo ou no prazer apocalíptico, tornando a catástrofe uma narrativa fechada e sem consequência prática.	Obrigar à lucidez, reconhecer perdas reais, introduzir prudência, luto ecológico e sentido de urgência perante processos que já não admitem adiamento.
Espelhos sociais	Indiferença	Como pode uma sociedade saber e continuar quase igual?	Fadiga da informação, dissociação entre conhecimento e acção, retórica azul, <i>paper parks</i> , promessas sem implementação, greenwashing/bluwashing e normalização da crise.	Transformar a crise oceânica em ruído de fundo, mercadoria discursiva ou compromisso simbólico sem alteração material das práticas.	Expor a distância entre saber e agir, revelar a captura política e económica da linguagem da sustentabilidade, denunciar a administração passiva da degradação.
Espelhos sociais	Afecto	Que formas de amor pelo oceano permanecem na imagem e quais entram na consequência?	A ambivalência do “amor ao oceano”: de um lado, slogan, t-shirt, selfie, exibição narcísica e consumo moral; do outro, cuidado, reparação, justiça azul, vínculo, participação e responsabilidade partilhada.	Confundir afecto exibido com compromisso efectivo; substituir transformação por auto-representação sensível ou pertença simbólica.	Distinguir o afecto performativo do afecto consequente; converter vínculo emocional em cuidado, justiça, reparação, prudência e acção colectiva.

2.7. Conclusão: consiliência oceânica e ética do limite

A história das Três Idades do Oceano é mais do que uma história das imagens do mar. É uma história das formas como a cultura ocidental imaginou o cosmos, a natureza, a liberdade, o progresso, o infinito, a técnica e a sua própria posição no mundo. Na Primeira Idade, o mar apareceu como abismo, ameaça e vestígio do caos. A ordem humana e divina precisava de o conter, vencer, separar ou abolir. Na Segunda Idade, o medo antigo foi deslocado por uma confiança expansiva: o oceano tornou-se rota, promessa, liberdade jurídica, paisagem sublime, espelho da interioridade e reservatório de abundância. Na Terceira Idade, essa confiança encontra o seu limite. O oceano regressa como sistema vulnerável, arquivo material da modernidade e prova física das consequências da acção humana.

Esta trajectória não é linear. As idades sobrepõem-se, contaminam-se e sobrevivem umas dentro das outras. O *mare timoris* nunca desapareceu por completo: reaparece nas tempestades, nos naufrágios, na ansiedade climática, no medo da subida do nível do mar, na possibilidade de colapso da circulação oceânica e na consciência de processos que excedem a escala da decisão política. O *mare benignum* / *mare inexhaustibile* também persiste: vive ainda nas narrativas de crescimento azul, na confiança em novas fronteiras tecnológicas, na ideia de que o mar profundo guarda soluções minerais, genéticas, energéticas ou farmacológicas para a crise contemporânea. O *mare crisiium* nasce precisamente deste cruzamento. É o nome de uma época que já reconhece a vulnerabilidade do oceano, mas ainda convive com os reflexos culturais que a produziram.

A principal lição desta genealogia reside na falência da exterioridade. Durante séculos, o oceano pôde ser imaginado como fora: fora da cidade, fora da terra, fora da lei plena, fora da história, fora da contabilidade ecológica, fora da visibilidade comum. Essa exterioridade autorizou tanto o medo como a exploração. Na Primeira Idade, o mar estava fora porque era ameaça. Na Segunda, estava fora porque parecia inesgotável. Na Terceira, torna-se evidente que o oceano nunca esteve fora. Está no clima, no carbono, no oxigénio, na alimentação, na circulação, nas margens costeiras, nos corpos,

nas economias, nas memórias coloniais, nas injustiças ambientais e nos futuros possíveis. A crise oceânica obriga a reconhecer uma interdependência que a cultura moderna demorou demasiado a assumir.

É por isso que a Terceira Idade exige consiliência oceânica. A ciência é indispensável, mas a ciência isolada não chega. Medir a acidificação, a temperatura, a desoxigenação, a perda de biodiversidade ou a circulação termohalina constitui uma condição de inteligibilidade. Contudo, a transformação depende também de direito internacional, economia política, ética ambiental, justiça social, memória histórica, imaginação literária, educação, governação local, participação comunitária e cuidado. O oceano contemporâneo não cabe numa única disciplina porque a crise que nele se inscreve também não pertence a uma única causa. A consiliência oceânica designa, assim, uma convergência exigente entre saberes, instituições e sensibilidades.

Essa convergência deve evitar duas tentações. A primeira é a nostalgia de um oceano perdido, como se fosse possível regressar a uma natureza anterior à modernidade. A segunda é a fé tecnocrática num oceano inteiramente calculável, restaurável, compensável ou administrável por instrumentos de mercado e plataformas digitais. A Terceira Idade pede outra posição: uma ética do limite. Limite da extracção, limite da apropriação, limite da confiança em soluções tardias, limite da retórica sem implementação, limite da liberdade desligada da responsabilidade. Essa ética não é renúncia ao conhecimento, à tecnologia ou à economia. É a condição para que conhecimento, tecnologia e economia deixem de prolongar o mesmo impulso que tornou o oceano vulnerável.

A cultura ocidental encontra-se diante de um oceano que não aceita ser apenas espelho. O mar devolve calor acumulado, acidez crescente, perda de oxigénio, erosão costeira, colapso de habitats, deslocamento de espécies, resíduos persistentes e sinais de ruptura. Devolve também possibilidades: restauro, cooperação, justiça, novas formas de conhecimento, novas alianças entre ciência e cultura, novas práticas de cuidado. A questão decisiva da Terceira Idade é saber que resposta cultural nascerá desta devolução.

Talvez a tarefa contemporânea consista em recuperar, sem regressão, três heranças das idades anteriores: da Primeira, a humildade perante forças que excedem o humano; da Segunda, a capacidade de maravilhamento, descoberta e imaginação; da Terceira, a consciência de limite, interdependência e responsabilidade. A *consiliência oceânica* começa nesse ponto de reunião: quando o medo deixa de paralisar, o espanto deixa de justificar posse e a ciência deixa de falar sozinha. O oceano permanece condição de vida e teste do futuro. A forma como for escutado, governado, habitado, narrado e cuidado ajudará a decidir o mundo que ainda pode permanecer possível.

Referências

- Albert I, Prince de Monaco. (1951). *La carrière d'un navigateur*. Les Éditions de l'Imprimerie Nationale.
- Almeida d'Eça, V. M. de. (1882). *O mar* (Bibliotheca do Povo e das Escolas, N.º 52). David Corazzi, Editor / Empresa Horas Românticas.
- Andresen, S. M. B. (2015). *Obra poética* (M. A. Sousa Tavares, Pref.). Assírio & Alvim; Porto Editora.
- Baudelaire, C. (1992). *As flores do mal / Les fleurs du mal* (F. P. do Amaral, Trad. e Ed. bilingue). Assírio & Alvim.
- Beaulieu, M.-C. (2016). *The sea in the Greek imagination*. University of Pennsylvania Press.
- Bennett, N. J., Blythe, J., White, C. S., & Campero, C. (2021). Blue growth and blue justice: Ten risks and solutions for the ocean economy. *Marine Policy*, 125, Artigo 104387. <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2020.104387>
- Bíblia. (2017a). *Antigo Testamento: Os livros sapienciais* (F. Lourenço, Trad., Vol. 6, Tomo 1). Quetzal Editores.

- Bíblia. (2017b). *Novo Testamento: Apóstolos, epístolas e apocalipse* (F. Lourenço, Trad., Vol. 2). Quetzal Editores.
- Bowra, C. M. (1945). *From Virgil to Milton*. Macmillan & Co.
- Brisson, L. (Dir.). (2008–2011). *Platon: Œuvres complètes*. Éditions Flammarion.
- Byron, Lord. (1818). *Childe Harold's pilgrimage, Canto IV: Apostrophe to the ocean*.
- Camões, L. de. (2024). *Os Lusíadas*. Guerra e Paz. (Obra original publicada em 1572).
- Carson, R. (1951). *The sea around us*. Oxford University Press.
- Daniel, H., & Minot, F. (1954). *The inexhaustible sea*. Dodd, Mead & Company.
- Danovaro, R., Fanelli, E., Aguzzi, J., Billett, D., Carugati, L., Corinaldesi, C., Dell'Anno, A., & Rivero, A. (2025). Assessing the success of marine ecosystem restoration using meta-analysis. *Nature Communications*, 16, Artigo 3062. <https://doi.org/10.1038/s41467-025-57254-2>
- Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford University Press.
- DeLoughrey, E. (2019). *Allegories of the Anthropocene*. Duke University Press.
- Duarte, C. M., Agusti, S., Barbier, E., Britten, G. L., Castilla, J. C., Gattuso, J.-P., Fulweiler, R. W., Hughes, T. P., Knowlton, N., Lovelock, C. E., Sathirathai, S., Saunders, M. I., Scarrabelotti, F., & Worm, B. (2020). Rebuilding marine life. *Nature*, 580(7801), 39–51. <https://doi.org/10.1038/s41586-020-2146-7>
- Dumas, A., & Vuillemot, D. J. (1873). *Le grand dictionnaire de cuisine*. Alphonse Lemerre.

- Granada, L. de. (2006). *Introducción del símbolo de la fe*. Biblioteca Virtual Universal. (Obra original publicada em 1583).
- Grotius, H. (2019). *The freedom of the seas, or the right which belongs to the Dutch to take part in the East Indian trade* (R. Van Deman Magoffin, Trad.). Anodos Books. (Obra original publicada em 1609).
- Gruber, N. (2011). Warming up, turning sour, losing breath: Ocean biogeochemistry under global change. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 369(1943), 1980–1996. <https://doi.org/10.1098/rsta.2011.0003>
- Haeckel, E. (2012). *Histoire de la création des êtres organisés d'après les lois naturelles*. Hachette Livre BNF. (Obra original publicada em 1877).
- Haeckel, E. (2023). *Art forms in nature: A visual masterpiece of the natural world*. Art Meets Science. (Obra original publicada em 1899–1904).
- Halpern, B. S., Frazier, M., Afflerbach, J., O'Hara, C., Katona, S., Lowndes, J. S. S., & Selkoe, K. A. (2025). Cumulative impacts to global marine ecosystems projected to more than double by midcentury. *Science*, 389(6766), 1216–1219. <https://doi.org/10.1126/science.adv2906>
- Haubold, J., Helle, S., Jiménez, E., & Wisnom, S. (Eds.). (2025). *Enuma Elish: The Babylonian epic of creation*. Bloomsbury Academic.
- Hesiod. (2006). *Theogony. Works and days. Testimonia* (G. W. Most, Ed. e Trad.). Harvard University Press.
- Horace. (2000). *The complete Odes and Epodes* (D. West, Trad.). Oxford University Press.
- Huxley, T. H. (1883). *Inaugural address: International Fisheries Exhibition, London 1883*. <http://aleph0.clarku.edu/huxley/SM5/fish.html>

Intergovernmental Panel on Climate Change. (2022). *IPCC special report on the ocean and cryosphere in a changing climate* (H.-O. Pörtner, D. C. Roberts, V. Masson-Delmotte, P. Zhai, M. Tignor, E. Poloczanska, K. Mintenbeck, A. Alegría, M. Nicolai, A. Okem, J. Petzold, B. Rama, & N. Weyer, Eds.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009157964>

Isidoro de Sevilha. (2004). *Etimologías* (J. Oroz Reta & M.-A. Marcos Casquero, Ed. e Trad., Edição bilingue). Biblioteca de Autores Cristianos.

Kant, I. (1987). *The critique of judgment* (W. S. Pluhar, Trad.). Hackett Publishing Company. (Obra original publicada em 1790).

Klein, B. (2013). Camões and the sea: Maritime modernity in *The Lusiads*. *Modern Philology*, 111(2), 158–180. <https://doi.org/10.1086/673307>

Knowlton, N. (2021). Ocean optimism: Moving beyond the obituaries in marine conservation. *Annual Review of Marine Science*, 13(1), 479–499. <https://doi.org/10.1146/annurev-marine-040220-101608>

Lewis, M. W., & Wigen, K. E. (1997). *The myth of continents: A critique of metageography*. University of California Press.

Mac Sweeney, N. (2023). *The West: A new history of an old idea*. WH Allen.

Malm, A. (2021). *How to blow up a pipeline: Learning to fight in a world on fire*. Verso.

Mentz, S. (2024). *An introduction to the blue humanities*. Routledge.

Michelet, J. (1861). *La mer*. Librairie de L. Hachette et Cie.

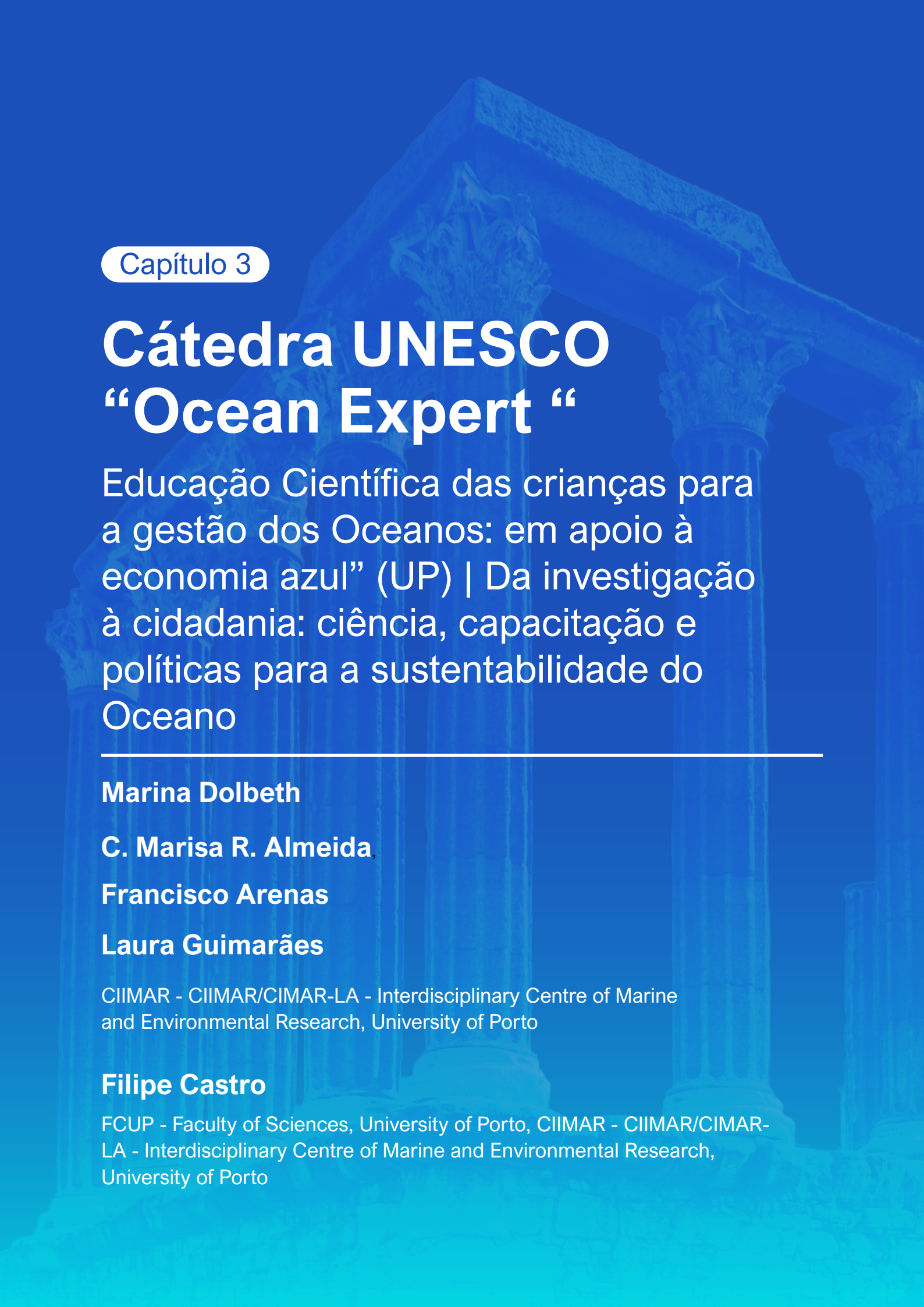
Neimanis, A., & Loewen Walker, R. (2014). Weathering: Climate change and the “thick time” of transcorporeality. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, 29(3), 558–575. <https://doi.org/10.1111/hypa.12064>

- Oppermann, S. (2023). *Blue humanities: Storied waterscapes in the Anthropocene*. Cambridge University Press.
- Oreskes, N., & Conway, E. M. (2014). *The collapse of Western civilization: A view from the future*. Columbia University Press.
- Ovid. (2004). *Metamorphoses: A new verse translation* (D. Raeburn, Trad.). Penguin Classics.
- Quinn, J. (2025). *O mundo criou o Ocidente: Uma história com quatro mil anos*. Bertrand Editora / Temas e Debates.
- Rife, A. N., Erisman, B., Sanchez, A., & Aburto-Oropeza, O. (2013). When good intentions are not enough: Insights on networks of paper park marine protected areas. *Conservation Letters*, 6(3), 200–212. <https://doi.org/10.1111/j.1755-263X.2012.00303.x>
- Roberts, C. (2007). *The unnatural history of the sea*. Island Press.
- Ryabinin, V., Barbière, J., Haugan, P., Kullenberg, G., Smith, N., McLean, C., Troisi, C., Fischer, A., Arico, S., Aarup, T., Pissierssens, P., Visbeck, M., Enevoldsen, H. O., & Bax, N. (2019). The UN Decade of Ocean Science for Sustainable Development. *Frontiers in Marine Science*, 6, Artigo 470. <https://doi.org/10.3389/fmars.2019.00470>
- Santo Agostinho. (1961). *Confessions* (R. S. Pine-Coffin, Trad.). Penguin Classics.
- Serrão Santos, R. (2023). A semiotics of blue economy. In M. Kowalski & J. G. Antunes (Eds.), *Portugal and the constitution for the oceans: The United Nations Convention on the Law of the Sea 40 years later* (pp. 222–233). Instituto Diplomático. <https://doi.org/10.26619/978-989-9002-26-5>
- Servigne, P., & Stevens, R. (2015). *Comment tout peut s'effondrer: Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*. Seuil.

- Silver, J. J., Gray, N. J., Campbell, L. M., Fairbanks, L. W., & Gruby, R. L. (2015). Blue economy and competing discourses in international oceans governance. *The Journal of Environment & Development*, 24(2), 135–160. <https://doi.org/10.1177/1070496515580797>
- Smith, M. S. (1994). *The Ugaritic Baal cycle: Vol. 1. Introduction with text, translation and commentary of KTU 1.1-1.2*. Brill.
- UNESCO-IOC. (2021). *The United Nations Decade of Ocean Science for Sustainable Development (2021-2030) implementation plan*. UNESCO.
- United Nations. (2015). *The first global integrated marine assessment: World ocean assessment I*. <https://www.un.org/regularprocess/content/first-world-ocean-assessment>
- United Nations. (2021). *The second world ocean assessment* (Vols. 1–2). <https://www.un.org/regularprocess/woa2>
- United Nations. (2023). *Agreement under the United Nations Convention on the Law of the Sea on the conservation and sustainable use of marine biological diversity of areas beyond national jurisdiction*.
- Verne, J. (1871). *Vingt mille lieues sous les mers*. Bibliothèque d'Éducation et de Récréation, J. Hetzel et Cie.
- Vermorel, H., & Vermorel, M. (1993). *Sigmund Freud et Romain Rolland: Correspondance 1923-1936, De la sensation océanique au Trouble du souvenir sur l'Acropole*. Presses Universitaires de France.
- Vidas, D. (2011). The Anthropocene and the international law of the sea. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 369(1938), 909–925. <https://doi.org/10.1098/rsta.2010.0326>
- Žižek, S. (2023). *Too late to awaken: What lies ahead when there is no future?* Allen Lane.

Parte II

OCEANO, CIÊNCIA
E SUSTENTABILIDADE



Capítulo 3

Cátedra UNESCO “Ocean Expert”

Educação Científica das crianças para a gestão dos Oceanos: em apoio à economia azul” (UP) | Da investigação à cidadania: ciência, capacitação e políticas para a sustentabilidade do Oceano

Marina Dolbeth

C. Marisa R. Almeida,

Francisco Arenas

Laura Guimarães

CIIMAR - CIIMAR/CIMAR-LA - Interdisciplinary Centre of Marine and Environmental Research, University of Porto

Filipe Castro

FCUP - Faculty of Sciences, University of Porto, CIIMAR - CIIMAR/CIMAR-LA - Interdisciplinary Centre of Marine and Environmental Research, University of Porto

3.1. Introdução

O Oceano é indispensável à vida no nosso planeta. Abrange cerca de 71% da superfície terrestre e desempenha um papel central na regulação do clima global, na manutenção da biodiversidade e na segurança alimentar, entre muitos outros benefícios, sustentando sociedades e economias costeiras em todo o mundo. A saúde dos ecossistemas marinhos é, por isso, fundamental para o bem-estar humano e para o desenvolvimento sustentável.

Esta realidade torna ainda mais urgente reconhecer que o Oceano enfrenta atualmente pressões sem precedentes. A humanidade confronta-se com desafios profundos e interligados na sua relação com o Oceano, no contexto da Tripla Crise Planetária (OECD, 2025): alterações climáticas, perda de biodiversidade e poluição. Estes três grandes desafios ambientais reforçam-se mutuamente, ameaçando os alicerces dos ecossistemas que nos sustentam, comprometendo o seu funcionamento e os serviços que nos prestam. O bem-estar humano beneficia diretamente destes serviços de ecossistema do Oceano, que por sua vez dependem diretamente da biodiversidade que o sustenta: um capital natural insubstituível e crescentemente ameaçado pelas alterações climáticas e pela poluição.

Responder a estes desafios globais exige abordagens integradas, baseadas em evidência científica, uma governação eficaz e uma alteração profunda de comportamentos à escala global. Importa também reconhecer que o próprio Oceano faz parte da solução. Como referido, o Oceano desempenha um papel fundamental na regulação do clima, e alguns habitats marinhos têm inclusive potencial para a mitigação das alterações climáticas e a adaptação aos seus efeitos. A própria biodiversidade é considerada o pilar da resiliência dos ecossistemas. Proteger e restaurar o Oceano não é apenas um compromisso ambiental: é também uma das respostas mais eficazes aos desafios que a humanidade enfrenta, como evidenciado pelo crescente reconhecimento político à escala global e europeia. Por exemplo, através do

Quadro Global de Biodiversidade de Kunming-Montreal, que estabelece a meta de proteger 30% dos Oceanos até 2030, e a Lei Europeia de Restauro da Natureza, que vincula juridicamente os Estados-Membros a metas de restauro de ecossistemas degradados, incluindo os marinhos e costeiros. Estes instrumentos refletem um consenso científico e político emergente: sem um Oceano saudável, não há desenvolvimento verdadeiramente sustentável.

Neste contexto, a Década do Oceano das Nações Unidas (2021-2030) – *A ciência que precisamos para o Oceano que queremos* (www.oceandecade.org) – define uma visão transformadora, identificando resultados fundamentais: alcançar um Oceano limpo, saudável, resiliente, previsível, seguro, produtivo, transparente e valorizado pela sociedade. Estes elementos são essenciais para atingir o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 14 e outros relacionados. Persistem, contudo, lacunas significativas no conhecimento, na governação e na capacidade de ação, nomeadamente e como exemplo: (1) conhecimento insuficiente sobre habitats marinhos, sua biodiversidade e funcionamento; (2) conhecimento insuficiente sobre limites ecológicos da pesca e da aquacultura, para garantir segurança alimentar global, bem como na adoção de práticas equitativas e resilientes; (3) a limitada capacidade de transformar o potencial do Oceano em soluções concretas para a mitigação das alterações climáticas e a adaptação aos seus efeitos; (4) insuficiente capacidade de prever respostas dos sistemas marinhos a múltiplos fatores de stress, comprometendo a resiliência das comunidades costeiras perante tempestades, erosão costeira e subida do nível do mar; (5) necessidade de expandir o Sistema Global de Observação do Oceano e avançar na criação de uma representação digital do Oceano; e (6) acesso desigual a dados, conhecimento e tecnologia, que continua a limitar a participação global e a tomada de decisão informada.

Entre os principais desafios para o Oceano que queremos está ainda transformar a relação da humanidade com o Oceano, promovendo uma sociedade mais informada, envolvida e responsável. Isto exige educação e melhoria da literacia do Oceano como base para a participação pública informada, a cocriação de soluções e uma governação transparente. A *Cátedra Ocean Expert - Science education of children for ocean stewardship: in support of the sustainable ocean economy* - surgiu neste contexto, ligada às lacunas identificadas, e em particular às necessidades de desenvolver investigação sobre o conhecimento e ensino científico do oceano, e de aproximar a humanidade do Oceano e estreitar a sua relação com este. A Cátedra está associada à Universidade do Porto, sendo coordenada pelo CIIMAR – Centro Interdisciplinar de Investigação Marinha e Ambiental (Figura 1).

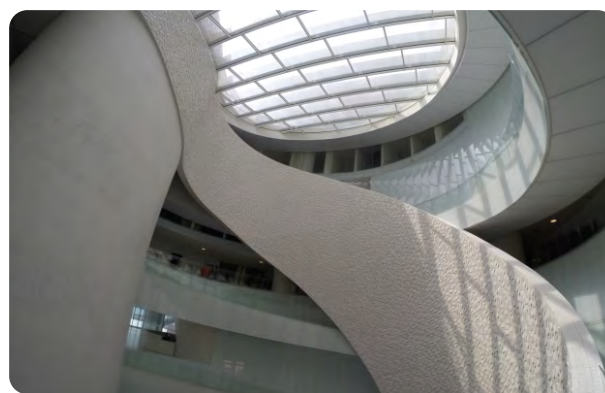
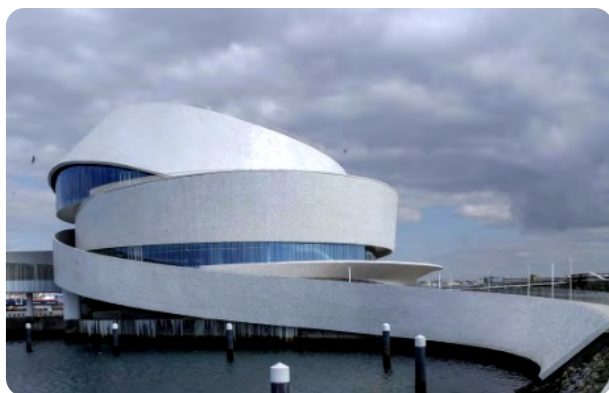


Figura 1. Sede do CIIMAR, localizada no terminal de cruzeiros do Porto de Leixões, Matosinhos. ©Carlos Rocha Gomes (esquerda) e Francisco Arenas (direita).

O CIIMAR é um centro de investigação de excelência dedicado ao estudo do Oceano, com uma abordagem interdisciplinar que integra ciência, inovação, educação e transferência de conhecimento. A sua missão é produzir conhecimento científico de elevada qualidade para compreender, proteger e promover a sustentabilidade dos ecossistemas marinhos e costeiros, contribuindo para o bem-estar da sociedade e para a economia azul. Como instituição de interesse público, o CIIMAR desempenha um papel central no apoio à tomada de decisão baseada

na ciência, fornecendo evidências para políticas públicas nas áreas do ambiente, saúde, alimentação, conservação da biodiversidade e gestão sustentável dos recursos naturais, assim como formação avançada.

3.2. Cátedra *ocean expert*: missão e rede

A Cátedra UNESCO Ocean Expert tem como missão promover a investigação em ciência e ensino do Oceano em contextos formal e não formal, reforçar a cooperação internacional, ligar universidades, decisores políticos e sociedade, e apoiar as prioridades da UNESCO em sustentabilidade, equidade, educação, cultura e ciência (Figura. 2). Insere-se nas áreas de oceanografia, ecologia marinha e biodiversidade, gestão costeira, poluição marinha, economia azul, governação e políticas do Oceano. Enquadra-se principalmente nos ODS 4 (Educação de qualidade), 6 (Água potável e saneamento), 13 (Ação climática) e 14 (Proteger a vida marinha). O seu trabalho contribui diretamente para os Desafios 1 a 6 da Década do Oceano, bem como, de forma particularmente relevante, para os Desafios 9 (Competências, conhecimentos, tecnologia e participação para todos) e 10 (Restaurar a relação da sociedade com o Oceano).



Figura. 2. Website Ocean Expert, www.ciimar.up.pt/research/unesco-chair-ocean-expert

A Cátedra posiciona-se na interseção entre a produção de conhecimento científico e a educação científica do Oceano e o desenvolvimento de uma economia azul sustentável e inclusiva, reconhecendo que só a integração destas dimensões permite construir a relação com o Oceano que o futuro exige. Esta abordagem integrada concretiza-se em quatro eixos complementares: a produção de conhecimento científico sobre lacunas críticas na ciência e governação oceânicas e apoio a políticas públicas sobre o oceano e os ecossistemas de água doce, na abordagem integrada source-to-sea (da fonte ao mar); a capacitação e educação, reconhecendo o papel fundamental da educação na promoção da literacia do Oceano; o envolvimento comunitário, através de parcerias com instituições culturais, escolas e organizações da sociedade civil; e a integração ciência-arte, reconhecendo a arte como motor para a conexão emocional ao Oceano e para o envolvimento de públicos diversos.

Pelo seu âmbito e atividades, a Cátedra UNESCO Ocean Expert e o programa educativo associado CIIMAR na Escola foram reconhecidos como projetos da Década do Oceano das Nações Unidas, distinção esta que reflete o alinhamento estratégico da Cátedra com as prioridades globais para a ciência e governação oceânicas.

A Cátedra tem colaborado com várias instituições num contexto simultaneamente interdisciplinar e internacional. Em Portugal, estas colaborações incluem as Universidades do Porto, Aveiro, Coimbra, Nova de Lisboa e Évora, e entidades públicas de cariz nacional como o IPMA (Instituto Português da Atmosfera), a EMEPC (Estrutura de Missão para a Extensão da Plataforma Continental) e a Ciência Viva (Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica). Além disso, integra a Rede Nacional de Cátedras da UNESCO. A nível internacional, a Cátedra tem interagido com instituições de Cabo Verde, Angola, Moçambique, Brasil e Argélia, assim como com a Secção dos Pequenos Estados

Insulares em Desenvolvimento (em inglês, *SIDS - Small Island Developing States*) da UNESCO e com a rede de Cátedras UNITWIN na temática da *Transformação do conhecimento para um Futuro justo e sustentável*. A natureza interdisciplinar da Cátedra reflete-se igualmente na diversidade de áreas de formação dos seus membros e parceiros: geofísica, oceanografia, química, história e ciências sociais, arquitetura, biologia, ecologia, toxicologia ambiental, hidráulica marítima, robótica e outras engenharias, bem como o design e as artes, recorrendo à relação entre arte e ciência para potenciar a aprendizagem, o envolvimento e a conexão com os temas oceânicos.

3.3. Produção de conhecimento científico

A investigação desenvolvida no âmbito da Cátedra Ocean Expert pelo CIIMAR, em colaboração com a rede acima mencionada, visa colmatar lacunas críticas na ciência, governação e práticas associadas ao Oceano, respondendo diretamente aos desafios identificados pela Década do Oceano. As áreas de investigação cobrem um espectro amplo e complementar: desde a oceanografia e ecologia marinha, à biodiversidade e conservação, passando pela gestão costeira, poluição marinha e governação oceânica.

