

CIÊNCIAS SOCIAIS E COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA: A CONSTRUÇÃO PARTICIPADA DE UMA CIDADANIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Maria João Barroso Hortas

Departamento de Formação e Investigação em Currículo e Didática da ESELx

CIED, Politécnico de Lisboa,

Laboratório Associado TERRA, CEG/IGOT-ULisboa

Alfredo Gomes Dias

Departamento de Formação e Investigação em Currículo e Didática da ESELx

CIED, Politécnico de Lisboa,

Laboratório Associado TERRA, CEG/IGOT-ULisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.160>

Resumo

Pensar a formação inicial de professores para responder aos desafios que se colocam à sociedade contemporânea significa preparar os futuros docentes para refletirem criticamente sobre a sua prática na perspetiva do desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia.

Este desafio é assumido na formação que realizamos na Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa, embora ainda de uma forma pouco consistente: no primeiro e segundo ciclos de formação, continuamos a identificar muitas fragilidades na prática docente direcionada para a promoção de valores, atitudes, capacidades, conhecimento e pensamento crítico, na perspetiva da construção de uma cidadania democrática.

Perante este problema, e no contexto do projeto europeu Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP), inserido no Programa *DISCO – Democratic and Inclusive School Culture in Operation (DISCO) EU/CoE Joint Programme for international co-operation projects*, reformulámos o plano de formação previsto na unidade curricular *Sociedade, Cultura e Território*, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A complexidade do tema e o repensar das abordagens pedagógicas e didáticas na sala de aula cruzam-se com a necessidade de compreender a totalidade da realidade social, a qual exige a disponibilidade para mobilizar diferentes disciplinas dentro do campo das Ciências Sociais. Partindo desta perspetiva interdisciplinar e da matriz de Competências para uma Cultura da Democracia do Conselho da Europa (2016b), os estudantes a frequentar a unidade curricular de *Sociedade, Cultura e Território* identificaram um conjunto de situações problema emergentes de contextos de sala de aula e definiram problemáticas, objetivos e conteúdos para desenvolver em grupo uma investigação que os conduzisse na construção de conhecimento capaz de responder a uma problemática previamente definida. Este conhecimento foi posteriormente mobilizado para planificar um projeto pedagógico-didático, a desenvolver com alunos de 1.º ou 2.º CEB.

Neste texto, propomo-nos compreender de que modo a vivência de processos participativos de gestão do currículo, pelos estudantes durante a sua formação inicial, permite desenvolver competências de cidadania crítica e democrática que mobilizam, posteriormente, para a sua prática docente. Metodologicamente, recorreremos à análise de conteúdo dos projetos pedagógico-didáticos construídos pelos estudantes e dos registos escritos das dinâmicas implementadas, quer presencialmente, quer online.

Dos resultados obtidos salienta-se: 1) o desenvolvimento de competências para a construção de uma cidadania democrática pelos estudantes; 2) a identificação de um marco teórico de referência para a compreensão das Competências para uma Cultura da Democracia; 3) a valorização de metodologias participativas, enquanto vetor indispensável para a formação de professores comprometidos com uma cultura da democracia.

Introdução

No âmbito da participação no projeto europeu *Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP)*, inserido no Programa *DISCO – Democratic and Inclusive School Culture in Operation (DISCO) EU/CoE Joint Programme for international co-operation projects*, os docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) nele envolvidos iniciaram um processo de mudança nos currículos e práticas de formação no domínio das Ciências Sociais, no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (MPHGP).

No âmbito da unidade curricular (UC) de Sociedade, Cultura e Território (SCT), do 1.º ano, no 2.º semestre do ano letivo de 2020-2021, introduziram-se mudanças nas competências a desenvolver pelos estudantes, no quadro concetual e nas estratégias de sala de aula, tendo por referência o modelo de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD) definido pelo Conselho da Europa, em 2016.

O estudo que agora se apresenta incide sobre esta experiência que se desenvolveu em 2020-2021 e que, com base nos resultados alcançados, nos propomos continuar nos próximos anos, potenciando a sua pluralidade disciplinar, a partir da História e da Geografia, e colocando o acento técnico nas complementaridades entre estas duas áreas do saber.

Os objetivos investigativos definidos centram-se na análise (i) dos processos de reformulação da UC vividos pelos estudantes; (ii) da participação dos estudantes no desenho dos diferentes projetos pedagógico-didáticos, a partir das CCD; (iii) das propostas de projetos concebidas pelos estudantes; e, (iv) da reflexão final feita pelos estudantes através de um processo de avaliação participado. Metodologicamente, para concretizar estes objetivos, recorreremos à análise de conteúdo dos produtos dos estudantes (projetos pedagógico-didáticos) e dos registos escritos das dinâmicas implementadas, quer presencialmente, quer online.

Na apresentação deste estudo começamos por uma breve síntese sobre as CCD tal como foram definidas pelo Conselho da Europa e o projeto EDCCD-TEP, seguindo-se o enquadramento da unidade curricular de SCT no plano de estudos da formação inicial de professores que se encontra implementado na ESELx. Após a definição das linhas metodológicas, apresenta-se uma descrição e análise do processo de (re)

construção da UC, sublinhando o papel ativo dos estudantes nas suas diferentes fases. A análise dos projetos desenvolvidos aproximou-nos das CCD que os estudantes privilegiaram, permitindo inferir as suas preocupações em relação à realidade social que os envolve. Finalmente, detemo-nos na análise crítica das modalidades e técnicas de avaliação implementadas, refletindo sobre a sua coerência com uma prática centrada no desenvolvimento de CCD.

1. Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP): o projeto e as CCD

Desde 1974 que a educação tem assumido um papel de destaque na formação cidadã das crianças e dos jovens que passam pelo sistema educativo em Portugal. Esta perspetiva encontra-se, desde logo, plasmada no texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovado pela Assembleia da República em 1986. Os contornos desta formação assumiram diferentes formas ao longo dos últimos 45 anos, transportando consigo a exigência de uma formação de professores promotora do desenvolvimento de competências para o exercício de uma cidadania democrática.

1.1. O nascimento de uma “cultura da democracia”

A responsabilidade pela promoção de uma educação democrática insere-se num processo iniciado em 2005, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou o *World Programme for Human Rights Education*. Na sequência deste programa, o Conselho da Europa recomendou aos estados-membros a adoção de medidas que visassem uma educação direcionada para a promoção da Democracia e dos Direitos Humanos.

A centralidade da educação e da promoção dos Direitos Humanos, da Democracia e do Estado de Direito surge de forma explícita na *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (2010). Neste texto orientador definem-se os conceitos fundamentais da “education for democratic citizenship and human rights education – EDC/HRE”:

Education for democratic citizenship means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour,

to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law (Council of Europe, 2010, p. 7).

Human rights education means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower learners to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and fundamental freedoms (Council of Europe, 2010, p. 7).

Desde então a EDC/HRE foi considerada como uma área de formação que devia ser entendida numa lógica de desenvolvimento de competências, não se reduzindo a uma área de informação/conhecimento mas, essencialmente, promovendo o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores com o objetivo de “to encouraging active participation in society and defence of human rights” (Council of Europe, 2010, p. 30). Este conceito foi explicitado em 2016 quando se definiu competência como “the ability to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of context” (Council of Europe, 2016b, p. 23).

Ainda nas recomendações de 2010, o Conselho da Europa deixou expressa a ideia de que sem uma formação direcionada para professores e para outros agentes que intervêm no sistema educativo de cada país não seria possível alcançar os seus objetivos. “This provision emphasises the importance of training, not only of teachers, but also of those who train the teachers” (Council of Europe, 2010, p. 32). Deste modo, assumia-se a necessidade das instituições de ensino superior, vocacionadas para a formação inicial de professores, integrarem nos seus planos de formação o desenvolvimento de competências que contribuíssem, na Europa, para a construção de uma cultura da democracia.

