

Educação para a Democracia em Ambiente Virtual - Práticas de formação docente para a aprendizagem estética e corporizada em eLearning

Cláudia Neves¹

Ana Patrícia Almeida²

Juliana Oliveira³

Marta Abelha⁴

Pedro Abrantes⁵

Resumo

Este artigo apresenta resultados de um curso de formação contínua online desenvolvido no âmbito do projeto europeu AECED (Aesthetic and Embodied Learning for Democracy-as-becoming), com educadores e professores da educação pré-escolar, básica e profissional em Portugal. Assente numa abordagem centrada na Aprendizagem Estética e Corporizada para a Democracia (AELD) e ancorada na metodologia Investigação-Ação Participativa (IAP), o curso fomentou espaços de co-investigação, reflexão crítica e inovação pedagógica. A análise de dados qualitativos — provenientes de fóruns, diários reflexivos, entrevistas e propostas pedagógicas — revelou transformações no desenvolvimento de práticas democráticas e na valorização do corpo e da sensorialidade como dimensões de conhecimento. Apesar dos desafios técnicos e institucionais do eLearning, o curso potenciou a construção de comunidades de aprendizagem democráticas e colaborativas. O artigo conclui com recomendações para reforçar a acessibilidade, a usabilidade e a profundidade democrática na formação docente online, contribuindo para a consolidação de práticas educativas mais críticas, sensíveis e inclusivas

Palavras-chave

Formação Contínua, eLearning, Educação Democrática, Aprendizagem Estética e Corporizada, Investigação-Ação Participativa, Inovação

1 Laboratório de Educação a Distância e eLearning - Universidade Aberta, claudia.neves@uab.pt

2 Laboratório de Educação a Distância e eLearning - Universidade Aberta, anap.almeida@uab.pt

3 Laboratório de Educação a Distância e eLearning - Universidade Aberta, juliana.oliveira@uab.pt

4 Laboratório de Educação a Distância e eLearning - Universidade Aberta, marta.abelha@uab.pt

5 Centro de Estudos Globais - Universidade Aberta pedro.abrantes@uab.pt

Pedagógica.

Abstract

This article presents the results of an online continuing education course developed within the framework of the European project AECED (Aesthetic and Embodied Learning for Democracy-as-becoming), with educators and teachers of pre-school, basic and professional education in Portugal. Based on an approach centred on Aesthetic and Embodied Learning for Democracy (AELD) and anchored in the Participatory Action Research (IAP) methodology, the course fostered spaces for co-research, critical reflection and pedagogical innovation. The analysis of qualitative data - from forums, reflective diaries, interviews and pedagogical proposals - revealed transformations in the development of democratic practices and the valorisation of the body and sensoriality as dimensions of knowledge. Despite the technical and institutional challenges of eLearning, the course fostered the construction of democratic and collaborative learning communities. The article concludes with recommendations for strengthening accessibility, usability and democratic depth in online teacher training, contributing to the consolidation of more critical, sensitive and inclusive educational practices

Key words

Continuing Education, eLearning, Democratic Education, Aesthetic and Embodied Learning, Participatory Action Research, Pedagogical Innovation.

1. Introdução

O projeto, internacional com financiamento Horizon Europe, AECED – Aesthetic and Embodied Learning for Democracy-as-becoming - procurou desenvolver e testar estratégias pedagógicas que potenciasssem a educação para a Democracia através de experiências estéticas e corporizadas. A proposta deste projeto foi desenvolver um quadro Pedagógico de Referência e Guias práticos adequados a vários níveis de ensino e contextos nacionais, que promovessem e apoiassem práticas democráticas baseadas nas aprendizagens estéticas e corporizadas. As experiências foram desenvolvidas em seis países europeus (Finlândia, Alemanha, Reino Unido, Croácia, Letónia e Portugal) e ofereceram perspetivas inovadoras para explorar estas ferramentas pedagógicas na Educação para a Democracia. No contexto português, o projeto envolveu quatro estudos de caso que integraram educadores e professores da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino profissional, que participaram num curso de formação online de oito semanas com base na metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP).

Neste artigo analisamos o impacto dessa formação na promoção de práticas pedagógicas democráticas, estéticas e corporizadas através da exploração das transformações nas conceções dos professores e educadores,

nas dinâmicas que desenvolveram nos respetivos contextos educativos e nas formas de relação estabelecidas com os alunos e com as experiências desenvolvidas.