Transversalmente, adota-se a abordagem *source-to-sea*, um conceito integrado de gestão ambiental que reconhece a ligação contínua entre os sistemas terrestres, fluviais, costeiros e o Oceano (Mathews et al. 2019). Esta perspetiva é fundamental para lidar com a poluição marinha de origem terrestre, incluindo nutrientes em excesso (eutrofização), contaminantes emergentes e plásticos em todas as suas dimensões, a degradação dos ecossistemas marinhos, em particular os de transição, como estuários e lagoas costeiras, e a proteção dos serviços dos ecossistemas. O mesmo enquadramento orienta investigação emergente em áreas como o *Design for the Ocean* (i.e., integrando os princípios do design para aumentar

o conhecimento científico dos jovens sobre o oceano e desenvolver comportamentos mais sustentáveis na relação com o Oceano, integrando criatividade, ciência e impacto social), refletindo o compromisso da Cátedra com a inovação conceptual e metodológica na abordagem aos desafios do Oceano.

A investigação da Cátedra orienta-se também pelo conceito *One Health*, que reconhece a interdependência entre a saúde humana, animal e dos ecossistemas, e pelo enquadramento da Tripla Crise Planetária, assegurando que as questões de biodiversidade, alterações climáticas e poluição são abordadas de forma integrada e não isolada. Neste sentido, a produção científica da Cátedra não se limita à geração de conhecimento disciplinar, mas ambiciona produzir conhecimento transformador, capaz de informar políticas públicas, orientar estratégias de conservação baseadas na Natureza e fortalecer a capacidade institucional para enfrentar os desafios emergentes. A participação de membros da Cátedra em projetos nacionais e internacionais tem propiciado a produção e disseminação de conhecimento sobre o Oceano e os serviços essenciais por este prestados (e.g. Tabela 1), complementada por múltiplas participações em conferências e eventos científicos.

Tabela 1. Projectos que originaram ou estão ligados à Cátedra UNESCO Ocean Expert e às suas actividades.

Título	Entidade financiadora
Practical tools to diagnose and monitor environmental pollution in support of the green transition (Signal)	Fundação para a Ciência e a Tecnologia, COMPETE, FEDER (2025-2028)
Unravelling the Functional Effects of Seaweed Loss in a Warming Ocean for Empowering Coastal management (FUNSea)	Fundação para a Ciência e a Tecnologia, COMPETE, FEDER (2025-2028)
Portuguese North Atlantic coastal observatory North of Portugal (ATLANTIDA II)	NORTE2030 programme (2025-2028)
Mariculture for Ria de Aveiro subtidal seagrass Rewilding (SeaGrassRIAwild)	European Commission, program LIFE (2023 - 2029)
Advancing understanding of Cumulative Impacts on European marine biodiversity, ecosystem functions and services for human wellbeing (ActNOW)	European Commission, Horizon Europe (2023-2026)
Preventing, avoiding and mitigating environmental impacts of fishing gears and associated marine litter (NETTAG+)	European Commission, Horizon Europe (2023-2026)
Preventing groundwater contamination related to global and climate change through a holistic approach on managed aquifer recharge (Mar2Protect)	European Commission, Horizon Europe (2022-2026)
Key monitoring requirements for effective management of the Portuguese Network of Marine Protected Areas (INDIMAR)	Planap, Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2024-2025)
Biodiversity restoration and conservation of inland water ecosystems for environmental and human well-being (BioReset)	ERA-NET Cofund BiodivRestore (2022-2025)
COnservation of mArine ecosystems around Santo Antão, Cabo Verde: implications for policy and society (COAST)	ERA-NET Cofund BiodivRestore (2022-2025)

Título	Entidade financiadora
Climate resilient marine forests for a sustainable future (BLUEFORESTING)	EEA Grants Portugal, Blue Growth Programme (2021-2024)
Climate change and future marine ecosystem services and biodiversity (FUTUREMARES)	European Commission, Horizon Europe (2020-2024)
Nature-based solutions to reduce antibiotics, pathogens and antimicrobial bacteria in aquatic ecosystems (NATURE)	ERA-NET Cofund AquaticPollutants (2021-2024)
From the ocean to the classroom; Grant reference (OceanClass)	EEA Grants Portugal, Blue Growth Programme (2021-2023)
Seagrass beds as green and blue infrastructures for ecosystem restoration (REMEDIGRASS)	Fundação para a Ciência e a Tecnologia, COMPETE, FEDER (2021-2024)
Reduce pressures, restore and regenerate the NW Portuguese ocean and waters (OCEAN3R)	NORTE2020 programme (2021-2023)
Platform for the monitoring of the North Atlantic ocean and tools for sustainable exploitation of marine resources (ATLANTIDA)	NORTE2020 programme (2020-2023)
Tagging fishing gears and enhancing on board best-practices to promote waste free fisheries (NetTag)	European Commission, Horizon Europe (2019-2021)
Sustainable and safe water management in agriculture: increasing the efficiency of water reuse for crop growth while protecting ecosystems, services and citizens' welfare (REWATER)	COFUND ERA-NET WaterWorks 2015 (2017-2020)
Marine litter awareness through learning by doing together (MALIA)	ERASMUS KA2 Strategic Partnerships (2018-2019)

3.4. Capacitação e educação contínua

Apesar dos avanços verificados nos últimos anos, persiste a necessidade de capacitação para a investigação e de formação contínua avançada ligada à monitorização e protecção dos ecossistemas marinhos e costeiros. Persiste também a necessidade de ensino dos temas relacionados com o Oceano em contexto formal e não formal, em Portugal e em numerosos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Esta necessidade é reforçada pela recente recomendação de integração da Literacia do Oceano nos currículos escolares pelo Secretário-Geral da ONU, através do relatório do Painel de Alto Nível das Nações Unidas sobre a profissão docente, que sublinha a importância de fornecer aos docentes formação e recursos que promovam competências para o ensino de temáticas associadas ao Oceano e às alterações climáticas. As atividades da Cátedra têm-se focado, por isso, no desenvolvimento de competências, conhecimentos e capacidades de investigação e ensino das ciências marinhas, adotando transversalmente a abordagem *source-to-sea* indicada na secção anterior.

3.5. Capacitação para a investigação na CPLP

Na vertente de capacitação para a investigação, tem sido desenvolvida interação com cidadãos africanos e brasileiros, nomeadamente através da supervisão de estudantes de doutoramento e mestrado em Moçambique, Guiné-Bissau e Brasil, mas também através de projectos de investigação em colaboração com países da CPLP (ex. projecto COAST, Quadro 1). Foram ainda estabelecidos, ou estão em curso, acordos de investigação, treino avançado e formação com a Universidade de Guelma (Argélia) e a Universidade Técnica do Atlântico (Cabo Verde), bem como projetos de investigação com estes países que incluem ações de capacitação de alunos universitários e de professores. Esta dimensão reflete o compromisso da

Cátedra com a equidade no acesso ao conhecimento científico e com o reforço das capacidades institucionais nos países da CPLP, onde as lacunas em recursos humanos qualificados para a ciência e gestão do Oceano são ainda significativas. Está ainda em curso a interação com a Secção *SIDS* da UNESCO para apoio à criação de centros de investigação de excelência em três países da CPLP, assim como a contribuição para a 8ª Edição do Relatório de Ciência da UNESCO (*Eighth Edition of the UNESCO Science Report, USR*), sobre o tema específico de investimento em ciência, tecnologia e inovação, educação e força de trabalho (*STI Investment, Education and Workforce Trends*).

3.6. Escola Azul e integração curricular

No contexto português, o CIIMAR participou na criação da Escola Azul (Costa et al. 2021) e tem apoiado sucessivamente o programa através do CIIMAR na Escola, programa associado à Cátedra. A Escola Azul é um programa educativo criado para distinguir, orientar e estimular as escolas a desenvolverem projetos estruturados e interdisciplinares sobre temas do Oceano em contexto de sala de aula e não formal. Mobiliza as comunidades escolares para problemáticas oceânicas com pertinência local e estimula nos alunos o desenvolvimento de espírito crítico, a mudança de atitudes e a ligação afetiva com o Oceano (Teixeira et al. 2026). Portugal foi o país que criou o conceito e a primeira rede Escola Azul, estabelecida entre 2017 e 2018. Este conceito foi posteriormente transposto para o contexto internacional, originando a criação de redes transnacionais e transatlânticas: *Blue School Global Network* (UNESCO), *All-Atlantic Blue Schools Network* (AANChOR), *Network of European Blue Schools* (EU4Ocean Coalition).

O apoio à integração dos temas do Oceano nos currículos escolares tem sido desenvolvido em colaboração com a Secção dos Pequenos Estados

Insulares em Desenvolvimento (SIDS) da UNESCO e com o Ministério da Educação de Cabo Verde, incluindo o apoio, como membro da comissão de programa e do conselho científico, à 1.^a, 2.^a e 3.^a Conferência Nacional de Literacia do Oceano. Igualmente, a participação em iniciativas como a sessão organizada pela Ciência Viva “Que caminhos para uma educação azul em Portugal?” e no Grupo de Trabalho Geração Oceano 2030 do Comité Nacional para a Década do Oceano tem contribuído para a construção de uma visão integrada para o futuro da literacia do Oceano em Portugal, sistematizada na síntese de atividades desenvolvidas nas últimas três décadas incluída no volume III da obra *Ocean Literacy: The Foundation for the Success of the Ocean Decade* (Teixeira et al., 2026; Figura 3).

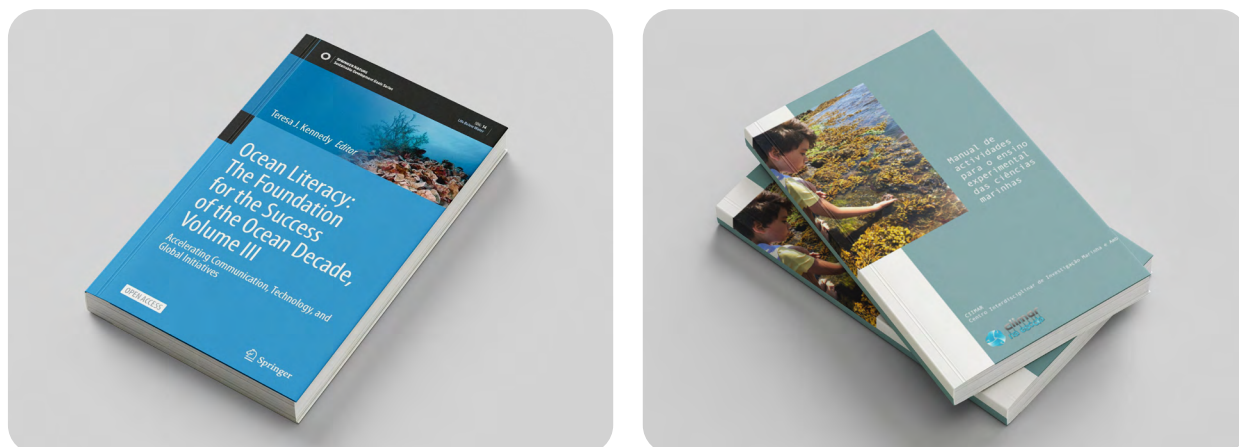


Figura 3. Produção bibliográfica associada à Cátedra no âmbito da capacitação e educação contínua. Esquerda, Livro *Ocean Literacy, Volume III, Accelerating Communication, Technology, and Global Initiatives*; Direita, *Manual de actividades práticas para o ensino do Oceano na sala de aula*, disponível no site CIIMAR na Escola.

3.7. Formação profissional avançada

A formação avançada tem assentado na co-criação de cursos de formação contínua dirigidos a profissionais na área marinha e ambiental, certificados pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC)

do Ministério da Educação, após a certificação do CIIMAR como Centro de Formação. Os cursos têm sido oferecidos predominantemente a participantes dos países da CPLP através do Centro Regional Português (RTC-Portugal) da *Ocean Teacher Global Academy* (OTGA, <https://classroom.oceanteacher.org/>). O RTC-Portugal é uma iniciativa do Comité Português da Comissão Oceanográfica Intergovernamental da UNESCO (UNESCO-COI) para capacitar profissionais nas ciências do Oceano. A formação tem sido oferecida online e em português, preenchendo uma lacuna há muito identificada nos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Destacam-se várias edições dos cursos *A mudança que precisamos para o Oceano que queremos: literacia do Oceano com escolas* (2023, 2024 e 2025) e *Biomonitorização de substâncias e materiais perigosos em ecossistemas costeiros* (2024 e 2025), com participantes de Angola, Brasil, Cabo Verde, Egito, Espanha, Guiné-Bissau, Moçambique, Peru, Portugal e Venezuela.

3.8. Recursos pedagógicos e gamificação

O desenvolvimento de recursos pedagógicos para o ensino do Oceano tem-se focado em atividades práticas e experimentais (*hands-on-activities*) e na gamificação. Um manual em português com diversas atividades práticas encontra-se em fase final de produção e será disponibilizado gratuitamente através do CIIMAR na Escola (Fig. 3). Novas atividades práticas foram co-criadas e testadas com alunos e professores do ensino básico e secundário e com estudantes universitários.

A gamificação consiste na utilização de elementos típicos dos jogos (ex. desafios, missões, pontuações e recompensas) em narrativas educativas, para tornar a aprendizagem mais motivadora, participativa e eficaz. Esta abordagem pedagógica procura aumentar o envolvimento dos alunos,

estimular a curiosidade científica e facilitar a compreensão de conceitos complexos. No contexto da educação para o Oceano, permite explorar temas como biodiversidade marinha, alterações climáticas, poluição, teias alimentares, riscos costeiros, conservação e sustentabilidade dos recursos marinhos de forma interativa. Jogos digitais, simulações, *escape rooms* educativos, desafios colaborativos e *role-playing* ajudam os alunos a desenvolver o pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho em equipa e a literacia científica.

A investigação realizada no âmbito da Cátedra em gamificação mostrou que ferramentas baseadas em jogos, nomeadamente jogos de tabuleiro como o *The Blue Bounty* (Figura 4), com elementos de realidade aumentada, promovem aumentos significativos na aquisição de conhecimento, consciência, formação de atitudes e mudança de comportamento em comparação com abordagens pedagógicas tradicionais, reforçando o seu potencial como instrumentos de literacia do Oceano. Globalmente, além de melhorar a motivação e a retenção do conhecimento, a gamificação promove uma ligação emocional ao Oceano, podendo estimular a curiosidade e o interesse por carreiras profissionais na área, ao mesmo tempo que contribui para uma aprendizagem inclusiva e ativa alinhada com os princípios da literacia do Oceano (secção seguinte).

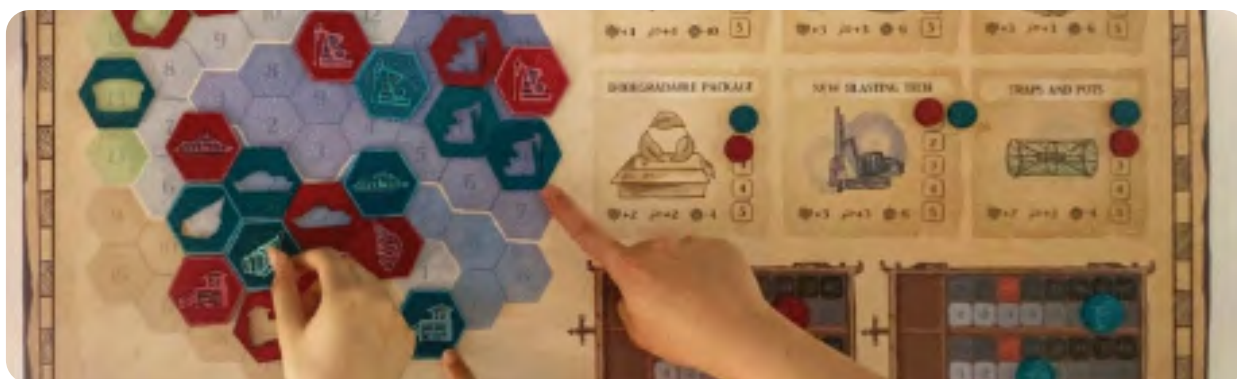


Figura. 4. The Blue Bounty, jogo de tabuleiro com realidade aumentada, dedicado aos temas da Literacia do Oceano e conservação ambiental.

3.9. Literacia do oceano e envolvimento da sociedade

Apesar do seu papel central para a vida no planeta, o Oceano permanece insuficientemente valorizado não só nas prioridades educativas, mas, em muitos contextos, nas próprias políticas públicas. Paralelamente à Tripla Crise Planetária, assistimos a fenómenos preocupantes de desinformação e descredibilização da ciência, dificultando a tomada de decisões informada a todos os níveis. Assim, para além dos compromissos com um Oceano limpo, saudável e sustentável, é fundamental fomentar a conexão humana com o Oceano e a consciencialização da necessidade urgente de conservar os seus recursos. Promover a literacia do Oceano tornou-se, assim, uma necessidade urgente, multidimensional e um pilar fundamental para alcançar a conservação e a governação sustentável dos Oceanos.

A literacia do Oceano, definida como a compreensão da influência mútua entre o Oceano e a humanidade, representa mais do que o simples conhecimento de factos marinhos. Trata-se de construir uma cidadania ativa, conectada ao ambiente natural, cientificamente informada e capaz de pensamento crítico. A sua natureza multidisciplinar exige abordagens que integrem as ciências naturais, as ciências sociais, as humanidades e as artes, bem como uma visão para uma economia azul sustentável. Assim, a educação para o Oceano expande a literacia científica, contribuindo para a capacidade coletiva necessária para navegar num mundo onde a informação é abundante, mas nem sempre credível, e onde as decisões exigem discernimento, conhecimento e responsabilidade partilhada. Esta abordagem holística reconhece que as relações humanas com o Oceano são moldadas pela compreensão científica, mas também por valores culturais, experiências artísticas e conexões emocionais.

A Cátedra UNESCO Ocean Expert adotou este enquadramento multidisciplinar e integrador, desenvolvendo iniciativas que constroem pontes entre diferentes formas de conhecimento e expressão sustentadas pela ciência, reconhecendo que uma literacia do Oceano eficaz requer esta multidisciplinaridade para criar conexões entre públicos diversos e as temáticas oceânicas. A sua abordagem integra: 1) Conhecimento Científico, através de projetos associados que abordam lacunas críticas na ciência e governação oceânicas; 2) Capacitação e Educação, reconhecendo a importância fundamental da educação na promoção da literacia do Oceano (detalhado na secção anterior), a necessidade de formação ao longo da vida e a formação de formadores; 3) Envolvimento Comunitário, através de parcerias com instituições culturais, escolas e organizações da sociedade civil, criando plataformas para diálogo e cocriação com diversos atores-chave (detalhado na secção seguinte); 4) Integração Ciência-Arte, reconhecendo a importância da arte como motor para a conexão emocional ao Oceano e promovendo eventos que integram deliberadamente conteúdo científico com dimensões artísticas e culturais para envolver públicos diversos.

O evento de lançamento da Cátedra estabeleceu desde o início este tom integrador, reunindo contributos de especialistas internacionais em ciência do oceano, perspetivas de arquitetura portuguesa sobre como a vivência costeira molda o espaço construído e a identidade das comunidades litorais, e um recital de árias do barroco que convocou a imagética do mar para ancorar emocionalmente as temáticas do Oceano. O evento pretendeu demonstrar como diferentes formas de conhecimento e experiência podem dialogar em torno dos desafios do Oceano.

Foi também estabelecida uma parceria com a Fundação de Serralves, Museu de Arte Contemporânea e Parque Natural de reconhecido impacto nacional e internacional. Esta parceria exemplifica como as instituições culturais podem servir de plataforma para o diálogo entre ciência e sociedade. Esta

colaboração, que surgiu através da rede nacional de Cátedras UNESCO, permitiu criar experiências que envolvem simultaneamente ciência, educação e artes. As atividades organizadas ou coorganizadas pela Cátedra incluem: a Conferência do Parque, sob o tema da gestão integrada da água adotando a visão *source-to-sea*, com uma sessão dedicada à interface entre arte e ciência (Figura 5); atividades práticas na Festa do Outono do Parque de Serralves (Figura 6) e no Bioblitz; ciclos de cinema ligados ao Oceano com a presença de investigadores; e novos projetos conjuntos, como curadoria de exposições e publicações sobre as espécies do Parque; várias palestras para escolas e público geral. Também no domínio da interface Arte e Ciência, temos estabelecido algumas colaborações, nomeadamente através de mentoria a artistas e residências artísticas a trabalhar em temas relacionados com o Oceano (ex. programa S+T+ARTS AQUA MOTION, colaborações com a “aRecolectora” e com a “Oceanographies collective”).



Figura 5. A conferência do Parque de Serralves, 2024: “Desafios e Oportunidade das Gestão Integrada da Água: da fonte ao mar”, coorganizada pela Fundação de Serralves e pelo CIIMAR, no âmbito da Cátedra Ocean Expert



Figura 6. Atividades práticas sobre o tema “Diatomáceas: da ciência à arte”, idealizadas e realizadas para a Festa do Outono de Serralves. A partir da esquerda: banca de atividades práticas, realização de composições artísticas com ícones coloridos das espécies de diatomáceas do parque (cor como proxy da qualidade ambiental), e composição artística final com interpretação ecológica.

3.10. Co-produção de conhecimento com atores-chave

A resposta eficaz aos desafios que o Oceano enfrenta não pode ser construída apenas a partir da academia. Exige o envolvimento ativo de atores de diferentes áreas de formação e diferentes geografias, numa lógica de coprodução de conhecimento que permita abordar a proteção do Oceano com abordagens adaptadas às realidades locais. É também o reconhecimento de que o conhecimento é mais relevante e transformador quando construído com estes diferentes atores e não apenas para eles. A construção com base na partilha intercultural, com materiais e mensagens adaptados aos contextos locais, é simultaneamente um meio de integrar a diversidade humanística, os valores éticos e o bem-estar, contribuindo para mudanças efetivas de comportamento e atitude. É neste enquadramento que a Cátedra Ocean Expert assume uma posição de mediação e cocriação,

articulando saberes científicos, pedagógicos, culturais e políticos em torno de objetivos comuns, e contribuindo para mudanças efetivas de comportamento e atitude através da partilha intercultural e da adaptação de mensagens aos contextos locais.

As atividades de coprodução desenvolvidas no âmbito da Cátedra têm envolvido grupos-alvo diversificados, incluindo académicos, entidades governamentais, atores económicos ligados ao setor da água, organizações não governamentais, público escolar e público em geral. Este envolvimento alargado está alinhado com a agenda da União Europeia para a governação do Oceano (*“International ocean governance: an agenda for the future of our oceans”*) de 2016 e foi estruturado para responder ao apelo à ação da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Esta agenda reconhece o Oceano como fundamental para o futuro da humanidade e identifica lacunas entre a oferta de educação e a mão de obra especializada necessária para o desenvolvimento tecnológico sustentável, incluindo falta de literacia do oceano e de atratividade para as oportunidades de carreira na economia azul, cujo valor global se estima que ultrapasse os três biliões de dólares até 2030.

A coprodução orienta-se igualmente por conceitos emergentes com implicações práticas para a comunicação e a mudança de comportamento. O conceito de excepcionalismo humano (Kim et al. 2023), ou seja, a crença de que os seres humanos existem independentemente dos ecossistemas em que estão inseridos, tem impacto significativo nos valores pró-ambientais e no apoio às políticas de sustentabilidade, constituindo um desafio central que a educação científica sobre o oceano, e a literacia do Oceano, podem contribuir para desconstruir. Por sua vez, o chamado “síndrome da rã a ferver” (*“Boiling Frog Syndrome”*, Liu et al. 2025) evidencia que a apresentação de dados climáticos em formato binário, distinguindo claramente entre estados antes e depois de um limiar crítico, aumenta significativamente a perceção

dos impactos pelas populações em comparação com dados contínuos, com implicações diretas para a forma como a Cátedra comunica a ciência do oceano, cria recursos para o ensino do oceano em contexto formal e não formal, e apoia a formulação de políticas baseadas em evidência.

A Cátedra Ocean Expert continuará a coproduzir conhecimento com os diferentes parceiros e atores relevantes (ex. parcerias com o parque de Serralves, Ciência Viva, diferentes Municípios), reforçando capacidades e iniciativas institucionais através da partilha de conhecimento e de plataformas colaborativas à escala global, com o objetivo de apoiar uma governação oceânica mais informada, participada e sustentável. Aqui se incluem, por exemplo, a curadoria de uma exposição sobre diatomáceas a inaugurar em breve na Casa do Lagar em Serralves, com a integração de obras de artistas internacionais; a colaboração para a produção do oitavo relatório sobre ciência da UNESCO; o apoio ao estabelecimento de centros de investigação de excelência em pequenos estados insulares em desenvolvimento de expressão portuguesa; a investigação em parcerias internacionais sobre temas relevantes: gestão adaptativa no restauro da natureza (BiodivRestore Knowledge Hub, Biodiversa+, criado no âmbito da ERA-NET BiodivRestore, Quadro 1); resiliência às alterações climáticas, soluções baseadas na natureza para a resiliência climática e o restauro de ecossistemas marinhos e costeiros; zonas marinhas protegidas.

3.11. Apoio a políticas para o oceano

A crescente pressão sobre os ecossistemas marinhos exige respostas científicas, tecnológicas, políticas e sociais coordenadas a nível global. As Cátedras UNESCO funcionam, neste contexto, como espaços de reflexão essenciais que estabelecem a ponte entre a investigação académica e a

formulação de políticas públicas, apoiando os objetivos da UNESCO em educação, ciência, cultura e comunicação. As suas principais contribuições para a formulação de políticas concretizam-se em cinco dimensões: 1) aconselhamento baseado em evidência científica, através do conhecimento que informa diretamente as decisões políticas; 2) articulação entre academia, sociedade civil e comunidades locais, promovendo um diálogo inclusivo para o desenvolvimento de políticas abrangentes; 3) função de laboratório de inovação, testando novos conceitos e desenvolvendo estratégias de vanguarda em áreas críticas como educação, património cultural e desenvolvimento sustentável; 4) apoio à implementação, facilitando a aplicação de instrumentos normativos internacionais em políticas nacionais; e 5) capacitação, formando futuros planeadores, gestores e decisores, assegurando capacidade institucional de longo prazo para a implementação de políticas.

A Cátedra Ocean Expert insere-se estrategicamente neste quadro, desenvolvendo abordagens metodológicas inovadoras e interdisciplinares em áreas prioritárias onde a evidência científica é ainda limitada ou inconclusiva, integrando oceanografia, ecologia, química ambiental, ciências sociais e ciências políticas. Este trabalho visa gerar conhecimento transformador que apoie a formulação de políticas públicas eficazes, a implementação de estratégias de conservação e restauro baseadas na natureza, e o fortalecimento da capacidade institucional e social para enfrentar os desafios emergentes. A título de exemplo, o mapeamento de habitats prioritários desenvolvido no âmbito de projetos e da investigação do CIIMAR têm contribuído para a aplicação da recente Lei do Restauro da Natureza (ex., Blueforesting, Atlantida e Atlantida II, REMEDIGRASS, Life-SeaGrassRIAwild, Quadro 1), enquanto abordagens participativas têm sido estabelecidas para o desenvolvimento de um roteiro para apoiar a monitorização da Rede Nacional de Áreas Marinhas Protegidas 2030 (ex., INDIMAR, Quadro 1), e para a gestão da poluição por plásticos e outros

contaminantes (ex., NATURE, REWATER, BioReset, Mar2Protect, NetTag, NETTAG+, SIGNAL, BiodivRestore Knowledge Hub da Biodiversa+, ERA-NET BiodivRestore, Quadro 1), não só numa perspectiva de mitigação mas também de prevenção. Esta linha de trabalho alinha-se diretamente com os objetivos da Década do Oceano, e o Quadro Global para a Biodiversidade de Kunming-Montreal (“*Kunming-Montreal Global Biodiversity Framework*”), contribuindo para colmatar a distância entre a produção científica e a ação prática na gestão dos ecossistemas marinhos.

O apoio a políticas para o Oceano não se esgota, contudo, na produção de conhecimento científico ou na formulação de instrumentos normativos. A experiência acumulada pela Cátedra demonstra que a eficácia das políticas do Oceano depende igualmente da capacidade da sociedade de as compreender, apropriar e reclamar, o que remete, inevitavelmente, para a literacia do oceano como dimensão estruturante da governação marinha. De facto, o conceito de literacia do Oceano tem vindo a evoluir para integrar dimensões sociopolíticas mais abrangentes (Costa et al. 2021; Teixeira et al. 2026), consolidando-se como uma estrutura global que articula ciências naturais e sociais e que é reconhecida pela Década da ONU da Ciência do Oceano para o Desenvolvimento Sustentável. A literacia do oceano, amplamente promovida pela Cátedra como evidenciado nas secções anteriores, constitui hoje um instrumento fundamental para transformar o panorama das políticas do oceano. Só uma sociedade que compreende a influência do Oceano sobre si, mas também o seu próprio impacto sobre ele, pode participar de forma informada e construtiva nos processos de decisão e contribuir para uma governação marinha verdadeiramente sustentável. Neste sentido, melhorar a literacia do oceano da sociedade é condição necessária para alcançar os compromissos globais de desenvolvimento sustentável até 2030 e além.

3.12. Considerações finais

Olhando para o futuro, a crescente rede de parcerias internacionais da Cátedra Ocean Expert, e o seu papel formal no âmbito da Década do Oceano da ONU, posicionam-na para expandir a sua investigação e o seu impacto a nível global. Esse impacto faz-se sentir na interação internacional para o apoio a ações da UNESCO e da Década do Oceano, na formação ao longo da vida, no treino e capacitação para o conhecimento e ensino sobre o oceano, e na literacia do Oceano, particularmente nas comunidades de língua portuguesa. Nestas comunidades foram identificadas lacunas nos recursos de educação sobre o Oceano, bem como a prioridade de integrar os sistemas de conhecimento ecológico local na protecção, conservação e restauro dos ecossistemas costeiros e marinhos. As atividades que interligam Ciência e Arte continuarão a ser um foco relevante, com o objetivo de tornar a ciência do Oceano mais acessível, emocionalmente ressonante e culturalmente pertinente, fortalecendo assim o envolvimento público e a gestão ambiental. Num momento em que o Oceano enfrenta desafios sem precedentes, o trabalho da Cátedra na construção do conhecimento e educação sobre o Oceano, através de gerações e setores, representa uma contribuição essencial para desenvolver a cidadania informada e envolvida, necessária para assegurar um futuro sustentável do oceano.

Agradecimentos

Esta Cátedra é uma Ação endossada pela Década das Nações Unidas da Ciência do Oceano para o Desenvolvimento Sustentável.