Promover e educar para consolidar e aprofundar uma cultura democrática é uma necessidade cada vez mais exigente e urgente, tendo em conta os desafios que hoje se colocam ao mundo e, mais concretamente

te, à Europa: os movimentos migratórios e a diversidade cultural nas sociedades europeias, o racismo e a xenofobia, o acelerar constante do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e, no seu conjunto, o fenómeno da globalização. Neste contexto, não é possível silenciar as tentativas para fazer recuar a Democracia, ignorar os Direitos Humanos e pôr em causa o Estado de Direito: “young, radicalised Europeans who have been brainwashed into turning their back on democratic life and waging war on their fellow citizens. Such extremism can only take root when young minds have not been taught to understand diversity, rather than to fear it, and when young people struggle to think critically, for themselves” (Council of Europe, 2016b, p. 7).

Após 2010, a Europa e as suas diferentes organizações, em particular o Conselho da Europa, continuaram a trabalhar no sentido de encontrar uma resposta para este desafio, mantendo como uma das suas prioridades a mobilização dos sistemas educativos de cada país para o desenvolvimento de competências orientadas para o exercício de uma prática cidadã ativa e crítica. Deste modo, educação e democracia aparecem como dois conceitos integrados num quadro de competências que cada cidadão europeu deve ser capaz de mobilizar no seu quotidiano. Reside aqui, em grande medida, a justificação para se utilizar não apenas o conceito de democracia, mas introduzir e afirmar o conceito de cultura da democracia “to emphasise the fact that, while democracy cannot exist without democratic institutions and laws, such institutions and laws cannot work in practice unless they are grounded in a culture of democracy, that is, in democratic values, attitudes and practices” (Council of Europe, 2016b, p. 9).

Reconhecendo a urgência de promover as competências (no plural) que constituem os recursos que cada cidadão (valores, atitudes, capacidade e conhecimentos) pode mobilizar para responder a um vasto e diversificado leque de situações problemáticas do seu quotidiano, o Conselho da Europa avançou com um modelo conceptual que explicita essas competências (cf. Figura 1).

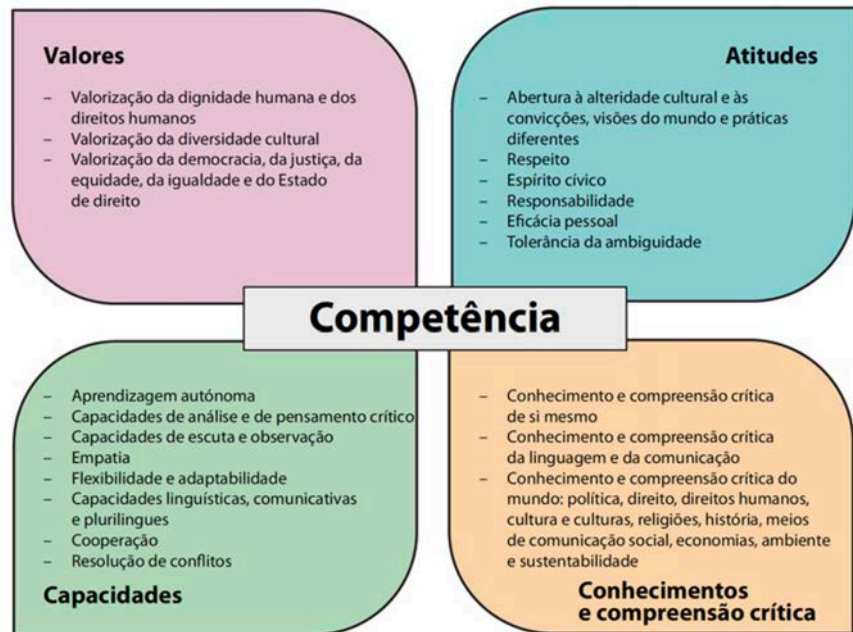


Figura 1
As 20 Competências para uma Cultura da Democracia (CCD).

Nota: Conselho da Europa, 2016a, p. 11.

As vinte competências que estão na base de uma educação para a cultura da democracia apresentam-se em quatro dimensões: *valores, atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão crítica*:

- os **valores** incidem sobre os Direitos Humanos e, numa visão mais global, na dignidade humana, assumindo a diversidade cultural como um valor em si mesmo, mas associado à justiça e democracia, igualdade e estado de direito;
- as **atitudes** apelam a uma abertura ao “outro”, integrando a diferença e garantindo o respeito e a *tolerance of ambiguity*;
- as **capacidades** incluem oito competências, revelando a sua importância neste quadro global, com destaque para a autonomia e o pensamento crítico, assim como a flexibilidade, a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos;
- o **conhecimento e compreensão crítica**, associados à cultura da democracia, parte do conhecimento de si próprio e passa pela compreensão de diferentes linguagens de comunicação até temáticas mais globais que visam interpretar o mundo em que vivemos, como a política, leis, direitos humanos, cultura e religião, história e economia, o meio e a sustentabilidade.

É neste modelo conceptual que se alicerça o programa DISCO e que se concebeu e implementou o projeto Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP), cuja implementação na Escola Superior de Educação é objeto de análise neste artigo, em particular numa das linhas de investigação-ação que implicou mais diretamente os estudantes do MPHGP.

1.2. Educação e formação de professores para uma cidadania crítica

O desenvolvimento de competências para o exercício de uma cidadania crítica e democrática é uma tarefa de toda a sociedade e de toda a escola. No entanto, no trabalho de investigação sobre políticas e práticas de formação em que a equipa do projeto EDCCD-TEP esteve envolvida, destacou-se o contributo do ensino e aprendizagem das Ciências Sociais para a promoção daquelas competências.

As Ciências Sociais assumem hoje um papel central na formação de crianças e jovens competentes para o exercício de uma cidadania crítica, participando nos problemas que fazem parte do seu quotidiano. Tal só é possível se nos afastarmos de uma abordagem positivista e tradicional e se, em alternativa, considerarmos que o ensino e aprendizagem das Ciências Sociais se deve basear em problemas sociais relevantes ou em questões socialmente vivas (Pagès & Santisteban, 2011).

Estes estudos apontam para a possibilidade e a necessidade da escola se mobilizar no sentido de desenvolver competências sociais para uma cidadania comprometida e crítica, baseadas no pensamento crítico e na busca de soluções para os problemas sociais (Pagès & Santisteban, 2011). É este o caminho que tem orientado diferentes experiências no ensino da Geografia em Portugal com projetos que definiram como finalidade promover a reflexão, investigação e intervenção em torno de problemas identificados no meio próximo dos alunos (Claudino & Hortas, 2015; Claudino et al. 2019). Esta abordagem, a partir dos problemas sociais e ambientais que a todos afetam, promove o desenvolvimento do raciocínio geográfico, fundamental na formação de cidadãos responsáveis e geograficamente competentes, pois desafia os alunos a: (i) formular perguntas; (ii) estabelecer conjecturas e hipóteses; (iii) questionar criticamente a informação com que se deparam (Cachinho, 2000).

No capítulo da História (área do conhecimento identificada no esquema de competências do Conselho da Europa), é hoje reconhecido que o seu ensino tem uma finalidade cívica e cidadã (Pagès & Santis-

teban, 2011): “la finalidad principal de la enseñanza y del aprendizaje de la historia, es su contribución a la preparación de los alumnos y de las alumnas de la escuela obligatoria para que se conviertan en ciudadanos activos de una sociedad democrática” (Pagès, 2012, p. 5). Esta finalidade do ensino da História deverá desenvolver as seguintes competências: (i) interrogar a realidade social numa perspetiva histórica; (ii) interpretar a realidade social, mobilizando o método histórico; (iii) construir uma consciência cidadã com o apoio do pensamento histórico (Pagès, 2012).

