

# INVESTIGAR EM **EDUCAÇÃO**

**1** 2025 | 3ª SÉRIE



## **EDUCAÇÃO E LIBERDADE**



REVISTA DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



IIIª SÉRIE, NÚMERO 1  
OUTUBRO 2025

**INVESTIGAR em EDUCAÇÃO**

---

**EDUCAÇÃO e LIBERDADE**

## **FICHA TÉCNICA**

### **Propriedade e Editor**

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)

Rua João de Deus, 38

4100-456 Porto, Portugal

e-mail: [spce.geral@gmail.com](mailto:spce.geral@gmail.com)

web: <http://www.spce.org.pt/home>

### **Diretora**

Amélia Lopes

e-mail: [amelia@fpce.up.pt](mailto:amelia@fpce.up.pt)

### **Composição e Acabamento**

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)

Rua João de Deus, 38

4100-456 Porto, Portugal

e-mail: [spce.geral@gmail.com](mailto:spce.geral@gmail.com)

web: <http://www.spce.org.pt/home>

### **Impressão e Acabamento**

SPCE

### **ISSN (online)**

ISSN 2183-1793

Indexada no Diretório do Sistema Regional de Informação em linha para Revistas Científicas da América Latina, Caraíbas, Espanha e Portugal “Latindex”, referida na matriz de informação correspondente a diretórios de periódicos e bases de dados internacionais de indexação e resumo, “Miar”, assim como no “ERIH PLUS”, Índice Europeu de Referência para as Humanidades.

### **Comissão de Redação**

Amélia Lopes (Direção)  
Ana Sofia Pinho  
Maria Figueiredo  
Marta Abelha  
Elsa Estrela  
Germano Borges  
Rita Tavares Sousa  
Lucinda Palhares

### **Conselho Editorial**

Ana Maria Seixas  
Alice Casimiro Lopes  
Ana Paula Caetano  
António Frago  
António Magalhães  
António Neto Mendes  
António Nóvoa  
António Teodoro  
Ariana Cosme  
Assunção Flores  
Bártolo Paiva Campos  
Bernard Charlot  
Carlinda Leite  
Carlos Alberto Gomes  
Carlos Alberto Torres  
Carlos Pires  
Cristina Vieira  
Dalila Andrade  
Fátima Antunes  
Francesc Imbernon  
Helena Costa Araújo  
Isabel Batista  
Isabel Fialho  
Isabel Menezes  
José Matias Alves  
Linda Evans  
Manuel António Ferreira da Silva  
Manuela Esteves  
Maria Isabel Cunha  
Maria João Cardona

Maria José Casanova  
Maria Teresa Estrela  
Marta Kowalczyk-Walędziak  
Paulo Dias  
Pedro Silva  
Pete Boyd  
Ricardo Vieira  
Rui Trindade  
Sérgio Niza  
Sofia Marques da Silva  
Xavier Bonal

**Capa**

Rita Tavares Sousa  
e-mail: rtsousa@fpce.up.pt

**Assistente de Edição**

Lucinda Palhares  
Júlio Borges

**Secretariado**

Lucinda Palhares





# Investigar

---

# em Educação

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



Sociedade Portuguesa de  
Ciências da Educação



Editorial .....	11
Educação para a Democracia em Ambiente Virtual - Práticas de formação docente para a aprendizagem estética e corporizada em eLearning - Cláudia Neves, Ana Patrícia Almeida , Juliana Oliveira, Marta Abelha e Pedro Abrantes .....	15
A Influência da Liderança do Diretor na Deliberação Democrática: O conselho pedagógico como espaço de governação escolar - Lúcia Gonçalves e Ana Cabral .....	29
Educação, Liberdade e Comunidade: Práticas educativas transformadoras em contextos de habitação social - Sofia Silva e Nuno Miguel Fraga .....	47
Projetos coparticipados em Educação de Infância: A autonomia e a liberdade através da metodologia de trabalho de projeto - Rita Leal e Joana Freitas-Luís .....	67
Políticas e práticas de Formação Contínua em Portugal: Percursos e desafio - Clara Cruz .....	83
Educação como aporia: Desafios ao GPS docente na era das prescrições digitais - Lhays Marinho Ferreira .....	103



## Editorial

Amélia Lopes <sup>1</sup>

O tema educação e liberdade remete-nos para as comemorações dos 50 anos do 25 de abril de 1974. A importância do 25 de abril para o desenvolvimento da Educação em Portugal nunca deixará de ser exaltada e sublinhada. No que concerne ao conhecimento científico em educação, a formação de professores primeiro e também o desenvolvimento dos departamentos e unidades de investigação em educação e ciências da educação e da formação, eles próprios produtos e produtores de mudança, são pilares incontornáveis do processo de desenvolvimento do país. Sem essa literal liberdade nada teria sido possível e com ela quase tudo se tornou possível ainda que nem sempre tenha sido possível.

A progressiva ascensão do managerialismo e da performatividade na configuração dos critérios de qualidade, acompanhada de injunções sistemáticas associadas à padronização e à avaliação - retirando da equação o sentido nuclear do afazer educativo - teve por efeito, em Portugal e em todo o mundo, a perda de interesse pela profissão docente, como se os critérios exteriores de qualidade fossem a contradição da própria qualidade. Em sequência, cresceu o interesse em investigar a fundo as condições de vinculação à profissão dos possíveis e atuais professores. A liberdade é uma dessas condições.

Presas nas malhas da técnica e dos processos e procedimentos de educação sempessoasdentro, a qualidade tem sido reduzida a número e outras entidades palpáveis e simples. Mas em educação a qualidade rima com liberdade. O tema Educação e Liberdade alude, portanto, também a um movimento internacional que procura com determinação e lucidez colocar a liberdade de criação, de invenção e de conceção no afazer educativo, nas mais diversas instâncias e seus diferentes atores, no centro da investigação em educação.

Esta terceira série da Revista Investigar em Educação (RIE) não podia começar de melhor forma. Os artigos reunidos neste primeiro

---

<sup>1</sup> Presidente SPCE

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto,

*amelia@fpce.up.pt*

número, com diferentes origens geográficas e provenientes de diferentes setores e áreas da educação, colocam no centro da indagação e da reflexão a liberdade como condição necessária à qualidade da educação.

O artigo “Educação para a Democracia em Ambiente Virtual - Práticas de formação docente para a aprendizagem estética e corporizada em eLearning”, de Cláudia Neves e colaboradores, dando conta de experiências e resultados do projeto europeu AECED (Aesthetic and Embodied Learning for Democracy-as-becoming), põe a tônica numa conceção de democracia como relação, que abre o conhecimento e a participação ao campo do sensível, do corporal e do afetivo, como contexto para a adesão de professores e educadores à transformação e melhoria educativa.

No artigo “A Influência da Liderança do Diretor na Deliberação Democrática: O Conselho Pedagógico como Espaço de Governação Escolar” de Lúcia Gonçalves e Ana Cabral, mostra-se como as práticas democráticas, transformacionais e distribuídas de liderança, no contexto do Conselho Pedagógico, valorizando a participação e a construção ativa de consensos, promovem não só a corresponsabilização e a deliberação informada, como também o bem-estar e o sentimento de pertença dos professores.

O artigo “Educação, Liberdade e Comunidade: Práticas Educativas Transformadoras em Contextos de Habitação Social, de Sofia Silva e Nuno Fraga, e o artigo “Projetos coparticipados em Educação de Infância: a autonomia e a liberdade através da metodologia de trabalho de projeto”, de Rita Leal e Joana Freitas-Luís, incidem na formação em educação superior como aprendizagem da liberdade e das suas condições.

No primeiro caso, focalizam-se os ganhos conseguidos num estudo de campo em colaboração com entidades locais, valorizando os saberes das comunidades e a liberdade como caminho de emancipação: ganhos nos estudantes (de Licenciatura em Ciências da Educação); ganhos na comunidade; e ganhos na construção do conhecimento em mediação. No segundo caso, através da análise do uso da Metodologia de Trabalho de Projeto na formação de educadores de infância, evidencia-se a liberdade das crianças como elemento pedagógico fundamental: liberdade de iniciativa, liberdade de propor, de analisar, de procurar e de construir o próprio de conhecimento.

No artigo de Clara Cruz, “Políticas e práticas de Formação Contínua em Portugal: percursos e desafios”, faz-se uma análise pormenorizada e multifacetada dos caminhos das políticas de formação (contínua) de professores, encarando-a como ação pública e com a preocupação de dar conta da sua apropriação local por organizações e atores.