Isenção de responsabilidade

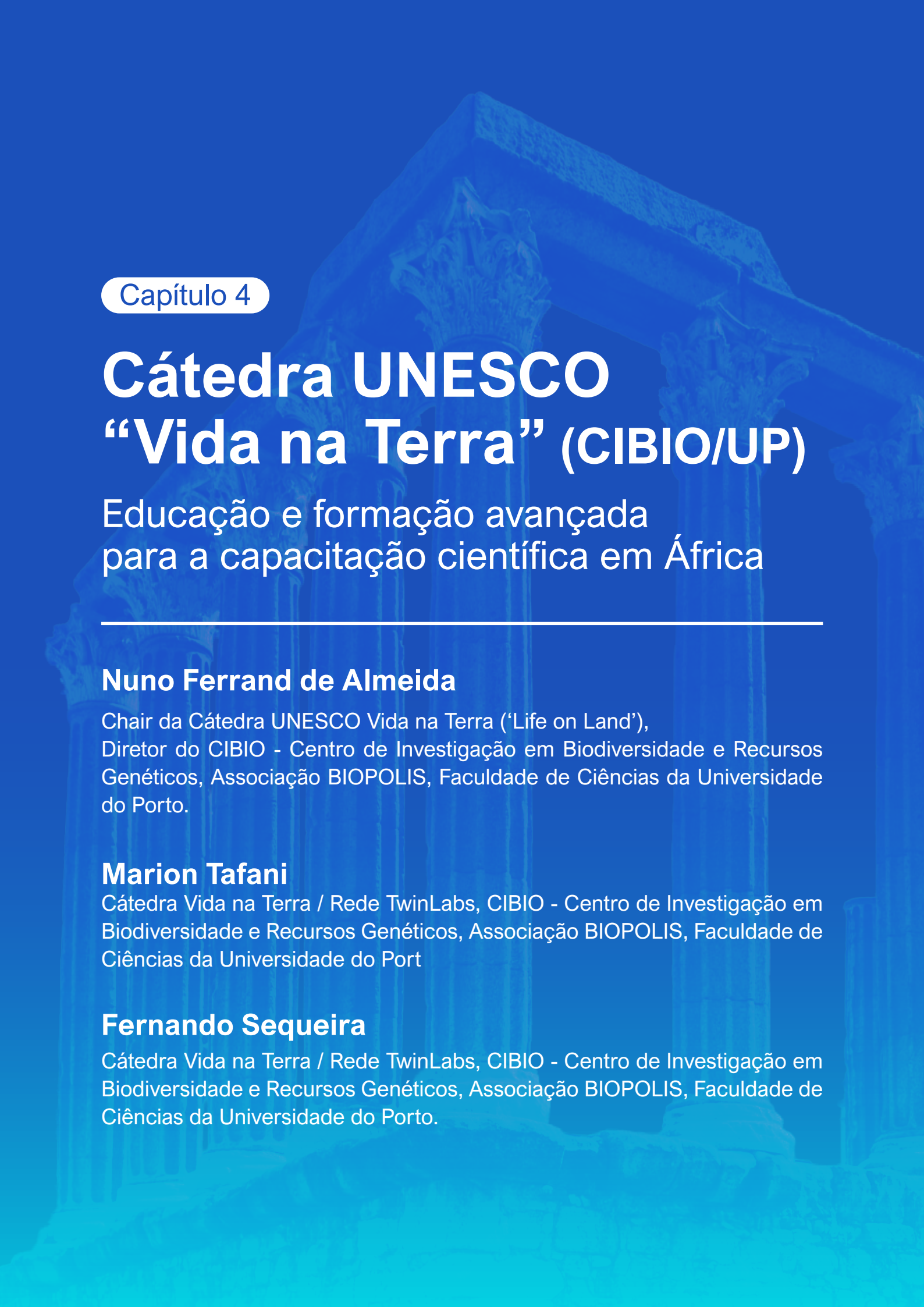
Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da Cátedra UNESCO Ocean Expert (*“Science education of children for ocean stewardship: in support of the sustainable ocean economy”*), CIIMAR, Universidade do Porto. O conteúdo é da exclusiva responsabilidade dos autores, não reflectindo qualquer posição da, nem vinculando a, UNESCO.

Referências

- Costa, R. L., Mata, B., Silva, F., Conceição, P., & Guimarães, L. (2021). Fostering ocean-literate generations: The Portuguese Blue School. In K. C. Koutsopoulos & J. H. Stel (Eds.), *Ocean literacy: Understanding the ocean* (pp. 241–273). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70155-0_10
- Kim, J. J. H., Betz, N., Helmuth, B., & Coley, J. D. (2023). Conceptualizing human–nature relationships: Implications of human exceptionalist thinking for sustainability and conservation. *Topics in Cognitive Science*, 15(2), 357–387. <https://doi.org/10.1111/tops.12653>
- Liu, G., Snell, J. C., Griffiths, T. L., & Dubey, R. (2025). Binary climate data visuals, amplify perceived impact of climate change. *Nature Human Behaviour*, 9(7), 1355–1364. <https://doi.org/10.1038/s41562-025-02183-9>
- Mathews, R. E., Tengberg, A., Sjödin, J., & Liss-Lymer, B. (2019). Implementing the source-to-sea approach: A guide for practitioners. SIWI. https://cms.siwi.org/wp-content/uploads/2019/07/Source-to-sea-guide_webb.pdf

OECD. (2025). Environmental outlook on the triple planetary crisis: Stakes, evolution and policy linkages. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/257ffbb6-en>

Teixeira, Z., Costa, R. L., Conceição, P., Faria, C., & Guimarães, L. (2026). Ocean literacy in Portugal: Three decades of experience and innovative educational initiatives supporting the Ocean Decade. In T. J. Kennedy (Ed.), Ocean literacy: The foundation for the success of the Ocean Decade, accelerating communication, technology, and global initiatives (Vol. 3, pp. 289–309). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-032-14477-5>



Capítulo 4

Cátedra UNESCO “Vida na Terra” (CIBIO/UP)

Educação e formação avançada
para a capacitação científica em África

Nuno Ferrand de Almeida

Chair da Cátedra UNESCO Vida na Terra (‘Life on Land’),
Diretor do CIBIO - Centro de Investigação em Biodiversidade e Recursos
Genéticos, Associação BIOPOLIS, Faculdade de Ciências da Universidade
do Porto.

Marion Tafani

Cátedra Vida na Terra / Rede TwinLabs, CIBIO - Centro de Investigação em
Biodiversidade e Recursos Genéticos, Associação BIOPOLIS, Faculdade de
Ciências da Universidade do Port

Fernando Sequeira

Cátedra Vida na Terra / Rede TwinLabs, CIBIO - Centro de Investigação em
Biodiversidade e Recursos Genéticos, Associação BIOPOLIS, Faculdade de
Ciências da Universidade do Porto.

4.1. Introdução

As Cátedras UNESCO constituem instrumentos estratégicos de cooperação internacional, concebidos para promover a articulação entre educação, ciência e sociedade, em resposta a desafios globais complexos. A atual crise global da biodiversidade, profundamente interligada com as alterações climáticas, a degradação dos ecossistemas e a pressão crescente sobre os recursos naturais, constitui um dos maiores desafios do século XXI. Estes problemas afetam de forma desproporcionada os países do Sul, onde se concentram alguns dos ecossistemas mais biodiversos do planeta, mas também populações cuja subsistência depende diretamente do capital natural. Neste contexto, a produção de conhecimento científico e tecnológico constitui uma condição essencial para a ação climática, a adoção de medidas de gestão e conservação da natureza e a promoção de modelos de desenvolvimento sustentável. Esses desafios assumem uma densidade particular no continente africano, onde a persistência de pobreza endémica, aliada a debilidades nos sistemas educativo e infraestrutural, cria barreiras ao avanço científico e tecnológico e à adoção de políticas de conservação e gestão do vasto património natural.

É neste cenário, que a Cátedra UNESCO “Vida na Terra” (Life on Land), atribuída em 2017 à Universidade do Porto e implementada pelo BIOPOLIS-CIBIO (Centro de Investigação em Biodiversidade e Recursos Genéticos, Associação BIOPOLIS), se afirma como uma plataforma de cooperação científica entre a Europa e África, particularmente na África Austral. A sua atuação assenta num conjunto articulado de instrumentos, desde a investigação científica e formação avançada até ao suporte infraestrutural e promoção e divulgação da cultura científica, mobilizados através da rede internacional de TwinLabs (laboratórios parceiros) do BIOPOLIS-CIBIO.

No âmbito das múltiplas dimensões desta Cátedra UNESCO, este artigo analisa o papel da educação e da formação avançada como instrumentos estratégicos de capacitação científica, institucional e social em África com particular ênfase na África Austral e nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). O argumento central desta ação assenta na premissa de que a educação, quando estrategicamente integrada na investigação científica e alinhada com as realidades locais, surge como uma alavanca estrutural para a autonomia científica e para o reforço sustentável das capacidades desses países.

4.2. A Cátedra UNESCO Vida na Terra e a dinamização da cooperação científica em África

A atribuição da Cátedra UNESCO Vida na Terra à Universidade do Porto, em 2017, representou um marco muito significativo na cooperação científica entre Portugal e África. Implementada através do BIOPOLIS-CIBIO, esta Cátedra constituiu um reconhecimento de relevo de décadas de uma estratégia de internacionalização focada na excelência em áreas como a biodiversidade, a genética, a conservação e o desenvolvimento sustentável. Entre os projetos pioneiros mais emblemáticos desenvolvidos em África, destaca-se o projeto de conservação de uma das espécies mais icónicas africanas e simultaneamente símbolo nacional de Angola - Palanca Negra Gigante (*Hippotragus niger variani*) - e ainda os estudos avançados sobre a história e os padrões de diversidade humana no sul de Angola, que através do uso de ferramentas genéticas e análise linguística, contribuíram para uma mais ampla compreensão dos assentamentos históricos na África Austral.

Diferente dos modelos tradicionais de cooperação “norte-sul”, frequentemente marcados por uma relação unidirecional de “assistência”, a estratégia de atuação desta Cátedra está alicerçada na rede de TwinLabs do BIOPOLIS-

CIBIO em África. Estes TwinLabs - parcerias científicas de longo prazo entre o BIOPOLIS-CIBIO e instituições do ensino superior africanas, garantem que a estratégia científica se materialize no terreno. Iniciado em 2012 com a criação do primeiro TwinLab no Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED), no Lubango, em Angola, este modelo expandiu-se sob a égide da UNESCO para países como Moçambique, Namíbia, Zimbabué, Botswana e África do Sul, afirmando-se como uma plataforma em construção progressiva, onde a excelência científica e o desenvolvimento humano se articulam na resposta aos desafios globais.

Esta arquitetura institucional reflete uma compreensão sistémica da capacitação científica, estruturada em quatro pilares fundamentais: i) desenvolvimento de investigação científica conjunta; ii) educação e formação avançada; iii) apoio infraestrutural; e, iv) promoção da cultura científica e da ciência para a sociedade. Neste contexto, o fortalecimento das instituições e a produção de conhecimento são indissociáveis. A educação e a formação avançada ocupam, porém, o lugar central desta estratégia, funcionando como o fator determinante para a sustentabilidade e para a apropriação local dos projetos, com o objectivo de que o impacto da Cátedra perdure nas gerações futuras.

4.3. A educação como ferramenta estratégica da Cátedra UNESCO

Em muitos contextos do continente africano, as limitações à produção científica não decorrem apenas da escassez de financiamento ou de infraestruturas, mas sobretudo devido à falta de capital humano altamente qualificado. O caso de Angola é ilustrativo: apesar de progressos significativos na expansão do ensino superior, a percentagem de docentes e investigadores com doutoramento permanece baixa, e a oferta de formação pós-graduada em

áreas STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemáticas) é limitada. Estas fragilidades têm consequências diretas na capacidade das instituições de ensino superior para desenvolver investigação autónoma, formar novas gerações de cientistas e responder aos desafios nacionais em matéria de biodiversidade, gestão de recursos naturais e desenvolvimento sustentável. Neste contexto, intervenções baseadas exclusivamente em projetos de investigação pontuais tendem a ter impactos limitados e pouco duradouros. A urgência de melhorar este quadro é ainda mais notória quando se verifica que Angola ocupa as últimas posições nos índices globais de conhecimento científico (138^a no GKI 2024 e 182.^a no AD Scientific Index).

A aposta na educação, nomeadamente ao nível da formação avançada - mestrado e doutoramento - permite atuar sobre os fundamentos do sistema de ensino, ciência e tecnologia. Quando articulados com a investigação aplicada, com a co-docência internacional e com mecanismos de retenção institucional, a educação torna-se num instrumento privilegiado para criar massa crítica, reforçar a autonomia científica das instituições, promover lideranças científicas endógenas e alterar padrões assimétricos de produção e autoria científica. Mais do que um fim em si mesma, a educação não deve ser aqui entendida como um resultado isolado, mas sim como uma ferramenta estratégica desta Cátedra para transformar a cooperação temporária em capacidade institucional permanente, permitindo que a conservação da biodiversidade esteja assente numa base de autonomia institucional local e não numa dependência externa contínua.

A abordagem educativa promovida pela Cátedra estrutura-se em torno de três pilares fundamentais. Em primeiro lugar, a ancoragem em instituições locais (rede de TwinLabs). As iniciativas educativas são concebidas em associação com universidades africanas parceiras, visando o reforço destas instituições para responder a prioridades nacionais e regionais. Em segundo lugar, a integração entre educação e investigação, assegurando que os

temas de investigação das teses de mestrado e doutoramento estejam diretamente ligados a projetos científicos desenvolvidos nos países de origem dos estudantes, o que maximiza a relevância social dos resultados. Em terceiro lugar, a progressiva melhoria da capacidade docente e científica. Embora muitas iniciativas envolvam inicialmente docentes e investigadores portugueses ou filiados no BIOPOLIS-CIBIO, o objetivo explícito é formar quadros locais que assumam, a médio prazo, responsabilidades crescentes na docência na área da pós-graduação, orientação e liderança científica. A aplicação prática destes pilares pode ser observada nos dois exemplos de atuação que se descrevem de seguida.

4.4. O exemplo do Mestrado Internacional em Biodiversidade, Genética e Conservação em Angola

A criação do Mestrado em Biodiversidade, Genética e Conservação (MBGC), resultante de uma parceria entre a Universidade do Porto (UP) e a Universidade Mandume Ya Ndemufayo (UMN), constitui um marco relevante da ação educativa da Cátedra UNESCO Vida na Terra. Este mestrado apresenta um carácter inovador em vários aspetos. Em primeiro lugar, trata-se de um mestrado em regime de associação com dupla titulação, conferindo o grau de mestre por ambas as instituições, o que reforça simultaneamente a credibilidade internacional e a apropriação nacional do curso, permitindo aos especialistas angolanos participar em redes científicas globais com plena equivalência de competências. Em segundo lugar, a implementação deste mestrado em Angola facilita o acesso à formação avançada, nomeadamente através da eliminação de barreiras financeiras e logísticas inerentes à mobilidade internacional. Finalmente, o suporte técnico e científico do BIOPOLIS-CIBIO/UP, que assegura a maioria do corpo docente, funciona como um motor de capacitação institucional e mentoria de excelência. Mais do

que a simples deslocação de docentes para ministrar unidades curriculares, a presença destes promove uma transferência de conhecimento contínua para a comunidade académica da UMN, fortalecendo a formação dos seus quadros e a sua progressiva autonomia científica.

A inauguração oficial do curso, em maio de 2025, contou com a presença de autoridades provinciais e governamentais, incluindo o Ministro do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, representantes de várias instituições académicas, de ONGs e da Comissão Nacional de Angola para a UNESCO, que constituiu uma clara demonstração do papel estratégico do curso para o país. Além deste importante reconhecimento institucional, a relevância desta oferta formativa foi inequivocamente demonstrada pela elevada procura para a frequência da primeira edição do MBGC (2024/2025), na qual se registaram cerca de 100 candidatos para apenas 15 vagas disponíveis. O interesse despertado por esta formação sublinha uma carência estrutural no mercado. Mais de metade dos candidatos (55,2%) vem das Ciências da Educação, ao passo que as áreas de Biologia e Engenharia (STEM) somam apenas 11,5% — um espelho fiel de um país onde apenas um décimo da oferta educativa foca nestas disciplinas (Figura 1). O curso surge, portanto, como uma peça estratégica para mudar este rumo. Além disso, ao integrar 33% de mulheres na sua primeira edição, o projeto segue o caminho da inclusão num setor onde representação feminina ainda é, infelizmente, significativamente inferior à masculina.



Figura 1. O Mestrado em Biodiversidade, Genética e Conservação (MBGC) em números.

Fonte: Dados da 1.ª edição do MBGC, CIBIO-BIOPOLIS/universidade Mandume Ya Ndemufayo, Janeiro 2026

O MBGC não atua meramente como uma formação de pós-graduação, mas sim como um instrumento estratégico para responder à necessidade urgente de dotar o país de profissionais com competências técnicas e teóricas na área da biodiversidade e conservação do património natural. Para isso, o mestrado possui um currículo estruturado em dois anos complementares. No primeiro ano, a componente curricular faculta aos estudantes os fundamentos teóricos em biodiversidade, padrões biogeográficos, biologia e genética da conservação, gestão de recursos naturais, museologia e coleções de história natural, bem como comunicação científica. No segundo ano, a dissertação centra-se na aplicação prática destes conhecimentos em temas críticos para a conservação da biodiversidade e dos ecossistemas e para o desenvolvimento sustentável de Angola e da África Austral. O sucesso desta abordagem assenta na composição do corpo docente do MBGC, cuja formação académica está fortemente alicerçada em investigação de reconhecido mérito internacional. Esta base de excelência facilita uma articulação direta entre o ensino pós-graduado e a investigação científica e tecnológica, sustentada por um investimento crescente em infraestruturas e no estabelecimento de uma extensa e sólida rede de parcerias.

Neste âmbito, o CIBIO-BIOPOLIS tem impulsionado a modernização da capacidade instalada na UMN através da implementação de infraestruturas estratégicas. Destaca-se, desde logo, o Laboratório de Biologia Molecular que, além da vertente pedagógica, se afirma como um pilar da investigação regional. Ao dotar estudantes e especialistas de competências laboratoriais avançadas, esta unidade permite a realização local de estudos genéticos, consolidando a autonomia científica da instituição. Adicionalmente, o CIBIO-BIOPOLIS implementou uma rede de estações de campo nos Parques Nacionais do Iona, Bicular e Maiombe. Estas estações, equipadas com sistemas de monitorização remota, como foto-armadilhagem e sensores áudio, constituem plataformas logísticas e científicas fundamentais para o estudo da ecologia de comunidades, comportamento animal e conservação em ecossistemas críticos. Esta melhoria infraestrutural é potenciada pela vasta experiência de décadas do CIBIO-BIOPOLIS em África, e particularmente em Angola, que facilita a integração dos estudantes em redes colaborativas de investigação. Esta dinâmica de cooperação, reforçada por sinergias com parceiros nacionais e internacionais, garante uma formação de excelência, ligada à realidade do terreno e orientada para os desafios do desenvolvimento sustentável do país.

A aplicação prática desta estratégia reflete-se na diversidade das teses em curso, que abrangem eixos fundamentais, como a Biodiversidade e Sistemática (estudos de anfíbios, pequenos mamíferos e bivalves com ADN ambiental) (Figura 2) a Gestão de Áreas Protegidas (extensão do KAZA TFCA e novas áreas marinhas no Namibe) e os Serviços Ecossistémicos (turfeiras do Alto Cuíto e impacto do fogo no Moxico). Outros projetos focam-se em Ameaças Ambientais (espécies invasoras, pesca ilegal de tubarões e conflito homem-animal) e na preservação do Património Científico (digitalização de coleções museológicas). A viabilidade científica destes projetos é assegurada por um corpo de orientadores com um currículo vitae e experiência relevantes. Para além do CIBIO-BIOPOLIS/UP e da UMN, a rede de orientadores

integra especialistas de outras instituições angolanas, como a Universidade Agostinho Neto, a Universidade do Namibe, a Fundação Kissama, a Fundação Lisima e o Museu do Dundo; outras instituições portuguesas (Universidades de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade de Trás-os-Montes e CCMAR) e instituições internacionais, tais como a African Parks, Carnegie Museum, a University of Cape Town e University of Witwatersrand (África do Sul) e a University of Turin (Italy).



Figura 2: Alunos da primeira edição (2024/2026) do Mestrado Internacional em Biodiversidade, Genética e Conservação; aulas teóricas, práticas laboratoriais e saídas de campo.

4.5. O exemplo do Programa Doutoral BIODIV: formação, investigação contextualizada e liderança científica

A Cátedra Vida na Terra tem como objetivo específico promover o desenvolvimento de capacitação científica e tecnológica, formação avançada de recursos humanos e transferência de conhecimento e boas práticas. Assim, para além do MBGC em Angola, a Cátedra serve-se do Programa de Doutoramento em Biodiversidade, Genética e Evolução (BIODIV), coordenado pelo BIOPOLIS-CIBIO em colaboração com a FCUP, para a sua ação estratégica.

No seio do programa BIODIV, que conta atualmente com cerca de 150 alunos de 25 nacionalidades, importa distinguir dois percursos de acesso distintos. O primeiro, é de natureza geral e aberto a estudantes de qualquer nacionalidade. O segundo, é direcionado a estudantes africanos dos PALOP com bolsas atribuídas pela FCT. Entre estas, destacam-se as bolsas CEBiCNa, uma iniciativa específica financiada pela FCT no âmbito do Consórcio das Escolas de Biodiversidade e Ciências Naturais (CEBiCNa), criado em 2020 em articulação com o Centro Ciência LP (Centro de Categoria 2 da UNESCO), dirigida exclusivamente a estudantes provenientes dos PALOP e Timor-Leste. Este mecanismo disponibiliza cerca de 20 bolsas por ano, distribuídas entre as instituições do consórcio. O BIOPOLIS-CIBIO conta atualmente com 17 doutorandos com bolsas CEBiCNa em formação na instituição, repartidos por quatro anos, desde 2022. Estes estudantes representam todos os países da lusofonia africana: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, e desenvolvem teses diretamente ancoradas nos desafios de conservação dos seus países de origem, desde a gestão de elefantes da floresta em Angola à conservação dos manguezais em Moçambique, passando pela biodiversidade marinha de São Tomé e Príncipe. Do ponto de vista da equidade de género, 41% dos

bolseiros CEBiCNa no BIOPOLIS-CIBIO são mulheres (uma proporção que reflete um esforço consciente de inclusão) (Figura 3). O programa BIODIV estende o seu impacto a outros países da África Austral através de outros mecanismos de apoio, contando atualmente com estudantes da Namíbia, Botswana e Zimbabwe.

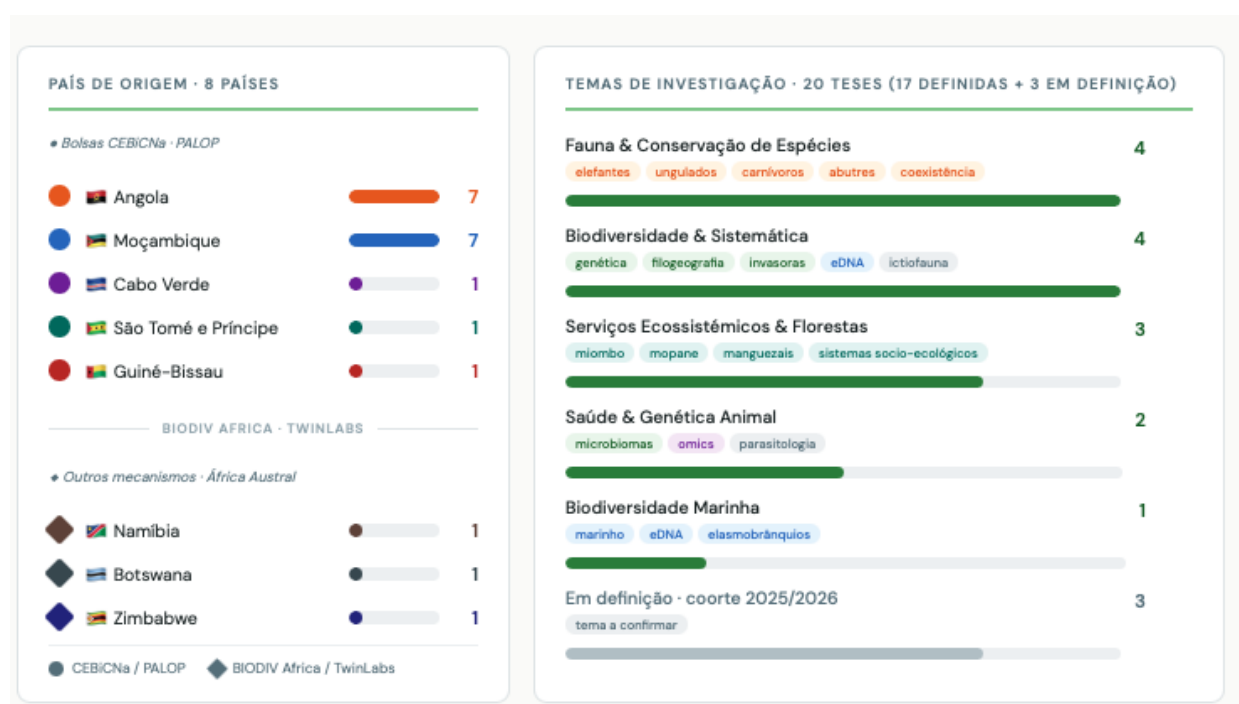


Figura 3. Doutorandos africanos no BIOPOLIS-CIBIO/UP no âmbito do programa BIODIV

Fonte: Dados internos BIOPOLIS-CIBIO/UP, Janeiro 2026, Bolsas FCT-CEBiCNa (Consórcio CEBiCNa, desde 2021) BIODIV África/TwinLabs (outros mecanismos de financiamento). Total: 20 doutorandos de 8 países africanos dos quais 7 mulheres (35%).

Tal como no MBGC, o diferencial dos doutorandos CEBiCNa no seio do BIODIV reside no impacto local da sua investigação. As teses centram-se em temas prioritários para a conservação nos países de origem, sendo sustentadas por trabalho de campo in situ, parcerias com instituições locais e uma supervisão partilhada que reforça a cooperação científica bilateral. Este modelo contribui para inverter padrões tradicionais de produção científica, frequentemente caracterizados pela externalização do conhecimento e pela marginalização das instituições locais. Embora os primeiros doutoramentos financiados pela FCT através das bolsas CEBiCNa (com duração de quatro

anos) estejam ainda em fase de conclusão, o impacto da rede já é tangível através da estrutura TwinLabs. Estes doutorandos têm desempenhado papéis cruciais: desde o apoio à docência no MBGC, na condução de aulas práticas e de campo, até à colaboração na organização de formações avançadas nas suas instituições de origem. Ao dominarem tanto a realidade local como as metodologias internacionais, estes investigadores atuam como pontes vivas na transferência de conhecimento. Esta dupla função, estudante em formação e agente ativo de transferência de conhecimento, é uma das expressões mais concretas e distintivas dos objetivos da Cátedra e rede de TwinLabs.

O impacto destes doutoramentos far-se-á sentir à medida que venham a ser integrados nas instituições dos seus países: universidades, institutos de investigação, parques nacionais, ministérios do ambiente e da educação. Num contexto em que apenas cerca de 12% dos docentes universitários angolanos e entre 15% a 20% dos moçambicanos detêm o grau de doutor, cada doutorado pode representar um reforço significativo da capacidade institucional local. Embora os resultados deste processo sejam graduais, observa-se um aumento progressivo da participação de investigadores africanos como primeiros autores em publicações científicas internacionais, bem como o reforço das capacidades institucionais nos seus países. Neste contexto, a estratégia da Cátedra assume como prioridade dotar profissionais do setor com habilitações que lhes permitam atuar como o elo operacional das ambições de desenvolvimento científico e tecnológico. A formação de doutores garante que o rigor da investigação científica chegue à execução técnica, sendo este grau fundamental para dotar os profissionais de metodologias de análise e resolução de problemas complexos. Com esta autonomia, assegura-se que a gestão de recursos, a monitorização ambiental e a assistência técnica especializada sejam executadas ao mais alto nível. Esta valorização não só profissionaliza a gestão da ciência, como aumenta a capacidade de recrutamento e retenção de talento das instituições.

Ao consolidar estruturas como os TwinLabs, a Cátedra garante que o doutoramento não seja um fim em si mesmo, mas um mecanismo de atualização pedagógica, científica e operacional, com efeito multiplicador. Este modelo dota as instituições de uma maior autonomia e capacidade de resposta aos desafios locais. Um exemplo demonstrativo desta visão está relacionado com a estratégia do Governo Angolano através do projeto TEST (Tertiary Education Science and Technology). Financiado pelo Banco Mundial com US\$150 milhões, este projeto visa melhorar a qualificação dos recursos humanos e expandir a qualidade dos programas e reforçar a governação — áreas onde a Cátedra já atua como parceiro estratégico.

4.6. Educação e articulação com outras ferramentas da Cátedra

A eficácia das iniciativas de pós-graduação analisadas resulta da sua articulação estratégica com as demais ações implementadas pela Cátedra. Na verdade, a educação avançada não opera de forma isolada, mas sim como um ponto de conexão entre a investigação, que fornece o contexto científico, e a formação de docentes e técnicos, que garante a sustentabilidade pedagógica e científica. Este equilíbrio é potenciado pelo desenvolvimento de infraestruturas, que criam as condições materiais para o ensino, investigação e transferência de tecnologia, e por uma estratégia de divulgação e sensibilização, fundamental para envolver a academia, a sociedade civil e os decisores políticos. Assim, para além das pós-graduações (mestrado e doutoramento), a Cátedra tem focado a sua atuação numa estratégia educativa multifacetada, que inclui formação técnica dirigida a diversos perfis profissionais, seminários e conferências, bem como divulgação de resultados científicos em revistas especializadas, livros e outros formatos acessíveis à sociedade, como exposições. A nível dos cursos técnicos avançados, o BIOPOLIS-CIBIO tem utilizado as suas

instalações laboratoriais para proporcionar formação intensiva de curta e média duração em métodos moleculares a estudantes e académicos de várias universidades da África Austral, nomeadamente da Namíbia, Moçambique e Angola, garantindo que estas competências sejam replicáveis localmente.

Um exemplo ilustrativo desta dinâmica multifacetada foi a capacitação laboratorial na resposta a emergências sanitárias. A infraestrutura da rede TwinLabs revelou-se um ativo estratégico que transcendeu a sua missão original de investigação em biodiversidade. Numa ação conjunta coordenada pelo Instituto de Higiene e Medicina Tropical (IHMT-UNL), pelo Centro Ciência LP e pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), o CIBIO contribuiu decisivamente para a capacitação do Hospital Central do Lubango. Esta intervenção, mediada pela Universidade Mandume ya Ndemufayo e apoiada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e pelo Instituto Camões, assentou na disponibilização de aparelhos de RT-PCR e kits de testagem, na formação de profissionais de saúde e na integração em redes de investigação sobre doenças infecciosas, viabilizando o diagnóstico molecular numa região vasta do sul de Angola. Paralelamente à intervenção em Angola, o CIBIO desenvolveu uma iniciativa exclusiva para o reforço do TwinLab da Namíbia, localizado no Campus de Neudamm da Universidade da Namíbia (UNAM). Este processo de instalação de raiz envolveu a outorga de equipamento científico e consumíveis para a fase final de montagem do Laboratório de Biologia Molecular. Complementarmente, foi desenhado um programa específico de formação técnica para profissionais de saúde namibianos, capacitando-os no diagnóstico molecular e garantindo que a UNAM servisse de suporte direto às unidades de saúde pública do país no combate à COVID-19.

Ainda no âmbito da formação técnica, merece especial realce a realização de cursos avançados para técnicos e fiscais de Parques Nacionais sobre competências de campo, como o manuseio de GPS, identificação de

vestígios animais, recolha e conservação de amostras não-invasivas e manutenção dos equipamentos de biomonitorização (câmaras de foto-armadilhagem e sensores de áudio). Destaque também para a realização de cursos avançados sobre “Técnicas de Censo de Aves”, “Monitorização de Mamíferos com Armadilhagem Fotográfica” (ou câmaras de rasto), “Bases de Dados para Coleções de História Natural”, “Preparação de Dados para Submissão ao Global Biodiversity Information Facility (GBIF)” e “Introdução aos Métodos Moleculares: aplicação à conservação e gestão de populações selvagens”.