A importância da educação para uma cidadania democrática encontra-se no centro da investigação que as equipas participantes no projeto EDCD-TEP (UAB, MMU e ESELx) têm desenvolvido. Trata-se de uma área de investigação particularmente complexa, na medida em que exige, não apenas a opção por metodologias ativas de ensino e aprendizagem, mas também a seleção e organização de conteúdos e conceitos que incidam sobre questões que emergem do contexto das sociedades atuais (Santisteban, 2012; Pagès & Garcia, 2020). Assim, reconhecemos que a educação para uma cultura da democracia implica a capacidade de mobilizar o conhecimento e a análise crítica em diferentes escalas espaciais e temporais. Esta perspetiva mais globalizante ganha uma nova dimensão quando entendemos que o exercício dessa cidadania deve ser estimulado, não só ao nível local e nacional, mas também no contexto da realidade europeia. Por isso, as CCD fazem parte da formação de uma cidadania global.

Global citizens are, therefore, not only concerned about the rights and well-being of their own community and country but also about the rights and well-being of all people and the wider global community (...) global citizenship promotes the concept of citizens as active and informed participants in all aspects of life – political, economic, social and cultural – rather than as passive individuals who uncritically follow and obey societal norms, rules and laws (Swee-Hin, Shaw & Padilla, 2017, p. 15).

2. Sociedade, Cultura e Território no MPHGP

O plano de estudos do MPHGP integra três unidades curriculares obrigatórias do âmbito das Ciências Sociais, num total de 14,5 créditos: *Didática da História e da Geografia no 1.º e no 2.º CEB; Sociedade Cultura e Território (SCT) e Temas da História e da Geografia de Portugal.*

A unidade curricular SCT, com 4,5 créditos, é lecionada no 1.º ano do curso, integrando uma forte componente investigativa e mobilizando de forma integrada conhecimentos, métodos e técnicas próprios da História e da Geografia.

A ficha de unidade curricular (FUC) de *Sociedade, Cultura e Território* insere-se no plano de estudos do MPHGP, procurando-se desenvolver nos estudantes as competências para uma cultura da democracia:

A. Problematicar a realidade social numa perspetiva crítica, integrada e totalizante, no quadro de uma cidadania global que valoriza os direitos humanos.

B. Desenvolver um processo de análise histórico-geográfica a partir da construção de um quadro conceptual e metodológico, e de uma problemática previamente definida.

C. Mobilizar o campo das Ciências Sociais, História e Geografia, para desenvolver o pensamento crítico em torno de problemas sociais relevantes, no quadro das competências para uma cidadania democrática.

D. Refletir e conceber propostas de ensino promotoras do desenvolvimento de competências de cidadania democrática em sala de aula.

E. Construir um discurso analítico, crítico e reflexivo, sustentado em processos investigativos emergentes da prática pedagógico didática experienciada.

(FUC de *Sociedade, Cultura e Território*, 2020-21)

Para o desenvolvimento destas competências, os estudantes foram desafiados a construir um projeto pedagógico didático (PP-D) para o estudo de “questões sociais relevantes” (QSR), seguindo os quatro pontos fundamentais definidos no guião de trabalho: (i) construção de um quadro teórico de referência e identificação de conceitos chave; (ii) integração das CCD no estudo de QSR; (iii) construção de um projeto de ensino e aprendizagem para uma sala de aula do Ensino Básico (6-12 anos), no âmbito das disciplinas do Estudo do Meio (6-10 anos), História e Geografia de Portugal (10-12 anos) ou Cidadania e Desenvolvimento (6-12 anos); (iv) construção de um recurso para apresentação do projeto ao grupo turma.

3. Metodologia

O presente estudo resulta de uma experiência realizada no 2.º semestre, do ano letivo de 2020-2021, na turma do 1.º ano do MPHGP, na unidade curricular de SCT, com uma duração de 40,5 horas.

A análise crítica sobre este trabalho realizado na ESELx constituiu-se como um processo de reflexão sobre a prática dos docentes responsáveis pela lecionação desta UC, tendo por finalidade introduzir, na formação inicial de professores da ESELx, o modelo de CCD definido pelo Conselho da Europa.

Tendo em consideração que as sessões se realizaram num modelo misto – online e presencial – foi redobrada a preocupação em introduzir uma recolha sistemática de dados ao longo da planificação e implementação desta UC.

A gravação em registo vídeo/áudio das sessões online e de algumas sessões presenciais permitiu reunir a informação necessária para realizar uma análise de conteúdo, sobre as intervenções de todos os participantes – estudantes, docentes e especialistas convidados – no processo de reformulação da unidade curricular de SCT e, ainda, na conceção dos projetos pedagógico-didáticos (PP-D) da responsabilidade de cada grupo de trabalho, ao longo das sessões.

A análise destes trabalhos finais, a partir de uma grelha de (auto)avaliação construída de forma participada, possibilitou a identificação (i) dos conhecimentos construídos nos diferentes processos investigativos, (ii) da integração das CCD nas propostas didáticas concebidas em torno de questões sociais relevantes, e (iii) da contextualização destas propostas no quadro dos currículos do Ensino Básico e do meio socio-cultural dos alunos a quem se dirigiam. A grelha de (auto)avaliação reuniu um conjunto de indicadores, propostos pelos estudantes numa sessão organizada para este efeito, os quais foram avaliados, pelos grupos de trabalho e pelos docentes, recorrendo a uma escala de Likert. Para além dos dados recolhidos a partir desta grelha de (auto)avaliação, reuniram-se os registos de observação do acompanhamento tutorial aos PP-D produzidos por cada um dos seis grupos de trabalho em que a turma se organizou.

A análise de conteúdo estendeu-se à produção escrita, individual e coletiva, dos estudantes, nas duas últimas sessões da UC, dedicadas

exclusivamente à avaliação dos PP-D e de todo o processo formativo realizado nesta edição da unidade curricular de SCT.

4. A construção participada de uma UC

A consolidação de sociedades democráticas exige leis e instituições que garantam o seu funcionamento e, simultaneamente, a construção de uma “cultura da democracia”, entendida como um conjunto de valores, atitudes, capacidades e saberes, isto é, competências orientadas para o exercício de uma prática democrática no contexto de uma determinada comunidade/sociedade (Conselho da Europa, 2016).

A história da ideia/prática de cidadania tem alimentado o estudo e a reflexão em torno das suas duas componentes: (1) as leis e instituições que regulam o funcionamento de qualquer sociedade democrática; (2) a participação na construção de sociedades democráticas, contextualizada nas mudanças políticas, económicas, sociais e culturais, que se registam no seu seio (Bárceña et al., 1999; Council of Europe, 2016b).

Se o quadro legal e institucional nos ajuda a conhecer a realidade político-institucional em que nos encontramos, o exercício de uma prática democrática aponta o caminho para uma sociedade que ainda não existe, mas à qual aspiramos. Em última análise, o exercício de uma prática democrática é sempre uma antecipação de um futuro que ambicionamos construir. No entanto, estes não são dois campos independentes: a análise e compreensão da realidade política, institucional e social em que hoje vivemos também se concretiza no exercício de uma cidadania democrática orientada para a construção das sociedades que ambicionamos para o futuro.

Na ESELx, as mudanças introduzidas na unidade curricular de SCT basearam-se neste quadro de análise sobre o desenvolvimento de CCD na formação inicial de professores. A partir das finalidades definidas para esta unidade curricular, centradas naquelas competências, iniciou-se um processo de construção de uma nova prática (trans)formadora, otimizando a reflexão e o conhecimento que se foi acumulando ao longo do trabalho desenvolvido com a implementação do projeto ED-CD-TEP, ensaiando a formação de uma “comunidade de prática” (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015), cujos membros se comprometem a participar em atividades e debates, ajudar-se mutuamente e partilhar informação, tendo por finalidade contribuir para o crescimento individual e do grupo.

As primeiras 3 sessões (primeira fase / 6 horas) permitiram aprofundar o quadro teórico, em momentos de reflexão participada (*world café*) e de debate em torno de questões diretamente relacionadas com as CCD no contexto da formação inicial de professores. Para alargar o âmbito deste debate, foram convidados professores de outras universidades que dinamizaram a discussão e a reflexão com os estudantes, respeitando o quadro conceptual subjacente à UC.