A relevância deste estudo reside na sua contribuição para o debate em torno da inovação pedagógica, desenvolvimento profissional docente e educação para a democracia em ambientes digitais. Ao relacionar os princípios da aprendizagem estética e corporizada com as potencialidades do eLearning, este artigo procura explorar caminhos alternativos para a formação de professores, sustentados em espaços de co-criação e reflexão crítica colaborativa, sensíveis aos desafios contemporâneos da educação e da democracia.

2. Enquadramento Teórico

O projeto europeu AECED tem como principal finalidade preencher aquilo que se considera ser uma lacuna na educação para a democracia. Ou seja, a equipa deste projeto considera que as abordagens meramente cognitivas e curriculares não são suficientes para uma efetiva educação para a democracia, sendo necessário desenvolver abordagens pedagógicas que valorizem as emoções, os sentimentos, os sentidos, a imaginação, a criatividade, o corpo e a estética para experienciar o que significa viver e sentir a democracia.

Esta proposta baseia-se nas ideias filosóficas relacionadas com a “somaestética” de Shusterman (2008) que propunha uma abordagem que unisse o corpo, a estética e a prática para repensar a experiência humana e a educação. O termo “somaestética” vem da junção de “soma” (que em grego significa corpo vivido) com o termo estética associado à perceção sensorial, à arte e à sensibilidade. Também os contributos de Fuchs e De Jaegher (2009) inspiraram este projeto no sentido em que defendiam que a aprendizagem democrática só pode ser efetivamente concretizada através das experiências de vida, das experiências relacionais e dos sentimentos. A ideia defendida por Biesta (2011) que assenta no conceito de “democracia como devir” (ou em permanente construção) também inspirou este projeto com sua dimensão processual, imprevisível e ética do que significa a experiência de vivermos juntos. Estes contributos alimentaram os alicerces teóricos deste projeto por sublinharem a educação como espaço de discussão, partilha e aprendizagem coletiva.

Esta abordagem ressoa também com contributos nacionais sobre educação democrática. Sampaio da Nóvoa (2009) defende que formar professores é, antes de mais, um gesto político que deve promover a autonomia e a responsabilidade pedagógica como elementos centrais de uma escola democrática. Por sua vez, Pacheco (2001), com a experiência da Escola da Ponte, tem mostrado como a escuta ativa, a co-decisão e a flexibilidade curricular podem ser praticadas quotidianamente como expressões concretas de cidadania em contexto escolar.

No que respeita ao quadro metodológico em que assenta o projeto AECED, a PAR (Participative Action Research) tal como delineada por Kemmis e McTaggart (2005) posiciona os educadores e professores como co-investigadores nos seus próprios contextos. Deste modo, através do envolvimento ativo e da reflexão crítica, os participantes tornam-se agentes do seu próprio desenvolvimento profissional e são parte integrante do processo de construção colaborativa do conhecimento a partir dos respetivos contextos.

Com base nestes contributos teóricos o projeto europeu AECED centrou-se no desenvolvimento de uma proposta pedagógica inovadora baseada em duas dimensões teóricas fundamentais: a aprendizagem estética e corporizada para a educação para a democracia (AELD) e a Investigação-Ação Participativa (PAR).

A partir do desenvolvimento de dezanove estudos de casos nos seis países europeus envolvidos no projeto AECED foram testados um quadro de referência pedagógico e guias de orientação para a prática para se procurar entender de que forma as atividades estéticas e corporizadas (como artes, movimento, dança, expressão, diálogo, etc.) podem promover a aprendizagem para a democracia. Esses estudos incluíram análises de casos em diferentes fases educativas — educação de infância, ensino primário, ensino secundário, formação profissional e educação de adultos e ensino superior — em contextos formais, não-formais e informais. Com base nesses estudos, o projeto está a produzir recomendações e quadros de referência para melhorar a educação para a democracia na Europa.

Os estudos desenvolvidos no contexto português permitiram explorar abordagens relacionadas com a formação contínua de professores e educadores em ambientes digitais. As teorias da aprendizagem digital colaborativa e os modelos de desenvolvimento profissional docente centrados na transformação identitária da prática, constituíram dimensões conceptuais importantes que revelaram que o domínio da aprendizagem digital também é central para a educação para a democracia.