Este esforço de capacitação humana é solidificado pela produção de literatura de referência, que serve de suporte teórico e prático às novas gerações de investigadores. Assim, a comunicação, a sensibilização e a divulgação científica constituem dimensões centrais desta estratégia, promovendo a valorização pública da biodiversidade junto das comunidades locais, das universidades e de entidades governamentais. Estas ações concretizam-se através de iniciativas de campo, palestras, seminários e workshops, mas, fundamentalmente, através da edição de livros de livre acesso em língua portuguesa. Um exemplo marcante desta política é a tradução para português dos “Kits de Aprendizagem sobre Biodiversidade” da UNESCO, que democratizou o acesso a recursos pedagógicos vitais na comunidade lusófona. Ao reduzir barreiras linguísticas e promover um envolvimento público informado, esta ação reforça o compromisso da Cátedra com os princípios da ciência aberta e da equidade no acesso ao conhecimento. Neste contexto, merece ainda especial destaque a publicação de diversos livros de referência bilingues (português e inglês) de acesso livre, que combinam o rigor do inventário biológico com a utilidade prática para a conservação. No âmbito das sínteses regionais, estas obras procuram consolidar décadas de conhecimento sobre ecossistemas únicos. Entre elas, destaca-se “Biodiversidade das Ilhas Oceânicas do Golfo da Guiné”, uma síntese abrangente que reúne informação dispersa por arquivos históricos,

coleções de museus, bibliografia antiga e dados inéditos resultantes de expedições recentes para documentar as espécies de São Tomé, Príncipe e Ano-Bom. No contexto angolano, a obra “Biodiversidade de Angola” define-se como a análise mais completa do bioma do país até à data, constituindo um pilar fundamental para o conhecimento da sua fauna e flora, complementado por “Ecologia de Angola”, o primeiro volume dedicado integralmente aos sistemas ecológicos angolanos. Toda esta produção editorial de síntese é continuamente alimentada pelos inúmeros artigos científicos publicados em revistas internacionais de referência, bem como pelas dezenas de teses de doutoramento e de mestrado resultantes dos vários projetos realizados nos últimos anos no âmbito da rede de TwinLabs e sob a égide da Cátedra UNESCO. Este corpo de trabalho assegura o fluxo contínuo de novos dados e descobertas.

4.7. Considerações finais e perspetivas futuras

A estratégia definida para os atuais estudantes do MBGC ilustra bem a vocação estruturante deste modelo. Concluídas as dissertações, perspetiva-se que alguns dos mestrandos da primeira edição venham a integrar programas doutorais como o BIODIV, aprofundando a sua formação e consolidando as suas carreiras científicas em Angola, uma transição natural entre níveis de formação que distingue este modelo de iniciativas pontuais: não forma indivíduos para saírem, forma cientistas para ficarem e liderarem. A previsão de abertura de uma segunda edição do MBGC em 2026, a par do envolvimento crescente da UMN em novas iniciativas de formação como parceiro líder, sinaliza uma maturidade institucional que representa o objetivo último desta estratégia. Transversalmente, a atenção à equidade de género, com 33% de mulheres no MBGC e 41% dos bolseiros CEBiCNa no programa BIODIV, constitui uma dimensão estruturante do modelo, reconhecendo que uma ciência verdadeiramente local e autónoma exige

também a plena participação das mulheres africanas na investigação e na liderança científica.

A consolidação do caso angolano oferece hoje uma base concreta a partir da qual o modelo pode ser replicado e adaptado a outros contextos da rede de TwinLabs. O caso de Angola emerge assim como uma prova de conceito: um demonstrador de que, quando as condições de parceria são ativamente dinamizadas, é possível gerar impacto estrutural e duradouro. As perspetivas futuras passam por aprofundar esta lógica à escala da rede, intensificando a mobilidade científica entre TwinLabs, da co-orientação de teses e do desenvolvimento de projetos conjuntos, e explorando o potencial da cooperação Sul-Sul, em que a língua portuguesa e a proximidade geográfica constituem ativos estratégicos. A sustentabilidade deste modelo exigirá, contudo, um investimento continuado na dinamização das parcerias existentes. A verdadeira capacidade científica não nasce da assinatura de acordos, mas sim do trabalho persistente de construção conjunta, que transforma intenções institucionais em resultados concretos.

Em última análise, a experiência desta Cátedra UNESCO aponta para uma reconfiguração possível e necessária, dos modelos de cooperação científica Norte-Sul. Num contexto em que a crise global da biodiversidade exige respostas urgentes e localmente enraizadas, a produção de conhecimento não pode continuar a depender de agendas definidas externamente nem de capacidades concentradas num único polo geográfico. O que este modelo demonstra é que investir na educação avançada, quando articulada com instituições locais e com as prioridades dos países parceiros, não é apenas um ato de “assistência”, é uma condição estrutural para que a conservação da natureza em África seja liderada por quem a conhece e a habita. É essa a contribuição que esta Cátedra procura oferecer, com a consciência de que o caminho está ainda em construção, mas também com a evidência de que os alicerces estão lançados.

Parte III

EDUCAÇÃO,
CIDADANIA
E TRANSFORMAÇÃO
SOCIAL



Capítulo 5

A Cátedra UNESCO

“Educação para o Desenvolvimento na Administração Pública: Participação, Inovação e Capacitação” (INA). Da missão à prática: capacitação, cooperação e futuro da governação democrática

Luísa Neto

Chair da Cátedra UNESCO INA Educação para o Desenvolvimento na Administração Pública: Participação, Inovação e Capacitação, Instituto Nacional de Administração, I. P.

Vanina Marcelino

Gestora da Cátedra UNESCO INA — Educação para o Desenvolvimento na Administração Pública: Participação, Inovação e Capacitação, Instituto Nacional de Administração, I. P.

5.1. Introdução: Missão e Enquadramento

A criação da Cátedra UNESCO INA – Educação para o Desenvolvimento na Administração Pública: Participação, Inovação e Capacitação representou um marco significativo na história recente do Instituto Nacional de Administração, I. P. (INA), assinalando o amadurecimento de uma trajetória de mais de 45 anos ao serviço da formação e modernização da Administração Pública Portuguesa.

Atribuída pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2025, a Cátedra constituiu o reconhecimento internacional do papel do Instituto Nacional de Administração, I. P. (INA) como agente de promoção do conhecimento, da inovação e da ética pública ao serviço do Estado.

O INA, fundado em 1979, afirmou-se ao longo de mais de quatro décadas como o principal espaço de formação e valorização profissional dos trabalhadores e dirigentes da Administração Pública.

Esta herança institucional foi consolidada com a recriação do INA em 2021, formalizada através Decreto-Lei n.º 19/2021, de 15 de março, que reafirmou a sua missão como instituto público dotado de autonomia científica, técnica e pedagógica, com a responsabilidade de criar, transmitir e difundir conhecimento no domínio da Administração Pública, contribuindo, através da formação, investigação e assessoria técnica, para a qualificação e valorização dos recursos humanos do Estado.

No mesmo espírito, o Plano Estratégico 2022–2026 (revisão 2024) consolidou a visão do INA enquanto instituição que mobiliza a *Administração Pública para o conhecimento e mobiliza o conhecimento para a Administração*

Pública, traduzindo a sua ação em quatro eixos estratégicos: formação e capacitação, investigação e inovação, valorização institucional e cooperação em rede.

A trajetória do INA traduziu-se num processo de maturação institucional e de expansão conceptual que culminou no reconhecimento, através do Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (IPCTN), como Unidade de Investigação e Desenvolvimento (I&D). Este enquadramento permitiu consolidar uma base científica que legitima a produção de conhecimento aplicado à Administração Pública e posiciona o INA como elo entre a investigação e a prática governativa.

A criação da Cátedra UNESCO INA surge, assim, enquanto desenvolvimento natural desta missão. Trata-se de uma Cátedra pioneira, a primeira em Portugal estabelecida fora do contexto académico, que materializa a visão do INA de que a Administração Pública é um espaço de aprendizagem, de partilha e de experimentação com vista ao desenvolvimento de melhores respostas alinhadas às necessidades dos cidadãos. A sua criação reafirma a convicção de que educar para o desenvolvimento é formar para a governação democrática, unindo a reflexão teórica à ação prática na esfera pública.

No contexto nacional, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 167/2025 veio reforçar a importância da implementação das políticas de capacitação e inovação do Estado, reconhecendo-lhe responsabilidade na promoção da educação para o desenvolvimento sustentável. Esta Resolução consagra a transversalidade das dimensões de educação, igualdade, inovação e sustentabilidade nas políticas públicas e no desenho de programas de qualificação, princípios que convergem plenamente com a missão da Cátedra UNESCO INA.

O mandato da Cátedra articula-se diretamente com a Agenda 2030 das Nações Unidas e o Programa UNITWIN/UNESCO Chairs, contribuindo para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável mais diretamente relacionados com a educação e a governação pública: o ODS 4 (Educação de Qualidade), o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes) e o ODS 17 (Parcerias para a Implementação dos Objetivos).

Mais do que uma distinção simbólica, a atribuição desta Cátedra representou o reconhecimento da capacidade do INA para traduzir os valores universais da UNESCO — paz, direitos humanos, diversidade e sustentabilidade — no contexto concreto da Administração Pública portuguesa. Ao associar o conhecimento, à participação, à capacitação e à inovação, a Cátedra assume-se como ponte entre a missão universal da UNESCO e a prática governativa nacional, contribuindo para a consolidação de instituições públicas mais inclusivas, transparentes e inovadoras.

Deste modo, a Cátedra UNESCO INA inscreve-se no esforço coletivo de modernização do Estado e de valorização do serviço público, integrando-se numa visão de futuro que reconhece na educação e na cooperação internacional os pilares da governação democrática. O INA, ao acolher esta Cátedra, reafirma-se como piazza do saber público — um espaço de encontro entre conhecimento, ética e prática administrativa — onde se constrói, de forma partilhada, o futuro da Administração Pública ao serviço das pessoas.

O presente artigo propõe uma leitura integrada da missão, dos projetos e das perspetivas da Cátedra UNESCO INA, estruturando-se em torno de quatro capítulos complementares. No primeiro, apresenta-se o enquadramento institucional do INA e o contexto que conduziu à criação da Cátedra. No segundo, reflete-se sobre a educação para o desenvolvimento e a incorporação dos valores da UNESCO na Administração Pública. O terceiro

eixo analisa a produção de conhecimento, a capacitação e a dinâmica de redes e parcerias internacionais. Por fim, o artigo conclui com uma reflexão sobre as perspectivas futuras e o impacto estratégico da Cátedra no fortalecimento das instituições e na governação democrática.

5.2. Educação para o desenvolvimento e os valores UNESCO na Administração Pública

A criação da Cátedra UNESCO INA baseou-se na convicção de que a educação para o desenvolvimento é um elemento estruturante da governação democrática e do fortalecimento institucional. Este conceito, central à filosofia da UNESCO, traduz-se na capacidade de mobilizar o conhecimento e a aprendizagem como instrumentos de transformação social e ética, orientando políticas públicas para o bem comum. Aplicado à Administração Pública, significa reconhecer que o Estado, ao servir, também educa; e que o modo como governa, comunica e decide constitui, em si mesmo, um processo pedagógico e civilizacional.

Na candidatura apresentada à UNESCO, o INA definiu a educação para o desenvolvimento como uma dimensão transversal da ação pública, inseparável da qualidade das políticas, da confiança dos cidadãos e da legitimidade democrática. A Cátedra foi concebida, assim, como um espaço de convergência entre pensamento e prática, destinado a explorar como os valores universais da UNESCO — paz, dignidade humana, diversidade, igualdade e sustentabilidade — podem ser incorporados na cultura organizacional do Estado e traduzidos em práticas de governação.

A Cátedra UNESCO INA parte do princípio de que a Administração Pública é, por natureza, uma organização aprendente, capaz de gerar conhecimento, de refletir sobre si mesma e de inovar na resposta às

exigências de uma sociedade em constante mudança. Inspirando-se no conceito de “organização que aprende”, proposto por Peter Senge (1990), a Cátedra procura promover uma cultura institucional baseada na partilha, na colaboração e na aprendizagem contínua, reconhecendo os trabalhadores e dirigentes públicos como agentes de transformação social e ética.

Ao adotar esta perspetiva, a Cátedra assume que a educação para o desenvolvimento implica um processo de capacitação, orientado para a criação de valor público e para a consolidação da confiança entre o Estado e os cidadãos. A aprendizagem torna-se, assim, uma prática de cidadania e um instrumento de governação, contribuindo para políticas mais justas, inclusivas e transparentes.

Neste sentido, a Cátedra UNESCO INA posiciona-se como estrutura conceptual e operativa que procura articular três dimensões interdependentes. A participação traduz o compromisso com a cidadania administrativa e a escuta ativa, incentivando o envolvimento dos trabalhadores públicos na conceção, execução e avaliação das políticas. A inovação expressa a capacidade de experimentar, de pensar de forma prospetiva e de aplicar métodos criativos de aprendizagem e gestão, orientados para o impacto social e ambiental. A capacitação, por sua vez, constitui o eixo que sustenta o desenvolvimento das competências necessárias à governação contemporânea, integrando o saber técnico e transversal com a consciência ética e a responsabilidade pública.

Estas dimensões convergem na ideia de que educar para o desenvolvimento é educar para governar com ética, promovendo instituições que aprendem, evoluem e se transformam de modo sustentável. A Cátedra, ao difundir esta visão, reforça o entendimento de que a educação é indispensável à construção de instituições resilientes e justas.

Em coerência com o Programa UNITWIN/UNESCO Chairs e com a Agenda 2030, a Cátedra contribui para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) diretamente ligados à governação democrática: o ODS 4, que assegura educação de qualidade e aprendizagem ao longo da vida; o ODS 16, que promove paz, justiça e instituições eficazes; e o ODS 17, que reforça parcerias e redes de cooperação.

Deste modo, a Cátedra UNESCO INA inscreve-se numa visão global de desenvolvimento humano sustentável, reafirmando a centralidade da educação na construção do futuro das instituições públicas, assumindo-se como laboratório de pensamento e prática transformadora. A sua existência justifica-se como instrumento ativo de concretização dos valores da UNESCO na Administração Pública, tornando visível a possibilidade de uma governação mais humana, colaborativa e orientada para o desenvolvimento sustentável.

5.3. Produção de conhecimento e capacitação na Administração Pública

A Cátedra UNESCO INA tem vindo a afirmar-se como um espaço de produção, difusão e aplicação de conhecimento na Administração Pública, em coerência com o reconhecimento do INA como Unidade de Investigação e Desenvolvimento (I&D) no Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional. Através da Cátedra, o conhecimento gerado no contexto da administração pública possibilita a demonstração de que as instituições públicas são também produtoras legítimas de ciência, inovação e cultura cívica.

A Cátedra estrutura a sua atuação em torno de iniciativas de investigação aplicada no contexto da administração pública, que combina reflexão científica, prática institucional e aprendizagem coletiva. Este modelo procura aproximar a produção de conhecimento da realidade administrativa, transformando os desafios da ação pública em oportunidades de experimentação e desenvolvimento. A investigação pretende ir para além dos relatórios ou estudos, traduzindo-se em práticas e instrumentos concretos de melhoria da qualidade das políticas públicas.

Entre os projetos de maior impacto desenvolvidos no âmbito da Cátedra destacam-se o Projeto Radar INA, que mapeia e analisa programas de formação e investigação em administração pública a nível nacional e internacional, e o Projeto FuturINA, laboratório de pensamento prospetivo dedicado à análise de tendências e à antecipação de desafios futuros para o setor público. Ambos os projetos consolidam o papel da Cátedra enquanto observatório de conhecimento para apoio à produção de evidência científica e metodologias aplicáveis à gestão pública contemporânea.

No domínio da formação, a Cátedra tem promovido uma visão integrada da capacitação enquanto aprendizagem transformadora, em que o desenvolvimento de competências é indissociável da promoção dos Direitos Humanos. Até 2025, a Cátedra previu a conclusão de múltiplos cursos de formação em áreas como Direitos Humanos, Prospetiva e Cidadania Global, Competências para a Interculturalidade, Participação Pública, Literacia sobre Racismo, O Futuro das Cidades e Sustentabilidade, Ética e Responsabilidade Digital e Gestão da Integridade e da Transparência. Estas ações foram concebidas como espaços de experimentação e reflexão, onde o aprender se associa ao agir e a formação se transforma em intervenção pública consciente.

Entre as iniciativas mais emblemáticas encontram-se o Programa de Capacitação em Direitos Humanos para a Administração Pública (PCDHAP) que já vai na oitava edição – e que tem por objetivo promover os direitos humanos e os direitos fundamentais nos serviços públicos portugueses através de um curso e-learning de frequência gratuita, com a duração de 30 horas síncronas; e o Programa de Mentoria para a Inovação e Liderança (PMIL), que em 2025 atingiu a sua sexta edição. Este programa promove o desenvolvimento de lideranças transformadoras, baseadas no acompanhamento por mentores para a partilha de experiências, conhecimentos e boas práticas para a construção de soluções e estratégias de atuação promotoras de transformação em contexto de trabalho. Estes programas têm contribuído para a criação de comunidades de aprendizagem e redes colaborativas de trabalhadores e dirigentes da administração pública.

As atividades da Cátedra também têm reflexo na edição de publicações, como é o caso do Guia de Projetos de Capacitação em Direitos Humanos na Administração Pública (PCDHAP), documento orientador e prático, para apoio à conceção de projetos para a materialização dos direitos humanos em contexto de trabalho. A gestão do conhecimento foi assumida como dimensão essencial do mandato da Cátedra. Através da publicação de Cadernos Estudos de Caso, uma outra iniciativa editorial, que reúne um conjunto de estudos de caso realizados pelos participantes do Programa de Especialização em Liderança Executiva para a Administração Pública que, com espírito crítico e empreendedor, refletiram sobre a realidade da Administração Pública e apresentaram soluções inovadoras e exequíveis de aplicar nos respetivos contextos de trabalho.

Em conjunto, estes projetos e programas concretizam a missão da Cátedra de transformar conhecimento em ação, promovendo um modelo em que aprender é também governar. Ao integrar investigação, conhecimento e

formação a Cátedra UNESCO INA demonstra que o desenvolvimento das instituições depende tanto da competência técnica como da capacidade de reflexão e de aprendizagem coletiva. Através desta sinergia, a Cátedra contribui para a consolidação de uma Administração Pública orientada para o futuro, que aprende com a experiência, coopera em rede e atua com base em evidência e valores.

5.4. Redes, Parcerias e Cooperação Internacional

A dimensão nacional e internacional da Cátedra UNESCO INA constitui um dos pilares da sua identidade e da sua projeção estratégica. Desde a sua criação, a Cátedra foi concebida como plataforma de cooperação multilateral, orientada para a construção de uma comunidade global de aprendizagem em torno da educação para o desenvolvimento, da participação e da inovação administrativa. A Cátedra contribui para a concretização do princípio da UNESCO segundo o qual o conhecimento se multiplica quando é partilhado, e o desenvolvimento sustentável exige diálogo entre culturas, instituições e saberes.

O INA, através da Cátedra, consolidou uma vasta rede de parcerias que reflete o seu duplo posicionamento: enquanto instituição nacional promotora de capacitação e enquanto ator internacional na diplomacia pública e científica.

Estas parcerias materializam-se em múltiplas atividades: programas de formação avançada, intercâmbios científicos, estudos comparados, publicações conjuntas e fóruns de debate sobre os desafios contemporâneos da governação

A participação ativa da Cátedra em encontros nacionais, mas também internacionais, reforça a visibilidade do INA no espaço internacional das

escolas de governo. Através destas relações, a Cátedra UNESCO INA contribui para a formulação de uma agenda global de capacitação e de políticas públicas baseadas em evidência, ancorada na diversidade linguística e cultural.

A colaboração com redes nacionais e internacionais representa uma infraestrutura de aprendizagem, onde o conhecimento circula de forma horizontal, permitindo integrar experiências e soluções de diferentes contextos geográficos. A ação da Cátedra evidencia que a cooperação internacional é também um ato educativo, um processo de construção coletiva de respostas inovadoras para problemas partilhados.

Ao articular a dimensão nacional com a internacional, a Cátedra UNESCO INA contribui para afirmar Portugal como referência na integração dos valores da UNESCO na Administração Pública. A rede que a sustenta constitui, assim, um instrumento de diplomacia do saber e de valorização da língua portuguesa como veículo de ciência, ética e inovação na gestão pública global.

A Cátedra UNESCO INA consolidou uma ampla rede de colaboração institucional, nacional e internacional, que articula a educação, a inovação, a participação e a capacitação no quadro das prioridades da UNESCO e da Agenda 2030.

Entre os principais parceiros institucionais e de rede, destacam-se:

- Comissão Nacional da UNESCO (Portugal), enquanto entidade de enquadramento e acompanhamento institucional;
- Rede Nacional de Cátedras UNESCO, no reforço da articulação entre educação, ciência e políticas públicas;

- Programa UNITWIN/UNESCO Chairs e UNESCO Associated Schools Network (ASPnet), enquadrando a Cátedra na rede global de cooperação académica e educativa;
- UNESCO Global Network of Learning Cities, pela partilha de boas práticas sobre aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento urbano sustentável;
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), como espaço de cooperação estruturante da ação internacional da Cátedra;
- IIAS – International Institute of Administrative Sciences, EGPA – European Group for Public Administration
- CLAD – Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, parceiros em projetos de investigação e intercâmbio de boas práticas;
- OCDE NSG – Network of Schools of Government e DISPA – Directors of Institutes and Schools of Public Administration, redes que integram a dimensão comparada da formação e inovação na governação pública;
- Cátedras UNESCO das Universidades de Coimbra, Nova de Lisboa, Porto, Católica, Aveiro, Évora, Lisboa, Lusófona e Politécnico de Leiria, com as quais foram estabelecidas colaborações em torno da educação, ética pública e sustentabilidade;
- Universidade das Nações Unidas (UNU-EGOV), em projetos de governação digital e administração aberta;
- Universidades de Cabo Verde, de Brasília, de Santiago de Compostela, de Barcelona, de Buenos Aires e de Stavanger, membros da Rede RINAPE, no âmbito da cooperação lusófona e ibero-americana;
- Aliança ODS Portugal, promovendo a introdução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nas políticas de capacitação e nas práticas de governação pública;
- Instituições públicas e escolas de governo de Angola, Moçambique, Brasil, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, no contexto da cooperação Norte–Sul e Sul–Sul.

Paralelamente, a Cátedra contou com o apoio formal de diversas entidades que emitiram cartas de suporte à candidatura UNESCO, reconhecendo a relevância do projeto para o reforço da cooperação internacional e da educação para o desenvolvimento. Entre estas, salientam-se:

- Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P.;
- Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP);
- Provedoria de Justiça (Portuguese Ombudsman);
- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP);
- Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP);
- A European School of Administration (EuSA);
- Governo da Guiné-Bissau, Governo de Moçambique e Governo de Cabo Verde;
- Escola Nacional de Administração Pública (ENAP – Brasil).

Este conjunto de colaborações e apoios expressa o reconhecimento nacional e internacional do papel da Cátedra UNESCO INA como plataforma de diálogo entre a ciência, a ética pública e a governação democrática.

Em 2025, a Cátedra participou ativamente em encontros e fóruns internacionais, como o Simpósio CLAD – Parcerias para a Inovação (setembro de 2025), a Conferência EGPA (agosto de 2025) e a Conferência do IIAS (outubro de 2025), promovendo o diálogo global sobre governança, inovação e educação pública.

Estas redes de cooperação fomentaram o intercâmbio de boas práticas, a mobilidade académica e institucional, e o desenvolvimento de projetos colaborativos de investigação, consolidando o papel da Cátedra como ponto de convergência entre a administração pública, o ensino e a sociedade.

Através destas parcerias, a Cátedra UNESCO INA reforçou a presença de Portugal no espaço internacional da educação para o desenvolvimento, afirmando-se como referência na integração dos valores da UNESCO na governação democrática.

5.5. Perspetivas Futuras

Nos próximos anos, a Cátedra UNESCO INA – Educação para o Desenvolvimento na Administração Pública: Participação, Inovação e Capacitação pretende consolidar-se e ser referência na educação para o desenvolvimento e formação e direitos humanos na administração pública, alinhada com os objetivos do desenvolvimento sustentável, ampliando o seu papel enquanto laboratório de conhecimento, rede de cooperação e motor de transformação institucional. O seu percurso inicial demonstrou que é possível unir ciência e governação, ética e inovação, reforçando a convicção de que o futuro da Administração Pública dependerá da capacidade de aprender, de antecipar e de agir em rede.

A visão de futuro da Cátedra assenta em três grandes compromissos estratégicos. O primeiro é o de aprofundar a investigação e produção de conhecimento aplicado ao contexto da administração pública, contribuindo para a observação e antecipação de tendências, permitindo ao Estado agir com base em evidência e promover decisões informadas.

O segundo compromisso é o de reforçar a dimensão internacional e de diplomacia científica da Cátedra, expandindo a cooperação Norte-Sul e Sul-Sul através da Rede RINAPE e das parcerias com escolas de governo e universidades da CPLP, América Latina e Europa. A Cátedra continuará a atuar como mediadora entre instituições públicas e académicas, impulsionando o intercâmbio de saberes e a cocriação de soluções inovadoras para os

desafios globais da governação. Pretende-se fortalecer a participação nas redes UNITWIN/UNESCO Chairs, OECD NSG, CLAD, IIAS, EGPA e DISPA, consolidando o papel da Cátedra como plataforma lusófona de referência em educação para o desenvolvimento e direitos humanos na administração pública.

O terceiro compromisso é o de promover uma capacitação transformadora, centrada em lideranças éticas, criativas e colaborativas. A Cátedra continuará a desenvolver o PCDHAP e o PMIL e a lançar novos percursos formativos de aprendizagem contínua, nos quais a formação, a investigação e a prática se cruzem de modo dinâmico e interdisciplinar, traduzindo o objetivo de consolidar um espaço de formação de trabalhadores e dirigentes da administração pública comprometidos com os valores da UNESCO e com o serviço público como bem comum.

Estas orientações refletem a intenção de transformar a Cátedra num Centro de Excelência em Educação para o Desenvolvimento na Administração Pública, vocacionado para a produção de conhecimento, a experimentação de políticas e a formação de comunidades de prática. O impacto esperado não se limita ao plano formativo: a Cátedra visa influenciar políticas públicas, contribuir para a definição de estratégias nacionais de capacitação e inspirar novas abordagens à governação democrática, participativa e sustentável.

A médio prazo, a consolidação desta rede de cooperação e investigação permitirá ao INA e à Cátedra desempenharem um papel ativo na construção de um espaço lusófono de governação pública sustentável, em articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e com as agendas europeias e internacionais de inovação administrativa. O horizonte é o de uma Administração Pública que aprende com a diversidade e governa com base no conhecimento.

Ao projetar-se para o futuro, a Cátedra UNESCO INA reafirma a sua vocação de ser ponte entre a ética e a eficácia, entre o conhecimento e a ação. A sua existência demonstra que a educação é um ato de governação e que o serviço público é, por excelência, um espaço de desenvolvimento humano. Este é o legado e o desafio da Cátedra: transformar a aprendizagem em cultura institucional e a cooperação em política pública, contribuindo para uma Administração mais justa, inovadora e preparada para o futuro.

Referências

Delors, J. (1996). Educação: Um tesouro a descobrir. Edições ASA.

OECD. (2021). Public sector leadership for the 21st century.
OECD Publishing.

OECD. (2025). Trends shaping education 2025. OECD Publishing.

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals:
Learning objectives. UNESCO Publishing.

Capítulo 6

Cátedra UNESCO “A Cidade que Educa e Transforma” (ISEC Lisboa)

Educar a cidade, transformar o futuro:
espaço de conhecimento, cidadania
e desenvolvimento sustentável

Isabel Baltazar

Instituto Superior de Educação e Ciências – ISEC Lisboa
Cátedra UNESCO UNITWIN “A Cidade que Educa e Transforma”

6.1. Introdução

A cidade é uma das mais complexas criações humanas. Nela se condensam a memória e a mudança, a proximidade e o anonimato, a pertença e a exclusão. As ruas, as praças, os equipamentos, as instituições, as redes digitais e as decisões políticas não constituem apenas o cenário onde a vida coletiva decorre. Produzem aprendizagens, distribuem oportunidades, legitimam comportamentos e comunicam uma determinada ideia de sociedade. Por isso, toda a cidade educa, mesmo quando não reconhece essa função e mesmo quando os efeitos educativos das suas escolhas permanecem invisíveis.

A questão decisiva não é, portanto, saber se a cidade educa, mas compreender o que ensina, quem pode aprender, que vozes são escutadas e que futuros se tornam possíveis. Uma cidade segregada ensina a naturalização da distância social. Um espaço público inacessível ensina que determinados cidadãos podem permanecer à margem. Uma política cultural concentrada ensina que o património pertence a poucos. Em sentido contrário, uma cidade participada, inclusiva e sustentável educa para a corresponsabilidade, para a convivência e para o cuidado do bem comum.

Esta compreensão está na origem da Cátedra UNESCO UNITWIN “A Cidade que Educa e Transforma”. Aprovada pela UNESCO em 2022 e publicamente lançada em Lisboa em 28 de fevereiro de 2023, a Cátedra é liderada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências e articula instituições de ensino superior de Portugal, do Brasil e de países africanos de língua portuguesa. O projeto assume a educação como processo territorial, intergeracional e contínuo, procurando aproximar investigação científica, formação, extensão, governação local e participação cidadã (Comissão Nacional da UNESCO, 2023; ISEC Lisboa, 2026).

O título deste artigo — Educar a cidade, transformar o futuro — exprime uma relação de reciprocidade. Educar a cidade é reconhecer que o território também aprende: revê políticas, mobiliza instituições, valoriza saberes comunitários e cria dispositivos de escuta. Transformar o futuro significa recusar a ideia de que as tendências atuais constituem um destino inevitável. A educação introduz possibilidade onde parecia existir fatalidade; converte a experiência em consciência, a consciência em participação e a participação em capacidade coletiva de transformação.

O objetivo é analisar os fundamentos, a missão e o potencial da Cátedra como plataforma de produção e circulação de conhecimento sobre cidades educadoras. O argumento central sustenta que a Cátedra pode contribuir para uma nova ecologia educativa territorial, na qual a escola conserva uma função insubstituível, mas deixa de estar isolada. Autarquias, universidades, bibliotecas, museus, associações, serviços públicos, organizações sociais, empresas, famílias e cidadãos tornam-se corresponsáveis por uma cidade que aprende e que educa.

6.2. Enquadramento metodológico

O artigo assume uma abordagem qualitativa, teórico-conceitual e documental. Não pretende medir impactos, estabelecer relações causais ou apresentar resultados de um estudo empírico concluído. Procura interpretar a identidade institucional da Cátedra e situá-la no cruzamento entre educação ao longo da vida, cidadania global, desenvolvimento sustentável e governação democrática. Esta opção é adequada a um objeto recente, em construção e organizado em rede, cujo significado depende tanto do seu desenho institucional como do horizonte normativo que o orienta.

O corpus documental inclui a apresentação institucional e os objetivos da Cátedra, informação da Comissão Nacional da UNESCO, documentos do Programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, a Agenda 2030, a Recomendação da UNESCO sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e o Desenvolvimento Sustentável, materiais do Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida e a Carta das Cidades Educadoras. Estes documentos foram lidos a partir de quatro categorias: território educativo; direito à cidade e à aprendizagem; participação e governação; transformação sustentável.