Lhays Marinho da Conceição Ferreira, no artigo “Educação como aporia: desafios ao GPS docente na era das prescrições digitais”, usa o conceito de “GPS docente” para analisar, com base em legislação e programas no Brasil, as prescrições curriculares de natureza digital. O “GPS docente” impõe práticas curriculares aos professores fechando os seus espaços de liberdade e, portanto, impedindo a própria docência. A autora propõe uma concepção de educação como “aporia”, ou seja, “imprevisível, ética e relacional”.

São, portanto, muitas as razões para nos orgulharmos com este primeiro número e, por isso, também, os nossos agradecimentos a autores e revisores. Pretendemos que a Revista Investigar em Educação, nesta terceira série, continue o excelente trabalho realizado pelos seus criadores e continuadores, seja um espaço de encontro de profissionais, estudantes em formação e instituições, e também de exposição do tanto que se faz em Portugal e nos países de língua oficial portuguesa, em muitos projetos de investigação nacionais e internacionais de grande qualidade, seja o ponto de partida a formação, seja o ponto de partida a investigação.





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

Cláudia Neves<sup>1</sup>

Ana Patrícia Almeida<sup>2</sup>

Juliana Oliveira<sup>3</sup>

Marta Abelha<sup>4</sup>

Pedro Abrantes<sup>5</sup>

### **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 reinterpretção 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](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.

## **A Influência da Liderança do Diretor na Deliberação Democrática: O conselho pedagógico como espaço de governação escolar**

Lúcia Gonçalves<sup>1</sup>

Ana Cabral<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este estudo analisa a influência da liderança do Diretor nos processos deliberativos do órgão do Conselho Pedagógico (CP), a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza interpretativa, centrada num estudo de caso único. Para a recolha de dados, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, notas descritivas resultantes da observação aos entrevistados e análise documental. O tratamento dos dados foi realizado com base na análise de conteúdo, articulando categorias definidas a priori com subcategorias emergentes, construídas de forma indutiva. Os resultados indicam que a liderança do Diretor se caracteriza por práticas democráticas, transformacionais e distribuídas, com forte componente ética. Destacam-se a escuta ativa, a valorização dos docentes, a construção de consensos e a promoção de uma cultura participativa, capaz de sustentar a corresponsabilização e a deliberação crítica no CP.

### **Palavras-chave**

liderança escolar; deliberação democrática; conselho pedagógico.

### **Abstract**

This study analyzes the influence of the School Principal's leadership on the deliberative processes of the Pedagogical Council (CP), using a qualitative, interpretive methodological approach centered on a single case study. Data were collected through semi-structured interviews, descriptive notes derived from observation of interviewees, document analysis, and participant observation. Data analysis was based on content analysis, combining predefined categories with emerging subcategories constructed inductively. The results indicate that the Principal's leadership is characterized by democratic, transformational, and distributed practices, with a strong ethical component. Key aspects include active listening, teacher appreciation, consensus-building, and the promotion of a participatory culture capable of sustaining shared responsibility and critical deliberation within the CP.

### **Keywords**

school leadership; democratic deliberation; pedagogical council

1 Instituto Europeu de Estudos Superiores, [luciagoncalves2009@gmail.com](mailto:luciagoncalves2009@gmail.com)

2 Instituto Europeu de Estudos Superiores, [ana.cabral@iees.pt](mailto:ana.cabral@iees.pt)



## **Introdução**

Nas últimas décadas, a governação das escolas públicas em Portugal tem sido profundamente influenciada por reformas que reforçam o papel central do Diretor, consolidando um modelo de gestão unipessoal. Esta transformação, embora ancorada na narrativa da autonomia e da eficiência, tem evidenciado contradições entre o discurso normativo e os princípios da participação democrática na vida escolar (Barroso, 2013; L. Carvalho, 2011; Lima, 2002). Em particular, observa-se um percurso ambíguo, marcado pela tensão entre a centralização normativa e a descentralização das práticas, refletindo-se nas dinâmicas de liderança e nos processos deliberativos dos órgãos internos.

A legislação tem procurado equilibrar estas dimensões, por meio de diplomas como o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), os quais instituem o Diretor como figura de autoridade unipessoal, atribuindo-lhe simultaneamente a responsabilidade de fomentar a colegialidade nos órgãos intermédios, designadamente o Conselho Pedagógico e as Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica.

Neste contexto, o papel do CP adquire especial relevância, não apenas como órgão técnico-pedagógico, mas como espaço potencial de deliberação colegial, partilha de responsabilidades e afirmação de uma cultura de liderança distribuída e ética (Gonçalves, 2015, Ricardo, 2014, Rodrigues, 2010).

A liderança no CP, exercida formalmente pelo Diretor enquanto seu presidente, coloca em evidência uma dimensão particular da governação escolar: a forma como as decisões são construídas, legitimadas e partilhadas num órgão colegial. A literatura especializada tem sublinhado que estilos de liderança centrados na escuta ativa, na construção de consensos e na valorização da diversidade de perspetivas potenciam culturas organizacionais mais inclusivas, colaborativas e transformadoras (Cabral, 2024; Gronn, 2009; Harris & Jones, 2019; Spillane, 2006). Por outro lado, práticas excessivamente centradas no Diretor, mesmo que bem-intencionadas, podem restringir a deliberação crítica, esvaziando funcionalmente o CP da sua função participativa e transformando-o num espaço de mera validação formal (Rodrigues, 2010; Silva, 2011).

Neste quadro, a presente investigação parte da seguinte questão orientadora: - De que forma os elementos do Conselho Pedagógico percecionam a influência da liderança do Diretor nos processos deliberativos? - Para responder a esta problemática, mobiliza-se um



referencial teórico assente em quatro vertentes complementares da liderança escolar: a democrática, a transformacional, a distribuída e a ética. Cada uma destas perspetivas oferece ferramentas analíticas relevantes para compreender não só o estilo de liderança exercido, mas também os seus impactos na cultura institucional e nos processos de construção coletiva da decisão (Burns, 1978; Cabral, 2024; Fullan, 2023; Starratt, 2012).

Assim, este artigo propõe-se não apenas descrever práticas de liderança do CP, mas também discutir a sua natureza, os seus efeitos e os seus limites, contribuindo para a reflexão crítica sobre o exercício da liderança escolar em contextos democráticos. Ao centrar-se na interseção entre liderança e deliberação, pretende-se valorizar o CP como espaço político-pedagógico, onde se exercita a cidadania profissional e se constrói, de forma partilhada, o projeto educativo da escola pública.

### **1. A Escola como Organização Complexa e Espaço de Transformação e Liberdade**

A escola contemporânea configura-se como uma organização complexa e multifacetada, profundamente enraizada num ecossistema em constante transformação, marcado por pressões sociais, culturais, tecnológicas e políticas. Tal como argumenta Bolívar (2022), a escola é simultaneamente espaço de reprodução e de mudança, onde as estruturas de poder se entrelaçam com os processos pedagógicos e culturais. Neste cenário de crescente complexidade, as exigências colocadas à liderança escolar tornam-se mais desafiadoras, exigindo não apenas competências técnico-administrativas, mas também uma orientação ética, participativa, dialógica e transformadora (Fullan, 2023; Leithwood, Azah, Harris, Slater, & Jantzi, 2020). Esta complexidade obriga à superação de modelos lineares e tecnocráticos, exigindo abordagens sistémicas e relacionais (Capra, 1996; M. Carvalho, 2014).

Neste cenário, as exigências colocadas à liderança escolar tornam-se mais desafiadoras, requerendo mais do que competências técnico-administrativas. Impõe-se uma liderança com orientação ética, participativa, dialógica e transformadora (Fullan, 2023; Leithwood, Azah, Harris, Slater, & Jantzi, 2020). Esta transformação exige que as lideranças escolares reconheçam a escola como arena política e cultural (M. Carvalho, 2014; Lima, 1999), implicando a construção de sentidos partilhados, negociação entre visões e gestão da diversidade.

No contexto português, a consolidação do modelo de gestão escolar unipessoal tem atribuído ao Diretor um papel central na condução da vida escolar, concentrando responsabilidades estratégicas e operacionais.