Numa segunda fase, que se prolongou por duas sessões (4 horas), os estudantes conceberam o plano de trabalho a desenvolver, partindo de uma premissa nuclear: a construção de um PP-D no domínio de uma educação para uma cultura da democracia implica que este seja orientado para o estudo de questões sociais relevantes, devidamente contextualizadas (a) nas características dos alunos; (b) nas possíveis relações com o currículo do Ensino Básico; (c) nas competências democráticas a privilegiar.

Para ello, se va imponiendo lentamente un currículum más centrado en los problemas sociales relevantes (PSR), en las cuestiones socialmente vivas (QSV) o en la justicia social, en el que las disciplinas son un medio, y no un fin, pues de lo que se trata es de formar a la ciudadanía para que sepa convivir democráticamente en un mundo donde cada vez urge más tomar medidas globales que garanticen su supervivencia a las futuras generaciones. En cuanto a los métodos, cada vez ha adquirido más importancia la resolución de problemas, el estudio de casos y los métodos interactivos centrados en aquellas cuestiones del pasado, del presente y del futuro socialmente relevantes y significativas (Santisteban & Pagès, 2019, pp. 132-133).

Mantendo esta referência central, aos alunos foi dada a liberdade de, no seu grupo de trabalho, identificarem a QSR que era por eles considerada mais significativa, devendo contextualizá-la nas três dimensões atrás enunciadas. Para operacionalizar o trabalho investigativo que iriam realizar, os estudantes deram os seguintes passos:

- a) constituição dos grupos de trabalho;
- b) implementação de atividades investigativas a partir de uma QSR, identificada pelo grupo;
- c) conceção de um plano de atividades/recursos/avaliação para a implementação de um PP-D;
- d) construção de um recurso (vídeo, PPT, teaser, *webpage*...) de apre-

sentação do PP-D, que promova o desenvolvimento das CCD no Ensino Básico.

Na terceira fase (3 sessões / 6 horas) de trabalho, os grupos desenharam as suas primeiras ideias sobre o PP-D que desejavam conceber, articulando, num todo coerente, a questão social relevante identificada e as CCD que poderiam ser desenvolvidas nesse projeto pedagógico-didático com alunos do Ensino Básico (cf. Figura 2).

Estas primeiras ideias, construídas por cada grupo de trabalho, foram expressas em cartazes e discutidas em grande grupo de modo a que, num processo participado e colaborativo, cada grupo pudesse aprofundar as suas ideias e contribuir para a melhoria das ideias dos outros grupos.



Figura 2
Exemplos das ideias iniciais do projetos pedagógico-didáticos.

Nota: da autoria dos grupos de trabalho.

Com esta fase, foi possível aos docentes aprofundar o conhecimento sobre o grupo de estudantes, (i) conhecendo as suas ideias prévias; (ii) identificando as questões sociais relevantes que privilegiam; e (iii) reconhecendo as CCD que consideravam prioritárias. Ainda nesta terceira fase, os estudantes viveram um processo singular, tomando decisões sobre o modelo de avaliação, nomeadamente, ao definir os indicadores de avaliação e as ponderações a seguir na (auto)avaliação.

A quarta fase consistiu na construção dos PP-D, concebidos para uma sala de aula do Ensino Básico (6-12 anos), no âmbito das áreas disciplinares do Estudo do Meio (6-10 anos), História e Geografia de Portugal (10-12 anos) ou Cidadania e Desenvolvimento (6-12 anos). Esta fase prolongou-se por 8 sessões (16 horas) e contou com a supervisão dos dois docentes. O trabalho colaborativo foi a estratégia

privilegiada, reconhecendo-a como uma forma de partilhar experiências e saberes, tendo em vista alcançar objetivos comuns (Iglesias et al. 2017).

Uma vez concluídos os projetos, estes foram apresentados em grande grupo ao longo de duas sessões (quinta fase / 4 horas), permitindo (i) debater ideias; (ii) trocar experiências; (iii) testemunhar dificuldades; (iv) reconhecer as aprendizagens; (v) (auto)avaliar as aprendizagens.

Finalmente, na sexta fase (2 sessões / 4 horas) os estudantes foram convidados a refletir e avaliar as aprendizagens construídas ao longo da unidade curricular de SCT. Seis painéis foram colocados nas paredes da sala de trabalho, cada um deles contendo um tópico de reflexão e avaliação:

- nível de apropriação das CCD definidas pelo Conselho da Europa;
- nível de democraticidade vivida na unidade curricular;
- grau de preparação para implementarem as CCD na sala de aula, enquanto futuros professores;
- obstáculos e desafios que se colocam a um professor empenhado no desenvolvimento de CCD;
- práticas que se devem privilegiar no desenvolvimento de CCD;
- práticas, modalidades e instrumentos de avaliação participada que podem ser mobilizados numa prática docente democrática.

Os estudantes, circulando pelos diferentes painéis, registaram a sua apreciação/avaliação e, no final, foi possível debater e refletir sobre todo o trabalho realizado ao longo desta UC.

Em síntese, esta nova abordagem à UC de SCT, centrada nas Ciências Sociais e no âmbito da formação inicial de professores do Ensino Básico, permitiu incluir, explicitamente, uma componente que visava dar relevo à educação para uma cultura da democracia nas escolas: (i) garantindo aos estudantes a apropriação das CCD, seguindo o modelo do Conselho da Europa, partindo das suas ideias prévias, dos saberes já adquiridos e das experiências acumuladas, dentro e fora da escola; (ii) promovendo um trabalho aplicado, tendo em vista a promoção das CCD na sala de aula do Ensino Básico, a partir de QSR e direcionada para o desenvolvimento de competências para uma cidadania democrática; (iii) permitindo aos estudantes vivenciar um processo formativo de forma participada e colaborativa, assumindo-se como o centro da construção das suas competências profissionais e valorizando a entreajuda,

a responsabilidade individual e coletiva, e a dependência positiva; (iv) oferecendo aos estudantes a possibilidade de tomar decisões em todas as fases do processo formativo, ao longo da UC, desde a conceção do plano de trabalho até à construção da (auto)avaliação.

5. Os projetos desenvolvidos pelos estudantes

Os projetos iniciados pelos estudantes, na segunda fase de formação, seguiram um guião de trabalho construído na sequência da primeira fase e que se organizou em cinco etapas:

- 1 - Enquadramento teórico da competência
- 2 - Identificação dos conceitos associados à competência
- 3 - Integração da competência nos currículos
 - Estudo do Meio
 - HGP
 - Cidadania e Desenvolvimento
- 4 - Construção de um projeto didático
 - 4.1 - Contextualização do grupo-turma
 - 4.2 - Situação de partida
 - 4.3 - Proposta pedagógico-didática
 - 4.4 - Construção de recursos
- 5 - Comunicação

(Guião de Trabalho de Sociedade, Cultura e Território, 2020-21)

Após a exploração do modelo do Conselho da Europa sobre as vinte competências para o desenvolvimento de CCD, e o conhecimento da matriz e pressupostos teóricos que a sustentam, os estudantes foram convidados a selecionar uma ou duas competências, entre as vinte definidas, sobre a(s) qual(is) se propunham desenvolver o projeto investigativo. Esta foi a fase em que se desenvolveu, nos estudantes, a competência de conhecer o quadro teórico que está na base de uma educação vocacionada para a afirmação democrática

Num momento seguinte à pesquisa e análise do referencial teórico, que permitiu enquadrar as competências selecionadas e identificar os conceitos-chave que dele emergiram, foram analisados os documentos orientadores do currículo do Ensino Básico (1.º e 2.º ciclos), para identificar conteúdos, objetivos e aprendizagens essenciais a explorar com os alunos, desenhando estratégias e atividades promotoras do desenvolvimento das competências selecionadas. Neste exercício, os estudantes desenvolveram competências de leitura crítica do currículo

para estabelecerem relações com o mundo em que as crianças diariamente se movem. Esta reflexão permitiu preparar o ponto seguinte, isto é, a *construção de um projeto didático*.