A análise dialoga com uma tradição humanista e crítica. Paulo Freire permite compreender a leitura da cidade como leitura do mundo e a educação como prática de liberdade. Edgar Morin oferece o princípio do conhecimento pertinente, capaz de relacionar partes e totalidade. O Relatório Delors recorda a unidade entre aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser. A literatura sobre cidades educadoras ajuda, por sua vez, a deslocar a educação do edifício escolar para a rede de relações e oportunidades que estrutura a vida urbana.

Há duas precauções metodológicas. Em primeiro lugar, o conceito de cidade educadora é tratado como horizonte crítico, e não como etiqueta promocional. A adesão discursiva aos seus princípios não garante transformação. Em segundo lugar, a apresentação institucional da Cátedra é analisada como compromisso programático, não como prova automática de resultados. A avaliação futura deverá recorrer a indicadores, estudos de caso, participação dos destinatários e comparação entre territórios.

6.3. Da cidade escolarizada à cidade educadora

A expansão da escolaridade foi uma das maiores conquistas sociais dos séculos XIX e XX. Todavia, a identificação entre educação e escola tornou menos visíveis outros ambientes de aprendizagem. Aprende-se na família, no trabalho, nas associações, nos meios de comunicação, nas práticas culturais, na mobilidade, na relação com a paisagem e no uso do espaço público. A aprendizagem é simultaneamente formal, não formal e informal, e acompanha a pessoa ao longo da vida.

A cidade educadora nasce deste alargamento. Não desvaloriza a escola; liberta-a do isolamento. A escola torna-se um nó central de uma rede territorial, capaz de usar a cidade como texto, laboratório e espaço de intervenção. Um arquivo municipal pode ensinar história e direitos. Um jardim pode aproximar ecologia, saúde e participação. Um mercado pode abrir questões sobre produção, consumo, trabalho e diversidade cultural. Uma assembleia local pode tornar concreta a aprendizagem democrática.

O Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida define a cidade de aprendizagem como aquela que mobiliza recursos de todos os setores, promove aprendizagem inclusiva desde a educação básica ao ensino superior, revitaliza a aprendizagem nas famílias e comunidades, favorece a aprendizagem no trabalho, utiliza tecnologias e cultiva uma cultura de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2015, 2026). A definição mostra que a educação urbana depende de articulação institucional, vontade política, participação e utilização equitativa dos recursos.

O movimento das cidades educadoras acrescenta uma dimensão ética e política. A cidade deve oferecer oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e participação a todos os seus habitantes,

combatendo discriminações e desigualdades. O espaço urbano não é neutro: a distribuição dos equipamentos, os horários dos serviços, a qualidade dos transportes, a segurança, a linguagem administrativa e a acessibilidade condicionam o exercício dos direitos. Uma política educativa municipal não se reduz, assim, ao apoio às escolas; atravessa o urbanismo, a cultura, a ação social, o ambiente, o desporto, a juventude e a administração.

A passagem da cidade escolarizada à cidade educadora exige intencionalidade. As aprendizagens produzidas pela vida urbana podem reproduzir violência, consumismo e exclusão. É necessário interrogar os currículos implícitos do território. Quem encontra representação nos nomes das ruas e nos monumentos? Quem utiliza os centros culturais? Quem participa nas consultas públicas? Quem dispõe de tempo, rendimento, mobilidade e competências digitais para usufruir das oportunidades? Educar a cidade é tornar estas perguntas parte da decisão pública.

6.4. Paulo Freire e a leitura educativa do território

Paulo Freire oferece uma das matrizes mais fecundas para pensar a cidade que educa. A educação começa na leitura do mundo e não apenas na leitura da palavra. O território é constituído por sinais, memórias, relações de poder, saberes e silêncios que podem ser problematizados. Aprender a cidade significa compreender como ela foi produzida, quem participou nessa produção e como pode ser transformada.

A perspetiva freiriana impede que a participação seja confundida com mera consulta. Participar é tomar a palavra e reconhecer-se como sujeito da história. Uma cidade educadora deverá criar condições para que crianças, jovens, adultos e pessoas mais velhas interpretem problemas, formulem

alternativas e intervenham nas decisões. O diálogo não é uma técnica para obter concordância; é relação ética entre sujeitos que reconhecem a incompletude do próprio saber (Freire, 1996).

Esta pedagogia do território valoriza conhecimentos académicos e saberes de experiência. A universidade não chega à comunidade como proprietária da verdade, mas como parceira de investigação e aprendizagem. Também a autarquia necessita de superar modelos verticais, incorporando conhecimento produzido por moradores, associações, escolas e profissionais locais. Tal abertura não elimina o rigor; obriga a explicitar métodos, confrontar evidências e tornar o conhecimento socialmente inteligível.

A famosa formulação de Freire segundo a qual a cidade se torna educativa porque as pessoas a impregnam da necessidade de aprender, ensinar, conhecer, criar e sonhar sintetiza esta reciprocidade. A cidade educa porque é obra humana; e pode transformar-se porque os seres humanos não estão concluídos. O sonho, neste contexto, não é fuga ao real, mas antecipação crítica do possível.

6.5. Conhecimento pertinente e interdisciplinaridade

Os problemas urbanos não respeitam fronteiras disciplinares. A pobreza energética envolve rendimento, habitação, saúde, ambiente e políticas públicas. O abandono escolar relaciona-se com trajetórias familiares, mobilidade, expectativas, organização escolar e desigualdades territoriais. A solidão das pessoas mais velhas cruza desenho urbano, redes de vizinhança, transportes, saúde e cultura. Uma cidade educadora necessita, por isso, de conhecimento capaz de ligar dimensões que a organização administrativa e académica tende a separar.

Morin (2000) designa por conhecimento pertinente aquele que situa a informação no contexto e compreende as relações entre partes e totalidade. Esta perspetiva é particularmente adequada à Cátedra. A rede reúne áreas, instituições e territórios diferentes, podendo transformar a interdisciplinaridade numa prática regular de investigação. Não basta colocar especialistas lado a lado; é necessário construir perguntas comuns, compatibilizar linguagens e reconhecer os limites de cada abordagem.

Os quatro pilares apresentados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI mantêm igualmente atualidade. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser não são vias separadas (Delors et al., 1996). Num território educativo, conhecer a qualidade da água pode conduzir à ação comunitária; aprender técnicas digitais pode fortalecer a participação; estudar património pode aprofundar pertença e diálogo intercultural. O conhecimento adquire sentido quando se converte em capacidade de agir com os outros.

A interdisciplinaridade tem também alcance democrático. O cidadão enfrenta problemas integrais, mas recebe respostas fragmentadas. Uma rede de conhecimento territorial pode ajudar a reunir dados, experiências e narrativas, tornando a complexidade compreensível sem a simplificar abusivamente. A Cátedra poderá contribuir para esta mediação através de observatórios, projetos comparativos, formação, publicações abertas e metodologias participativas.

6.6. A Cátedra UNESCO “A Cidade que Educa e Transforma”

O Programa UNITWIN/Cátedras UNESCO foi criado em 1992 para promover cooperação interuniversitária, transferência de conhecimento e formação em áreas prioritárias. As Cátedras funcionam como equipas sediadas em instituições de ensino superior ou investigação e articulam ensino, investigação, capacitação e envolvimento comunitário. A UNESCO apresenta-as como laboratórios de ideias e pontes entre academia, sociedade civil, comunidades e decisão política (UNESCO, 2026).

A Cátedra “A Cidade que Educa e Transforma” concretiza esta missão em torno da escala local. A rede procura desenvolver investigação, ensino e extensão nas interfaces abertas pela perspetiva das cidades educadoras. A proximidade entre governos locais e cidadãos é entendida como condição para conhecer necessidades, desenhar políticas e ampliar o potencial educativo do território (ISEC Lisboa, 2026).

Os seus objetivos organizam-se em quatro direções complementares. A primeira consiste em promover um sistema integrado de investigação, formação e documentação e divulgar o conceito de cidade educadora, relacionando-o com modelos de governação alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A segunda visa investigar práticas de governação inspiradas nesse conceito e as respostas dadas a problemas emergentes, em especial na consolidação das democracias. A terceira procura formar uma rede de conhecimento útil aos governos locais na construção de respostas equitativas. A quarta assume a cooperação como instrumento para construir sociedades do conhecimento (ISEC Lisboa, 2026).

A identidade da Cátedra reside, portanto, menos numa delimitação temática estreita do que numa função de ligação. Liga universidades e territórios; Portugal, Brasil e África; investigação e formação; escalas locais e desafios globais. Esta geografia de cooperação é particularmente relevante no espaço de língua portuguesa, desde que não se limite à proximidade linguística e seja sustentada por reciprocidade, reconhecimento das diferenças, circulação de investigadores e autoria partilhada.

A ação em rede enfrenta riscos: dispersão, dependência de iniciativas individuais, desigualdade de recursos e dificuldade de avaliar impactos comuns. A resposta passa por uma governação clara, agenda científica partilhada, grupos de trabalho estáveis, comunicação regular e mecanismos de acompanhamento. Uma rede internacional não se consolida apenas pelo número de parceiros, mas pela densidade e continuidade das relações que consegue criar.

6.7. Territorializar a Agenda 2030

A Agenda 2030 afirma a natureza universal, integrada e indivisível do desenvolvimento sustentável. Os 17 Objetivos não formam uma lista de setores independentes; constituem uma arquitetura de problemas relacionados. A educação de qualidade, a redução das desigualdades, as cidades sustentáveis, a ação climática, a paz, as instituições eficazes e as parcerias dependem umas das outras (United Nations, 2015).

A cidade é uma escala privilegiada de territorialização desta agenda. É no quotidiano que se experimentam a qualidade da habitação, o acesso à cultura, a mobilidade, a segurança, a relação com os serviços e a participação institucional. O ODS 4, relativo à educação inclusiva e à aprendizagem ao longo da vida, encontra no ODS 11, dedicado a cidades inclusivas, seguras,

resilientes e sustentáveis, uma concretização territorial. O ODS 16 acrescenta a exigência de instituições responsáveis e decisões participativas; o ODS 17 recorda que nenhuma destas metas pode ser alcançada sem parcerias.

A contribuição da Cátedra não deve consistir apenas em associar projetos a determinados ODS. Deve questionar como as metas se traduzem em capacidades, direitos e transformações observáveis. Uma iniciativa cultural pode contribuir para inclusão se remover barreiras, envolver comunidades e produzir aprendizagem. Uma plataforma digital pode favorecer participação se for acessível, transparente e acompanhada por literacia. A correspondência formal entre atividade e objetivo é insuficiente sem análise dos seus efeitos.

A territorialização requer indicadores quantitativos e qualitativos. Taxas de participação, distribuição espacial de equipamentos e acesso a programas são necessários, mas não bastam. Importa conhecer a experiência dos cidadãos, a qualidade dos processos deliberativos, o reconhecimento de saberes locais e as mudanças institucionais. O Observatório “Cidade, Educação e Desenvolvimento Sustentável”, previsto na programação inicial da Cátedra, poderá constituir um dispositivo relevante se combinar dados comparáveis com estudos situados e devolução pública do conhecimento.

6.8. Cidadania global, direitos humanos e educação para a paz

A cidade educadora é um lugar de aprendizagem da cidadania. Essa cidadania é local porque se exerce em relações de proximidade, mas é também global porque as escolhas territoriais integram cadeias de interdependência. O consumo, a energia, a mobilidade, a informação e as políticas de

acolhimento ligam cada cidade a pessoas e ecossistemas distantes. Educar para a cidadania global significa tornar visíveis essas relações e desenvolver responsabilidade para além da pertença imediata.

A Recomendação da UNESCO sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos, a Compreensão Internacional, a Cooperação, as Liberdades Fundamentais, a Cidadania Global e o Desenvolvimento Sustentável, adotada em 20 de novembro de 2023, afirma que a paz exige processos inclusivos, democráticos e participativos e aprendizagem ao longo e em todos os espaços da vida (UNESCO, 2023). A educação é compreendida como instrumento de prevenção da violência, da discriminação, do discurso de ódio e da erosão democrática.

Esta orientação converge com a educação para uma paz global e sustentável. Como argumentam Baltazar e Oliveira (2023), os conflitos locais produzem efeitos globais e a paz não pode ser isolada da sustentabilidade do planeta. A educação para a paz é educação para valores, mas também para competências cognitivas, sociais e afetivas: pensamento crítico, compreensão, diálogo, cooperação e capacidade de enfrentar a incerteza.

O espaço urbano pode tornar-se laboratório desta aprendizagem. Projetos de memória plural, assembleias de jovens, mediação intercultural, orçamentos participativos, redes de vizinhança e programas intergeracionais criam oportunidades para aprender democracia através da prática. Contudo, é essencial evitar uma cidadania ritualizada. A participação deve ter consequências reconhecíveis e incluir aqueles que habitualmente não dispõem de voz, tempo ou recursos.

6.9. A aprendizagem ao longo da vida como princípio de governação

A aprendizagem ao longo da vida não deve ser reduzida à atualização profissional. Inclui desenvolvimento pessoal, participação cultural, competências cívicas, literacias, saúde e capacidade de adaptação. Num mundo marcado pela longevidade, pela transformação do trabalho e por mudanças tecnológicas rápidas, o direito a aprender não termina com a escolaridade inicial.

O UIL sublinha que os ecossistemas de aprendizagem devem funcionar em diferentes idades e contextos, articulando recursos presenciais e digitais e reconhecendo a agência dos aprendentes (UIL, 2026). A rede mundial de cidades de aprendizagem relaciona esta perspetiva com inclusão social, prosperidade cultural e desenvolvimento sustentável. Em 2026, a rede reúne centenas de cidades de dezenas de países, revelando a crescente importância da escala local na política educativa.

Assumir a aprendizagem como princípio de governação significa que o próprio município se organiza para aprender. Recolhe evidência, avalia políticas, partilha erros, compara experiências e consulta cidadãos. A administração deixa de ser apenas prestadora de serviços e torna-se organização aprendente. A universidade pode apoiar este processo através de investigação aplicada, formação de técnicos, laboratórios de políticas e avaliação participativa.

A Cátedra encontra aqui um campo estratégico. Cursos, microcredenciais, formação de professores, gestores escolares, técnicos autárquicos, agentes culturais e organizações comunitárias podem criar uma linguagem comum. A formação deverá partir de problemas reais, usar

metodologias colaborativas e produzir projetos implementáveis. O conhecimento só transforma a governação quando se integra nas rotinas, nos critérios de decisão e nos mecanismos de prestação de contas.

6.10. Sustentabilidade, cuidado e justiça territorial

As alterações climáticas tornam visível a relação entre educação e sobrevivência coletiva. Ondas de calor, escassez de água, incêndios, erosão costeira e perda de biodiversidade têm expressão territorial e efeitos socialmente desiguais. Os grupos com menos recursos vivem frequentemente em zonas mais expostas e dispõem de menor capacidade de adaptação. A sustentabilidade é, por isso, inseparável da justiça.

Uma cidade educadora não se limita a informar sobre o ambiente. Cria possibilidades de aprendizagem ligada à ação: ciência cidadã, hortas comunitárias, monitorização da água e do ar, mobilidade ativa, recuperação de ecossistemas e participação nos planos climáticos. Estas práticas tornam compreensíveis sistemas complexos e reforçam a agência coletiva.

O cuidado oferece um princípio articulador. Cuidar das pessoas, dos vínculos, das instituições e dos ecossistemas contraria a fragmentação e o imediatismo. Não se trata de substituir direitos por benevolência, mas de reconhecer a interdependência que torna os direitos realizáveis. Uma política de mobilidade, por exemplo, educa para o cuidado quando considera crianças, pessoas com deficiência, idosos, peões e qualidade ambiental.

A Cátedra pode investigar como as políticas educativas locais incorporam justiça climática e como as iniciativas ambientais produzem aprendizagem. A comparação entre territórios de diferentes países permitirá identificar

princípios transferíveis sem apagar contextos. O conhecimento em rede deverá respeitar a singularidade local e, simultaneamente, construir respostas para problemas planetários.

6.11. Universidade, autarquia e sociedade civil: uma nova ecologia de parcerias

A transformação educativa da cidade depende de parcerias, mas a palavra parceria pode ocultar relações frágeis ou assimétricas. Cooperar exige objetivos partilhados, responsabilidades definidas, recursos, continuidade e avaliação. A universidade, a autarquia e a sociedade civil têm tempos e linguagens diferentes; a construção de confiança requer mediação.

A universidade oferece investigação, formação e capacidade de sistematização. A autarquia dispõe de conhecimento operacional, legitimidade democrática e proximidade territorial. As organizações sociais conhecem necessidades, redes e experiências frequentemente ausentes dos dados administrativos. As escolas ligam gerações e famílias. Quando estes saberes se encontram, torna-se possível desenhar políticas mais informadas e projetos com maior enraizamento.

A Cátedra pode funcionar como infraestrutura de relação. A sua posição académica e internacional permite convocar atores, organizar espaços de diálogo, produzir documentação e acompanhar experiências. Mas deverá evitar substituir os protagonistas locais. O seu papel é reforçar capacidades e criar condições para coprodução de conhecimento.

A cooperação internacional acrescenta aprendizagem comparada. Uma prática bem-sucedida num território não deve ser transferida mecanicamente. Importa compreender a arquitetura institucional, os recursos, a cultura

política e as condições que a tornaram possível. A comparação é fecunda quando gera perguntas e adaptações, não quando produz modelos universais descontextualizados.

6.12. Linhas de ação e avaliação

A consolidação da Cátedra poderá organizar-se em cinco linhas interdependentes: investigação, formação, documentação, cooperação territorial e disseminação. Na investigação, são relevantes estudos comparativos, cartografias educativas, análise de políticas e metodologias de investigação-ação. Na formação, importa desenvolver percursos destinados a públicos diferenciados. Na documentação, um repositório aberto pode tornar visíveis práticas, instrumentos e resultados.

A cooperação territorial deverá privilegiar projetos-piloto com municípios e comunidades, definidos a partir de problemas identificados localmente. A disseminação não deve ocorrer apenas no final dos projetos; deve acompanhar todo o processo, usando linguagem científica, materiais acessíveis, encontros públicos e recursos digitais. Comunicar é parte da responsabilidade do conhecimento.

A avaliação necessita de uma teoria da mudança. Recursos e atividades devem ser ligados a resultados de curto, médio e longo prazo. Entre os indicadores possíveis encontram-se diversidade de participantes, continuidade das parcerias, incorporação de recomendações em políticas, produção científica conjunta, acesso aberto, participação de estudantes, formação de técnicos e evidências de inclusão. Os indicadores devem ser discutidos com os parceiros e desagregados sempre que necessário para revelar desigualdades.

A avaliação deve incluir aprendizagem institucional. Projetos que não alcançam todos os objetivos podem produzir conhecimento valioso se as dificuldades forem documentadas. Uma cultura de excelência não é uma cultura de ocultação do erro, mas de rigor, reflexividade e melhoria. A Cátedra será tanto mais transformadora quanto conseguir aplicar a si própria o princípio da cidade que aprende.

6.13. Desafios e condições de possibilidade

O primeiro desafio é passar da inspiração à institucionalização. Conceitos mobilizadores podem perder força quando não se traduzem em orçamento, estruturas, responsabilidades e continuidade. A cidade educadora precisa de compromisso político duradouro e integração transversal nas políticas municipais. A Cátedra necessita, do mesmo modo, de uma agenda que sobreviva a mudanças de pessoas e ciclos institucionais.

O segundo desafio é a inclusão. As oportunidades educativas tendem a favorecer quem já possui informação, tempo e capital cultural. A igualdade formal de acesso não garante participação equitativa. É necessário identificar barreiras, trabalhar com mediadores, descentralizar atividades, assegurar acessibilidade e reconhecer diferentes formas de expressão.

O terceiro desafio é o equilíbrio entre identidade comum e diversidade da rede. Uma agenda partilhada deve permitir que cada instituição contribua a partir do seu território e das suas competências. A coordenação não pode significar uniformização. O valor científico da rede dependerá da capacidade de comparar sem hierarquizar e de construir autoria coletiva.

O quarto desafio é a sustentabilidade financeira e humana. Redes internacionais exigem tempo de coordenação, mobilidade, tradução, plataformas e apoio

técnico. A procura de financiamento deve ser acompanhada por prioridades claras, evitando que a agenda seja definida apenas por oportunidades externas.

Finalmente, existe o desafio da esperança. Num tempo de guerra, crise ecológica, desigualdades e desconfiança, a educação pode parecer demasiado lenta. Contudo, é precisamente por não oferecer soluções instantâneas que ela transforma fundamentos. Educar é trabalhar sobre capacidades, valores, relações e instituições. A esperança educativa é exigente porque une visão de futuro e ação presente.

6.14. Considerações finais

Educar a cidade é torná-la consciente daquilo que ensina. Cada política, espaço, serviço e relação produz efeitos educativos. A cidade pode ensinar separação ou encontro, passividade ou participação, consumo ou cuidado, medo ou confiança. Reconhecer esta dimensão não significa atribuir à educação a solução de todos os problemas, mas afirmar que nenhuma transformação duradoura se realiza sem aprendizagem individual, coletiva e institucional.

A Cátedra UNESCO UNITWIN “A Cidade que Educa e Transforma” nasce desta convicção. A sua originalidade está na articulação entre o conhecimento académico e a escala territorial, entre investigação e governação, entre diferentes países do espaço de língua portuguesa e entre educação, cidadania e sustentabilidade. Como rede, pode produzir um conhecimento simultaneamente situado e comparável, rigoroso e socialmente útil.

O seu contributo será particularmente relevante em quatro planos: na compreensão interdisciplinar dos problemas urbanos; na formação de

profissionais e cidadãos; na criação de interfaces entre instituições e comunidades; e na territorialização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Para cumprir esta missão, deverá preservar uma atitude crítica, avaliar resultados, garantir reciprocidade entre parceiros e manter a participação como princípio, não como ornamento.

A expressão transformar o futuro não designa a possibilidade de o prever. Refere-se à capacidade de ampliar alternativas e de preparar pessoas e instituições para agir perante a incerteza. Como lembrava Morin, educar para o futuro é ensinar a enfrentar o inesperado; como ensinou Freire, é recusar a fatalidade e reconhecer os seres humanos como sujeitos de possibilidade.

A cidade que educa é, finalmente, uma cidade que aprende a escutar. Escuta as crianças, os jovens, os mais velhos, os recém-chegados, os profissionais, as comunidades e os territórios. Aprende com a ciência e com a experiência. Interroga as suas memórias e revê as suas escolhas. É nesta abertura que reside a sua força transformadora. Educar a cidade é criar, no presente, as condições éticas, cognitivas e políticas de um futuro comum.

Referências

Associação Internacional das Cidades Educadoras. (2020).

Carta das cidades educadoras. <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>

Baltazar, I., & Oliveira, A. P. (2023). A educação para a paz global e sustentável: Um imperativo ético da Agenda 2030. Educação Unisinos, 27, 1–19. <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.08>

Comissão Nacional da UNESCO. (2023). Lançamento da Cátedra UNESCO “A Cidade que Educa e Transforma”. Ministério dos Negócios Estrangeiros. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/noticias/lancamento-da-catedra-unesco-a-cidade-que-educa-e-transforma>

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padadrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). Educação: Um tesouro a descobrir. UNESCO Publishing.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Freire, P. (2001). Política e educação: Ensaios (5.^a ed.). Cortez.

Instituto Superior de Educação e Ciências. (2026). Rede Internacional UNESCO: A cidade que educa e transforma. <https://unitwin.iseclisboa.pt/>

Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Cortez; UNESCO.

Organização das Nações Unidas. (2015). Transformar o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

UNESCO. (2023). Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>

UNESCO. (2024). Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development: An explainer. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>

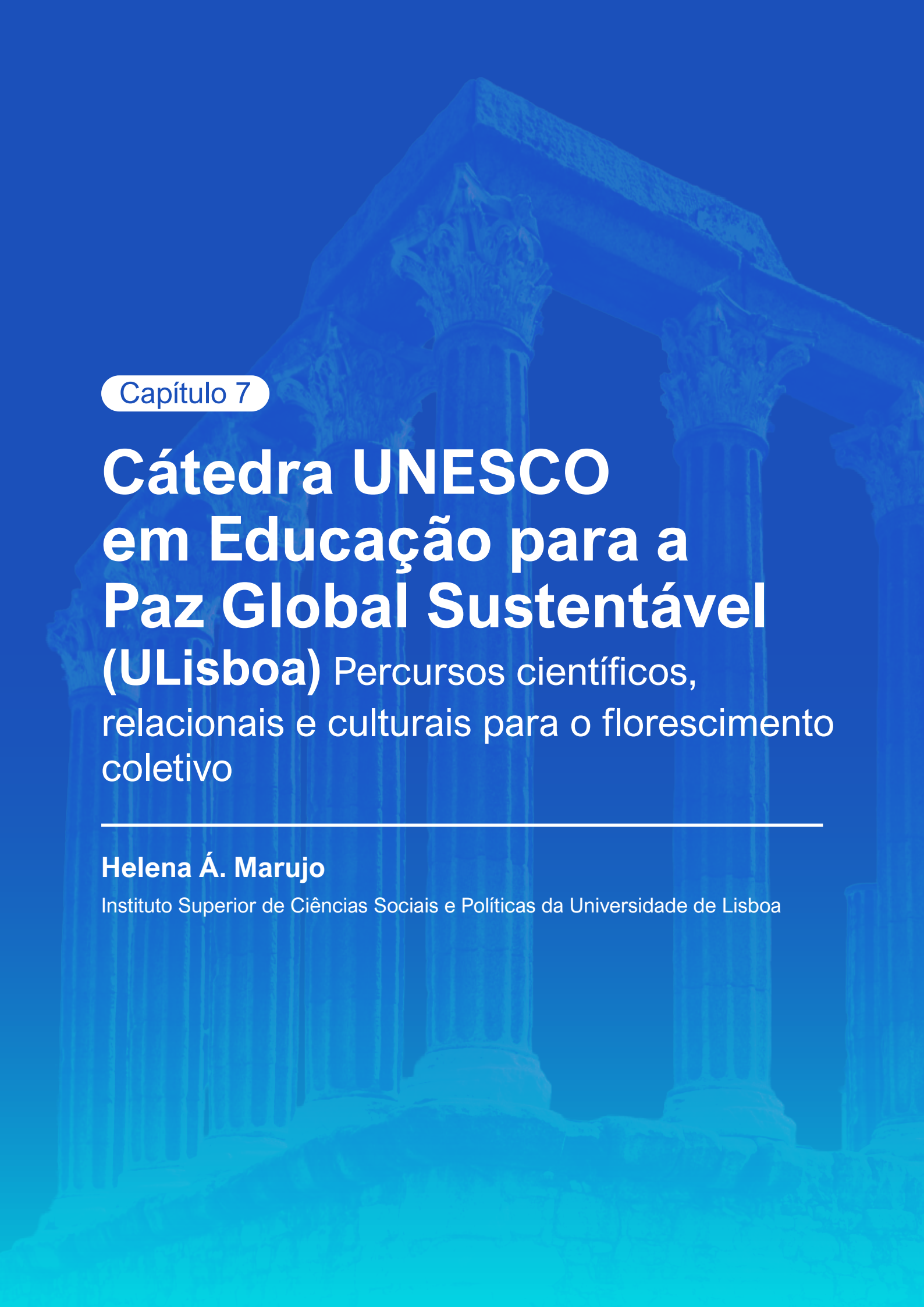


UNESCO. (2026). UNESCO Chairs and UNITWIN Networks:
What you need to know. <https://www.unesco.org/en/unitwin/about>

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2015). UNESCO Global Network of
Learning Cities. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234985>

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2026). UNESCO Global Network
of Learning Cities. <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities>

World Commission on Environment and Development. (1987).
Our common future. Oxford University Press.



Capítulo 7

Cátedra UNESCO em Educação para a Paz Global Sustentável (ULisboa) Percursos científicos, relacionais e culturais para o florescimento coletivo

Helena Á. Marujo

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa

7.1. Introdução: Educação, Paz e Sustentabilidade de num Mundo em Transformação

“A educação deve ser uma prática de liberdade, assente nas relacionalidade não instrumental, através da qual a pessoa se torna agente de transformação e contribuição para o bem-comum” (Marujo, 2015).

O início do século XXI tem sido marcado por profundas transformações sociais, políticas, económicas e ambientais. A persistência de conflitos armados, o aumento das desigualdades socioeconómicas, os fluxos migratórios forçados, a emergência climática e a fragilização da confiança nas instituições democráticas colocam desafios estruturais às sociedades contemporâneas. Neste contexto, a educação assume um papel estratégico enquanto instrumento de prevenção de conflitos, promoção da coesão social e construção de futuros sustentáveis.

A UNESCO tem reiteradamente sublinhado que a paz duradoura não se constrói apenas através de acordos políticos ou mecanismos de segurança, mas exige um investimento continuado na educação, na cultura, na ciência e na comunicação. A educação para a paz global sustentável emerge, assim, como um campo interdisciplinar que articula direitos humanos, cidadania global, sustentabilidade ambiental, diálogo intercultural e bem-estar coletivo.

É neste enquadramento que se inscreve a Cátedra UNESCO em Educação para a Paz Global Sustentável da Universidade de Lisboa, enquanto espaço académico de reflexão crítica, produção de conhecimento e ação educativa e de intervenção social, comprometido com a implementação dos valores e prioridades da UNESCO (2020).

7.2. Enquadramento Institucional e Normativo

Integrada na Universidade de Lisboa, a Cátedra UNESCO em Educação para a Paz Global Sustentável beneficia de um ambiente científico plural e interdisciplinar, bem como de uma forte tradição de compromisso público e internacionalização. A sua atuação tem articulado ensino, investigação e extensão universitária, com especial atenção a contextos europeus, mediterrânicos e lusófonos.

A Universidade de Lisboa, enquanto maior universidade portuguesa, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de iniciativas alinhadas com as agendas globais da UNESCO, potenciando sinergias entre diferentes áreas do saber.

Neste momento, a equipa Executiva da Cátedra inclui docentes e investigadores de cinco escolas da referida Universidade: Faculdade de Arquitetura, Instituto de Ciências Sociais, Instituto Superior de Economia, Faculdade de Ciências e Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

7.3. Missão, Visão e Objetivos Estratégicos

A missão desta Cátedra tem consistido em promover a educação para a paz global sustentável como eixo estruturante de sociedades mais justas, inclusivas, resilientes e orientadas para o bem-estar coletivo. Esta missão concretiza-se através de objetivos estratégicos claramente alinhados com os quadros normativos internacionais:

- Educação e formação inovadoras e inclusivas (através de aprendizagem presencial e online; formação de professores, de jovens, de crianças, de líderes; de intervenções escolares, organizacionais, comunitárias; e de cursos especializados, seja de curta duração, seja de pós-graduações);

- Práticas acompanhadas, através de workshops e laboratórios;
- Funcionamento de observatórios destinados a identificar recursos e necessidades e a propor soluções em múltiplas áreas sociais;
- Criação, monitorização e avaliação de ferramentas práticas para a educação (jogos, aplicações digitais, etc.);
- Fomento de práticas de investigação, publicações científicas e de divulgação científica;
- Co-construção e disseminação do conhecimento de forma multidisciplinar, multinacional e multicultural;
- Valorização das boas práticas (na investigação, publicação e ação);
- Incentivo a relações multidisciplinares entre vários domínios – em especial cultura, artes, educação, humanidades, ciências sociais e políticas, ciências da saúde, ciências da terra, tecnologia, desporto e media.