A proposta teórica de Siemens (2005) em torno da teoria do conetivismo ajuda a compreender a lógica da rede, da interação e da construção coletiva de sentidos em que assenta o modelo pedagógico de ensino e aprendizagem em eLearning. Esta proposta baseia-se na ideia da aprendizagem como uma capacidade de estabelecer relações e ligações com diversas fontes de informação e recursos, num ecossistema digital em constante transformação.

Para se compreender a dinâmica entre as presenças cognitiva, social e pedagógica, bem como o modo como estas interagem na construção de ambientes de aprendizagem significativos em contextos exclusivamente online, recorreremos ao modelo proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000). Este modelo, designado por Community of Inquiry (CoI) assume-se como uma estrutura teórica importante para analisar a construção

de conhecimento significativo em ambientes digitais, em particular, relacionados com a Educação a Distância no Ensino Superior. Segundo este modelo, uma experiência formativa online só adquire qualidade e significado se assentar num equilíbrio sustentado entre três presenças interdependentes: a presença cognitiva, a presença social e a presença pedagógica. Só com o equilíbrio sustentado entre estas três dimensões é que podem ser desenvolvidas comunidades de aprendizagem críticas e reflexivas.

“An educational experience is more likely to be successful when it is grounded in a community of inquiry composed of instructors and students who function in an environment of trust, open communication, and shared purpose.” Garrison, Anderson & Archer (2000, p. 2)

Os estudos de caso desenvolvidos pela equipa portuguesa tiveram por base um curso em eLearning dirigido a educadores e professores da Educação pré-escolar, ensino primário e ensino profissional. O modelo Community of Inquiry (CoI) foi importante para ajudar a compreender as interações dos participantes nos fóruns de discussão online e como é que estas interações contribuíram para a consolidação da presença online através do diálogo e da partilha de experiências emocionais e afetivas. Também a forma como os participantes se envolveram cognitivamente quando analisaram e refletiram criticamente sobre os conceitos de democracia, educação para a democracia e aprendizagens estéticas e corporizadas foi analisada tendo por base este modelo. Finalmente, a dimensão da co-construção e co-criação que procurámos explorar ao longo do curso online ajudou-nos a compreender a dimensão da presença pedagógica numa lógica de co-investigação.

Pelo facto deste curso online ser reconhecido como formação contínua de professores, recorreremos aos contributos de Mezirow (1991) e de autores que seguiram a sua linha de pensamento, como Taylor e Cranton (2012), para analisar os impactos do processo reflexivo e transformador inerentes a esta formação. Compreender de que forma os professores e educadores reconfiguraram — ou não — as suas perspetivas, através da reflexão crítica e das experiências de aprendizagem ao longo do curso, foi central para perceber se esses processos desencadearam transformações no seu desenvolvimento profissional e/ou um fortalecimento (agency) docente. Importava-nos compreender até que ponto as atividades de reflexão, questionamento e desconstrução de conhecimento sobre as normas estabelecidas que procurámos proporcionar ao longo do curso levaram à incorporação de novas conceções e práticas pedagógicas potenciadoras de uma maior autonomia profissional e de uma atuação docente mais consciente e transformadora.

Estas contribuições teóricas permitiram desenvolver um conjunto de leituras inovadoras em torno dos processos vivenciados pelos participantes no curso de formação contínua de professores, ao mesmo tempo que ampliaram a reflexão crítica sobre o papel da formação em eLearning no

contexto da Educação para a Democracia.

3. Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, centrada na análise de uma experiência de formação contínua online dirigida a professores e educadores da educação pré-escolar, do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da educação profissional em Portugal. A metodologia foi inspirada na Investigação-Ação Participativa (IAP), cuja premissa central reside no envolvimento ativo dos participantes enquanto co-investigadores dos seus próprios contextos profissionais (Kemmis & McTaggart, 2005). Embora o desenho do curso tenha sido inicialmente concebido pela equipa investigadora, procurou-se garantir momentos de diálogo, adaptação e devolução de resultados ao longo do processo, promovendo uma lógica de corresponsabilidade formativa.

Para além da IAP, a metodologia do estudo articula ainda três dimensões complementares: a aprendizagem transformadora (Mezirow, 1991), os princípios da aprendizagem digital colaborativa, e o modelo “Community of Inquiry” (Garrison, Anderson & Archer, 2000), que permite compreender a interdependência entre presenças pedagógica, cognitiva e social em contextos virtuais de aprendizagem.