Contudo, esta centralidade, se não for acompanhada de uma cultura institucional participativa, pode comprometer os princípios fundamentais da autonomia democrática. Como refere Lima (1996), a autonomia autêntica não se impõe por via hierárquica, mas constrói-se coletivamente, a partir da base, por meio da participação crítica dos diferentes atores educativos. Assim, mais do que uma questão estrutural, a autonomia da escola pública depende da existência de práticas culturais que promovam a corresponsabilização e a deliberação partilhada, fundadas na valorização da pluralidade e no compromisso com o bem comum (L. Carvalho, 2011). A liderança, neste sentido, não pode restringir-se à ação de um indivíduo isolado, mas deve emergir como processo relacional, sustentado em dinâmicas colaborativas e em dispositivos que favoreçam o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva das decisões.

## **2. Modelos Contemporâneos de Liderança Escolar: Democrática, Transformacional, Distribuída e Ética**

O conceito de liderança, embora amplamente utilizado, permanece multifacetado e por vezes ambíguo, especialmente quando aplicado ao contexto escolar. Liderar numa escola não significa apenas gerir recursos ou aplicar normativos, mas sobretudo influenciar pessoas, construir uma visão partilhada, mobilizar coletivos e sustentar processos de mudança educativa. Conforme defende Lima (2002), a liderança escolar deve ser compreendida como uma prática social situada, historicamente construída e mediada pelas relações de poder, pelas culturas escolares e pelas condições institucionais. Neste enquadramento, importa clarificar os modelos de liderança mais relevantes para a análise da ação do Diretor, em particular no seio do CP.

Entre os principais modelos de liderança debatidos na literatura educacional contemporânea, destacam-se quatro vertentes fundamentais: a liderança democrática, a transformacional, a distribuída e a ética. Embora com fundamentos distintos, estes modelos convergem na valorização de práticas relacionais, colaborativas e orientadas para a transformação da escola enquanto organização educativa, social e cultural.

A liderança democrática caracteriza-se por promover a participação efetiva dos atores educativos nos processos de decisão, valorizando a deliberação fundamentada, o debate argumentativo e a escuta ativa. Este modelo de liderança encontra um espaço privilegiado de concretização no funcionamento do CP, órgão colegial central na arquitetura da administração e gestão das escolas portuguesas. De acordo com Silva (2011), este órgão deve ser concebido como um espaço público de deliberação pedagógica e política,

onde se exercita uma cidadania profissional ativa, através da negociação de sentidos, do confronto de ideias e da construção partilhada de decisões. A deliberação, neste contexto, vai além da simples votação ou formalização administrativa: exige escuta qualificada, argumentação fundamentada e reconhecimento da diversidade de modelos.

Assim, o CP afirma-se como instância de profissionalização e democratização da vida escolar. O papel do Diretor, enquanto presidente deste órgão colegial, adquire particular relevância na promoção de uma cultura de diálogo, confiança e coautoria, que sustente decisões pedagógicas mais legítimas, refletidas e participadas. Neste pressuposto, Ricardo (2014) sublinha que liderar democraticamente é construir espaços de negociação e reconhecimento mútuo entre sujeitos ético-políticos, indo além da mera consulta formal. Esta abordagem reforça o sentido de pertença e a legitimidade das decisões, assumindo a participação como pilar da cidadania organizacional.

Cabral (2024) complementa esta perspetiva ao defender que o exercício da liderança democrática deve articular autoridade com sensibilidade relacional, integrando direção estratégica com valorização dos contributos dos profissionais. Esta conceção encontra eco em Morin (2002), para quem a democracia é um processo inacabado, sustentado no diálogo, na diversidade e na construção coletiva de sentidos. Acresce ainda a conceção de Roldão (2015), que insiste na relevância de práticas deliberativas no seio das organizações escolares como expressão de uma cidadania profissional ativa e coautoria nas decisões pedagógicas e organizativas.

A liderança transformacional, nos termos propostos por Burns (1978) e desenvolvidos por Bass e Riggio (2006), centra-se na capacidade do líder para mobilizar uma visão inspiradora e promover a mudança organizacional através do envolvimento e desenvolvimento dos membros da comunidade educativa. Este modelo realça o papel do líder enquanto agente de motivação, confiança e inovação. Em Portugal, Castanheira e Costa (2007) e L. M. Gonçalves (2015) evidenciam os efeitos positivos desta liderança na valorização da identidade profissional docente, na criação de ambientes colaborativos e na melhoria das condições de trabalho. Day e Sammons (2014) acrescentam que a liderança transformacional, quando aliada a práticas pedagógicas eficazes, tem impacto direto na melhoria das aprendizagens dos alunos. Também Bolívar (2010) destaca que este tipo de liderança, ao articular visão estratégica com desenvolvimento humano, favorece a construção de culturas escolares inovadoras e comprometidas com a mudança sustentada.

A liderança distribuída emerge como resposta à crescente complexidade

do quotidiano escolar, reconhecendo que a liderança não reside numa única figura, mas se constrói de forma coletiva e relacional entre diferentes atores institucionais. Spillane (2006) e Gronn (2009) destacam que esta abordagem compreende a liderança como prática partilhada, exercida em interação entre contextos, funções e papéis. Esta visão sustenta-se na ideia de que a distribuição da liderança promove a corresponsabilização, a aprendizagem organizacional e a equidade. Harris e Jones (2019) reforçam que lideranças distribuídas, quando bem estruturadas, fomentam culturas colaborativas mais resilientes e inovadoras. Em Portugal, autores como Cabral (2024), Magalhães (2021) e Moreira (2010) salientam que a liderança distribuída exige dispositivos organizativos, tempo institucional e reconhecimento das lideranças intermédias como agentes estratégicos na mediação pedagógica e na mobilização de equipas. Tal como Lima (2002) adverte, a partilha de liderança não deve ser confundida com delegação técnica de tarefas, mas pressupõe uma cultura institucional de participação crítica e confiança mútua.

Por fim, a liderança ética adquire relevância crescente em contextos escolares marcados por desigualdade, diversidade e desafios sociais. Shapiro e Stefkovich (2016) propõem um modelo tridimensional da liderança ética, ancorado nos princípios da justiça, do cuidado e da crítica, que orienta os líderes para decisões que respeitam simultaneamente a legalidade, a dignidade humana e a consciência social. Starratt (2012) amplia esta visão ao defender que a liderança ética se expressa num profundo sentido de responsabilidade moral, promovendo a inclusão, a equidade e o bem-estar coletivo. Em contextos de maior complexidade social, como os que afetam escolas inseridas em territórios vulneráveis, esta liderança torna-se ainda mais premente, pois exige capacidade de escuta, sensibilidade cultural e compromisso com os valores da educação democrática (Ainscow, 2020; Tripp, 2005).

Tabela 1. Modelos de Liderança Escolar

Modelos de Liderança	Características Principais	Foco	Referências
<b>Democrática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação ativa dos profissionais na deliberação;</li> <li>- Escuta qualificada e pluralidade de vozes;</li> <li>- Construção coletiva de decisões;</li> <li>- Promoção da cidadania organizacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação;</li> <li>• Legitimidade;</li> <li>• Deliberação colegial.</li> </ul>	Cabral (2024); Morin (2002); Ricardo (2014); Roldão (2015); Silva (2011).

*A Influência da Liderança do Diretor na Deliberação Democrática: O conselho pedagógico como espaço de governação escolar*

<b>Transformacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilização de uma visão inspiradora;</li> <li>- Motivação e confiança;</li> <li>- Desenvolvimento profissional e inovação;</li> <li>- Promoção do compromisso com a mudança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspiração;</li> <li>• Inovação;</li> <li>• Cultura organizacional.</li> </ul>	<p>Bolívar (2010); Bass e Riggio (2006); Burns (1978); Castanheira e Costa (2007); Day e Sammons (2014).</p>
<b>Distribuída</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha de liderança entre diversos atores;</li> <li>- Valorização das lideranças intermédias;</li> <li>- Cultura colaborativa e corresponsabilização;</li> <li>- Reconhecimento das equipas como agentes de mudança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboração;</li> <li>• Corresponsabilidade;</li> <li>• Descentralização.</li> </ul>	<p>Cabral (2024); Gronn (2009); Harris e Jones (2019); Magalhães (2021); Moreira (2010); Spillane (2006).</p>
<b>Ética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decisões orientadas por valores: justiça, cuidado e crítica;</li> <li>- Responsabilidade moral;</li> <li>- Promoção da equidade e da inclusão;</li> <li>- Sensibilidade aos contextos de vulnerabilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justiça social;</li> <li>• Consciência crítica;</li> <li>• Integridade.</li> </ul>	<p>Ainscow (2020); Shapiro e Stefkovich (2016); Starratt (2012); Tripp (2005).</p>

Nota: Elaboração própria.