Os seus princípios defendem que toda a intervenção envolve diversos atores na cocriação. Os mesmos têm visado (1) trazer esperança às pessoas em relação ao futuro; (2) ser orientados para a ação, mas também instigantes de questionamento; (3) ser marcados pelo diálogo, colaboração e participação, evocando relações horizontais e coliderança; (4) criar redes apoiadas pela diversidade e inclusão; (5) implicar fundamentos científicos e métodos de investigação-ação; (6) adotar uma postura crítica em relação ao *status quo* na educação e na sociedade, incluindo nas áreas dos modelos económico e geopolítico, da educação e dos media, através de abordagens críticas, criativas e inovadoras; e (7) servir as comunidades locais, ao mesmo tempo que se expande globalmente e toca temas globais.

7.4. Fundamentos Conceptuais da Educação para a Paz Global Sustentável

A educação para a paz enraíza-se em diversas abordagens e paradigmas que respondem, com sofisticação teórica, metodológica e aplicada, à complexidade do tema. A Cátedra em análise tem introduzido uma especificidade particular, dado que se articula com a área científica da Psicologia Positiva e dos estudos da felicidade (Marujo, 2023).

7.4.1. Educação para a Paz: Abordagens Contemporâneas

Este enfoque na educação é entendido numa perspetiva sistémica, positiva e estrutural, que ultrapassa a mera ausência de violência direta e integra dimensões como justiça social, equidade, inclusão, participação democrática e respeito pela diversidade (religiosa, cultural, de género...). Esta abordagem encontra-se alinhada com a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz da UNESCO (Neto & Marujo, 2017).

7.4.2. Educação para a Cidadania Global

A Educação para a Cidadania Global visa desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e éticas que permitam aos indivíduos compreender a complexidade dos desafios globais e agir de forma responsável e solidária. A Cátedra tem integrado esta perspetiva nos seus programas de investigação e formação, promovendo pensamento crítico, empatia e responsabilidade partilhada.

Um exemplo é o Programa RedEscolas Anticorrupção – escolas que promovem uma cultura de integridade – projeto que entrou agora na sua 5.^a edição anual, e que tem sido apoiado por esta Cátedra desde o seu início.

Este programa de literacia anticorrupção, desenvolvido pela Associação All4Integrity, tem promovido, no quadro dos valores de uma democracia participativa e com base na metodologia de projeto, o desenvolvimento de competências dos jovens, em contexto local, relacionadas com o fenómeno da corrupção e crimes conexos. Destina-se ao público escolar entre o 7.º ao 12.º ano e é aberto a qualquer estabelecimento de ensino – escolas públicas, privadas (com e sem fins lucrativos), ensino regular e profissional, em território português e/ou estrangeiro. Tem como objetivo promover junto dos jovens o sentido de espaço público e bem comum, bem como a confiança e empatia por instituições locais. Este processo visa a alteração de comportamentos que favoreçam a disseminação e o aprofundamento de uma cultura de integridade em Portugal.

7.4.3. Educação para o Desenvolvimento Sustentável

No quadro do ESD for 2030, a sustentabilidade é abordada de forma holística, articulando dimensões ambientais, sociais, económicas e culturais. A educação para a paz global sustentável reconhece a interdependência entre justiça climática, direitos humanos e paz duradoura. Neste sentido a Cátedra tem apoiado projetos na área da sustentabilidade ecológica e da justiça climática, nomeadamente organizando vários congressos internacionais e nacionais sobre o tema.

Como exemplo de trabalho realizado na área temos a formação ministrada a cerca de 40 jovens (4 nacionalidades, mas maioritariamente nacionais) do projeto **Re.Rural**, financiado pela comunidade europeia.

O projeto **Re.Rural**, associado ao **Centro Co.Re** (Centro de Aprendizagem Rural) situado em São Luís, Odemira (Sudoeste Alentejano), é um movimento focado na regeneração, reconexão e rejuvenescimento das zonas rurais. A iniciativa visa transformar as áreas rurais através da educação, sustentabilidade e empreendedorismo regenerativo, combatendo o isolamento e promovendo estilos de vida agroecológicos.

Aqui estão os principais aspetos do **Re.Rural** em São Luís:

- Centro Co.Re: Baseado em São Luís, atua como um hub para a “transição”, organizando experiências de aprendizagem não formal, inspirando-se na Ecovercities Alliance para reimaginar a educação ecológica.
- Imersões e Experiências (Re.Rural): O projeto organiza imersões gratuitas (como a de Nov/Dez 2025, na qual a Cátedra participou) que convidam a “(re)ligar-se à terra”, descobrir propósitos rurais e fazer parte da regeneração.
- Caravana Re.Rural: Uma iniciativa de inspiração que junta líderes para visitar vilas na vanguarda da transição, promovendo a troca de saberes e o fortalecimento de redes locais. Aqui também estivemos representados, trazendo a academia ao mundo rural.
- Foco na Regeneração: O Re.Rural procura formas de dar um novo propósito às zonas rurais, garantindo que não sejam vistas apenas como recursos para as cidades, mas como comunidades vibrantes e sustentáveis.
- Cooperativa Regenerativa: O projeto apoia o desenvolvimento de iniciativas locais, funcionando como incubadora de empreendedorismo de impacto positivo e partilha de recursos.
- Parcerias e Jovens: O projeto colabora frequentemente com o município de Odemira e GAIA Alentejo (como no programa Rural Regenerative Experience), focando-se no protagonismo juvenil e no voluntariado internacional para a regeneração rural.

- Este projeto é uma resposta ao desafio da desertificação e da necessidade de revitalizar o interior, apostando na agricultura, na cultura local e na economia circular. Recentemente, a equipa da Cátedra facilitou um módulo presencial sobre Liderança Regenerativa.

7.4.4. Bem-Estar, Felicidade Pública e Paz

Um contributo distintivo desta Cátedra tem residido assim na integração do conceito de felicidade pública e bem-estar coletivo na reflexão sobre educação e paz. Esta abordagem, desenvolvida em particular, e de forma original, pela equipa do ISCSP da Universidade de Lisboa, com base no movimento científico da Psicologia Positiva - onde a Cátedra tem estado sediada devido à origem da sua primeira equipa executiva e da sua coordenadora executiva - enfatiza o papel das instituições educativas na promoção de condições sociais, emocionais e éticas favoráveis à paz sustentável.

A Psicologia Positiva é um ramo da ciência psicológica dedicada ao funcionamento humano ótimo, com o potencial de impactar transformações a nível mundial. Dentro deste movimento, a Cátedra em estudo tem-se focado, essencialmente, na potenciação da felicidade pública e na sua relação com a paz positiva.

Na cultura da Roma antiga, a felicidade era a condição de fertilidade, bênção e êxtase inspirados pelos deuses. Esse conceito tem sido associado a algumas das imagens atuais das vidas coletivas idealizadas para o futuro: pessoas, cidades, organizações, comunidades, que prosperam de forma saudável e ajudam todos a florescer, atingindo o seu pleno potencial, individual e coletivo, e trabalhando em conjunto para o bem comum.

Esta visão de felicidade está ligada à sociabilidade cívica e aos bens relacionais, e às três dimensões das relações interpessoais: família, amigos e sociedade. Ela está presente hoje no renascimento do conceito de felicidade pública,

inicialmente discutido pelos economistas italianos do século XVIII. Esta perspetiva realinha-nos com uma visão humanista, que defende a felicidade como uma experiência relacional e virtuosa das instituições, organizações e sistemas humanos — um modelo que se opõe à mera visão de felicidade individual, mas antes propõe que se trata de um caminho essencial para uma sociedade próspera, harmoniosa e saudável que apoia os seus cidadãos a desenvolver-se, atingindo o seu pleno potencial e trabalhando em conjunto para o bem de todos e todas.

Assim, o conceito de “público” em “felicidade pública” refere-se à participação na esfera coletiva, ou seja, estimular a participação nos assuntos do Estado (local e/ou nacional) e nos assuntos de cidadania global.

Representa uma característica do sistema de direitos que define a relação política entre os cidadãos, por oposição ao seu bem-estar pessoal ou estados mentais individuais.

Alguns autores consideram que o baixo consumo de bens relacionais — definidos sucintamente como relações interpessoais não instrumentais — explica muitos dos paradoxos da felicidade que vemos, por exemplo, na sua divergência dos níveis de riqueza relativa. Os componentes afetivos das relações interpessoais, que são percebidos como tendo valor, significado e autenticidade são, portanto, vitais para o bem-estar e para a paz positiva.

A dissolução das relações sociais é um dos agentes mais destrutivos que pode atuar contra a paz e a felicidade. A literatura recente nas ciências sociais oferece crescentes motivos de preocupação nesta área, nomeadamente no crescendo da solidão e da desconexão social, afirmando que o tempo dedicado às relações interpessoais está a diminuir, sendo substituído pela expansão dos mercados em domínios abrangidos, no passado, por instituições não mercantis (como a família, as igrejas e a sociedade civil em geral).

O bem-estar e a paz dependem, assim e cada vez mais, de características sociais como o ambiente social e a capacidade de liderar, construir e apreciar relações significativas e agradáveis com os outros, sendo a confiança interpessoal e as redes comunitárias locais, uma das maiores fontes de bem-estar, se possibilitarem relações interpessoais de qualidade, fraternas, compassivas e solidárias. A capacidade de ter ligações sociais seguras, íntimas e estáveis tem sido um dos objetivos desta Cátedra, dado que altamente benéficas para a felicidade das pessoas.

Um dos projetos vários projetos em que se tem materializado este objetivo da Cátedra têm sido os encontros mensais “Partilhar a Paz”, presenciais e on-line, participativos e em formato de sociocracia, onde se conectam pessoas de diversas organizações para apresentar os seus projetos em prol da paz e da felicidade pública, criando sinergias, inspirando à ação coletiva, potenciando a esperança e fortalecendo os bens relacionais e a felicidade pública.

7.5. Linhas de Investigação e Produção de Conhecimento

A investigação desenvolvida pela Cátedra, colaborativa na sua essência, com investigadores do Norte Global e do Sul Global, e de áreas científicas diversificadas, tem-se organizado em torno de eixos interligados:

- Educação, conflitos e construção da paz, com ênfase particular na paz positiva;
- Direitos humanos, democracia e inclusão;
- Educação para o desenvolvimento sustentável e justiça climática;
- Diálogo intercultural, bem-estar coletivo e felicidade pública;

- Lideranças e gestão de organizações (por exemplo, através do estudo da compaixão organizacional, sobre as virtudes comunitárias conducentes à paz das comunidades, e da investigação sobre a esperança coletiva, três áreas de grande investimento do projeto da Cátedra).

A produção científica da Cátedra tem incluído ainda outros *papers*, livros, capítulos e relatórios técnicos que sistematizam experiências educativas e formulam recomendações para políticas públicas.

Um contributo importante neste domínio é o artigo *Educating for Public Happiness and Global Peace: Contributions from a Portuguese UNESCO Chair towards the Sustainable Development Goals* (Marujo & Casais, 2021), que analisou a relação entre educação, felicidade pública e paz global sustentável, demonstrando a sua relevância para a concretização dos ODS 3, 4 e 16. Adicionalmente, de ressaltar a publicação “The nexus between peace and mental wellbeing: contributions for public happiness, publicada no journal científico *Mental Health and Social Inclusion*, convidando a uma reflexão entre a ligação da saúde mental e da construção da paz na felicidade pública (Marujo, 2023).

Adicionalmente, a obra coletiva *Educação para a Paz Global Sustentável: Complexidades e Contributos* (Carmo, Marujo & Serra, 2022) sistematizou contributos que sustentam premissas relevantes neste processo de construção da paz, descrevendo, a partir de diversos olhares interdisciplinares, como a educação é uma ferramenta essencial, urgente e necessária de transformação e de resposta aos desafios globais.

A Cátedra tem também tido em conta o desenvolvimento de materiais didáticos que abordem temas de cidadania global e sustentabilidade. Por exemplo, realizou-se uma candidatura para aplicar e avaliar a utilização dos Jogos Terapêuticos e Pedagógicos Kula®, destinados ao desenvolvimento da paz e de competências socio-emocionais em crianças, no contexto escolar e familiar, para concretização em escolas do Concelho de Lisboa.

Aqui se inserem também a organização de múltiplas conferencias e congressos, nacionais, internacionais e alguns mundiais, como é exemplo, entre muitos, do 1st Meaning and Purpose Summit (ISCSP, 2025; IE University Madrid, 2026); a organização de um *Webinar* aberto ao público sobre “Educar para uma mais profunda Humanidade”, com mais de 800 inscritos, oriundos de Portugal Continental, Ilhas e Países de Língua Oficial Portuguesa; organização do Curso sobre Comunicação Não Violenta Lab, com quatro módulos, gratuito e online, que teve mais de 200 participantes, em parceria com o Instituto Restaurar, Brasil; organização do *Webinar* sobre o projeto Internacional Anti-Bullying no contexto escolar, designado HISPANIA SUMA contra o *bullying*, projeto que consiste na formação de uma rede ampla e poderosa, comprometida com a infância, que reúne recursos, esforços e esperanças para juntos, erradicarmos o *bullying*. A parceria redundou ainda na participação da Cátedra num *podcast* sobre o tema, a convite dos criadores Espanhóis do Projeto.

7.6. Formação Académica e Capacitação Profissional

A Cátedra contribui para programas de licenciatura, mestrado e doutoramento, integrando conteúdos de educação para a paz, cidadania global e sustentabilidade em curricula formais e não formais.

Como exemplo, indica-se que através da Cátedra foi realizada a coordenação do projeto de doutoramento de Mestre Maria Leonor do Coito Araújo, com o título “Contributos para a compreensão da compaixão no trabalho: relação com as características e práticas organizacionais no ramo de Ciências Sociais, especialidade de Comportamento Organizacional. Está a decorrer outro projeto de doutoramento na mesma área, da Mestranda Catarina Alexandra da Silva Ferreira, em redor do tema “A prática de *Mindfulness* como preditor de episódios de Performance”.

Paralelamente, a Cátedra desenvolveu ações de formação contínua dirigidas a professores, técnicos educativos, líderes comunitários e decisores políticos. Aqui, apenas como exemplo de entre centenas de ações, já se realizaram formações na área da Administração Pública para entidades como o INA, a Secretaria-Geral do Conselho de Ministros, a Presidência e equipas de Câmaras Municipais como as de Alcobaça e de Torres Vedras, empresas privadas da área da banca, da saúde e escolas de múltiplos níveis de ensino.

As metodologias adotadas têm privilegiado abordagens participativas, aprendizagem experiencial e reflexão crítica, em especial a pedagogia relacional, promovendo a transferência do conhecimento para contextos institucionais concretos e tendo em conta as particularidades sistémicas de cada sistema humano envolvido.

7.7. Extensão Universitária e Intervenção Social

A extensão universitária constitui uma dimensão central da atuação da Cátedra. Projetos desenvolvidos em parceria com escolas, autarquias, organizações não governamentais e comunidades locais visam traduzir princípios de educação para a paz global sustentável em práticas concretas, reforçando a coesão social e a participação cidadã.

Apesar das tensões que podem surgir entre grupos na vida comunitária urbana — que representam, ao mesmo tempo, “a ferida e a bênção” de toda e qualquer relação — uma boa vida coletiva é melhor alcançada através da comunhão e do diálogo que inclui todos os níveis e partes de um sistema social. Dessa forma, a sociedade pode caminhar para mais igualdade, justiça social e felicidade pública, uma vez que viver com base na coexistência mutuamente respeitadora e interdependente com os outros e com o planeta aumentará a presença e a qualidade dos bens comuns. Se a comunidade

for entendida como um valor (uma forma de promover a coesão, a justiça social, a empoderamento, etc.) e como um conjunto de variáveis e categorias descritivas (como localização, interesse, identidade, comunhão, risco, recursos, organizações, diásporas), o valor da própria comunidade pode ser percebido e potencialmente medido, e a necessidade de uma comunidade saudável, a qualquer nível – emprego, escola, vizinhança, família... - pode ser articulada e compreendida.

Uma forma de mobilizar a paz positiva e a felicidade relacional e pública é, assim, criando “terceiros lugares”, tendo em conta a fisicalidade dos espaços quotidianos. “Terceiros lugares” é uma expressão que se refere a locais onde as pessoas passam tempo entre casa (primeiro lugar) e trabalho (segundo lugar). São considerados a “sala de estar da sociedade”. Nestes terceiros lugares, as pessoas constroem relações horizontais, criam diálogos e trocam ideias de forma casual. As conversas informais são a principal atividade. A experiência em si é agradável e positiva. Os líderes comunitários, organizacionais, políticos... que desejam apoiar o sentido de comunidade e fortalecer os laços harmoniosos estão a convergir para o papel crucial destes locais. Na Europa, por exemplo, os cafés eram tradicionalmente um local para promover cultura, criatividade e *networking*.

Por isso, através da Cátedra, fizemos intervenções em cafés, cabeleireiros, parques públicos, livrarias, associações de bairro, locais de culto, a praia — e que são exemplos de terceiros locais onde a construção da comunidade e da paz positiva ocorre através de conexões rotineiras.

Os espaços comunitários têm muitos atributos relevantes para a construção de comunidades. Alguns estão a atenuar as diferenças entre classes sociais e grupos étnicos porque, neles, as pessoas se sentem iguais. Fortalecer as redes sociais é, assim, um passo vital na construção de vidas coletivas mais pacificadas e justas, e isso tem sido feito revitalizando relações nos

bairros e comunidades locais, citadinas e rurais, garantindo uma abordagem apreciativa e participativa para lidar com problemas sociais. No âmbito desta Cátedra considera-se que estes terceiros espaços podem dar um contributo decisivo para diminuir as lacunas humanas e sociais, aproximar as distâncias e colocar em interação positiva pessoas de grupos humanos que vivem distanciados, muitas vezes de costas viradas, estabilizar as comunidades e reduzir os problemas sociais. Nas inúmeras intervenções feitas, as diferenças de estatuto, de religião, de cultura, de educação, financeiros... que importam tanto noutros locais, não são significativas aqui. O risco de perder as ligações sociais presenciais devido à crescente digitalidade está a aumentar e torna os terceiros espaços mais relevantes do que nunca, razão da atuação desta Cátedra em muitos desses espaços e na (re)construção do sentido de pertença, participação ativa e de comunidade relacional e intencional.

Neste âmbito, um exemplo foi a formação e consultoria no “Projeto Somos Moçambique II”, consórcio Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), Fundação Fé e Cooperação (FEC) e Voluntariado Internacional para o Desenvolvimento Africano (VIDA). O projeto foi financiado pelo Instituto Camões e pela Fundação Calouste Gulbenkian, com a duração de 10 meses, debruçando-se sobre o tema da resiliência junto de diretores escolares, professores e famílias da zona da Beira, a mais afetada pelo Furacão Idaho, e onde a dimensão dos terceiros lugares esteve presente como forma de potenciação da resiliência coletiva e individual.

Aqui se junta também a criação e partilha semanal nas redes sociais do projeto aPAZiguar, que teve como objetivo convidar à reflexão sobre um tema de relevo para a promoção da paz no quotidiano e ao convite de uma ou mais ações semanais pela paz, ligadas ao tema semanal em questão.

Refere-se também o envolvimento no projeto UNESCO do Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), sediado em New Delhi, India, designado #KindnessMatters, criando em Portugal a iniciativa parceira #ABondadeImporta, que envolveu uma dezena de escolas, maioritariamente de ensino pré-escolar e de primeiro ciclo, e de várias regiões nacionais, com o objetivo de criar projetos para ajudar alunos e docentes a trazer o tema da bondade, da gentileza, da generosidade... para o centro da educação diária.

7.8. Cooperação Internacional e Redes

Como é possível entender pelo já descrito, a cooperação internacional tem sido um pilar estruturante da Cátedra. Através de parcerias com outras Cátedras UNESCO, universidades e organizações internacionais (já se realizaram projetos com diversos países do Sul Global, nomeadamente Moçambique, Cabo Verde, África do Sul, Chile, Brasil, Argentina, México e outros) são promovidos projetos conjuntos de investigação, mobilidade académica e intercâmbio de boas práticas, contribuindo diretamente para o ODS 17.

Nesta senda, a Cátedra tem apresentado o trabalho desenvolvido nos últimos cinco anos em reuniões nacionais e internacionais envolvendo outras Cátedras UNESCO, nomeadamente: em Encontros das Cátedras UNESCO em Portugal, organizados pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros e pela Comissão Nacional da UNESCO e na Conferência de Cátedras UNESCO em Portugal: *Ciência, Cultura e Cidadania*, Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto); no lançamento de duas cátedras UNESCO com coordenadores de Cátedras a nível mundial, no *Stellenbosch Institute For Advanced Study*, África do Sul (África do Sul); no *Workshop Intercultural Competencies*, Rede de Cátedras UNESCO, *Stellenbosch University*, África

do Sul. Participou ainda no lançamento da Cátedra UNESCO UniTwin - *A Cidade que Educa e Transforma*, liderada pelo ISEC Lisboa e da qual fazem parte 12 instituições de ensino superior nacionais, do Brasil e da Guiné-Bissau; e no lançamento da Cátedra UNESCO “Os Futuros da Educação” (Universidade de Lisboa). Tem uma **participação também na UNESCO Chairs Roundtable**, sob o tema *Transformation processes – facing times of uncertainty, anxiety and utopia*, no âmbito do IX Seminário APHELEIA-*Humanities European Association For Cultural Integrated Landscape Management*, organizado em parceria com a UNESCO, o CIPSH e o Clube de Roma, evento híbrido, Auditório Elvino Pereira, Mação e Online.

A Cátedra passou também a integrar a iniciativa União das Cátedras Internacionais dedicadas ao tema da Cidadania e Paz, com webinars mensais envolvendo especialistas da UNESCO, e coordenada pela responsável da Cátedra UNESCO em “Sport, Development, Peace and Olympic Education”, da University of the Western Cape, Cape Town, África do Sul.

7.9. Impacto Académico, Institucional e Social

O impacto da Cátedra manifesta-se, portanto, ao nível académico, institucional e social. Destaca-se a formação de recursos humanos qualificados, a produção de conhecimento relevante e o apoio a processos de formulação e implementação de políticas públicas educativas.

No geral, o projeto esteve envolvido mais de 100 conferências, webinars e workshops, nacionais e internacionais, europeus e mundiais; mais de 20 programas de formação estruturados em redor do tema da paz e/ou do bem-estar e da felicidade; na organização de 10 artigos científicos, dois livros e mais de 20 capítulos em livros; e em projetos e grupos de investigação como o *Hope Barometer*.

Destacamos ainda:

- a criação da Pós-Graduação em Educação para a Paz Global Sustentável, um programa de formação universitário focado na construção de competências para a paz e bem-estar (ISCSP; Universidade de Lisboa);
- a colaboração, em parceria, com a Pós-graduação em Psicologia Positiva Aplicada (ISCSP; Universidade de Lisboa);
- a formação especializada em áreas como a Liderança Positiva, Empática e Compassiva; a metodologia Apreciativa e Orientada para as Soluções, com o envolvimento de líderes de topo de Portugal, Brasil, Cabo Verde, África do Sul e outros.
- apoio ativo e envolvimento a projetos como os Territórios de Juventudes - Alternativas à Violência (PAV). Trata-se de um projeto que utiliza a metodologia Alternative to Violence Project para promover a não-violência, resolução de conflitos e integração intercultural.
- participação atuante no Barómetro da Esperança/Hope Barometer e no Hope2Care, com uma parceria (incluindo com a Universidade Católica Portuguesa), focados em investigar e promover processos de esperança e soluções coletivas para o futuro.
- criação de Observatórios e Seminários, nomeadamente a realização de mais de 60 seminários focados em Direitos Humanos, igualdade de género, combate ao racismo, interseccionalidade e felicidade pública, liderança regenerativa e liderança empática.
- múltiplas Publicações e investimento na área da Educação e Formação, com o desenvolvimento de materiais pedagógicos sobre gestão de emoções e cultura de paz, desde a pré-primária até ao ensino superior.
- criação e suporte a Grupos de Estudo, nomeadamente na articulação com seis grupos de investigação nacionais e internacionais dedicados a integrar saberes académicos com a sociedade civil.

Como exemplo concreto, foram realizadas ações junto de jovens em escolas de intervenção prioritária sobre relações de namoro saudáveis; cinco edições

de um curso de formação acreditada a professores sobre educação para a paz e para o bem-estar, com o apoio de Centros de Formação de Professores e de Câmaras Municipais; sessões mensais dedicadas à partilha pública e à criação de redes em redor de projetos promotores de paz comunitária em parceria com juntas de freguesia, organizações locais em vários pontos do país e do mundo, e da sociedade civil, nomeadamente onde questões de exclusão social, xenofobia e racismo estão presentes, como intervenção em comunidades, nomeadamente a de Alcobaça, em parceria com o poder local, na área da inclusão de emigrantes para aumento da inclusão, a diminuição de estereótipos e a construção de paz e comunidade; dois projetos semanais de rádio e um podcast, já de longa duração, um designado “Pontes de Encontro” e outro “Um minuto de Felicidade”, com o intuito de trazer a ciência da psicologia positiva e da paz positiva, de forma acessível e aplicada, à população em geral.

Como exemplificativo, indica-se também que se realizaram quatro edições do Curso de formação de professores acreditado em “Educação Positiva: da Ciência à Vivência do Bem-estar e da Paz”, ministrado em parceria com a Câmara de Cascais, a InterViver e o Centro de Formação de Professores de Cascais, envolvendo cerca de 100 docentes de vários ciclos de estudo. A formação, cuja avaliação revelou grande sucesso, mobilizou os professores participantes para ações de índole diversa nas suas escolas, ações essas que têm revelado um interessante impacto social. Mensalmente realiza-se uma sessão online de supervisão dos projetos, aberta a todos os docentes que já participaram, designada Encontro de Embaixadores da Educação Positiva e da Paz.

Após o início da guerra Ucrânia-Rússia foram criadas várias iniciativas de Meditação pela Paz, umas presenciais e outras digitais, em parceria com organizações locais e internacionais, estando no momento em co-organização mais um evento internacional nesta área. Na sequência desse

trágico processo geopolítico, que trouxe de novo a guerra à Europa, e tendo em conta conflitos armados noutros cantos do mundo, a Cátedra tem tido presença em meios de comunicação social – telejornais, debates radiofónicos e outros – trazendo reflexões sobre práticas de educação para a paz, fundamentadas na ciência da paz e da psicologia positiva.

Releva-se ainda o trabalho com governos no Chile (na área da Educação a nível nacional) e em Cabo Verde, (em conjunto, em momentos separados, com o Ministério da Saúde e com o Ministério da Administração Pública e Inovação do Estado), e permitiu impactar as políticas públicas destes países.

Estes projetos visam criar pontes entre a investigação académica e as comunidades locais para promover uma cultura de paz sustentável, inclusão, equidade e justiça social, todos conducentes para a felicidade coletiva e para o impacto nas políticas públicas.

7.10. Desafios e Oportunidades

Os desafios encontrados prenderam-se com a falta de apoio financeiro (praticamente todas as atividades foram realizadas sem financiamento ou com limitado financiamento de parceiros), a par de falta de apoio institucional, nomeadamente das cúpulas da Universidade e das escolas que a compõem, bem como resistência à mudança, falta de recursos humanos e necessidade de formação contínua dos envolvidos.

As oportunidades são a crescente necessidade e urgência por uma educação de qualidade, em especial em competências humanas e de liderança local e global, e a colaboração entre inúmeros países, equipas de investigação e diferentes setores da sociedade.

7.11. Conclusão

Estamos em querer, ainda que mantendo a humildade científica e moral, que a Cátedra UNESCO em Educação para a Paz Global Sustentável da Universidade de Lisboa tem sido um exemplo de como a educação pode ser utilizada para promover a paz, o bem-estar e a sustentabilidade para ajudar a pensar o confronto aos desafios do nosso tempo. Essa missão busca responder aos desafios contemporâneos, promovendo uma educação que não apenas informe, mas também transforme socialmente e inspire individualmente.

Considerando que a educação para a paz global sustentável evoluiu para se focar, cada vez mais, na construção de sociedades justas, inclusivas e em harmonia com o ambiente, a resposta aos desafios emergentes no século XXI, e as prioridades futuras, destacam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, contínua, comunitária e relacional, centrada no bem-comum e digitalmente adaptada.

Nessa lógica, consideramos que os desafios emergentes, para o caminho de futuro, implicam:

- Atenção à Tecnologia e Desinformação, nomeadamente que a era digital traz polarização online, cyberbullying e desinformação, que minam a coesão social e dificultam a promoção da paz.
- Educação focada na crise climática e na escassez de recursos. Aqui consideramos que as mudanças climáticas e a falta de recursos naturais são ameaças não convencionais que fomentam conflitos, exigindo uma ligação estreita entre educação ambiental e cultura de paz.
- Trabalho na área das desigualdades persistentes e conflitos, dado o aumento da polarização, racismo, xenofobia e violência de todo o tipo, exacerbados por conflitos locais com efeitos globais e pelas redes sociais.

- Foco na educação em contextos de crise, atendendo à necessidade de garantir a educação em áreas de pós-conflito e zonas de guerra.
- Reimaginar o Contrato Social, salientando o trabalho e empenho em transformar os sistemas educativos para repararem injustiças e promoverem futuros coletivos sustentáveis. Aqui se sugere cada vez mais uma Educação Relacional, onde as dimensões humanas, emocionais, relacionais e de cidadania são potenciadas, a par dos conteúdos académicos formais.

Quanto às prioridades futuras (Educação para a Paz 2025-2030), consideramos, para já, a importância da Cidadania Global e do Desenvolvimento Sustentável, incluindo aqui, também, reflexões sobre modelos de decrescimento e económicos alternativos. A proposta é continuar a integrar a educação para a paz no currículo de forma transversal, promovendo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente a paz, justiça e instituições eficazes (ODS 16).

A Educação ao Longo da Vida e a Educação Inclusiva, também fundamentais, passam por promover a educação para todos, envolvendo líderes locais, organizações laborais e comunidades, não se limitando apenas ao ambiente escolar.

A Literacia Mediática e Ética Digital deverão capacitar as pessoas para utilizarem a tecnologia de forma responsável e crítica, promovendo o diálogo intercultural, inter-religioso e atravessando barreiras sociais, geracionais e económicas. A verdadeira mudança social faz-se a partir da relação na diferença.

Ainda, e não menos importante, continua urgente o desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Abordar seriamente a empatia, a compaixão, o perdão, o amor fraterno, o respeito, a solidariedade e a comunicação não violenta para a resolução pacífica de conflitos, continuam uma prioridade, sem a qual as conexões sociais se continuarão a esgarçar.

Finalmente, a Educação precisa ser transformadora. Focar no papel das crianças e dos jovens como arquitetos da paz e na ação local com impacto global é, não apenas importante, quanto vital. Nesta linha convida-se ao fomento no compromisso comunitário, com incentivo à participação dos estudantes de todas as idades em projetos que abordem questões sociais e ambientais nas suas comunidades, a que se deve juntar a criação de espaços de diálogo e troca de experiências entre diferentes culturas, géneros, grupos sociais e económicos e contextos.

Para tal, as parcerias e colaborações estão no coração da mudança. Sugere-se, também como temos feito incansavelmente nesta Cátedra, o estabelecimento de colaborações com organizações internacionais, governamentais e não governamentais para promover iniciativas de cidadania global e a participação em redes globais que compartilham boas práticas e experiências em educação para a paz e cidadania.

A promoção de valores de paz e solidariedade tem de ser levada a todos os contextos em que nos movemos, encorajando atitudes de respeito, empatia, compaixão com o sofrimento e a vulnerabilidade humana e de todos os seres vivos, a par da solidariedade em relação a diferentes culturas e populações. A adoção de uma abordagem que valorize a diversidade e a inclusão, e o respeito pela terra que nos dá colo, são essenciais para a essa cidadania global.