O desenvolvimento deste projeto implicava a simulação de um contexto socioeducativo de partida, a caracterização de um grupo-turma, a partir do qual fosse possível definir uma situação-problema, situada no âmbito das competências identificadas. Neste processo, os estudantes eram convidados a pensar o currículo de forma crítica para promover um ensino das Ciências Sociais centrado em questões socialmente vivas, o triângulo mais relevante na sua formação, como oportunamente já explicamos. As QSR emergiram de diferentes problemas simulados pelos estudantes no âmbito de cada contexto socioeducativo e competências identificadas (cf. Tabela 1) e, a partir destas, definiram os conteúdos e conceitos a explorar com os alunos nos PP-D que desenharam.

Competências para uma Cultura da Democracia	QSR
Valorização da diversidade cultural	1. <i>O que nos une é a diferença?</i> 2. <i>As pessoas pertencentes a cultura muçulmana estão sempre associadas às guerras e ao terrorismo?</i>
Resolução de conflitos	3. <i>A capacidade de resolver conflitos resulta de competências de autonomia e da relação empática entre os alunos?</i>
Cooperação Capacidades de análise e de pensamento crítico	4. <i>De que modo a utilização das NTIC, numa abordagem colaborativa, contribui para desenvolver a literacia crítica digital?</i>
Abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes	5. <i>Conflitualidade cultural.</i>

Tabela 1
Relação entre Competências e QSR.

Fonte: Projetos investigativos dos estudantes.

Na sua proposta pedagógico-didática, os estudantes definiram um conjunto de estratégias a desenvolver com e pelos alunos, envolvendo-os em processos de pesquisa, tratamento e análise de informação, comunicação e avaliação (cf. Tabela 2), recorrendo a diferentes modalidades de organização do grupo-turma (pequeno e grande grupo).

As estratégias apresentadas revelaram, por parte destes estudantes, a preocupação em recorrer a metodologias ativas que permitissem o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento, denotando que desenvolveram já um conjunto de competências didáticas que facilmente mobilizam para o desenho de propostas pedagógico-didáticas com os alunos, concebidas na perspetiva do desenvolvimento das CCD.

Etapas da Atividade Investigativa	atividades
Levantamento de ideias prévias	Desenho de mapas mentais Exploração de imagens Representações gráficas
Recolha de informação	Análise de Imagens Trabalho de campo Realização de entrevistas Exploração de objetos pessoais Gravações áudio Mobilização de recursos tecnológicos diversos
Tratamento e análise de informação	Representação em mapas, esquemas e gráficos Produção de Vídeo Construção de Mural
Comunicação dos resultados	Debates no grupo e na comunidade escolar Workshops culturais Visita a museu virtual Dinâmica de <i>World café</i> Exposições das produções dos alunos
Avaliação	Auto e hetero avaliação Avaliação do professor

Tabela 2

Etapas da Atividade Investigativa desenhada para os alunos de 1.º/2.º CEB (6-12 anos).

O desenvolvimento deste percurso, da definição de uma questão social relevante ao desenho de uma atividade investigativa para os alunos de ensino básico, desafiou os estudantes a realizarem uma reflexão permanente sobre as leituras efetuadas, a análise de documentos, a construção das propostas pedagógico-didáticas e a comunicação dos resultados (gravados em vídeo). Esta reflexão foi frequentemente partilhada com os colegas de turma e com os docentes, num processo participado, em que todos contribuíam para a construção de cada proposta. Desta reflexão crítica permanente, os estudantes constataram que são várias as competências para uma cultura da democracia que é possível desenvolverem quando envolvidos nestes processos. Também nas propostas construídas para os alunos de ensino básico, a partir de questões sociais relevantes, são diversas as competências que é possível desenvolver, além da(s) competência(s) inicialmente identificada(s), destacando-se: na dimensão *Atitudes*, o respeito e a tolerância da ambiguidade; na dimensão *Capacidades*, a empatia; e, na dimensão *Conhecimento e compreensão crítica*, o conhecimento e compreensão crítica do mundo.

6. Avaliação do processo formativo: os estudantes

Uma prática de formação participada levanta exigências singulares à coerência como se concebe, planifica e executa a avaliação. Este modelo de formação, implementado com a intencionalidade as-

sumida de desenvolver CCD na sala de aula e na escola, reconhece, em primeira instância, a heterogeneidade do grupo de estudantes, composto por jovens portadores de saberes, experiências e expectativas diferenciadas. Assim, as diferentes fases desta formação, apresentadas anteriormente, permitiram integrar esta diversidade nas práticas implementadas na UC, e o modelo de avaliação tinha de garantir que, também ele, seria parte integrante (e coerente) com a intencionalidade de vivenciar a cultura para a democracia na disciplina de SCT: ser formativa e apostar na autorregulação.

A avaliação formativa deve ser “interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p. 23). A aposta na autorregulação traduz-se no desenvolvimento da capacidade de os estudantes gerirem os seus projetos, as estratégias que implementam para responder aos desafios que lhe são colocados, e a reflexão sobre os progressos e dificuldades que surgiram no seu caminho (Perrenoud, 1999), requerendo estudantes motivados, empenhados na sua formação e disponíveis para partilhar os saberes, experiências e expectativas que transportam consigo.

Para concretizar esta perspetiva da avaliação, ao longo do trabalho desenvolvido em *Sociedade, Cultura e Território*, foi essencial garantir que a avaliação se integrava na prática formativa e, para isso, foi necessário:

- conceber, de forma participada, a proposta de trabalho a realizar na UC (construção de um PP-D);
- dar aos estudantes (grupos de trabalho) a liberdade de escolher o tema, as QSR e a CCD a integrar no seu projeto;
- manter um *feedback* contínuo entre os estudantes e os dois docentes;
- proporcionar momentos de partilha entre os grupos, promovendo a reflexão crítica sobre os diferentes processos de aprendizagem protagonizados pelos grupos de trabalho;
- construir um instrumento de (auto)avaliação, com indicadores e cotações de classificação definidos pelos estudantes;
- proporcionar um momento dinâmico de avaliação nas duas últimas sessões, cruzando a reflexão individual com o debate em grande grupo e recolhendo registos escritos dos testemunhos dos estudantes.

Com a concretização deste modelo de avaliação promoveu-se uma prática de regulação do processo formativo, assente nos seus dois ei-

xos fundamentais (Perrenoud, 1999): comunicação e cooperação (cf. Figura 3).



Figura 3
Modelo de regulação do processo formativo.

Nota: dos autores.

Deste modo, a avaliação formativa emerge como “uma regulação interativa, isto é, de uma observação e de uma interação em tempo real, praticamente indissociáveis das interações didáticas propriamente ditas” (Perrenoud, 1999, p. 101).

A experiência desenvolvida proporcionou aos docentes uma reflexão contínua, não só sobre as estratégias que se foram construindo em diálogo com os estudantes, mas também sobre o modelo de avaliação a implementar.

Estando as finalidades desta UC centradas no desenvolvimento de competências, considerámos que a avaliação deveria implicar os processos e os produtos construídos pelos estudantes, relacionando-os de uma forma dinâmica: os produtos eram objetos a partir dos quais seria possível inferir sobre as competências desenvolvidas pelos estudantes (conhecimentos, no campo das Ciências Sociais, capacidades investigativas e atitudes/valores democráticos). Todavia, esta prática de inferência resultou da autoavaliação dos estudantes (grelhas de autoavaliação, reflexão individual e em grupo, e debates em grande grupo) e da avaliação dos docentes, grelhas de avaliação e observação participante nas diferentes fases do trabalho que já foram anteriormente descritas.

6.1. Autoavaliação quantitativa

Os resultados da autoavaliação dos alunos, sobre o produto final que cada grupo de trabalho realizou ao longo da UC, permitem-nos uma análise mais detalhada das diferentes fases de construção dos PP-D e uma reflexão sobre as mudanças que poderão ser introduzidas no futuro.