A articulação crítica entre estes modelos permite compreender a liderança escolar como prática complexa, situada e transformadora, capaz de responder aos desafios contemporâneos da educação. Esta abordagem integrada reforça a importância de se construir uma cultura organizacional participativa, reflexiva e orientada para a aprendizagem coletiva, a justiça social e o sucesso educativo de todos os alunos.

### **3. A Liderança do Diretor e o Conselho Pedagógico como Espaço de Governança Democrática**

É neste quadro conceptual que se compreende o papel estratégico do CP enquanto órgão colegial da governação pedagógica. A liderança do Diretor, enquanto instância de mediação e dinamização do CP, constitui um espelho da maturidade democrática da escola, da sua abertura à autonomia profissional e da sua capacidade de se reinventar enquanto organização educativa.

Como evidenciam Angelino (2017) e L. Carvalho (2014), a eficácia do CP depende menos da sua formalização legal e mais da qualidade das interações que nele ocorrem. O Diretor deve assegurar condições para uma deliberação informada, crítica e partilhada, sustentada na justiça, no cuidado e na consciência social (Shapiro & Stefkovich, 2016). Starratt (2012) insiste que a liderança ética é aquela que responde às necessidades humanas e sociais com responsabilidade moral.

A integração entre liderança democrática, transformacional, distribuída

e ética não é apenas desejável, mas necessária para que o CP funcione como espaço de deliberação significativa. A liderança escolar deve criar um ecossistema onde a deliberação se torne prática crítica e transformadora, ao serviço da missão pública da escola (Morin, 2002; Ainscow, 2020).

A literatura especializada sustenta que escolas mais participadas, justas e inovadoras têm em comum lideranças que articulam autoridade com escuta, direção com diálogo e eficácia com ética (Bolívar, 2012; Fullan & Hargreaves, 2001; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020). Assim, o CP não pode ser reduzido a um órgão consultivo ou burocrático, devendo afirmar-se como centro vital da governação escolar, da formação docente e da transformação organizacional.

É neste contexto que se compreende que a liderança do Diretor, enquanto instância de mediação e dinamização do CP, traduz o grau de concretização de uma cultura institucional pautada pela democracia participativa, pela valorização do saber docente e pela capacidade de resposta às exigências da inovação educativa.

Esta asserção não é meramente descritiva, mas traduz uma hipótese teórica fundamentada na literatura especializada: a liderança democrática e distribuída, quando efetivamente exercida, constitui um indicador da vitalidade institucional da escola, da sua capacidade de mobilizar os seus profissionais e de sustentar processos participativos que contribuem para a sua transformação contínua (Bolívar, 2012; OECD, 2020).

A articulação entre liderança democrática, transformacional, distribuída e ética permite, assim, construir um modelo integrado e contextualizado de liderança escolar. No âmbito do CP - órgão colegial por excelência da governação pedagógica - essa integração traduz-se na criação de condições concretas para que a deliberação seja informada, participada e orientada por princípios de justiça, eficácia e inovação. A eficácia do CP, como reforça Angelino (2017), depende não apenas da sua composição formal, mas da cultura de participação, da qualidade da liderança e do reconhecimento do valor das lideranças intermédias.

Neste quadro, à luz do referencial teórico e dos dados empíricos, a qualidade da liderança do Diretor e a sua capacidade de influenciar as deliberações do CP constituem um indicador da maturidade democrática da organização escolar, da sua abertura à autonomia profissional e da sua predisposição para a transformação organizacional. Esta proposição encontra suporte na literatura especializada que relaciona liderança eficaz com escolas mais justas, inovadoras e participadas (Ainscow, 2020; Bolívar, 2012; Fullan & Hargreaves, 2001; Pacheco, 2009; Viana, 2016).

Assim, a construção de um modelo integrado de liderança escolar - que articule os princípios da democracia, da transformação, da partilha e da ética - surge como condição indispensável para que o CP se afirme como núcleo da governança educativa, e não apenas como estrutura formal. Como destaca Morin (2002), a democracia implica confronto de ideias,



negociação permanente e compromisso com a complexidade. A liderança, nesse contexto, deve criar condições para que a deliberação colegial se traduza numa prática formativa, crítica e transformadora, ao serviço da missão pública da escola.

Em síntese, a liderança escolar, especialmente no exercício das funções de direção e coordenação colegial, deve ir além de uma abordagem técnico-administrativa. Deve assumir-se como prática política e ética, comprometida com a construção de comunidades educativas reflexivas, coesas e capazes de responder criticamente aos desafios contemporâneos da educação. O CP, nesse processo, deixa de ser uma estrutura periférica para se afirmar como núcleo central da governança escolar, promotora de deliberação democrática, formação docente e transformação organizacional sustentada.

#### **4. Metodologia da Investigação**

Esta investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, adequada ao objetivo de compreender em profundidade fenómenos sociais em contextos reais, a partir das perspetivas dos próprios participantes. A questão de investigação – De que forma os elementos do Conselho Pedagógico percebem a influência da liderança do Diretor nos processos deliberativos? – exige uma leitura compreensiva, centrada na análise de discursos, práticas e experiências situadas.

A investigação orienta-se pelo modelo de estudo de caso único (Yin, 2005), desenvolvido num Agrupamento de Escolas do ensino público, selecionado intencionalmente com base na acessibilidade, relevância institucional e disponibilidade dos participantes (Cohen et al., 2018). Esta estratégia metodológica permite articular diferentes técnicas e fontes de informação, aprofundando o entendimento do fenómeno estudado.

Foram mobilizadas três técnicas principais de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas, notas descritivas resultantes da observação aos entrevistados e análise documental. As entrevistas foram realizadas a três membros do CP com base num guião estruturado em torno de duas categorias: (1) práticas de liderança nas deliberações; e (2) estilo de liderança percebido. A entrevista semiestruturada, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994) e Kvale & Brinkmann (2009), permitiu uma exploração flexível dos temas, possibilitando a emergência de sentidos construídos pelos participantes num ambiente de escuta ativa e relacional.

As notas descritivas registadas durante as entrevistas permitiram analisar a postura e as reações dos entrevistados em cada questão, bem como complementar aquelas, verificando se estavam em consonância com a análise de conteúdo ao discurso dos professores nas entrevistas.

A análise documental incidiu sobre cinco atas recentes das reuniões do CP, com o objetivo de triangular os dados recolhidos. Os documentos foram tratados como artefactos institucionais que registam as decisões e os processos formais, contribuindo para a validação dos discursos recolhidos nas entrevistas (Bowen, 2009; Cellard, 2008).

A análise de dados seguiu a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2022), articulando categorias definidas a priori – com base no referencial teórico – com subcategorias emergentes dos dados. As principais categorias foram: (1) práticas de liderança do Diretor no CP; e (2) perceções sobre o processo deliberativo. Entre as subcategorias destacaram-se a escuta ativa, mediação, promoção da participação, autoridade ética e construção de consensos. Os dados foram codificados com base em critérios de repetição, relevância e exemplaridade (Saldaña, 2016), permitindo inferências interpretativas fundamentadas.

A triangulação entre entrevistas, as notas descritivas e as atas fortaleceram a consistência interna da análise e a validade interpretativa dos resultados (Miles et al., 2014). A análise revelou, por exemplo, que os consensos registados nas atas eram frequentemente antecedidos por processos implícitos de persuasão e negociação conduzidos pelo Diretor. Esta constatação evidencia que a liderança colegial é permeada por processos intersubjetivos de influência e construção de sentido (Silva, 2011; Spillane, 2006), que escapam à análise normativa.

Do ponto de vista ético, o estudo respeitou os princípios da investigação nas Ciências da Educação. Os participantes foram informados dos objetivos, procedimentos e direitos, tendo sido assegurado o anonimato, a confidencialidade dos dados e o consentimento livre e esclarecido (Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação [SPCE], 2020). O posicionamento reflexivo do investigador foi assumido de forma explícita, numa lógica de autorreflexividade crítica (Denzin & Lincoln, 2018), procurando mitigar enviesamentos e reforçar a credibilidade da análise. Embora os resultados não sejam generalizáveis, pretendem ser transferíveis para contextos educativos com características semelhantes, contribuindo para a reflexão crítica sobre a liderança escolar em Portugal.