Curso e participantes

O curso online teve a duração de oito semanas (abril a junho de 2024), com uma carga horária de 50 horas (15 horas síncronas/assíncronas e 35 horas de trabalho autónomo), sendo realizado na plataforma Moodle da Universidade Aberta (UAb). Participaram 34 professores e educadores de diferentes regiões do país, com idades entre 43 e 65 anos, oriundos de contextos públicos, privados e associativos. O curso foi estruturado em seis fases alinhadas ao ciclo da IAP (introdução, familiarização, reflexão colaborativa, planeamento, ação e análise/síntese), com base numa abordagem visual, narrativa e sensível (VEN-Approach).

Recolha e análise de dados

A recolha de dados ocorreu de forma contínua, abrangendo múltiplas fontes:

- Fóruns de discussão online: mais de cinquenta tópicos, analisados quanto à qualidade das interações, presença social e emergência de temas.
- Diários reflexivos: registos semanais submetidos por participantes, com foco na evolução das suas práticas e conceções pedagógicas.
- Entrevistas abertas por email: realizadas com participantes do pré-escolar e 1.º ciclo, para aprofundar a análise da transformação docente.
- Propostas pedagógicas e materiais visuais: documentação produzida pelos participantes (textos, colagens, imagens, vídeos, narrativas).

Para a análise dos dados recorreu-se a uma estratégia de métodos mistos

qualitativos, combinando:

- Análise temática (Braun & Clarke, 2006): identificação de padrões nas experiências formativas, com base em codificação inicial e revisão de temas emergentes;
- Análise de conteúdo direcionada (Schreier, 2012): aplicada particularmente aos diários e fóruns, para organização sistemática por categorias semânticas;
- Elementos da grounded theory (Charmaz, 2006): utilizados com cautela para captar interpretações iterativas a partir da experiência dos participantes, sobretudo nos momentos de triangulação e cocriação analítica.

Importa referir que, embora tenham sido criadas categorias analíticas a priori com base nos objetivos do curso e nos eixos da AELD, também se procurou preservar a emergência de temas diretamente advindos da experiência dos participantes.

Por fim, uma Shared Memoing Matrix foi usada como ferramenta de trabalho colaborativo entre equipa e participantes, permitindo a devolução progressiva de leituras e interpretação de dados, de modo a assegurar transparência e validação conjunta dos resultados.

4. Resultados

A análise dos dados recolhidos ao longo do curso permitiu identificar transformações relevantes nas conceções e práticas dos participantes, bem como nos modos de incorporação da aprendizagem estética e corporizada para a democracia (AELD) em ambiente virtual. Os resultados organizam-se em quatro eixos: (1) transformação identitária e profissional; (2) práticas pedagógicas corporizadas em contexto online; (3) limites e resistências à inovação estética em eLearning; e (4) construção de comunidades virtuais democráticas.

4.1. Reconfigurações da Identidade e da Intencionalidade Docente

A formação online proporcionou um espaço de reconfiguração da identidade profissional, ampliando o entendimento dos professores sobre o seu papel na promoção da democracia.

Vários participantes referiram que a experiência os levou a repensar o papel da escuta, da presença sensível e da mediação pedagógica. Como afirmou uma educadora no seu diário reflexivo:

“Percebi que ser democrática com os meus alunos não é só dar-lhes voz, mas escutá-los com o corpo inteiro. Comecei a preparar as minhas aulas com mais atenção aos silêncios, aos gestos e ao espaço.”

Este tipo de reconceitualização conduziu à valorização de práticas quotidianas como espaços de exercício democrático, em oposição à ideia de democracia como tópico curricular isolado. Um professor do ensino profissional destacou nos fóruns:

“Sinto que a democracia deixou de ser um tema para ser uma forma de estar nas minhas aulas. Pequenos gestos – como circular a palavra, criar um tempo de partilha – passaram a ter mais sentido.”

Estas mudanças revelam uma viragem de uma postura transmissiva para uma pedagogia relacional e responsiva, sensível à co-construção de sentidos.

4.2. Inovação Estética e Expressiva em Contexto Digital

Apesar das limitações do formato online, os participantes desenvolveram práticas criativas e expressivas que mobilizaram o corpo, os sentidos e a imaginação como dispositivos pedagógicos.