Os resultados alcançados revelam elevadas taxas de sucesso, numa média que rondou os 95%. Não obstante estes resultados positivos, não podemos deixar de atribuir significado às diferenças que se registaram entre as diferentes fases, apesar de serem estatisticamente pouco relevantes.

A primeira fase do trabalho – *Identificação dos conceitos associados à competência* – implicava que os alunos mobilizassem um quadro conceptual que desse consistência teórica ao trabalho prático que se propunham realizar, em torno da CCD e das questões sociais relevantes que selecionaram para o projeto do seu trabalho de grupo. Esta fase, que alcançou a percentagem de sucesso menos elevada (88,9%), indicia as fragilidades dos alunos, quer no conhecimento de cada uma das competências, quer na capacidade de lhes dar um enquadramento conceptual que fundamente as escolhas metodológicas seguidas nos projetos construídos. Assim se explica a dificuldade em explicitar a dimensão em que se inserem as CCD e em relacionar estas competências com um conjunto de conceitos que permitissem uma melhor compreensão da sua relevância no processo de desenvolvimento dos alunos.

Em sentido oposto situam-se os resultados da autoavaliação quando o trabalho exigiu o enquadramento curricular dos PP-D – *Integração da competência no currículo do ano de escolaridade definido* – (97,1%), área em que os estudantes revelaram mais confiança na realização do trabalho solicitado, na medida em que este exigia o recurso às aprendizagens já realizadas nos anos anteriores da sua formação. Do mesmo modo, a percentagem média alcançada na fase de *construção do produto final* (98%) resultou, em grande medida da liberdade que lhes foi oferecida para mobilizarem os seus conhecimentos e experiências nas áreas em que se sentiam mais competentes para construir a apresentação final do seu projeto (*PPT, websites, posters...*).

Algumas das dificuldades identificadas na terceira fase – *Construção de um projeto pedagógico-didático* – resultam das fragilidades teóricas

já referidas, mas também do facto dos projetos serem de natureza especulativa, sem um suporte real de sala de aula, o que trouxe dificuldades acrescidas na contextualização das *situações de partida* (87,5%).

6.2. Reflexão e partilha

Nas duas sessões finais de avaliação da UC de SCT, os estudantes circularam livremente pela sala, expressando as suas opiniões sobre o trabalho realizado e os níveis de desempenho alcançados. De um modo geral, consideraram ter sido elevado o nível de apropriação das Competências para uma Cultura da Democracia definidas pelo Conselho da Europa (cf. Figura 4).

Este elevado nível de apropriação das CCD resultou, na opinião dos estudantes, do processo investigativo que desenvolveram, do trabalho prático construído através da conceção dos PP-D e dos momentos de partilha em pequeno e grande grupo.

Quanto ao nível de democraticidade vivida na unidade curricular, os estudantes manifestaram a sua satisfação, quer por escrito, quer oralmente, sobre o modo como viveram esta experiência, em “liberdade”, em “democracia” e com “autonomia”.

Foi salientada a importância de “ouvir os alunos e ajustar as práticas”, de modo a que os estudantes reconhecessem o quanto é relevante garantir o seu envolvimento nos momentos de tomada de decisão, isto é, de partilha do poder, dentro da sala de aula. Em síntese, tal como um aluno salientou no painel coletivo, “a democracia não se aprende, vive-se!”.

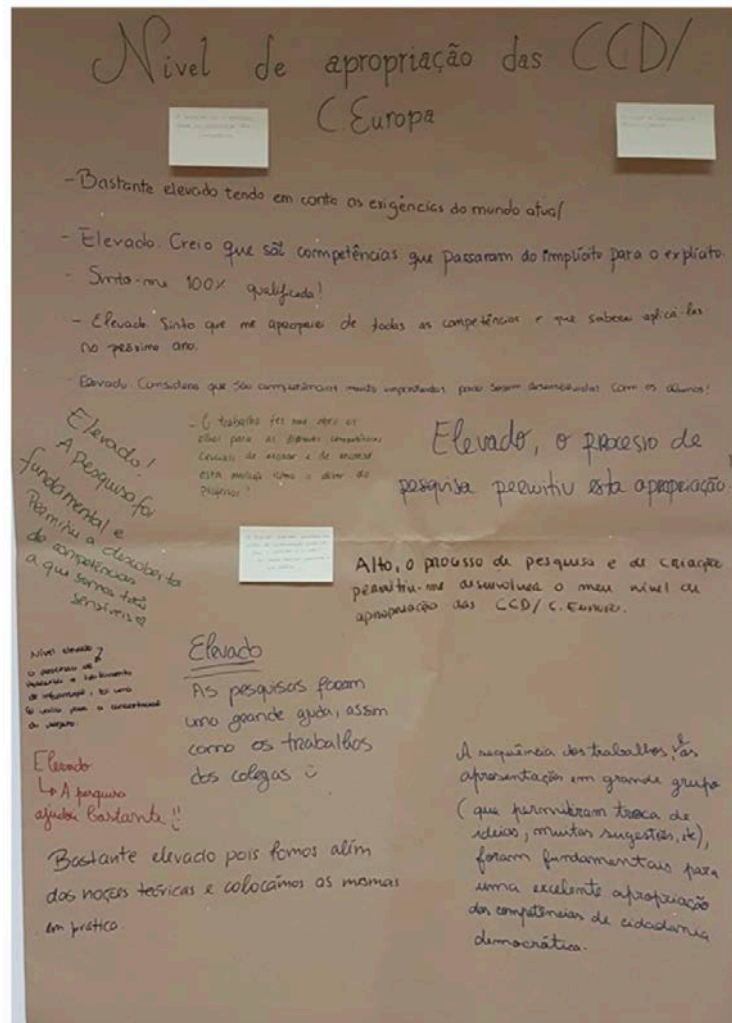


Figura 4
Modelo de regulação do processo formativo: nível de apropriação das CCD.

Nota: Registo de autoavaliação presencial dos estudantes.

O terceiro painel de autoavaliação partilhado na turma centrou-se no grau de preparação para implementarem as Competências para uma Cultura da Democracia na sala de aula, enquanto futuros professores.

Neste indicador, os resultados foram mais moderados, com os estudantes a reconhecer que há ainda um longo caminho a percorrer para se sentirem preparados e confiantes para promoverem as CCD na sala de aula quando, num futuro próximo, iniciarem a sua atividade profissional. Se, por um lado, reconheceram a importância do trabalho realizado, “tendo em conta esta UC”, por outro lado, também ponderaram sobre os seus limites “quando contemplam toda a formação”.

No entanto, a nota mais valorizada pelos estudantes remeteu para a necessidade de implementar estratégias para o desenvolvimento das CCD na sala de aula, aproveitando os momentos de experiência de prática docente, ao longo do curso.

O quarto indicador expressava-se na seguinte pergunta: Que obstáculos e desafios se colocam a um professor empenhado no desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia? (cf. Figura 5).

Na abordagem a esta questão, foi solicitado a cada estudante que identificasse um obstáculo ou uma dificuldade diferente das que os colegas antecedentes iam registando. Esta forma dos estudantes responderem a esta questão permitiu reunir um conjunto amplo de fatores que, no seu entender, poderão dificultar a sua ação se, enquanto professores, optarem por promover o desenvolvimento das CCD na sala de aula.