## **5. Resultados e Discussão**

Os dados recolhidos nesta investigação revelam que a liderança exercida pelo Diretor no seio do CP se caracteriza por uma prática relacional, democrática e eticamente orientada, cuja influência se manifesta em múltiplos níveis das dinâmicas deliberativas. A triangulação entre entrevistas complementadas pelas notas descritivas e atas permitiu



aceder a uma compreensão densa e situada dos modos como se exerce, se legitima e se transforma a liderança no contexto escolar, à luz dos modelos contemporâneos discutidos por Carvalho (2014), Lima (2002), Ricardo (2014), Spillane (2006) e Starratt (2012).

As entrevistas realizadas aos membros do CP apontam para uma percepção clara de que o Diretor encoraja a participação ativa, valoriza a diversidade de opiniões e adota uma postura de escuta qualificada. Estes elementos são centrais à liderança democrática, entendida como um compromisso ético com a construção partilhada da decisão (Ricardo, 2014; Silva, 2011). As notas descritivas que destacam o entusiasmo e a convicção de todos os entrevistados ao responderem às perguntas e as referências como “faz questão que todos os intervenientes participem” (CP-M1) ou “não interfere nas decisões nem nas opiniões de cada um” (CP-M2) revelam uma disposição para a deliberação dialógica, em consonância com o modelo proposto por Morin (2002), que entende a democracia como um processo contínuo de negociação e confronto produtivo de ideias.

Para além disso, os testemunhos recolhidos atribuem ao Diretor qualidades que ressoam com o modelo de liderança transformacional. As referências ao seu “humanismo”, à “competência” e ao “respeito pela opinião dos outros” (CP-M3) correspondem a características identificadas por Burns (1978) e Castanheira e Costa (2007) como centrais para líderes que inspiram, motivam e desenvolvem as capacidades da sua equipa. O Diretor não se limita a gerir, mas orienta uma visão partilhada da escola, baseada na confiança e no reconhecimento mútuo (Fullan & Hargreaves, 2001; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2006).

A análise das atas permite confirmar que os processos deliberativos são precedidos por momentos estruturados de auscultação e consulta interna nos departamentos, respeitando os princípios da liderança distribuída (Gronn, 2009; Spillane, 2006). O funcionamento colegial do CP, descrito como inclusivo e sequencial – das estruturas de base para o órgão de decisão – evidencia uma governação escolar que valoriza a mediação e o contributo de todos os atores (Magalhães, 2021). O excerto “no fim, o Diretor dá a palavra a todos os professores para dizerem algo para além daquilo que foi deliberado” (CP-M3) exemplifica a intencionalidade de manter aberta a deliberação até ao limite da decisão final, sinalizando uma liderança centrada no reconhecimento e na escuta ativa.

Contudo, importa problematizar o alcance destas práticas. O modelo unipessoal de gestão, mesmo exercido com sensibilidade democrática, mantém uma estrutura de poder assimétrica, como advertido por Barroso (1987) e L. Carvalho (2014). A afirmação de CP-M2: “vamos a votação, cada um vota de acordo com a sua consciência” pode ser lida como um sinal de autonomia, mas também levanta a questão sobre a profundidade da participação e a robustez da deliberação efetiva. A liderança democrática, para não se tornar ritualística, deve ser sustentada por estruturas

institucionais que assegurem tempo, formação e reconhecimento às lideranças intermédias (Harris & Jones, 2019; Lima, 2002).

O exercício da liderança ética pelo Diretor é igualmente evidenciado nas preocupações com a justiça organizacional, a inclusão e o bem-estar dos docentes. A referência à sua escuta ativa e ao respeito mútuo aponta para uma liderança orientada pelos princípios do cuidado e da responsabilidade moral, conforme proposto por Shapiro e Stefkovich (2016) e Starratt (2012). Esta postura contribui para consolidar o CP como espaço de formação ética e política, e não apenas técnico-normativo (M. Carvalho, 2020).

Importa também destacar que o estilo de liderança identificado se aproxima da liderança instrucional e inclusiva preconizada por Ainscow (2020) e pela OECD (2020), ao demonstrar atenção à equidade, ao desenvolvimento profissional e à criação de condições para o sucesso educativo de todos os alunos. A inclusão de todos os docentes na preparação das decisões e o reconhecimento dos seus contributos traduzem uma visão da escola como espaço de cidadania e de justiça social (Roldão, 2015).

Por fim, importa sublinhar que, embora os resultados apontem para uma prática de liderança eficaz, os mesmos não devem ser interpretados de forma generalizável. As dinâmicas observadas são fortemente influenciadas pela cultura organizacional local e pelo perfil do Diretor. Como reconhecem Bolívar (2022) e Fullan (2023), a transformação da liderança escolar exige não apenas líderes competentes, mas também sistemas que sustentem práticas colaborativas, éticas e distribuídas a longo prazo.

Neste sentido, o estudo reforça a necessidade de conceber o CP não apenas como instância administrativa, mas como verdadeiro espaço político-pedagógico, no qual se exercita a cidadania profissional e se constroem decisões orientadas pelo bem comum. A liderança do Diretor, embora central, deve ser articulada com um ethos institucional de corresponsabilização e colegialidade, condição essencial para o aprofundamento da cultura democrática na escola pública.

## **Conclusões**

Este estudo permitiu compreender, com profundidade, de que forma a liderança exercida pelo Diretor influencia os processos deliberativos do CP do Agrupamento de Escolas analisado, evidenciando-se como um elemento estruturante da cultura organizacional. Os resultados indicam a presença de um modelo de liderança predominantemente democrático e transformacional, com dimensões distribuídas e éticas, ancorado na escuta ativa, na valorização da pluralidade de vozes e na promoção de uma visão partilhada do projeto educativo.

As práticas estudadas e descritas revelam um Diretor que, longe de exercer a liderança como poder vertical ou tecnocrático, atua como mediador relacional, facilitador de consensos e promotor da corresponsabilização docente. Esta postura reflete os princípios defendidos por autores como

Ricardo (2014), Spillane (2006) e Starratt (2012), que concebem a liderança como prática situada, relacional e moralmente comprometida com a justiça e a inclusão.

A análise crítica dos dados aponta, no entanto, para a persistência de desafios estruturais associados à assimetria de poder inerente ao modelo unipessoal de gestão, conforme advertido por Barroso (1987) e L. Carvalho (2014). Apesar das intenções participativas e do ambiente deliberativo, permanece a necessidade de repensar os enquadramentos normativos e organizacionais que limitam a institucionalização plena da liderança distribuída e da deliberação democrática.

Do ponto de vista conceptual e empírico, esta investigação contribui para reforçar a compreensão do CP como um espaço político-pedagógico, onde se articula a governação, a ética e a construção coletiva de sentido. A liderança do Diretor, quando orientada por princípios democráticos e éticos, não apenas legitima os processos de decisão, mas também potencia o desenvolvimento profissional docente e o compromisso com a missão pública da escola.

Importa, contudo, reconhecer os limites do estudo, nomeadamente o seu caráter localizado e o número reduzido de participantes. Ainda assim, os resultados apresentam potencial de transferibilidade para contextos escolares com configurações organizacionais semelhantes. Recomendam-se futuras investigações que incluam a observação-participante no CP, explorem comparativamente diferentes estilos de liderança em múltiplos agrupamentos e aprofundem o papel das lideranças intermédias na consolidação de culturas escolares democráticas.

Em síntese, a liderança escolar analisada neste estudo constitui uma prática com potencial transformador, desde que sustentada em valores éticos, numa cultura de colaboração e num compromisso contínuo com a equidade e a deliberação participada. A escola democrática requer, por isso, não apenas líderes visionários, mas comunidades educativas críticas e corresponsáveis.

## **Referências**

Ainscow, M. (2020). *Promoting equity in schools: Collaboration, leadership and inclusion*. Routledge.

Angelino, M. (2017). *Conselho Pedagógico: Espaço de deliberação democrática ou formalidade organizacional?* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.

Barroso, J. (1987). *Sociologia das organizações escolares*. EDUCA.

Barroso, J. (2013). *As reformas da administração escolar: Da gestão*

democrática à gestão centrada na escola. In C. Torres, & A. Teodoro (Eds.), *Educação em tempos de globalização neoliberal* (pp. 131–153). Cortez.

Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.

Bardin, L. (2022). *Análise de conteúdo* (ed. revista e ampliada). Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bolívar, A. (2010). Liderazgo y mejora de la escuela: Un estudio de casos. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 5–22. <https://revistas.unir.net/index.php/rep/issue/view/2/5>

Bolívar, A. (2012). *La dirección escolar: Una revisión de investigaciones*. Revista de Educación, 357, 21–43.