As experiências partilhadas incluíram colagens digitais, dramatizações com objetos, oficinas de escuta corporal e performances temáticas filmadas ou narradas. Uma professora do 1.º ciclo escreveu:

“Usei a proposta de contar histórias com objetos do quotidiano. Os alunos trouxeram da cozinha utensílios e construíram narrativas visuais incríveis. Senti-os mais livres, mais afetivos.”

A presença estética e somática da aprendizagem revelou-se fundamental para envolver os alunos em temas como inclusão, empatia e justiça social. Uma participante relatou:

“Na atividade de escuta com música e desenho, uma aluna que raramente participa emocionou-se e quis falar da guerra no seu país. A aula transformou-se num momento de escuta verdadeira.”

Estes exemplos sugerem que o ambiente digital, quando pensado pedagogicamente, pode acolher formas sensíveis de expressão e aprendizagem democrática.

4.3. Barreiras Técnicas, Culturais e Institucionais à AELD

Apesar do entusiasmo inicial, os participantes identificaram obstáculos importantes à implementação das práticas propostas.

Em termos técnicos, mencionaram-se dificuldades na partilha de ficheiros multimédia e restrições éticas no uso de imagens de crianças. Uma participante observou:

“Queria partilhar o vídeo da nossa performance, mas não consegui por causa da plataforma e da política de proteção de dados. Acabei por fazer uma descrição em texto.”

No plano pedagógico, emergiram resistências internas e externas à introdução de práticas sensoriais e estéticas. Um educador do pré-escolar comentou:

“A coordenação da escola estranhou quando propus fazer escuta corporal com os miúdos. Sentem que isso não ‘conta’ para o currículo.”

Além disso, muitos docentes expressaram frustração com a rigidez curricular e a pressão por resultados mensuráveis, o que dificultou a continuidade das práticas experimentadas no curso.

4.4. Formação de Comunidades Virtuais de Co-investigação

Apesar do formato assíncrono, os fóruns do curso tornaram-se espaços de troca afetiva, reflexão coletiva e partilha de vulnerabilidades. A presença social e emocional fortaleceu-se com o tempo, como relata uma participante:

“No início sentia-me só... mas quando li que outra colega também tinha medo de usar o corpo na aula, senti-me acolhida. Passei a participar mais.”

A criação de cartas pedagógicas coletivas, mapas visuais e sínteses colaborativas foram citadas como momentos-chave para a construção de uma comunidade de co-investigadores sensíveis e comprometidos. Essa dimensão colaborativa reforçou não só a aprendizagem profissional, mas também o sentido de pertença e responsabilidade ética entre pares.

A criação de comunidades de co-investigação durante o curso confirma a relevância da dimensão colaborativa em ambientes virtuais. Estudos nacionais, como os de Pedro (2013) e Valente (2014), demonstram que a presença social e a partilha de vulnerabilidades em espaços digitais são condições essenciais para o envolvimento e para a aprendizagem significativa. Estes autores destacam o papel das interações online na construção de sentido partilhado e na emergência de comunidades de prática docente inovadoras.

5. Discussão

Os dados analisados confirmam o potencial da Aprendizagem Estética e Corporizada para a Democracia (AELD) como estratégia de formação docente que favorece o desenvolvimento de práticas educativas mais sensíveis, reflexivas e inclusivas. Em consonância com os contributos teóricos mobilizados — nomeadamente Biesta (2011), Shusterman (2008), Fuchs & De Jaegher (2009) e Garrison et al. (2000) —, a formação revelou-se um espaço de reconfiguração profissional que ultrapassou a dimensão técnica da docência, aproximando-se de uma pedagogia ética, relacional e democrática.

A reinterpretação da democracia não como conteúdo, mas como experiência processual (“democracia como devir”, segundo Biesta), foi uma transformação recorrente nos testemunhos dos participantes. Esta deslocação permitiu romper com a ideia de cidadania escolar como obediência a regras e metas, valorizando, em seu lugar, as pequenas práticas quotidianas que promovem escuta, diálogo e co-participação. A formação gerou, assim, o que Biesta (2011) denomina de espaços de “interrupção”, nos quais os docentes puderam suspender certezas pedagógicas e experimentar novas formas de relação com os alunos e com o próprio papel docente.