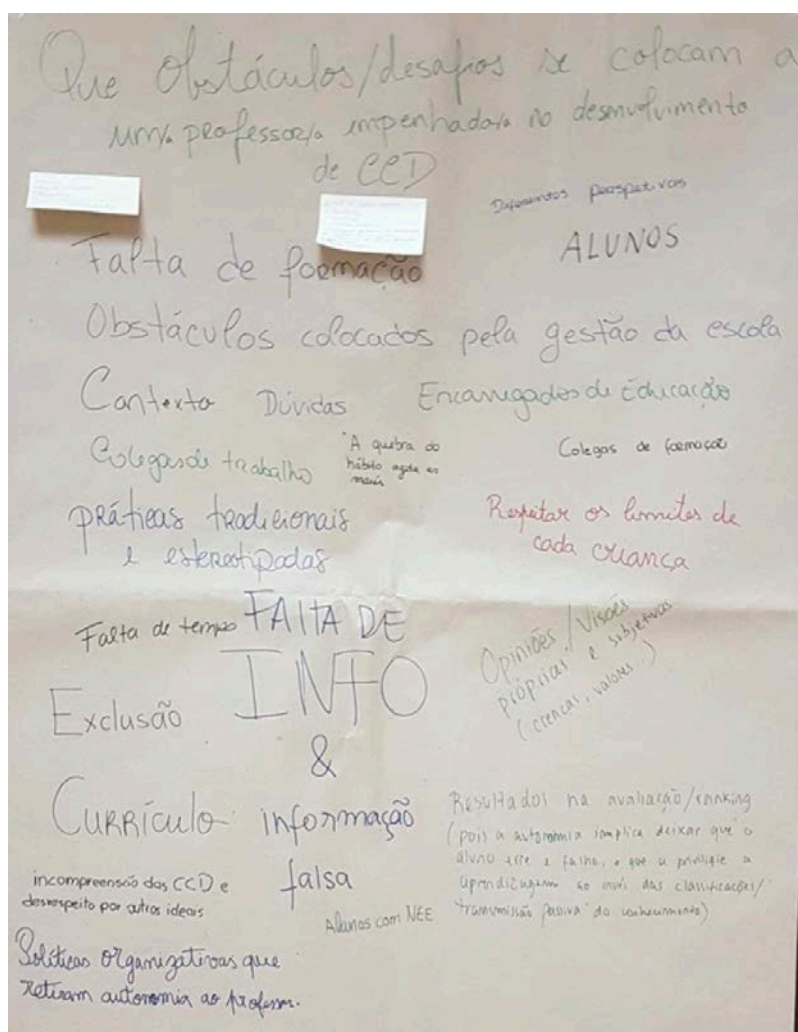


Figura 5
Modelo de regulação do processo formativo: obstáculos e desafios se colocam a um professor empenhado no desenvolvimento de CCD.
Nota: Registo de autoavaliação presencial dos estudantes.

Entre as dificuldades identificadas destacaram, em primeiro lugar, aquela que responsabiliza diretamente a ESELx e o seu plano de formação: “falta de formação”. Entre os restantes fatores, os estudantes

salientaram ainda as dificuldades que a gestão das escolas coloca, nomeadamente quando “retiram autonomia ao professor”, assim como a rotina de práticas “tradicionais e estereotipadas”. Um outro obstáculo identificado diz respeito às famílias – “encarregados de educação” – dimensão que assume particular relevo, conhecendo a reação de associações de pais que se manifestam contra conteúdos e práticas dos professores no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento incluída no currículo do Ensino Básico e Secundário em Portugal.

Um quinto painel reuniu as respostas a mais uma questão: Que práticas se devem privilegiar no desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia?

Também neste capítulo foram muitas as sugestões avançadas pelos estudantes todas elas centradas no que um estudante designou por “práticas ativas e dinâmicas que permitam a construção de representações mentais associadas à democracia”.

Entre o que os estudantes designam por “práticas ativas” incluem-se duas ideias: “que os alunos sejam atores e autores dos seus próprios conhecimentos” e que se promovam “estratégias de aprendizagem ativa”. Foram identificadas “práticas cooperativas”, como a implementação de “conselho cooperativo de gestão e organização” da sala de aula, “debates e diálogos” e “trabalho de campo e interação com a comunidade”. Entre o que identificam como “práticas inovadoras”, os estudantes referem “caça ao tesouro”, “role-playing” e “prática de educação inclusiva”.

O último indicador de avaliação esteve representado no sexto painel com a questão: Que práticas, modalidades e instrumentos de avaliação participada podem ser mobilizados numa prática docente democrática?

Sobre as práticas, modalidades e instrumentos de avaliação participada que podem ser mobilizados numa prática docente democrática, os estudantes destacaram quatro ideias fundamentais: (i) “colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem”; (ii) “utilizar instrumentos de auto e heteroavaliação”; (iii) “permitir que os alunos sejam atores e autores das suas aprendizagens” e (iv) “permitir que os alunos sejam intervenientes ativos no processo de avaliação”.

7. Avaliação do processo formativo: os docentes

Começamos pela classificação. A análise dos PP-D, produzidos pelos grupos de trabalho, e do contributo de cada estudante nas diferentes fases do trabalho da UC permitiu aferir as autoavaliações quantitativas avançadas pelos estudantes. A classificação final atribuída pelos docentes pouco se afastou dessas propostas, o que revela também a seriedade do trabalho dos estudantes, não só na construção dos seus projetos, mas também na reflexão e análise da avaliação.

Mas, como todos sabemos, a avaliação não se reduz à tarefa de classificar, principalmente se nos propomos atingir objetivos que envolvem o desenvolvimento de CCD. A experiência vivida em SCT abriu um novo caminho na formação inicial de professores, no mestrado da ESELx, na área das Ciências Sociais, História e Geografia.

Apesar de se considerar que o desenvolvimento das CCD deve ser assumido pelas escolas e universidades em todas as áreas de ensino/formação, sabemos que o ensino das Ciências Sociais ocupa um espaço privilegiado para promover uma reflexão crítica sobre a prática docente, orientada para uma educação para a democracia. Assim, não podemos deixar de recordar as referências de Perrenoud (2002) e Pagès (2019) que chamam a nossa atenção para a responsabilidade do campo das Ciências Sociais, centrado no estudo do ser humano, enquanto ser social, contextualizado num território e num determinado tempo histórico (Garrido, 2004; Dias, Pereira & Laurent, 2016).

Os saberes que nos permitem ser cidadãos são, em grande parte, de base científica, na medida em que os desafios são geralmente tecnológicos. São também éticos e filosóficos na medida em que os dilemas e os conflitos de valores podem ser dominados, em parte, pela razão e pela argumentação. Contudo, nos programas escolares, há um buraco negro: o conhecimento da sociedade, que não passa do parente pobre, limitando-se a educação cívica muitas vezes às instituições e aos direitos individuais (Perrenoud, 2002, p. 41).

Para além da avaliação centrada nos produtos finais dos estudantes, a apreciação crítica estendeu-se e focou-se em todo o processo formativo que se desenvolveu ao longo das 20 sessões (e fora delas), as quais pretenderam contribuir para a (trans)formação dos estudantes, no sentido de os preparar para implementarem uma prática docente no Ensino Básico, comprometida com uma cultura da democracia, nos diferentes anos de escolaridade.

Estamos em condições de identificar as CCD que se promoveram em SCT, concebida e implementada no ano letivo de 2020/2021, entre os meses de março a maio, tendo por referência o modelo definido pelo Conselho da Europa (2016b).

Valores. No domínio dos valores, o trabalho realizado revelou a importância que os estudantes atribuem à valorização da diversidade cultural, constituindo-se como uma questão social relevante privilegiada em muitos do PP-D realizados e ocupando um lugar de destaque nos debates realizados no grupo. Paralelamente, a temática da diversidade cultural mobilizou a valorização da democracia e da justiça social, não só na reflexão em pequeno e grande grupo, mas no próprio processo formativo alicerçada numa participação ativa dos estudantes na construção da UC.