Bolívar, A. (2022). *La educación en tiempos inciertos*. Narcea Ediciones.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Cabral, A. (2024). *Os coordenadores de departamento como agentes de inovação educacional no atual modelo de gestão escolar* [Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório Institucional da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://repositorio.utad.pt/server/api/core/bitstreams/9f77eb4b-a594-41a8-a62e-66520dfddd38/content>

Capra, F. (1996). *A teia da vida: Uma nova perspetiva científica sobre os sistemas vivos*. Cultrix.

Carvalho, L. (2011). A liderança no contexto das políticas públicas de educação em Portugal. *Educação & Sociedade*, 32(116), 899–918.

Carvalho, L. (2014). *Governança da escola pública: Entre regulação e participação*. Almedina.

Carvalho, M. (2014). *Os Poderes e a Escola*. De Facto Editores.

Carvalho, M. (2020). Decreto-Lei nº 75/2008 para que vos quero: O caso do Agrupamento de Escolas António Sérgio. In L. Lima, V. Sá, & L. Torres (Orgs.), *Diretores escolares em ação* (pp.235-282). Fundação Manuel Leão.

Castanheira, M., & Costa, J. (2007). *Liderança e gestão nas escolas: A construção de uma escola de sucesso*. Porto Editora.

Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). EDUCA.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Day, C., & Sammons, P. (2014). *Successful school leadership*. Education Development Trust.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 4 de maio. Diário da República n.º 107/91 - Série I-A. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/172-1991-612219>

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/98 - 1.º Suplemento, I Série-A. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 - I Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 - I Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/126-2012-133749>

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Fullan, M. (2023). *The principal: Three keys to maximizing impact* (updated ed.). Jossey Bass.

Gonçalves, L. (2015). Conselho Pedagógico: Um espaço de liderança e decisão. *Revista de Administração Educacional*, 3(2), 41-54.

Gonçalves, L. M. (2015). *As Comunidades de Aprendizagem de Professores \_ Contributo para o desenvolvimento e satisfação profissionais e para as aprendizagens dos alunos* [Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório Institucional da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://repositorio.utad.pt/entities/publication/cf7bf313-7dfc-4228-97c8-87af2f431e6a>

Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5(3), 381–394. <https://doi.org/10.1177/1742715009337762>

Harris, A., & Jones, M. (2019). *Leading professional learning with impact: Developing a change ecology*. *School Leadership & Management*, 39(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.

Leithwood, K., Azah, V., Harris, A., Slater, C., & Jantzi, D. (2020). *Leading school improvement: Empirical and theoretical foundations*. Springer.

Lima, L. (1996). A escola como organização educativa: Entre a burocracia e a utopia. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), 7–36.

Lima, L. (1999). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. Porto Editora.

Lima, L. (2002). Organização e gestão da escola: Teorias e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 1(1), 11–36.

Magalhães, J. (2021). *Educação e liderança distribuída: Entre o discurso e a prática*. Almedina.

Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO.

Moreira, A. (2010). Lideranças escolares: A nova racionalidade e a distribuição de responsabilidades. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(2), 407–419.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid 19 pandemic is changing education*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/06/schooling-disrupted-schooling-rethought-how-the-covid-19-pandemic-is-changing-education\\_f1d0d65b/68b11faf-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/06/schooling-disrupted-schooling-rethought-how-the-covid-19-pandemic-is-changing-education_f1d0d65b/68b11faf-en.pdf)

Pacheco, J. (2009). *A Escola da Ponte: A Prática da Educação para Todos*.

Editora ASA.

Ricardo, E. (2014). Liderança democrática e transformação educativa: Entre o discurso e a prática. *Revista de Educação*, 22(1), 115–134.

Rodrigues, A. (2010). O Conselho Pedagógico: Deliberação e participação numa escola em mudança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 77–93.

Roldão, M. (2015). *Profissionalismo docente e desenvolvimento curricular*. Porto Editora.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE.

Shapiro, J., & Stefkovich, J. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (4th ed.). Routledge.

Silva, A. (2011). O poder simbólico do Diretor de escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(46), 521–538.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey Bass.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica*. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

Starratt, R. (2012). *Ethical leadership: The quest for character, civility, and community*. Routledge.

Tripp, D. (2005). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge.

Viana, M. (2016). *Liderança Educacional e o Desafio da Inovação*. Porto Editora.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3.ª ed.). Bookman.







## **Educação, Liberdade e Comunidade: Práticas Educativas Transformadoras em Contextos de Habitação Social**

Sofia Silva<sup>1</sup>

Nuno Fraga<sup>2</sup>

### **Resumo**

Entre 2020 e 2025, trinta finalistas da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade da Madeira realizaram estágios de Intervenção Comunitária nos Polos da Investimentos Habitacionais da Madeira, situados em três bairros da cidade do Funchal. Ancorados na Investigação Ação Participativa (Kemmis & McTaggart, 1988) e na pedagogia crítica de Freire (1970, 2009), os projetos responderam a prioridades definidas com os residentes: envelhecimento ativo, literacia funcional, inclusão social e valorização cultural. Este artigo analisa a experiência através da análise temática dos relatórios e portefólios reflexivos dos estudantes, assim como testemunhos dos participantes comunitários. Os resultados evidenciam ganhos formativos nos estudantes (diagnóstico participativo, ética relacional, trabalho interdisciplinar), micro transformações comunitárias (redes de vizinhança, autoeficácia, participação) e o papel decisivo da mediação técnica da IHM na continuidade das ações. Demonstra-se a importância de uma educação humanizadora ao promover a liberdade como prática emancipatória e ao valorizar os saberes locais e a participação ativa dos sujeitos.

### **Palavras-chave**

Educação de Adultos; Intervenção Comunitária; Liberdade; Pedagogia Crítica; Desenvolvimento Comunitário; Inclusão Social.

### **Abstract**

Between 2020 and 2025, thirty final-year students from the Degree in Educational Sciences at the University of Madeira carried out Community Intervention internships in the community centers of Investimentos Habitacionais da Madeira (IHM), located in three neighborhoods of Funchal. Grounded in Participatory Action Research (Kemmis & McTaggart, 1988) and Freire's critical pedagogy (1970, 2009), the projects addressed priorities defined in collaboration with residents: active ageing, functional literacy, social inclusion, and cultural valorization. This article

---

1 Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira, [sofia.silva@staff.uma.pt](mailto:sofia.silva@staff.uma.pt)

2 Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira, [nfraga@staff.uma.pt](mailto:nfraga@staff.uma.pt)

analyzes the experience through thematic analysis of student reports and reflective portfolios, as well as testimonies from community participants. The findings highlight formative gains among students (participatory diagnosis, relational ethics, interdisciplinary work), micro-level community transformations (neighborhood networks, self-efficacy, participation), and the decisive role of IHM's technical mediation in sustaining the initiatives. The study demonstrates the importance of a humanizing education by promoting freedom as an emancipatory practice and by valuing local knowledge and active subject participation.

### **Keywords**

Adult Education; Community Intervention; Freedom; Critical Pedagogy; Community Development; Social Inclusion.

## **1. Introdução**

Educar é, na sua essência, um ato de compromisso com a liberdade. Não se trata de uma liberdade abstrata, mas de uma prática quotidiana e situada, enraizada em relações concretas e em espaços de escuta, escolha e transformação partilhada. Em 2024, ano em que se assinalam cinco décadas de democracia em Portugal, a relação entre educação e liberdade assume especial relevo face aos desafios atuais de inclusão e participação cidadã. Como nos recorda Paulo Freire (1970, 2009), a liberdade realiza-se verdadeiramente quando os sujeitos se reconhecem como protagonistas da sua história, capazes de compreender criticamente o mundo e de o transformar coletivamente. Neste horizonte, a educação torna-se uma prática de liberdade sempre que promove a autonomia, o diálogo, a participação e a responsabilidade - não como conteúdos a serem ensinados, mas como experiências a serem vividas e co-construídas (Dewey, 2007).

Na perspetiva freiriana, a liberdade não se reduz à ausência de opressão: é a capacidade concreta de intervir no curso da própria vida e de se implicar na transformação coletiva. A educação, por sua vez, deixa de ser um ato unidirecional de transmissão de saberes para se tornar um processo dialógico, centrado na problematização da realidade e na coautoria do conhecimento. A pedagogia crítica convoca o educador a reconhecer os saberes populares e as experiências de vida como fontes legítimas de aprendizagem, desafiando hierarquias epistemológicas e promovendo a construção partilhada do sentido. Aprender, neste quadro, é também um ato de liberdade: um processo em que o sujeito se descobre, se afirma e se compromete com a justiça.