A somaestética, tal como proposta por Shusterman (2008), foi traduzida, na prática, em atividades que deram visibilidade ao corpo como mediador do conhecimento. Os testemunhos dos participantes apontam para uma recuperação do sensível na ação pedagógica, muitas vezes marginalizado

pelas lógicas racionalistas e performativas da escola. As propostas baseadas na escuta corporal, nas metáforas visuais ou no movimento foram descritas como momentos de intensificação da presença, da atenção e da afetividade – dimensões reconhecidas por Fuchs e De Jaegher (2009) como constitutivas da intersubjetividade e da aprendizagem democrática.

Esta valorização do corpo, da imaginação e da expressão sensorial encontra paralelo em propostas pedagógicas desenvolvidas em Portugal. Alarcão (2001) sublinha a importância da mediação pedagógica sensível e da construção de saberes com base na experiência estética, sobretudo na formação de professores reflexivos. Também Hernández (2007), com o seu trabalho em educação artística crítica, defende que as práticas simbólicas e expressivas — como o cinema, o movimento e a imagem — podem gerar dispositivos de pensamento que desestabilizam formas de aprender rigidamente estruturadas.

Estas transformações, enraizadas na escuta sensível, na corporeidade e na co-construção de sentido, aproximam-se do que tem sido recentemente conceptualizado como pedagogia responsiva — uma pedagogia que se deixa afetar pela presença do outro e que se orienta por uma ética da atenção (Biesta, 2022; Ruitenberg, 2011). Nesse sentido, a formação analisada também contribuiu para a experiência de uma democracia sensível, entendida não apenas como regime político, mas como um modo de relação que valoriza o sensível, o corporal e o afetivo como infraestruturas da participação.

Contudo, os desafios identificados também evidenciam os limites estruturais à implementação sustentada deste tipo de abordagem. As barreiras técnicas (como o upload de vídeos ou a proteção de dados), institucionais (como a rigidez curricular) e culturais (como a resistência a práticas expressivas e sensoriais) mostram que a transformação pedagógica não pode depender exclusivamente da iniciativa individual dos docentes. Como sugerem Taylor e Cranton (2012), a aprendizagem transformadora exige condições institucionais que apoiem a experimentação, o risco e a criação de novos sentidos na prática educativa.

Estas resistências não decorrem apenas de fatores individuais, mas apontam para obstáculos sistémicos e estruturais à inovação pedagógica. Como defende Nóvoa (2009), a escola pública está muitas vezes presa a lógicas organizacionais conservadoras que reproduzem modelos de ensino centrados na transmissão, dificultando a emergência de práticas mais abertas, sensíveis e democráticas. Da mesma forma, Alarcão (2001) observa que, mesmo em contextos formativos inovadores, os professores enfrentam tensões entre o desejo de mudança e as exigências institucionais que privilegiam o controlo, a mensurabilidade e a padronização dos saberes. Reconhecer estas barreiras é fundamental para compreender os limites e potencialidades de propostas como a AELD em ambientes escolares e digitais.

O modelo Community of Inquiry (Garrison et al., 2000) mostrou-se particularmente eficaz para interpretar os modos como a presença social, cognitiva e pedagógica se desenvolveram ao longo do curso. A dimensão colaborativa, impulsionada pelos fóruns e pelos momentos de coavaliação, foi decisiva para que os participantes se sentissem parte de uma comunidade de co-investigação. Esse envolvimento afetivo, aliado à reflexão crítica sobre as suas próprias práticas, contribuiu para fortalecer o “agency” docente e a apropriação de novos modos de ser professor.

Estas reconfigurações identitárias dos participantes, observadas ao longo da formação, articulam-se com estudos nacionais que evidenciam a importância de processos formativos críticos e transformadores. Flores (2011) defende que o desenvolvimento profissional docente exige espaços de escuta, partilha e reconstrução de sentidos. Por sua vez, Formosinho (2002) sublinha que a formação deve ser centrada no próprio professor como sujeito ativo da mudança, reforçando o valor da investigação colaborativa como via para a reconstrução da prática pedagógica.

Do ponto de vista metodológico, embora o estudo se inspire na Investigação-Ação Participativa (Kemmis & McTaggart, 2005), reconhece-se que a participação dos professores no processo de análise foi parcial. Ainda assim, os momentos de devolução e interpretação colaborativa dos dados através da Shared Memoing Matrix configuraram uma forma de corresponsabilidade investigativa que, embora limitada, rompe com a lógica de separação entre “investigadores” e “investigados”.