Tais ações visam preparar todos e todas - os estudantes e docentes, profissionais de todas as áreas, líderes e chefias organizacionais, influencers, jornalistas, responsáveis políticos... - para serem cidadãos conscientes, críticos e ativos, capazes de enfrentar os desafios globais de forma colaborativa e responsável.

A Cátedra UNESCO em Educação para a Paz Global Sustentável da Universidade de Lisboa, que foi recipiente de dois prémios na área da paz,

tem-se afirmado assim como um espaço de reflexão crítica, produção de conhecimento e ação transformadora. Alinhada com os valores e prioridades da UNESCO, tem contribuído, na sua dimensão, para a construção de sociedades mais justas, pacíficas e sustentáveis, demonstrando o papel central das universidades na resposta aos desafios globais contemporâneos.

Referências

Associação Internacional das Cidades Educadoras. (2020).

Carta das cidades educadoras. <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>

Baltazar, I., & Oliveira, A. P. (2023). A educação para a paz global e sustentável: Um imperativo ético da Agenda 2030. Educação Unisinos, 27, 1–19. <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.08>

Comissão Nacional da UNESCO. (2023). Lançamento da Cátedra UNESCO “A Cidade que Educa e Transforma”. Ministério dos Negócios Estrangeiros. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/noticias/lancamento-da-catedra-unesco-a-cidade-que-educa-e-transforma>

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padadrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). Educação: Um tesouro a descobrir. UNESCO Publishing.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Freire, P. (2001). Política e educação: Ensaios (5.^a ed.). Cortez.

Instituto Superior de Educação e Ciências. (2026). Rede Internacional UNESCO: A cidade que educa e transforma. <https://unitwin.iseclisboa.pt/>

Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Cortez; UNESCO.

Organização das Nações Unidas. (2015). Transformar o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

UNESCO. (2023). Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>

UNESCO. (2024). Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development: An explainer. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>

UNESCO. (2026). UNESCO Chairs and UNITWIN Networks: What you need to know. <https://www.unesco.org/en/unitwin/about>

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2015). UNESCO Global Network of Learning Cities. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234985>

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2026). UNESCO Global Network of Learning Cities. <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities>

Capítulo 8

Cátedra UNESCO “Comunicação, Cidadanias e Literacia”

(ESCS/IPL) | Entre os Media e a Cidadania

Fernanda Bonacho

Escola Superior de Comunicação Social – IPL/LIACOM

Titular da Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania

Margarida Alpuim

Escola Superior de Comunicação Social – IPL

Assistente de projeto na Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania

8.1. Entre os *Media* e a Cidadania: A Ação da Cátedra UNESCO da ESCS/IPL

A Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania foi aprovada em 2023 e estabelecida em 2024 na Escola Superior de Comunicação Social (ESCS) do Politécnico de Lisboa (IPL).

Esta Cátedra resulta de um percurso continuado de investigação, ensino e intervenção desenvolvido pela ESCS ao longo de várias décadas. Nesse percurso, foi-se consolidando um verdadeiro mosaico de saberes, construído pela integração de diferentes disciplinas, metodologias e práticas colaborativas, que permite compreender a complexidade dos ecossistemas comunicacionais contemporâneos e responder de forma inovadora aos desafios sociais emergentes.

O trabalho da Cátedra tem incidido de forma consistente nas áreas da comunicação, literacia mediática, cidadania e sustentabilidade, entre outras vertentes, articulando produção científica, formação especializada, contributos para políticas públicas e uma relação próxima com a sociedade civil.

Na origem da proposta desta Cátedra esteve a consciência de que os desafios do século XXI, marcado por uma digitalização sem precedentes da comunicação e uma transformação profunda do ecossistema mediático, ameaçam a sustentabilidade de sociedades inclusivas e democráticas, em que a comunicação deve ser vista “tanto um compromisso como o reconhecimento do Outro” (Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania, 2024). Num país com níveis de literacia de adultos abaixo da média global (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2024) e num contexto mundial com ameaças à liberdade de imprensa (Repórteres Sem Fronteiras, 2025), e riscos crescentes como a

desinformação, a polarização social e a insegurança digital (UNESCO, 2025), a Cátedra da ESCS identifica a educação para os *media* e o desenvolvimento da cidadania como vetores essenciais para garantir a coesão social e os direitos humanos.

Sendo a única Cátedra UNESCO em Portugal especificamente dedicada à comunicação e à literacia mediática, a sua criação representa um novo ciclo de consolidação e crescimento da ESCS e do IPL, orientado para o reforço da oferta formativa, o desenvolvimento de novos projetos de investigação, o aprofundamento de parcerias estratégicas e a afirmação internacional deste trabalho.

Neste texto, identificamos os pilares que estruturam a ação da Cátedra da ESCS e apresentamos o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido desde 2024, identificando forças, mas também espaços de crescimento. Rematamos com uma visão para o futuro, inspirada nas conquistas feitas até ao momento e nas expectativas do que ainda está por construir, numa estratégia que inclui sempre a colaboração e o crescimento conjunto com outros parceiros – particularmente dentro da rede de Cátedras UNESCO nacionais e internacionais.

8.2. Missão e valores

A Cátedra UNESCO da ESCS assenta na convicção de que a comunicação, a literacia mediática e a cidadania são dimensões centrais para o exercício de uma participação cívica plena e consciente.

A missão da Cátedra é promover um processo de integração da investigação e da educação na sociedade para fortalecer as capacidades que permitem comunicar de forma esclarecida e construtiva, interpretar criticamente

a realidade e compreender a complexidade do mundo contemporâneo, contrariando fenómenos de polarização e de sobressimplificação.

Dada a atual centralidade da digitalização, uma preocupação fundamental do trabalho da Cátedra é a literacia em contextos digitais, reconhecendo o papel determinante destes ambientes na amplificação de fenómenos de desinformação e manipulação informativa, que ameaçam a democracia e a liberdade.

Toda a atividade da Cátedra se desenvolve em estreita articulação com os princípios orientadores da UNESCO, integrando a sua visão estratégica para a educação, a sustentabilidade e a literacia mediática. As iniciativas promovidas enquadram-se nos compromissos internacionais assumidos pela organização, nomeadamente a Agenda 2030 para a Educação, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Estratégia de Médio Prazo da UNESCO para o período 2022–2029.

Neste quadro, são criadas dinâmicas de capacitação que visam envolver ativamente os cidadãos numa cultura comunicacional plural, inclusiva e crítica, ancorada no respeito pelos direitos humanos, pela diversidade e pelos valores democráticos. As ações e projetos desenvolvidos procuram reforçar a liberdade de expressão e o direito à informação, assumindo simultaneamente uma posição clara de rejeição do discurso de ódio, de práticas de discriminação e de outras formas de exclusão e violência.

8.3. Objetivos e áreas de atuação

A Cátedra da ESCS estrutura a sua intervenção em torno de três objetivos principais:

- Promover uma comunicação livre, inclusiva, multicultural e democrática, própria de uma sociedade em que os cidadãos são devidamente informados e convivem num ambiente de respeito e dignidade.
- Desenvolver a literacia mediática, procurando estimular uma atitude crítica e de reflexão perante a informação e promover as competências técnicas necessárias para uma vivência segura e construtiva no ecossistema mediático, particularmente no meio digital. Este objetivo é guiado pela defesa da liberdade de expressão e pelo combate ao discurso de ódio e à desinformação.
- Estimular a cidadania ativa e o envolvimento cívico, colaborando diretamente com as comunidades e as organizações da sociedade civil para promover a sustentabilidade em várias dimensões – social, democrática e ambiental. A partilha de conhecimento potencia uma participação cívica informada.

As áreas de atuação da Cátedra dividem-se em quatro dimensões principais:

- Educação: É objetivo da Cátedra criar e/ou participar na disponibilização de cursos de formação e outras ofertas formativas em comunicação e literacia mediática, contribuindo para a aprendizagem ao longo da vida. Paralelamente, a ESCS mantém a sua oferta de cursos de licenciatura e mestrado e pós-graduações em várias vertentes de comunicação social (Jornalismo, Publicidade e Marketing, Audiovisual e Multimédia, e Relações Públicas e Comunicação Empresarial). Sempre que pertinente, a Cátedra explora sinergias com as Unidades Curriculares das escolas do IPL, desenvolvendo projetos em colaboração com os estudantes e os docentes (ver, por exemplo, processo de construção do ebook Comunicação, literacia mediática e cidadania: Lançamento da Cátedra UNESCO).

- **Investigação:** Estando integrada numa instituição do ensino superior (IES), a Cátedra UNESCO da ESCS encontra-se empenhada no desenvolvimento de atividades de investigação e disseminação do conhecimento. Nesse sentido, procura organizar e fazer parte de encontros de partilha de conhecimento científico, disponibilizar recursos de acesso livre e promover o desenvolvimento de projetos de investigação nas várias áreas de comunicação a que a ESCS se dedica. Neste âmbito, a Cátedra da ESCS é estrutura integrante do LIACOM (Laboratório de Investigação Aplicada em Comunicação e Média), articulando diretamente com os projetos de investigação aí realizados, contribuindo para o seu desenvolvimento e disseminação.
- **Comunidade:** Tal como referido na missão, a Cátedra procura fazer a ponte entre a academia e a sociedade civil, expandindo a sua atividade a iniciativas abertas à comunidade, chegando a diferentes públicos e a várias faixas etárias. Estas ações tanto são promovidas pela própria equipa da Cátedra – por exemplo, Clube de Leitura EntreLinhas e Semana da Cidadania “Será que Sei” – como surgem de parcerias com outras entidades – de que são exemplo os workshops no âmbito do CIS Digital Camp, organizado pelo Centro Internet Segura (Centro Nacional de Cibersegurança - CNCS) e pela Fórum Estudante.
- **Cooperação internacional:** A Cátedra ambiciona ainda promover redes de trabalho colaborativo além-fronteiras, com especial interesse na articulação com parceiros de outros países de língua portuguesa. São objetivos desta cooperação a partilha de boas práticas, o desenvolvimento de projetos conjuntos e a promoção de uma ligação sustentável mais forte, profícua e valorizadora da diversidade cultural.

8.4. Parcerias

A Cátedra da ESCS assenta num modelo de respostas colaborativas, envolvendo uma rede diversificada de parceiros nacionais e internacionais.

Internamente, conta com a colaboração interdisciplinar de docentes, investigadores e estudantes da ESCS e das restantes unidades orgânicas do IPL.

No plano nacional, colabora com o Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM) e com diversas IES, organizações e órgãos de comunicação social para potenciar a transferência de conhecimento para a sociedade. Tem articulado trabalho de formação com a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), a ERC – Entidade para a Regulação da Comunicação Social e o CNCS.

À escala internacional, integra redes da UNESCO como a UniTwin, a ORBICOM (rede global de Cátedras UNESCO em Comunicação) e a MIL Alliance (rede internacional da UNESCO para a literacia mediática). No contexto académico, articula, ainda com a U!REKA, uma aliança europeia de universidades de ciências aplicadas focada em cidades sustentáveis de que o IPL faz parte.

8.5. Atividades realizadas

Tendo sido lançada em 2024, a Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania tem vindo a desenvolver ações de natureza diversa, umas mais pontuais, outras em continuidade.

Expõe-se agora, de forma mais detalhada, quatro exemplos do trabalho desenvolvido pela Cátedra nas áreas de atuação previamente identificadas.

Posteriormente, procedemos à sistematização de um conjunto adicional de iniciativas que integram igualmente o âmbito de intervenção da Cátedra e contribuem para a compreensão global da sua atividade.

8.5.1. Lidera (dimensão “Educação”)

O ciclo de oficinas LIDERA – Ler Informação Diária para Escolher, Refletir e Agir foi lançado no dia 6 de outubro de 2025 e apresenta-se como um programa de alcance nacional para bibliotecas na área da literacia mediática, valorizando o papel das bibliotecas como espaços privilegiados de educação crítica, participação democrática e aprendizagem ao longo da vida.

O LIDERA resulta de uma parceria entre a Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania (ESCS-IPL), a Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) e a RBE, conjugando investigação, regulação e intervenção educativa no terreno. O programa encontra-se alinhado com os objetivos do Plano Nacional de Literacia Mediática 2025–2029.

A operacionalização do projeto assenta num modelo em cascata. Ao longo do ano, realizam-se sessões mensais de capacitação *online* dirigidas a mediadores – professores bibliotecários e bibliotecários do ensino superior e de bibliotecas municipais – que antecedem as sessões de trabalho com os públicos finais – alunos do ensino secundário, alunos do ensino superior e utilizadores de bibliotecas municipais.

Nos momentos de capacitação para os mediadores, são aprofundados temas centrais da literacia mediática, exemplificados exercícios e disponibilizados os recursos pedagógicos. Após estas sessões, os mediadores dinamizam localmente as oficinas com os seus públicos, com as adaptações necessárias a cada contexto. As atividades incluem leitura crítica de notícias, comparação

de fontes, exercícios de verificação de factos, debates orientados e produção de conteúdos informativos responsáveis.

A metodologia privilegia uma abordagem participativa, crítica e colaborativa, com aplicação prática dos conhecimentos, envolvimento ativo dos participantes na exploração dos materiais e criação de hábitos de questionamento informado. Paralelamente, as bibliotecas envolvidas são incentivadas a partilhar um balanço das atividades que vão sendo realizadas.

Com mais de 100 bibliotecas inscritas, durante os primeiros três meses de implementação, realizaram-se cerca de 180 sessões, que envolveram diretamente mais de 2500 participantes, fazendo do LIDERA uma iniciativa estruturante para o reforço da literacia mediática e digital, da cidadania informada e da resistência à desinformação.

Considerando que esta primeira edição do LIDERA assume a natureza de projeto-piloto, prevê-se que futuras edições possam vir a ser desenvolvidas, assegurando não apenas a participação de bibliotecas que, nesta fase inicial, não tiveram oportunidade de formalizar a sua inscrição, mas também a sustentabilidade da própria oferta formativa. A continuidade do programa permitirá consolidar metodologias, reforçar capacidades institucionais e garantir a permanência dos impactos formativos no ecossistema das bibliotecas.

8.5.2. Publicação de recursos de acesso livre (dimensão “Investigação”)

No âmbito da sua missão de promover a produção e disseminação de conhecimento, a Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania tem vindo a publicar e partilhar diversos recursos científicos e pedagógicos. Todas estas publicações estão disponíveis *online* e são de

acesso livre, em coerência com o princípio da Cátedra e da UNESCO de garantir a circulação aberta do conhecimento.

Entre essas publicações encontra-se o *ebook Comunicação, literacia mediática e cidadania: Lançamento da Cátedra UNESCO* (2025), que documenta o momento inaugural da Cátedra e os compromissos assumidos nesse contexto. A obra reúne reflexões teóricas sobre os sentidos da comunicação, da literacia e da cidadania, dados sobre o impacto das plataformas digitais na vida democrática e uma apresentação da Cátedra, da sua equipa e do seu plano de ação. O livro integra ainda uma dimensão artística e comunitária, e termina com uma reflexão sobre o papel do *design* como mediação cultural, já que o processo de construção gráfica do livro foi desenvolvimento com estudantes da ESCS.

A Cátedra participou igualmente na divulgação do *Livro de Atas do VI Congresso Literacia, Media e Cidadania: Transição Digital e Políticas Públicas* (2025), que reúne as comunicações apresentadas no congresso realizado em 2023. A obra integra 22 textos de especialistas nacionais e internacionais que analisam os desafios educativos, tecnológicos e políticos associados à transição digital e à crescente complexidade do ecossistema comunicacional.

Outra publicação disponível no *site* da Cátedra é o livro *Academia da Leitura do Mundo: O Jornalismo, a Comunicação e Eu* (2025), que sistematiza os resultados de um projeto de intervenção desenvolvido em contexto escolar. A obra apresenta uma metodologia criada e testada para apoiar jovens na compreensão do papel da informação e do jornalismo na sociedade atual. Integrado nas Academias Gulbenkian do Conhecimento, o projeto envolveu escolas, alunos, professores e investigadores, promovendo competências de comunicação, pensamento crítico e autorregulação através de experiências práticas e formativas dirigidas a estudantes do ensino secundário.

No domínio da produção científica, a Cátedra publicou, na revista *Comunicação Pública*, o artigo “Critical Citizenship through Communication and Media Literacy: A UNESCO Chair’s contribution” (2025). O texto descreve os objetivos, as linhas de ação e as principais atividades da Cátedra, partindo de uma identificação dos desafios atuais colocados aos *media* e à democracia. As autoras analisam o contributo da literacia mediática e da comunicação para a construção de uma cidadania crítica, informada e participativa, sublinhando o papel das Cátedras UNESCO na promoção de um ecossistema mediático mais humano.

Por fim, a Cátedra disponibiliza o *ebook Jornalismo Climático: Um guia para futuros jornalistas* (2024), um manual de literacia climática (em inglês) desenvolvido em parceria com a Oslo Metropolitan University, no âmbito do projeto Jornalismo Climático na Universidade: Um Projeto Transfronteiriço (projeto da ESCS com financiamento dos EEA Grants). Pensado como uma introdução acessível ao jornalismo climático, o guia responde a lacunas na formação sobre alterações climáticas, oferecendo orientações práticas, percursos de aprendizagem e recursos fiáveis. Dirigido sobretudo a estudantes de Jornalismo, o manual reúne contributos de profissionais da área e apresenta ferramentas e fontes que apoiam uma cobertura informada, rigorosa e responsável dos temas ambientais.

8.5.3. Semana da Cidadania (dimensão “Comunidade”)

Entre 25 de setembro e 3 de outubro de 2025, a Cátedra da ESCS organizou a Semana da Cidadania “Será que Sei?”, uma iniciativa que procurou criar espaços de diálogo, aprendizagem e reflexão crítica sobre a cidadania, a participação cívica e as eleições autárquicas. Ao longo de uma semana, envolveram-se nesta iniciativa mais de 300 participantes, maioritariamente estudantes da ESCS.

A proposta da Semana da Cidadania pretendeu incentivar os participantes a refletir sobre a forma como se envolvem na sociedade relativamente aos temas que afetam as suas vidas e/ou que lhes despertam interesse. A proximidade das eleições autárquicas funcionou como contexto real para promover também a literacia política, através do esclarecimento de dúvidas sobre o ato eleitoral, e estimular uma participação mais informada nos processos democráticos.

A programação foi diversificada, combinando debates, conversas informais, uma exposição, uma iniciativa mediática, um *webinar* e uma atuação artística, envolvendo vários parceiros.

No primeiro dia, realizou-se um debate entre José Pacheco Pereira e Rita Figueiras sobre a evolução da comunicação política nas eleições autárquicas desde 1976. Esta conversa decorreu no contexto da inauguração de uma exposição sobre o mesmo tema organizada com o arquivo Ephemera, que disponibilizou materiais de campanha das últimas cinco décadas. As perguntas levantadas pelos muitos estudantes presentes durante o debate evidenciaram o interesse por compreender a relação entre política, *media* e democracia na atualidade.

Outro momento da Semana foi dedicado à promoção da leitura e da diversidade linguística, através da participação da Cátedra numa mesa-redonda sobre os clubes de leitura no ensino superior, organizada no âmbito do Festival das Línguas, organizado pela Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação e o Centro de Línguas e Cultura (CLiC), do IPL.

A literacia política esteve também no centro da Semana da Cidadania, com a gravação ao vivo de um episódio do P24 (*podcast* diário do jornal *Público*) dedicado às eleições autárquicas, a partir de perguntas formuladas antecipadamente pelos próprios estudantes. As questões foram respondidas

pela convidada Carla Luís, especialista em processos eleitorais e democracia, numa sessão conduzida pelo jornalista Ruben Martins.

No último dia, foi realizado um *webinar* com jovens candidatos autárquicos de diferentes partidos e regiões do país, todos com menos de 25 anos. Através dos seus testemunhos, ficou clara a importância do poder local como espaço privilegiado de intervenção democrática. A sessão surpreendeu pela positiva os estudantes que estiveram a assistir e reforçou a ideia de que a participação política pode assumir múltiplas formas.

A Semana da Cidadania terminou com uma *performance* artística dedicada ao tema da violência contra as mulheres, protagonizada por cinco estudantes de Mestrado da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx-IPL), demonstrando como a expressão através das artes pode ser também um instrumento de intervenção cívica e de consciencialização social.

O balanço global da Semana foi positivo, tendo a iniciativa sido vista pelos participantes como um complemento relevante à formação académica e um estímulo à cidadania ativa.

8.5.4. Clube de Leitura EntreLinhas (dimensão “Comunidade”, projeto em continuidade)

O Clube de Leitura EntreLinhas teve origem num projeto financiado pelo programa Clubes de Leitura no Ensino Superior, do Plano Nacional de Leitura. Com início em outubro de 2024, o EntreLinhas afirma-se como um espaço dedicado à exploração das interseções entre literatura e jornalismo, entendidas como ferramentas privilegiadas para uma leitura crítica e informada do mundo atual. A partir dos livros, das experiências de escrita e das práticas mediáticas, o Clube promove a discussão de temas contemporâneos e a reflexão sobre o ecossistema informativo. Entre os seus

propósitos centrais estão o estímulo ao pensamento crítico, a promoção de debates informados, o fortalecimento dos laços comunitários e a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor, aberto à diversidade de percursos, idades e perspetivas.

O EntreLinhas dirige-se sobretudo aos estudantes, docentes e funcionários da ESCS e do universo IPL, mas também à comunidade alargada, que é convidada a participar e a integrar este espaço de diálogo e reflexão.

Ao longo do primeiro ano de funcionamento do Clube, foram realizadas sete sessões, com um total de 131 participantes (dos 10 aos 83 anos), registando-se uma média de cerca de 18 pessoas por encontro. A participação revelou-se variável, acompanhando as especificidades do formato e o contexto particular de cada sessão.

A diversidade e flexibilidade do formato das sessões é, com efeito, uma das características distintivas do EntreLinhas. As sessões não seguem um modelo fixo, sendo desenhadas em função dos objetivos e dos temas de cada encontro. Esta opção permite acolher conversas com autores, conferências, apresentações de livros, rodas de diálogo e participação em iniciativas culturais externas, potenciando sinergias e alargando públicos.

Ao longo do primeiro ano, o Clube contou com cinco parceiros institucionais e culturais, incluindo outras escolas do IPL (Escola Superior de Educação de Lisboa e Escola Superior de Saúde de Lisboa), entidades do setor editorial (Espaço Ulmeiro e Penguin Random House) e órgãos de comunicação social (Mensagem ao Vivo).

Os encontros incidiram sobre temas centrais para a literacia mediática, como o impacto do ruído informacional, a liberdade de expressão, o discurso de ódio, a regulação das plataformas digitais, o papel da linguagem, os processos de produção editorial e a relação entre escrita, empatia e despolarização.

O balanço global do primeiro ano foi positivo, destacando-se os elevados níveis de envolvimento dos participantes durante as sessões e a profundidade dos debates gerados. A escolha de temas próximos das experiências quotidianas, a informalidade e proximidade dos convidados, e a criação de espaços seguros contribuíram para uma participação ativa e intergeracional.

A experiência reforça a pertinência da continuidade do projeto, abrindo caminho a novas edições que aprofundem o diálogo entre literatura, jornalismo e sociedade, e que ampliem o impacto do projeto junto da comunidade (académica e local).

8.5.5. Outras atividades

Além das ações anteriormente descritas, a Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania desenvolveu, entre 2024 e 2025, um conjunto amplo e diversificado de outras atividades que refletem a sua abordagem integrada de investigação, formação, ação comunitária e contributos para políticas públicas. Estas iniciativas evidenciam uma atuação consistente de larga abrangência, em diferentes escalas – local, nacional e internacional – e junto de públicos variados.

No domínio dos eventos educativos dirigidos à comunidade, a Cátedra dinamizou ações de estímulo à reflexão sobre a comunicação.

- Por exemplo, no âmbito das atividades de ocupação de tempos livres do IPL, a Cátedra desenvolveu uma ação dirigida a crianças entre os 6 e os 11 anos. “As palavras também brincam” foi uma atividade centrada no poder das palavras e na forma como estas influenciam as relações interpessoais e a construção da identidade.

- Para jovens entre os 15 e os 18 anos, a Cátedra promoveu três workshops sobre bem-estar online, integrados no CIS Digital Camp 2025, organizado pelo Centro Internet Segura (Centro Nacional de Cibersegurança) e a Fórum Estudante. Nestas sessões, os participantes refletiram sobre riscos, desconfortos e estratégias de proteção nas redes sociais, abordando essencialmente questões de saúde mental e cuidados individuais e coletivos.

Numa vertente de expressão cultural, a Cátedra tem-se associado a iniciativas inovadoras que cruzam comunicação, educação e criatividade, incluindo a divulgação de projetos ligados às artes.

- Em junho de 2025, o workshop Criação de jogos de tabuleiro para contextos pedagógicos e de comunicação, realizado no FabLab Benfica, permitiu testar e divulgar a plataforma digital Pick Pick, desenvolvida no âmbito do projeto CoLab Games. Este projeto, coordenado por investigadoras da ESCS/LIACOM, em parceria com a ESELx, visa apoiar a criação de jogos analógicos com conteúdos digitais. A Cátedra contribuiu para a orientação dos conteúdos testados no workshop, uma vez que estes eram direcionados para contextos de literacia, comunicação e cidadania.
- A Cátedra apoiou também o documentário A Leitora, de Joana Souza, resultado de um projeto de investigação financiado pelo IPL através do programa IDI&CA. O filme, apresentado em novembro de 2025, no auditório Carlos Paredes, em Benfica, reuniu cerca de 110 espectadores, incluindo crianças, e propôs uma reflexão sensível sobre os percursos de iniciação à leitura e à escrita em contextos específicos.

Outro momento relevante foi a participação dos membros da Cátedra na apresentação do *ebook Para um Programa Cultural da ESELx: Contributos do Departamento de Artes e Design*, realizada em dezembro de 2025. O livro,

coordenado por Miguel Falcão, docente na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), reforça o diálogo entre comunicação, artes e educação, valorizando projetos académicos que se expandem para a comunidade e promovem a cultura como dimensão essencial da cidadania.

A Cátedra tem vindo também a reforçar o seu compromisso a sustentabilidade através da participação em iniciativas que valorizam práticas institucionais responsáveis, educação ambiental e literacia climática.

- Neste eixo, assume particular relevância o projeto internacional Jornalismo Climático na Universidade, coordenado pela docente Vera Moutinho, desenvolvido ao longo de 2024, numa parceria entre a ESCS e a Oslo Metropolitan University, da Noruega. Financiado pelos EEA Grants e com o selo da Cátedra UNESCO, o projeto teve como principais objetivos reforçar a formação em jornalismo climático em Portugal e reduzir desigualdades educativas regionais nesta área. Incluiu visitas de intercâmbio entre Lisboa e Oslo, trabalho de campo, *masterclasses* e um seminário dedicado aos desafios da cobertura jornalística da crise climática. Além do *ebook* já referido, outro dos resultados foi a publicação de uma reportagem multimédia sobre sustentabilidade ambiental e social em Oslo, realizada por dois estudantes portugueses e publicada na secção Azul do jornal *Público*, evidenciando o impacto formativo e profissional da iniciativa.
- Outro exemplo nesta dimensão é o apoio da Cátedra ao Programa Eco-Escolas da ESCS, que, desde 2019/2020, tem promovido ações de sensibilização para a comunidade académica sobre comportamentos mais sustentáveis. A Cátedra tem contribuído para a divulgação das ações deste Programa, designadamente a criação de envelopes reutilizáveis em pano para substituir os tradicionais envelopes de papel utilizados na avaliação dos estudantes, e a exposição sobre práticas ambientais

desenvolvidas pelas Eco-Escolas de Benfica, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, uma mostra promovida pela Junta de Freguesia, no Palácio Baldaya.

A presença internacional e os contributos para políticas públicas constituem igualmente um eixo importante para a Cátedra.

- É de sublinhar a intervenção de Fernanda Bonacho, titular da Cátedra UNESCO da ESCS, numa audição pública da Comissão de Cultura e Educação do Parlamento Europeu, em abril de 2025, dedicada ao reforço da literacia mediática na era digital. A comunicação salientou o papel central do jornalismo enquanto serviço público, defendendo a necessidade de processos jornalísticos mais inovadores, éticos e humanizados para enfrentar a desinformação e fortalecer a democracia.
- Ainda no plano europeu, a participação de Fernanda Bonacho num encontro de especialistas europeus em literacia mediática, organizado pelo Conselho da Europa, em maio de 2025, permitiu contribuir para a definição de estratégias nacionais e indicadores de avaliação nesta área, em articulação com recomendações europeias sobre segurança *online*, pluralismo dos *media*, desinformação e discurso de ódio.
- Nesse mesmo mês, a Cátedra marcou também presença no U!REKA Connects 2025, em Helsínquia, um encontro da rede europeia de universidades de ciências aplicadas de que o IPL faz parte. Nessa ocasião, Maria João Centeno, da equipa da Cátedra, fez uma apresentação dos objetivos e atividades da Cátedra UNESCO da ESCS, com vista a abrir caminho ao desenvolvimento de parcerias e projetos colaborativos no âmbito da responsabilidade social, da literacia mediática e das cidades inteligentes.

- Por fim, a participação na conferência internacional do European Media and Information Fund (EMIF), em Florença, em dezembro de 2024, reforçou a visibilidade internacional do trabalho desenvolvido pela Cátedra. A apresentação centrou-se nas boas práticas em literacia mediática e no papel das políticas educativas e comunitárias no combate à desinformação, destacando a colaboração com o GILM.

Finalmente, com vista à construção de comunidade e colaboração académica, um momento especialmente estruturante foi a realização da 1.^a Residência da Cátedra UNESCO, que reuniu mais de 40 docentes e investigadores da ESCS num encontro dedicado à reflexão conjunta e ao desenvolvimento do sentido de comunidade. A residência promoveu debates e reflexão sobre temas atuais da comunicação e da informação, bem como momentos de *brainstorming*, fomentando a cooperação interdisciplinar e o alinhamento estratégico em torno da missão da Cátedra.

Em conjunto, estas atividades revelam a amplitude e coerência da intervenção da Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania, evidenciando o seu contributo para a formação crítica dos cidadãos, a promoção da sustentabilidade, o diálogo cultural, a inovação pedagógica.

Destacam-se ainda duas dimensões particularmente relevantes: por um lado, a elaboração e divulgação de uma Carta Aberta pela Defesa dos Direitos Humanos, que reforça o compromisso da Cátedra com a defesa dos valores universais, a participação cívica e a responsabilização democrática; por outro, o desenvolvimento de processos de candidatura a programas europeus na área da literacia mediática, redes e iniciativas nacionais e internacionais, que ampliam o impacto institucional, fortalecem parcerias estratégicas e consolidam a presença da Cátedra no ecossistema global da UNESCO. Todas as ações convergem para a construção de políticas públicas mais informadas e alinhadas com os princípios orientadores da Cátedra.

8.6. Visão para o futuro

A estratégia futura da Cátedra UNESCO Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania assenta na consolidação do trabalho já iniciado, aprofundando práticas, metodologias e parcerias que têm demonstrado impacto no domínio da literacia mediática e da cidadania. Pretende-se, simultaneamente, ampliar as redes de cooperação, com especial atenção a geografias ainda pouco exploradas e ao reforço da articulação dentro da própria rede de Cátedras UNESCO, tanto em Portugal como à escala internacional. Acresce a este propósito a intenção de potenciar a participação na Media and Information Literacy (MIL) Alliance, que a Cátedra passou a integrar desde novembro de 2025, explorando as oportunidades de colaboração, visibilidade e inovação que esta plataforma global oferece. Esta expansão visa diversificar perspetivas, promover intercâmbios mais robustos e fortalecer a presença da Cátedra em ecossistemas académicos e culturais distintos. Paralelamente, será prioritário intensificar esforços de candidatura e captação de financiamento, essenciais para garantir a sustentabilidade das atividades, apoiar projetos inovadores e ampliar o alcance das iniciativas desenvolvidas.