Esta visão da educação encontra ressonância nas abordagens contemporâneas ao desenvolvimento comunitário (Caramelo & Ferreira, 2018). Sarah Banks (2013), ao refletir sobre a ética da prática profissional

em contextos comunitários, sublinha que a intervenção deve assentar na deliberação democrática, no respeito pela dignidade dos participantes e na construção coletiva de soluções. É fundamental rejeitar lógicas paternalistas e promover relações horizontais, baseadas na escuta, no cuidado e na corresponsabilidade (Banks, 2013; Campbell & Coker, 2025). Uma prática verdadeiramente ética exige uma atuação reflexiva, crítica e comprometida, capaz de enfrentar tensões entre valores, interesses e expectativas - tanto dos profissionais como das comunidades envolvidas.

É neste cruzamento entre teoria crítica e prática social situada que se inscreve a experiência analisada neste artigo: os estágios curriculares de intervenção comunitária realizados entre 2020 e 2025 por estudantes da licenciatura em Ciências da Educação da Universidade da Madeira (UMA), em parceria com os Polos Comunitários da Investimentos Habitacionais da Madeira (IHM), Entidade Pública Empresarial da Região Autónoma da Madeira (EPERAM). Estes polos, sediados nos bairros da Nazaré, Ribeira Grande e Comandante Camacho de Freitas, na Região Autónoma da Madeira (RAM), constituem espaços de proximidade e ação educativa voltados para a promoção da inclusão social, da cidadania ativa e do bem-estar coletivo. Através de dinâmicas socioculturais, formativas e intergeracionais, procuram dar resposta a desafios concretos das comunidades onde se inserem, partindo da valorização dos sujeitos e dos seus contextos de vida.

Ao longo dos cinco anos em análise, as intervenções desenvolvidas pelos estudantes assumiram formas diversas, mas mantiveram um traço comum: a aposta numa pedagogia participativa, comprometida com a centralidade da experiência vivida e com os princípios da justiça social. Os projetos incidiram sobre áreas prioritárias da educação de adultos – como o envelhecimento ativo, a literacia funcional, a expressão artística, a inclusão e a valorização do património cultural local – e foram concebidos de forma colaborativa, em diálogo com os técnicos da IHM e os próprios participantes. As práticas adotadas refletiram uma convergência entre a investigação-ação participativa (Kemmis & McTaggart, 1988), os valores do desenvolvimento comunitário ético (Banks, 2013) e uma visão da aprendizagem como processo situado, relacional e dotado de sentido (Monteiro, 2006; Menezes, 2010; Trujillo-Torres, 2023).

Esta análise articula-se, ainda, com os debates contemporâneos sobre o perfil e a formação dos profissionais de Ciências da Educação (Boavida & Amado, 2008), interrogando de que modo a imersão em contextos comunitários reais contribui para a construção de um profissional crítico, reflexivo e socialmente comprometido. Os estágios nos polos da IHM revelam-se, nesse sentido, laboratórios privilegiados de aprendizagem, onde a teoria se confronta com o concreto e onde os estudantes são desafiados a habitar

o território, a dialogar com a diferença e a agir com responsabilidade ética.

## **2. Liberdade, educação crítica e intervenção comunitária**

Educar é, na perspectiva de Paulo Freire, um ato profundamente político e ético. A liberdade não se reduz à ausência de opressão: é uma conquista diária, que se realiza no contexto concreto das relações humanas e da participação coletiva (Biesta, 2021). Como enfatiza Freire (1970, 2009), a educação deve criar condições para que os oprimidos se libertem por meio da tomada de consciência crítica e da ação transformadora sobre o mundo. A pedagogia crítica assume, assim, o compromisso de fomentar a autonomia e o poder de decisão dos educandos, transformando a sala de aula, ou qualquer espaço educativo, num terreno de diálogo, partilha de saberes e problematização da realidade.

Esta visão tem sido ampliada por autores que, embora partindo de bases freirianas, problematizam os contextos contemporâneos de desigualdade, precariedade e pluralidade identitária. hooks (1994), por exemplo, conceptualiza a sala de aula - e, por extensão, qualquer espaço educativo - como “o local de possibilidade”, onde se ensaiam práticas de transgressão, diálogo e resistência ao status quo. Giroux (2023) sublinha a dimensão política do currículo e lembra que a educação é sempre um terreno de disputa simbólica. Nesta linha, Biesta (2010, 2013) introduz a ideia de uma educação que assume o “risco” do encontro com o outro, defendendo que o processo educativo não pode ser reduzido a resultados mensuráveis: educar implica criar condições para a emergência do sujeito, para o exercício da responsabilidade e para o desenvolvimento de uma voz própria no espaço público. A liberdade, aqui, é uma prática relacional e ética, mais do que um atributo individual. Por fim, Nussbaum (2011) desenvolve uma lista de capacidades centrais, entre as quais a afiliação social, o jogo, o pensamento e a imaginação, que devem ser garantidas a todos. A educação comunitária, ao criar espaços de participação, de reconhecimento e de aprendizagem situada, contribui para expandir essas capacidades, mesmo em contextos de vulnerabilidade socioeconómica.

Pensar a liberdade no campo educativo exige ir além de um entendimento abstrato, frequentemente associado apenas à ausência de constrangimentos. A educação como prática de liberdade, tal como formulada por Freire, é um processo eminentemente dialógico, em que educador e educando aprendem juntos na construção de um mundo mais justo. Nesta perspectiva, a autoridade do educador não se impõe pela força, mas constrói-se na coerência ética e no exemplo de abertura ao outro. A palavra, o afeto e o respeito mútuo tornam-se ferramentas centrais de uma ação educativa que busca a humanização de todos os envolvidos.

No campo do desenvolvimento comunitário, este ideal ganha contornos muito práticos. Intervir numa comunidade com respeito pela sua autonomia implica reconhecer os residentes como coautores das iniciativas, e não meros beneficiários. Como nota Banks (2013), a transformação social não se faz para as pessoas, mas com as pessoas: através da deliberação coletiva, da partilha de poder e da corresponsabilização dos vários agentes. Adotar uma postura libertadora significa, por exemplo, substituir abordagens assistencialistas - que veem a comunidade apenas pelas suas carências - por abordagens participativas, que valorizam os recursos, os saberes e as vozes locais na procura de soluções partilhadas.

A literatura sobre desenvolvimento comunitário tem insistido na centralidade de práticas participativas e eticamente ancoradas (Banks, 2013; Banks et al., 2019). Ao contrário de abordagens assistencialistas, a intervenção comunitária crítica recusa o paternalismo e procura redistribuir poder, reconhecendo saberes, recursos e protagonismos locais (Guerra, 2002, 2006). Este quadro conecta-se ainda com perspetivas decoloniais que alertam para as armadilhas de uma “participação tutelada” (Tuck & Yang, 2012), exigindo que a investigação-ação e as práticas educativas não repliquem lógicas de extração de conhecimento sem devolução substantiva às comunidades.

Neste enquadramento, a intervenção comunitária pode ser entendida como uma pedagogia social de inspiração freiriana. Tal como na educação de adultos preconizada por Freire, a escuta ativa, o diálogo problematizador e a ação-reflexão são pilares fundamentais. Os profissionais que intervêm assumem-se simultaneamente como educadores e aprendizes, abertos a questionar as suas próprias perspetivas à luz dos encontros com o outro. Assim, a liberdade de educar e de aprender é exercida em dupla mão: o técnico liberta-se de modelos rígidos, adaptando-se ao contexto, e a comunidade liberta-se de vozes externas dominantes, fazendo ouvir as suas próprias narrativas e projetos de futuro.

No desenvolvimento da pedagogia crítica, Monteiro (2006) introduz o conceito de “formação da consciência do possível” como central para a experiência educativa. Trata-se de reconhecer que o sujeito, ao compreender criticamente a realidade, torna-se capaz de imaginar e construir alternativas concretas à sua condição. A educação, nesse sentido, não é apenas um espaço de resistência à opressão, mas de invenção de futuros possíveis. A prática educativa em contexto comunitário, tal como realizada nos polos da IHM, operou precisamente nesse território: ajudando os participantes a reencontrar sentidos, a validar saberes e a descobrir margens de liberdade num mundo social que frequentemente os invisibiliza. Ao permitir que cada pessoa se veja como alguém com algo a dizer e a construir, a educação

deixa de ser um fim em si mesma para se tornar uma alavanca para a transformação.