Em síntese, os resultados sugerem que a integração da AELD em contextos digitais de formação pode contribuir significativamente para a renovação das práticas docentes e para a promoção de uma educação democrática mais encarnada e afetiva. No entanto, esta transformação só será sustentável se acompanhada de políticas formativas e institucionais que legitimem, apoiem e valorizem a dimensão sensível do ato educativo.

6. Conclusões e Recomendações

Este estudo analisou os efeitos de uma formação contínua online, ancorada na Aprendizagem Estética e Corporizada para a Democracia (AELD), dirigida a professores e educadores de diferentes níveis de ensino em Portugal. Os dados recolhidos revelam transformações significativas nas conceções pedagógicas e nas práticas docentes dos participantes, sobretudo no que se refere à valorização do corpo, das emoções, da escuta e da criatividade como dimensões estruturantes da educação democrática.

A formação contribuiu para uma reconfiguração identitária dos professores, desafiando visões técnicas da docência e abrindo espaço à emergência de uma pedagogia mais sensível, relacional e responsiva. Mesmo em ambiente virtual, a utilização de propostas artísticas e somáticas permitiu a vivência de experiências estéticas que aprofundaram o envolvimento afetivo e ético dos participantes com os seus contextos

educativos.

No entanto, as barreiras técnicas, culturais e institucionais identificadas apontam para a necessidade de um compromisso mais alargado — político, formativo e organizacional — com a transformação democrática da educação. A inovação pedagógica baseada na AELD só poderá florescer de forma sustentável se for legitimada e apoiada por políticas públicas, estruturas institucionais e culturas escolares que valorizem a experimentação, a diversidade e o sensível.

À luz destes resultados, propõem-se as seguintes recomendações:

1. Revisão curricular e avaliativa - Promover maior flexibilidade nos programas e nos critérios de avaliação, permitindo a integração efetiva de práticas pedagógicas democráticas, artísticas e corporizadas nos diversos níveis de ensino.

2. Apoio institucional à experimentação pedagógica - Estimular políticas escolares e lideranças que reconheçam e validem práticas inovadoras, criando condições estruturais (tempo, espaço, apoio técnico) para a sua implementação.

3. Formação contínua em ambientes digitais sensíveis - Investir na formação inicial e contínua de professores em contextos virtuais que articulem competências somáticas, estéticas e democráticas, favorecendo o desenvolvimento profissional crítico e reflexivo.

4. Acesso equitativo às tecnologias e infraestruturas digitais - Garantir condições técnicas adequadas para a participação plena de todos os docentes, sobretudo em territórios periféricos ou em contextos com menor literacia digital.

5. Disponibilização de recursos formativos abertos - Divulgar amplamente os guias práticos, quadros de referência e exemplos contextuais desenvolvidos no projeto AECED, como ferramentas de apoio acessíveis à comunidade educativa.

Em síntese, este estudo reforça a urgência de reinventar a formação docente em chave democrática, investindo em abordagens que transcendam a dimensão cognitiva e valorizem o corpo, os afetos e a estética como caminhos possíveis para renovar o vínculo entre educação e democracia.

Referências

Alarcão, I. (2001). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.

Biesta, G. (2022). *World-centered education: A view for the present*. Routledge.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.

Flores, M.A. (2011). *Ser professor em Portugal: Identidade, desenvolvimento profissional e condições de trabalho*. Porto Editora.

Formosinho, J. (2002). *Supervisão, reflexão e investigação: Uma escola com sentido(s)*. Porto Editora.

Fuchs, T., & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), 465–486. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4>

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Hernández, F. (2007). *Educar com o cinema, com o corpo e com as imagens*. Ambar.

Kegan, R. (2009). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). SAGE.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *A escola da ponte: Formação e transformação na educação*. Asa Editores.

Pedro, L. (2013). *Educação online: Modelos, práticas e teorias*. Universidade de Aveiro.

Ruitenberg, C. (2011). The empty chair: Education in an ethic of hospitality. *Philosophy of Education Yearbook*, 37–45.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.

Shusterman, R. (2008). *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge University Press.

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*.

International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.). (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. Jossey-Bass.

Valente, C. (2014). *Ambientes de aprendizagem em rede: Princípios e práticas colaborativas na formação de professores online*. CIED – Instituto Politécnico de Viana do Castelo.