Referências

Cátedra UNESCO de Comunicação, Literacia Mediática e Cidadania. (2024). Sobre a Cátedra. Escola Superior de Comunicação Social. <https://catedraunesco.escs.ipl.pt/pt/catedra/>

OECD. (2024). Inquérito às Competências dos Adultos 2023: Portugal. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/pt/publications/reports/2024/12/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_df7b4a60/portugal_bf79257b/3d83066e-pt.pdf

Repórteres sem Fronteiras. (2025). Ranking Mundial da RSF 2025: Enfraquecimento econômico dos meios de comunicação é uma das principais ameaças à liberdade de imprensa. <https://rsf.org/pt-br/ranking-mundial-da-rsf-2025-enfraquecimento-econ%C3%B4mico-dos-meios-de-comunica%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-uma-das-principais>

UNESCO. (2025). Journalism: Shaping a world at peace: World trends in freedom of expression and media development, global report 2022/2025. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396638>

Parte IV

CULTURA, MEMÓRIA E PATRIMÓNIO



Capítulo 9

Cátedra UNESCO

“Diálogo Intercultural em Patrimónios de Influência Portuguesa” (UC)

Levantamento e crítica sobre o ensino
de património cultural

Marcela Maciel Santana

Universidade de Coimbra, Cátedra UNESCO em Diálogo Intercultural
em Patrimónios de Influência Portuguesa

9.1. Introdução

O presente artigo tem base na comunicação apresentada na *Conferência das Cátedras UNESCO em Portugal*, realizada em Ponta Delgada, em setembro de 2025.

Foi a partir do desafio lançado pelo tema da conferência – *Cátedras UNESCO e os desafios globais – a educação para a paz, o património cultural, e as alterações climáticas* – que foram apresentados alguns levantamentos e reflexões de uma investigação, ainda em curso, no âmbito das atividades da Cátedra UNESCO em Diálogo Intercultural em Patrimónios de Influência Portuguesa [a Patrimónios], da Universidade de Coimbra.

Tendo em vista a presente publicação, foram incorporados ao texto ora apresentado desdobramentos e análises mais recentes, resultantes da continuidade da investigação. Trata-se, assim, de um ensaio delineado por linhas gerais, pressupostos e hipóteses, sem a ambição de antecipar de forma conclusiva os resultados que irão emergir à medida em que os levantamentos aqui tratados avançarem.

Vale referir que a Patrimónios é uma Cátedra que tem dentre seus objetivos o desenvolvimento de ações de capacitação, integradas em contextos de cooperação sobre patrimónios culturais que suscitem convergências no reconhecimento de valores comuns às comunidades onde existem ou existiram formas de presença portuguesa. Sua gênese se deu a partir do desenvolvimento do projeto originado da criação do curso de *Doutoramento em Patrimónios de Influência Portuguesa*, do Instituto de Investigação Interdisciplinar, em 2010¹.

¹ Ver página da Patrimónios em: <https://www.uc.pt/dri/patrimonios/>

Sendo a influência portuguesa um operador comum em diversos territórios que, articulados, criam um contexto cultural e não geográfico, tem-se como horizonte, uma cultura de paz em que estes patrimónios são plataformas para o diálogo intercultural e a cooperação. Esta atuação se dá sobre patrimónios culturais ativos, como arquitetura, artes, tecnologias construtivas, língua, paisagem e urbanismo, sendo a interdisciplinaridade um aspecto central para uma perspectiva que coloca o património cultural como sinónimo de desenvolvimento sustentável.

9.2. Experiências da Patrimónios no ensino e questões suscitadas para investigação

Neste contexto, diversas atividades da Patrimónios tem envolvido a capacitação para o património cultural no contexto universitário, tanto em Portugal como em contexto internacional. Dentre as diversas ações, vale destacar a colaboração constante com o curso de doutoramento em *Patrimónios de Influência Portuguesa*, que tem se dedicado à formação avançada de profissionais de diversas disciplinas e com origens e atuação em territórios que vão da América Latina, à África e à Ásia. O programa atualmente conta com cinco áreas de especialidade: Arquitetura e Urbanismo; Construção, Tecnologia e Reabilitação; Geografia, Território e Paisagem; História; e História da Arte.

A Patrimónios também tem desenvolvido diversas atividades em contexto de articulação com as instituições parceiras, na coprodução de formações de curta duração e workshops. Um exemplo marcante foi o caso das *Oficinas de Muhipiti*, realizadas em 2017 e em 2022, a partir de uma parceria com a Universidade Lúrio, na Ilha de Moçambique. Com duas edições concluídas, a iniciativa promoveu uma forte componente formativa, direcionada tanto a estudantes de arquitetura da Universidade de Coimbra e da Universidade

Lúrio, quanto a agentes da comunidade local. Esta mesma abordagem prática orientou a iniciativa *Laboratório(s) da Preguiça*, desenvolvida na vila da Preguiça (Ilha de São Nicolau, Cabo Verde) e fruto da cooperação da Patrimónios com o M_EIA - Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura.

Em ambas ações, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar o desenvolvimento de projetos no campo do património ligados a desafios reais de comunidades com grandes vulnerabilidades sociais, económicas e ambientais. Essas experiências colaboraram para dotar os estudantes de capacidades de leitura do terreno, diálogo comunitário e resolução de problemas ligados à sustentabilidade, consolidando uma formação prática, realista e crítica. Assim, de um modo geral, as atividades da Patrimónios têm buscado explorar o potencial do património cultural para ensinar, de forma menos abstrata e mais empírica, alguns temas como projeto, desenho, urbanismo, bem como para dar contexto cultural, tratar de história, de identidade e etc.

Neste sentido, vale mencionar a experiência de ensino desenvolvida no âmbito do programa *Portugal Summer Internship & Cultural Heritage Journeyings*, realizado por meio de uma articulação da FLAD – Fundação Luso-americana para o Desenvolvimento com a Universidade da Califórnia-Berkeley e a Universidade de Coimbra. Paralelamente a um programa de estágios, os estudantes de licenciatura e mestrado, de diversas áreas do conhecimento, participam de um curso de verão, coordenado pela Cátedra e focado na história e na cultura de Portugal. Através de uma abordagem imersiva no património, conjugando aulas teóricas e trabalho de campo, parte-se da premissa de que ruínas, edifícios, coleções, museus e monumentos podem se constituir um eixo orientador capaz de narrar a história do país.

Foi a partir destas experiências práticas da Patrimónios que surgiram as principais questões suscitadas para a investigação que será aqui apresentada e que, em linhas gerais, tem por objetivo promover uma reflexão sobre como o património cultural é abordado no ensino universitário.

Tendo as universidades a importante missão de capacitar profissionais para um futuro que se desenha cada vez mais desafiador, o ensino do património exerce um papel de grande relevância, dada a sua natureza interdisciplinar intrínseca. A área se cruza com debates contemporâneos urgentes, como os impactos da crise climática e da escassez de recursos, os desafios colocados pelos grandes fluxos migratórios e a crescente disseminação de discursos de ódio. Acrescentam-se, ainda, os avanços das novas tecnologias, incluindo as inteligências artificiais, as ferramentas de diagnóstico digital e realidades virtuais, das quais os profissionais do setor já não podem prescindir.

9.3. Estado da arte sobre o tema

9.3.1. Mudanças de paradigma no campo

Nas últimas décadas, a investigação no campo do património passou por importantes mudanças de paradigma, sobretudo no referente à sua dimensão política, enquanto processo de negociação de sentidos, tema ao qual se dedicam, prioritariamente, os “estudos críticos do património”. Ou seja, no contexto atual, a lógica não está centrada sobre o objeto em si, mas sobre os seus valores, que impactam nas tomadas de decisões sobre o que preservar ou não preservar, como gerir, o que comunicar, como exhibir e salvaguardar.

Tais mudanças de paradigma têm sido centrais para conceber narrativas mais inclusivas em torno dos bens patrimoniais, considerando pontos de vista não dominantes – por exemplo, em termos de diversidade étnico-cultural,

socioeconômica e de gênero – que permitem questionar o que Laurajane Smith (*Uses of heritage*, 2006) preconizou como “discurso autorizado do património”. Neste sentido, essa nova perspectiva está intimamente ligada ao crescente debate público sobre as ações de reparação histórica, as restituições de coleções, a descolonização das instituições, a contestação de monumentos e espaços patrimoniais, a construção de novas narrativas nos museus e etc.

É importante lembrar ainda que o tema do património também tem sido crucial em compromissos internacionais que reforçam o seu papel para uma cultura de reconhecimento mútuo e diversidade, bem como para lidar com os impactos das crises climáticas e para garantir assentamentos humanos mais resilientes. Vale mencionar que este debate caminha para a um maior destaque da cultura na Agenda pós-2030, sendo o património uma peça chave (*UNESCO World Conference on Cultural Policies and Sustainable Development*. 2025).

9.3.2. Investigação sobre o ensino

A questão do ensino do património a nível universitário e da capacitação profissional tem sido discutida por diversos autores e projetos de investigação, que têm buscado refletir sobre o ensino do património cultural e sobre os mercados emergentes na área. Em âmbito europeu, merece destaque o projeto CHARTER (financiado pelo Erasmus+ e desenvolvido por um consórcio internacional de diversas instituições), que teve como base a necessidade de atualizar as formações no campo do património cultural. Para tal, o projeto visou criar diretrizes para suprir as lacunas existentes entre a capacitação profissional e o mercado de trabalho, além de buscar o reconhecimento deste setor enquanto uma força econômica ativa. Dentre os seus principais resultados, foram apresentados direcionamentos

para formações emergentes em temas atuais como a transição verde e a sustentabilidade, a mediação com comunidades, as competências digitais, as tecnologias tradicionais e a diplomacia cultural.

O projeto aborda ainda os diversos níveis de formação a serem considerados, distinguindo as formações de base (licenciaturas) das formações complementares ou contínuas (mestrados, pós-graduações, cursos não conferentes de grau, etc.). Estas últimas foram reconhecidas como aquelas com maior flexibilidade e capacidade para responder, a curto prazo, às tendências e competências exigidas pelo mercado profissional em constante mudança. A articulação desta dinâmica é essencial para permitir tanto a transição de profissionais não especialistas para o campo património quanto a atualização daqueles que já atuam no setor, face aos temas emergentes. De um modo geral, este projeto dá um contributo importante para o debate sobre o ensino do património, oferecendo direcionamentos relevantes no que toca às disciplinas e aos temas que precisam ser mobilizados neste campo.

No contexto de língua portuguesa, importantes estudos e publicações também tem sido produzidos sobre este assunto, havendo uma produção importante no campo disciplinar da arquitetura. Neste sentido, vale citar os levantamentos conduzidos pelos ICOMOS (Conselho Internacional de Monumentos e Sítios) de Portugal e do Brasil. Destacam-se também as experiências compartilhadas no âmbito das publicações da Rede PHI - Património Histórico e Cultural Ibero-americano (PESSOA, SAMPAIO & CARSALADE, 2022, *Património cultural na contemporaneidade: Ensino*) e diversas outras publicações sobre experiências de boas práticas e levantamentos comparativos.

De um modo geral, os resultados destes estudos em Portugal e no Brasil, têm apontado para uma heterogeneidade das ofertas formativas, com

uma considerável insuficiência de conteúdos voltados para os temas da conservação, reabilitação e restauro na arquitetura (que foram, até então, os temas centrais ligados a atuação dos arquitetos no campo património). Assim, nota-se que há ainda muito a ser explorado sobre o ensino do património, principalmente, no tocante a uma visão mais abrangente e interdisciplinar do tema – fundamental para dar respostas efetivas às demandas da sociedade em um mundo em constante mudança, o que ultrapassa, naturalmente, as demandas do mercado.

É importante notar que a bibliografia de língua portuguesa sobre este assunto traz duas vertentes importantes e distintas, considerando de um lado a “educação patrimonial”, do outro o “ensino do património”. Carsalade, Oliveira & Moreira (2022) fazem a essa distinção da seguinte forma: A educação patrimonial se refere às “atividades educativas necessárias para formar uma consciência cidadã sobre o património cultural como um direito e possibilitar interfaces entre diferentes grupos sociais e pessoas com o tema do património.” Já o ensino de património se refere “à formação específica do profissional que trabalha no campo da preservação e conservação [...] e com as questões transdisciplinares ligadas a esse trabalho.” (Carsalade, Oliveira & Moreira 2022, *Um breve panorama sobre o ensino superior de património no Brasil no contexto Latino-Americano*, p.277)

Neste sentido, é importante referir que há uma enorme produção no campo da “educação patrimonial” que é fundamental para compreensão da interface do património com o do ensino universitário. Autores dedicados a este tema, a exemplo de Demarchi, Nito & Scifoni (2025, *Por uma nova pedagogia do património cultural: conflitos, apagamentos e práticas educativas de resistência*) reforçam o papel da educação patrimonial como instrumento de mobilização coletiva, o que é fundamental na relação com conflitos contemporâneos como a desigual representação dos grupos sociais, a colonialidade dos saberes e a exclusão urbana. Neste sentido,

a educação patrimonial se assume como uma ferramenta essencial para questionar o “discurso autorizado do património” e para a defesa do direito à memória, ao património e ao território.

Além disso, há diversos manuais e *kits* elaborados com vista à formação cidadã para o património cultural, que também merecem atenção. É neste contexto que se insere o *kit* pedagógico “*Património Mundial nas mãos dos jovens*” cuja versão em língua portuguesa, destinada aos países lusófonos, foi produzida pela Comissão Nacional da UNESCO (com sua 2ª edição lançada em 2024). Trata-se de um material didático concebido para auxiliar os professores do ensino secundário no desenvolvimento de atividades que visem despertar o interesse das novas gerações para a importância da preservação dos bens culturais. Tendo como ponto de partida os bens inscritos na Lista do Património Mundial da UNESCO, o *kit* reúne sugestões de atividades em sala de aula, visitas, jogos pedagógicos, casos de referência para debates, entre outras propostas de conteúdos e métodos para sensibilizar os estudantes para os temas ligados ao património.

Embora tais reflexões e materiais de apoio sobre “educação patrimonial” sejam direcionados ao público escolar e/ou às comunidades locais, as propostas neste ramo podem constituir importantes referências para o ensino superior, sobretudo na introdução ao tema e nas abordagens iniciais sobre património, seja para formações de bases ou para cursos complementares na área. Assim, tendo em vista os paradigmas contemporâneos que definem o património como um campo intrinsecamente político, com potencial central para sociedades mais justas, mais inclusivas e mais sustentáveis, os fundamentos da “educação patrimonial” podem também ser considerados

no “ensino do património”. Afinal, a universidade visa a formação dos futuros técnicos que irão intervir, direta ou indiretamente, sobre os bens patrimoniais, mas que, no início da sua formação académica, partilham da mesma condição dos membros da comunidade em geral.

9.4. Ensino do património em Portugal: reflexões sobre um quadro global

A discussão que se segue, foi feita com base em um levantamento realizado no âmbito das atividades da Patrimónios, com objetivo de ilustrar o quadro global do ensino do património nas formações universitárias em Portugal. Ainda que a Cátedra atue sobre países com patrimónios de influência portuguesa, a escolha por iniciar este levantamento em Portugal se deu em razão da acessibilidade dos dados – já que os portais das universidades (na quase totalidade) tem seus planos de estudo e planos das unidades curriculares disponíveis para consulta em linha (o que não se verifica nos demais casos).

Assim, a investigação se focou no ensino público e universitário (excluindo, pelo menos, nesta etapa, o ensino privado e os institutos politécnicos), em um contexto interdisciplinar². Assim, foi feito um levantamento geral para perceber quais cursos possuem unidades curriculares específicas e unidades relacionadas ao património, sejam elas obrigatórias ou opcionais.

Para fazer essa identificação inicial, nos planos de estudo e nos programas das unidades curriculares, foi feita uma busca por palavras-chave: “património

² O levantamento se limitou às áreas de especialização do Programa Patrimónios de Influência Portuguesa, que são as áreas que melhor representam a produção de ensino/investigação da Cátedra Patrimónios atualmente: - Arquitetura e Urbanismo; Construção, Tecnologia e Reabilitação; Geografia, Território e Paisagem (incluindo turismo); História; e História da Arte. Este levantamento foi realizado entre julho e agosto de 2025.

cultural”; “reabilitação”; “conservação”; “paisagem cultural”; “museus”; “coleções”, etc. Vale ressaltar, este levantamento preliminar considerou apenas os planos oficiais dos cursos, considerando a diferença entre o que são as experiências autônomas dos professores nas suas unidades curriculares e o que é a estrutura institucional.

Este levantamento prévio, permitiu fazer algumas reflexões importantes para nortear as próximas fases de investigação. Por exemplo, foi possível constatar que a totalidade dos mestrados integrados em arquitetura inclui alguma unidade curricular, obrigatória ou opcional, relacionada com o património cultural. Estas apresentam diferentes graus de especificidade, incluindo unidades curriculares de projeto ou de reabilitação do edificado, nas quais o tema do património é potencialmente abordado.

Nos cursos de Engenharia Civil, por sua vez, o tema aparece com menos frequência que nos cursos de arquitetura. Já nas licenciaturas e mestrados em História da Arte, a presença de unidades curriculares específicas dedicadas ao património é uma constante. A temática também aparece com frequência em outras áreas de formação, como a Geografia e o Turismo. Um aspecto de particular interesse foi a constatação de que, atualmente, as universidades portuguesas contam com um número considerável de ciclos de estudos específicos voltados para a formação no campo do património, sobretudo ao nível de mestrado.

Assim, através deste mapeamento preliminar, foi possível identificar dois perfis profissionais distintos no que diz respeito à formação sobre o património. De um lado, situam-se os especialistas, cujos percursos académicos são dedicados, especificamente, ao património cultural, preparando-os para atuar em áreas como a museologia, a conservação, o restauro, entre outras. Do outro, encontram-se os profissionais de outras áreas que, poderão se deparar com o campo em algum momento – e que deveriam receber formação para

este efeito. Trata-se de perfis como o dos arquitetos, urbanistas, gestores, juristas, engenheiros de várias áreas, historiadores, geógrafos, profissionais de turismo etc.

Algumas ausências também podem ser consideradas como informações relevantes. Foi possível notar, por exemplo, uma carência de unidades curriculares focadas na relação entre o património e o planeamento territorial, seja nas áreas de Geografia, Urbanismo e Gestão das Cidades. Através de uma análise preliminar dos planos de estudos, observa-se que as abordagens do património parecem ser muito marcadas pelas questões técnicas da sua intervenção ou do seu uso como recurso. Com algumas poucas exceções, nota-se também uma lacuna em termos de unidades curriculares dedicadas aos estudos críticos do património.

9.5. O caso da Universidade de Coimbra: potenciais para uma análise crítica sobre o ensino do património

Com base nas questões e quadro estabelecido neste levantamento prévio, foi delineado um projeto de investigação com o objetivo de promover uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. Assim, foi proposto o Projeto Semente “*Ensinar o património e a partir do património: potenciais e perspetivas na Universidade de Coimbra*”³, tomando a própria UC como objeto para um teste metodológico sobre o ensino do património.

É importante notar que a Universidade de Coimbra representa um caso de estudo singular para abordar esta temática, uma vez que incorpora os desafios e os privilégios de ser uma das universidades mais antigas

³ A proposta foi contemplada com um recurso dos Projetos Semente do Centro de História da Sociedade e da Cultura, da Universidade de Coimbra, em 2026.

da Europa, com um património tão excepcional quanto diverso, inscrito na Lista do Património Mundial da UNESCO desde 2013. Reconhece-se, assim, uma posição estratégica da instituição para o ensino do património cultural, que lhe permite integrar, no processo pedagógico, os seus próprios bens patrimoniais. Assim, os conjuntos de edifícios, as obras de arte, os monumentos, os museus e suas coleções – para além dos seus valores simbólicos e históricos – se constituem como um vasto repositório de conhecimento, transmitido ao longo de gerações, e como recurso didático notável para a formação em várias disciplinas.

Sobre o património da Universidade de Coimbra, é crucial destacar os questionamentos e debates acerca das suas dimensões coloniais: seja nas formas de aquisição e circulação dos bens, seja no modo como são atualmente interpretados (por vezes, sem devida contextualização histórica), seja na forma como é apresentado à comunidade, aos turistas e aos estudantes. Foi neste sentido que, em 2025, se tornou público o relatório “*Patrimónios Sensíveis da Universidade de Coimbra*”, elaborado por um grupo de trabalho *ad hoc*, formado por docentes e investigadores da instituição. O relatório propôs um conjunto de princípios e ações, sustentados por um breve estado da arte, para lidar com os patrimónios ditos sensíveis da universidade. Trata-se de um documento, inédito em Portugal que, após ter sido entregue à Reitoria, tem vindo a registrar alguns impactos práticos.

É precisamente neste horizonte de transformação que o debate sobre as abordagens no ensino do património assume um papel crucial. Neste contexto, é importante referir que 18,4% dos mais de 30 mil estudantes da universidade têm nacionalidade estrangeira⁴, sendo a sua maioria proveniente de países de língua oficial portuguesa, grupo para o qual a abordagem sobre os patrimónios com origem colonial ou as narrativas coloniais sobre os mesmos podem ser especialmente sensíveis.

⁴ Dados obtidos em <https://www.uc.pt/dados/internacionalizacao/> (acesso em 06/07/2026).

Neste contexto, o projeto foi proposto com o propósito de, numa primeira fase, mapear globalmente a presença das temáticas do património na estrutura curricular dos cursos, localizando as etapas formativas e as respectivas unidades curriculares onde são abordadas. Em seguida, propôs analisar os conteúdos programáticos destas unidades mapeadas para identificar como o património é conceptualizado e quais perspectivas são mobilizadas sobre o tema.

Além disso, a investigação pretende ainda identificar boas práticas de ensino que utilizem o património da universidade como recurso pedagógico para que possam ser ampliadas e difundidas. Em uma etapa mais avançada, espera-se promover um debate alargado que coloque as práticas da Universidade de Coimbra em perspectiva com outras experiências de ensino nacionais e internacionais, com vista à prospecção de parcerias para projetos futuros de maior escala, o que pode vir a incluir a produção de recomendações e materiais de apoio.

Ainda que a investigação se encontre na fase do mapeamento, alguns resultados parciais obtidos ao nível dos cursos de licenciatura⁵ já oferecem pistas interessantes para a reflexão sobre o ensino do património. O levantamento inicial identificou todos os cursos com unidades curriculares relacionadas ao património, a partir das informações disponibilizadas no portal oficial da universidade, recorrendo ao mesmo método de pesquisa por palavras-chave utilizado no mapeamento anteriormente apresentado.

O primeiro aspecto identificado no mapeamento se refere à ausência da menção do termo “património” ou “património cultural” (ao menos de forma explícita) nos programas de licenciatura em Direito, Sociologia,

⁵ Encontra-se ainda pendente o mapeamento dos cursos de mestrado, bem como uma segunda fase de validação dos dados, orientada ao registro de experiências práticas que ultrapassam a estrutura formal dos programas.

Relações Internacionais, áreas que o estado da arte sobre o tema aponta como cruciais para o contexto contemporâneo no campo do património. Foi também possível identificar que, como esperado, a Faculdade de Letras (que oferece cursos nas áreas das Artes, das Humanidades e das Ciências Sociais) assume um papel claramente hegemónico na concentração das temáticas ligadas ao património, sendo, inclusive, a única que oferece licenciaturas com formações específicas para atuar no campo.

No total, foram identificadas 7 unidades curriculares oferecidas pela Faculdade para diferentes formações, enquanto disciplinas obrigatórias, opcionais ou, ainda, integradas em variantes com Menor. A Faculdade de Ciências e Tecnologia surge em segundo lugar com uma expressão significativamente menor, estando o tema presente em unidades curriculares opcionais dos cursos de Arquitetura (Mestrado Integrado) e Gestão das Cidades Sustentáveis e Inteligentes⁶.

Para ilustrar os resultados deste mapeamento e guiar as próximas etapas da investigação, procedeu-se uma primeira análise dos conteúdos dos programas das unidades curriculares identificadas. Para tal, recorreu-se a técnicas de mineração de texto⁷, de modo a identificar a frequência de ocorrência de palavras-chave e, assim, visualizar o quadro geral das temáticas mobilizadas nas disciplinas que tratam do património cultural. Para cada uma das unidades curriculares identificadas foram geradas nuvens com as palavras mais recorrentes⁸.

⁶ Nas licenciaturas em Antropologia e Geologia não foram encontradas menções explícitas ao património cultural, em unidades curriculares em que provavelmente o tema é tratado. Estas informações serão devidamente verificadas na próxima etapa da investigação.

⁷ Foi usada a ferramenta <https://voyant-tools.org/>

⁸ Na análise, optou-se por filtrar e excluir das nuvens o termo “património cultural”, que é transversal a todas as unidades curriculares.

A análise dessas nuvens revelou uma considerável segmentação dos temas tratados nas unidades curriculares em questão, ou seja, cada área científica privilegia o vocabulário próprio da sua especialidade. Consequentemente, observou-se uma forte presença de termos ancorados nas próprias disciplinas: na Arqueologia, a palavra “arqueológico”; na Geografia, “paisagem”; No Turismo, sobressaem os termos “turismo” e “recurso”; na História da Arte surgem com maior relevância termos mais gerais como “identidade” e “conceitos”.

Em seguida, procedeu-se à elaboração de uma nuvem de palavras global para identificar os temas mais recorrentes no conjunto das unidades curriculares mapeadas. De modo a neutralizar a assimetria da extensão dos textos dos programas (alguns muito longos, outros mais concisos), cada palavra foi contabilizada apenas uma vez por unidade curricular. Por fim, esta nuvem geral (Figura 1) revelou a palavra “turismo” como termo mais recorrente. Paralelamente, as palavras “gestão” e “desenvolvimento” revelaram-se igualmente expressivas, o que merecerá uma análise aprofundada na próxima etapa sobre a forma como se articulam, na prática, com o conceito de património.

É importante mencionar que, nesta etapa inicial da investigação, não são as palavras mais recorrentes (Figura 1), que despertam maior atenção, mas sim as ausências, que se mostram muito significativas para compreender como o tema do património cultural tem sido considerado (ou não) no ensino. Entre as 15 palavras mais recorrentes, observa-se a ausência de expressões como “política”, “comunidade” ou “sociedade”, termos que surgem apenas de forma muito pontual em programas isolados. Além disso, vale notar a ausência, nas licenciaturas, de unidades curriculares especificamente voltadas aos “estudos críticos do património”, sugerindo que estes debates reflexivos mereçam mais atenção apenas em níveis avançados de formação. É importante ressaltar que não se exclui a possibilidade de que as abordagens críticas e as discussões contemporâneas sobre o

património sejam mobilizadas em sala de aula por iniciativa dos docentes sem, necessariamente, terem sido incorporadas às estruturas oficiais dos cursos.

A leitura preliminar deste mapeamento aponta, assim, para uma tendência de que as questões do património apareçam mais atreladas às questões técnicas e às demandas do mercado (imobiliário, turístico, etc.) do que às demandas da sociedade global. Se por um lado, esta orientação responde a uma necessidade de empregabilidade destes jovens, por outro, se perde oportunidade de trabalhar temas importantes para a sensibilização no tema e para a formação cidadã destes futuros profissionais e tomadores de decisão.

Como já mencionado anteriormente, o contexto atual do campo do património envolve a necessidade de avançar com temas ligados às formas efetivas para lidar com a crise climática, à diplomacia cultural, ao diálogo com as comunidades, à descolonização das instituições e etc. Assim, embora não se possa negar a necessária articulação dos currículos universitários com o mercado de trabalho que irá acolher estes profissionais, a ausência de uma conscientização crítica sobre o tema conduz, uma vez mais, para abordagens insustentáveis no campo do património.



Figura 1. Nuvem de palavras global referente às unidades curriculares mapeadas na Universidade de Coimbra

9.6. Considerações finais

Com vista a concluir este texto, é importante lembrar que os levantamentos e as reflexões refletem apenas uma parte de um projeto de investigação com grande potencial para expandir e ter um impacto positivo no ensino universitário dedicado ao tema do património e não só. Espera-se, ainda, que seus avanços possam produzir sinergias e cooperação neste âmbito em Portugal e também nos territórios com patrimónios de influência portuguesa.

Como se viu, o avanço em direção a abordagens mais sensíveis e atualizadas no ensino do património só será viável a partir de uma visão efetivamente interdisciplinar. Ou seja, é crucial que os temas do património se façam presentes em diversas áreas do conhecimento e que as diversas áreas do conhecimento contribuam para o campo do património. Apenas deste modo será possível, por meio do ensino, responder tanto a domínios emergentes como a mediação comunitária, a diplomacia cultural ou a cooperação internacional para o património, quanto ao domínio técnico de novas ferramentas digitais, tais como a fotogrametria, a digitalização de coleções e as realidades virtuais e etc.

Além disso, perante os crescentes debates sobre a descolonização das instituições e a contestação de espaços patrimoniais, em geral, o ensino neste campo pode desempenhar um papel ativo na formação de profissionais capazes de impulsionar estas discussões na sociedade. Isto pode se refletir em debates práticos sobre processos de restituição, na revisão do tratamento ético e museográfico dado a remanescentes humanos ou objetos sagrados, e no próprio questionamento do “discurso autorizado sobre o património”. Esta perspetiva deve incorporar, por conseguinte, tanto o debate contemporâneo dos estudos críticos do património como a ampla gama de ferramentas pedagógicas e experiências de sensibilização já desenvolvidas no campo da educação patrimonial. Deste modo, defende-

se que o ensino universitário deve contemplar formações voltadas para o desenvolvimento de uma consciência cívica e crítica naqueles que serão os futuros tomadores de decisão sobre o património, sejam eles especialistas ou não.

Referências

Carsalade, F. L., Oliveira, R., & Moreira, A. (2022). Um breve panorama sobre o ensino superior de património no Brasil no contexto Latino-Americano. *Cadernos PROARQ*, (38), 10–25.

Charter European Cultural Heritage Skills Alliance. (2023). Report: Guidelines on innovative/emerging cultural heritage education and training paths (Deliverable D3.6). European Cultural Heritage Skills Alliance.

Demarchi, J., Nito, M. K., & Scifoni, S. (2025). Por uma nova pedagogia do património cultural: Conflitos, apagamentos e práticas educativas de resistência. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Pessoa, J., Sampaio, A. R., & Carsalade, F. L. (2022). Património cultural na contemporaneidade: Ensino. Rio Books.

Rossa, W. (Coord.), Gouveia, A., Umbelino, C., Valentim, C., Freitas, H., Dores, H., Brites, J., Trindade, L., Portela, M., Santana, M., Jerónimo, M. B., & Casaleiro, P. (2025). Sensitive heritages at the University of Coimbra. Universidade de Coimbra. https://www.uc.pt/site/assets/files/2257723/sensitive_heritages_at_uc_en.pdf

PORTUGAL E AS CÁTEDRAS UNESCO

Vozes para o Futuro
num mosaico
interdisciplinar
de saberes



unesco

University Network
Member



ISEC Lisboa | Instituto Superior de Educação e Ciências
iseclisboa.pt

Alameda das Linhas de Torres. 179
1750-142 Lisboa

E-mail info@iseclisboa.pt | Tel. +351 217 541 310

ISBN 978-989-49285-0-8



9 789894 928508