Capacidades. O trabalho prático foi realizado pelos estudantes com uma grande liberdade e autonomia, proporcionando-lhes a experiência de que educar e formar significa acreditar nas capacidades de quem aprende. Esta opção dos professores, que orientam e medeiam a formação, exige uma grande capacidade de flexibilidade e adaptabilidade, integrando a realidade dos estudantes, os seus saberes e experiências, no processo de construção de novas competências, num ambiente de cultura da democracia. A forma como todo o trabalho foi planificado e executado estimulou a cooperação, levando os estudantes a reconhecer as potencialidades do trabalho colaborativo para o processo de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, desenvolvendo as CCD no seu conjunto. Finalmente, importa sublinhar o clima de interajuda que se gerou em todas as sessões, garantindo PP-D de maior qualidade e promovendo a capacidade de empatia pelo outro, dentro de um grupo com objetivos comuns. As discussões que se geraram nos grupos de trabalho, os debates e a partilha de experiências em grande grupo garantiram o desenvolvimento da capacidade de análise e de pensamento crítico, fundamentais em professores que se querem reflexivos, exigentes e comprometidos com a construção de uma educação baseada em valores e atitudes democráticas.

Atitudes. Os resultados alcançados e a forma muito positiva como os estudantes avaliaram esta experiência foram fruto das atitudes de respeito e civismo, gerado nos diferentes grupos de trabalho e no grande grupo, a quem foi atribuída a liberdade e a responsabilidade de contribuir para os objetivos finais traçados pelo próprio grupo. Estas atitudes, vividas em grupo, revelaram-se fundamentais para que os estudantes dessem sinais de acreditar mais na sua capacidade

de realização das tarefas que tinham entre mãos, de eficácia pessoal, reforçando a sua autoconfiança.

Conhecimentos e compreensão crítica. Ao longo desta experiência na formação inicial de futuros professores do Ensino Básico, a construção de novos conhecimentos decorreu a dois níveis: (i) na investigação realizada no âmbito dos projetos construídos pelos diferentes grupos de trabalho; (ii) na vivência de uma experiência de formação baseada no quadro de CCD. No primeiro nível, aprofundou-se o conhecimento e a compreensão crítica do mundo, estabelecendo uma inter-relação entre os problemas identificados à escala local, com os contextos globais em que se inserem, incluindo questões políticas, históricas, culturais e económicas. No segundo nível, foi possível aos estudantes reconhecerem, pela sua própria experiência, a importância de construir um conhecimento e uma compreensão crítica de si mesmo, ação fundamental para interagir com os outros e refletir criticamente sobre a sua visão do mundo.

Notas finais

A participação no projeto EDCD-TEP e as mudanças introduzidas na formação inicial de professores da ESELx, no domínio das Ciências Sociais, permite-nos retirar algumas breves conclusões que merecem ser destacadas, na perspetiva de quem assume a necessidade de continuar a refletir sobre as práticas de formação, tendo por finalidade aprofundar o desenvolvimento das Competências para uma Cultura da Democracia.

A primeira nota a destacar remete para as potencialidades das Ciências Sociais para a formação dos novos professores, na vertente do desenvolvimento das competências cidadãs. A pluralidade/complementaridade que reside no interior do campo das Ciências Sociais é fundamental para a formação de professores competentes para ler e interpretar de forma crítica o mundo social que os rodeia, habilitando-os para uma prática docente, também ela, transformadora.

Em segundo lugar, as complexidades do mundo de hoje exigem uma resposta política, principalmente quando delas emergem ameaças, desde o xenofobismo populista até ao vincar das divisões artificiais entre os povos, tendo por base a diversidade cultural, passando pelo agravamento das desigualdades sociais, à escala nacional e global. Esta resposta tem vindo a ser construída na afirmação de uma cultura para o exercício ativo de uma cidadania democrática.

Para isso, em terceiro lugar, o estudo que agora se conclui, vem reforçar a convicção de que a Educação e a Democracia têm um caminho comum a percorrer, que nunca poderemos dar por terminado porque, no essencial, é um percurso construído com a participação dos diferentes elementos que integram as comunidades aprendentes que se constituem no quotidiano de cada contexto escolar/educativo.

Neste sentido, uma quarta nota dirige-se às responsabilidades que devem ser assumidas pelas instituições de ensino superior que realizam a formação inicial de professores. A definição dos seus princípios orientadores deve, explicitamente, incluir o compromisso com o desenvolvimento de competências que garantam a formação de cidadãos conscientes da importância de, diariamente, promover uma cultura de democracia, com valores, atitudes, capacidades e conhecimento crítico geradores de uma cidadania socialmente transformadora.

Por último, resta-nos retomar os objetivos deste capítulo e sublinhar, a partir da avaliação realizada ao trabalho desenvolvido na UC em 2020-2021, que (i) a reformulação da UC incorporou o contributo dos estudantes; (ii) os projetos resultaram da intervenção dos estudantes na tomada de decisão sobre a conceção, desenvolvimento e partilha do seu estudo; (iii) a avaliação da UC foi concebida, planificada e concretizada com o envolvimento direto dos estudantes. Em síntese, o processo de reformulação desta unidade curricular garantiu a participação ativa dos estudantes, permitindo, a cada um deles, viver a sua formação num ambiente de cultura democrática.

Referências

Bárcena, F., Gil, F., & Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Desclée.

Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgeo*, 15, 69-90.

Claudino, S., & Hortas, M. J. (2015). La enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado para la ciudadanía en Portugal. Perspectiva histórica, modelos, representaciones y desafíos. In Beatrice Borghi, Francisco García-Pérez & Olga Moreno-Fernández (Coords.), *Novi Cives Cittadini dall'Infanzia in Poi* (pp.173-190). Bologna: Pàtron Editore.

Claudino, S., Fernandes, S., & Grazzini, G. (2019). Projeto nós propomos! Cidadania e formação de professores, o caso da escola de Oracina/Marília. In Maria João Hortas, Alfredo Dias, & Nicolás de Alba (Eds.), *Ensinar e aprender Didática das Ciências Sociais. A formação de professores numa perspetiva sociocrítica* (pp. 467-476). Lisboa: Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa / AUPDCS.

Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Council of Europe.

Conselho da Europa (2016a). *Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas. Resumo*. Conselho da Europa. Consultado em <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15>

Council of Europe (2016b). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe. Consultado em <https://rm.coe.int/16806ccc07>

Dias, A., Pereira, L. T., & Laurent, S. (2016). Educación para la ciudadanía global: una experiencia curricular en la Escola Superior de Educação de Lisboa. In Carmen Ruíz, Aurora Doreste, & Beatriz Mediero (Coord.), *Deconstruir la alteridade desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 504-514). AUPDCS.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

Garrido, M. (2004). (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Pearson Prentice Hall.

Hortas, M.J., & Dias, A. (2020). Education for Global Citizenship: teacher training at Lisbon Higher School of Education (Educação para a Cidadania Global: formação de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa). *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 45-63.

Iglesias, J., González, L., & Fernández-Río, J. (Coord.). (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría e práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Pirámide.

Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez Ledesma, & V. Gómez Gerardo, *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). México: Universidad Pedagógica Nacional. Consultado em <https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93yq=Las+competencias+ciudadanas%2C+una+finalidad+de+la+ense%C3%B1anza+de+la+historia>.

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22.

Pagès, J., & Garcia, C. R. (2020). What think and what write Ernesto Gómez. His contribution to the Democratic Citizenship Education (Qué piensa y qué escribe Ernesto Gómez. Su aportación a la Educación para la Ciudadanía Democrática). *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 7-29.

Pagès, J., & Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelencia à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Edições ASA.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social e ciudadana para una participación crítica. In Nicolás de Alba Fernández; Francisco García Pérez, & Antoni Santisteban Fernández (Coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277-286). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Díada Editores, S. L.

Santisteban, A., & Pagès, J. (2019). Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: mirando el presente y el futuro. In Maria João Hortas, Alfredo Dias, & Nicolás de Alba (Eds.), *Ensinar e aprender Didáctica das Ciências Sociais. A formação de professores numa perspetiva sociocrítica* (pp. 128-138). Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa / AUPDCS.

Swee-Hin, T., Shaw, G., & Padilla, D. (2017). *Global Citizenship Education. A guide for policymakers*. Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding.

Wenger-Trayner; E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Comunidades de práctica, una breve introducción*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Buenos Aires.