### **3. Universidade e comunidade em diálogo: territórios, atores e compromisso social**

Entre 2020 e 2025, estudantes da licenciatura em Ciências da Educação da Universidade da Madeira desenvolveram projetos de intervenção comunitária nos Polos Comunitários da IHM, EPERAM. Situados em bairros de habitação social da Região Autónoma da Madeira, nomeadamente na Nazaré, Ribeira Grande e Comandante Camacho de Freitas, estes polos configuram-se como espaços de proximidade e ação social, voltados para a promoção da inclusão, da coesão comunitária e da cidadania ativa.

A colaboração entre a UMA e a IHM inscreve-se numa estratégia de parceria para o desenvolvimento local, respondendo a uma visão integrada da formação em Ciências da Educação, ao articular saber académico, responsabilidade social e intervenção crítica nos territórios. Esta articulação aproxima-se daquilo que Boavida e Amado (2008) identificam como o perfil desejável do educador: alguém capaz de transitar entre o conhecimento teórico e a ação situada, entre a reflexão crítica e o compromisso ético.

Os territórios de intervenção revelam uma complexidade viva, marcada por vulnerabilidades socioeconómicas - como o desemprego, a exclusão e a fragilização dos laços institucionais -, mas também por práticas de resistência, solidariedade e produção cultural invisibilizada. Como observa Guerra (2002), as comunidades populares não devem ser compreendidas apenas a partir das suas carências, mas sobretudo nas suas capacidades de organização, nos seus saberes quotidianos e nas suas dinâmicas de participação e produção de sentido.

A pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2022, constituiu uma condicionante de fundo que exigiu dos estudantes uma capacidade adicional de adaptação e de resiliência. As restrições sanitárias obrigaram a reinventar as formas de presença e de vínculo educativo, explorando estratégias alternativas de contacto e de manutenção da ligação com os participantes. Esta capacidade de adaptação reforçou o sentido ético e relacional da intervenção, sublinhando que, mesmo em tempos de distanciamento físico, a proximidade pedagógica pode ser recriada.

Podemos, portanto, afirmar, a partir de Fraga (2020) que

a abertura da Universidade ao seu contexto, por via desta intervenção, possibilita(ria) por um lado a construção e o desenvolvimento de uma relação dialógica entre o conhecimento científico, oriundo da Academia, e o conhecimento-emancipação (Santos, 2000) que nasce do local, portanto, etnocentrado e no qual o estudante-estagiário irá intervir; por outro lado,



a abertura da Universidade ao seu contexto, à comunidade que a acolhe, contribui para o seu desenvolvimento, não só científico, como também económico, cultural e social.

#### **4. Metodologias de intervenção: da escuta à coautoria educativa**

O estudo adotou um desenho qualitativo, de natureza interpretativa, ancorado na Investigação-Ação Participativa (IAP) enquanto matriz epistemológica e metodológica (Bradbury, 2015; Kemmis & McTaggart, 1988).

A intervenção comunitária desenvolvida pelos estudantes de Ciências da Educação nos polos da IHM assentou numa abordagem metodológica fortemente participativa e crítica, orientada pelos princípios da investigação-ação e pela pedagogia dialógica de inspiração freiriana. Mais do que aplicar planos previamente definidos, procurou-se construir processos educativos situados, em que a escuta, o diálogo e a criação conjunta com as comunidades fossem eixos estruturantes da ação.

O corpus analítico integrou: (a) relatórios finais de estágio; (b) portefólios reflexivos individuais de 30 estudantes; (c) registos de observação e documentos internos produzidos pelos Polos Comunitários da IHM; (d) testemunhos e/ou transcrições de entrevistas semiestruturadas com participantes comunitários; e (e) notas de campo de orientadores e técnicos da IHM. A seleção obedeceu a critérios de saturação temática (Braun & Clarke, 2006), contemplando todos os anos letivos do período em estudo (2020/2021 a 2024/2025) e os três polos (Nazaré, Ribeira Grande, Comandante Camacho de Freitas), privilegiando bairros de habitação social com vulnerabilidades socioeconómicas e que dispõem de estruturas comunitárias ativas.

A recolha de dados foi conduzida em articulação com os técnicos dos Polos, garantindo-se consentimento informado por escrito de todos os participantes e assegurando o anonimato. Foram observados os princípios éticos delineados por Banks (2013) para intervenções em contextos comunitários: transparência, corresponsabilidade, respeito pela dignidade e devolução de resultados às comunidades.

Com esta análise procuramos olhar “de fora” para aquilo que, durante cinco anos seguidos, acontecera “por dentro” dos estágios curriculares de Intervenção Comunitária da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Embora cada estágio tivesse seguido o cânone da Investigação Ação Participativa nos bairros, isto é, diagnosticar, planear, agir, observar e refletir com os residentes, a nossa pergunta situava-se em um nível acima: compreender como essas práticas formativas, de 2020 a 2025, corporizaram (ou não) os princípios de educação libertadora, diálogo crítico e desenvolvimento comunitário que inspiram a pedagogia freiriana. Para

isso, adotámos uma espécie de “meta IAP”: examinámos a experiência vivida pelos estudantes, pelos técnicos dos Polos Comunitários da IHM, EPERAM e pelos orientadores científicos, buscando reconstruir o caminho percorrido e o seu significado partilhado. A análise dos dados seguiu os passos da análise temática reflexiva proposta por Braun e Clarke (2006) a partir das seguintes categorias: liberdade como práxis emancipatória; justiça social; ética e participação comunitária; capital social; desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes; micro-transformações comunitárias.

Para assegurar a credibilidade, a transferibilidade e a confirmabilidade (Lincoln & Guba, 1985), recorreu-se a: (a) triangulação de fontes (relatórios, portefólios, testemunhos, entrevistas, observações); (b) triangulação de investigadores; e (c) reflexividade contínua, com registos de dilemas éticos e posicionamentos dos investigadores. Os critérios de “qualidade marcada” propostos por Tracy (2010), como a riqueza descritiva, a ética rigorosa e a coerência lógica, foram considerados na estruturação da pesquisa.

O primeiro momento das intervenções consistiu na realização de diagnósticos participativos, envolvendo a observação direta dos contextos, conversas informais com os residentes e um diálogo sistemático com os técnicos de intervenção social dos polos. Este levantamento inicial não procurou apenas identificar carências, mas reconhecer necessidades sentidas, interesses expressos e recursos já existentes na comunidade. Como sublinha Guerra (2002), compreender uma comunidade implica olhar para além dos seus problemas aparentes, valorizando também as suas forças e potenciais latentes.

A partir deste diagnóstico, os estudantes delinearam propostas de intervenção flexíveis, centradas nas potencialidades locais e abertas a reformulações constantes ao longo do processo. Inspirados pela proposta de Kemmis e McTaggart (1988), compreenderam a investigação-ação participativa como um processo cíclico de planear, agir, observar e refletir, num movimento contínuo de escuta, ajuste e co-construção. A intervenção foi, assim, entendida como um processo vivo, no qual o imprevisto não era um obstáculo, mas um motor de aprendizagem e de reformulação crítica.

A pandemia COVID-19, que atravessou os anos iniciais do projeto, exigiu uma reformulação criativa da metodologia. As restrições ao contacto presencial impulsionaram a produção de materiais educativos impressos para entrega domiciliária, a dinamização de sessões de acompanhamento telefónico com idosos isolados e a criação de vídeos e boletins digitais para manter o vínculo comunitário. Estas estratégias, embora condicionadas, evidenciaram o compromisso ético dos estudantes em preservar a relação educativa, mesmo em contextos de afastamento físico.

A supervisão pedagógica revelou-se um elemento central para a qualidade



e a reflexão crítica sobre a prática. Através de encontros regulares com os docentes da universidade e de reuniões de articulação com os técnicos da IHM, promoveu-se um acompanhamento próximo e interdisciplinar, que reforçou a capacidade dos estudantes para refletirem sobre os dilemas éticos, metodológicos e relacionais que emergiam na intervenção.

Reconhece-se que a natureza situada e participativa da investigação impede generalizações estatísticas. A rotatividade anual dos estudantes e a variabilidade de adesão às atividades constituem desafios próprios da intervenção comunitária que influenciam a consistência dos dados recolhidos. Ainda assim, a riqueza das narrativas, a persistência temporal do projeto e a triangulação de múltiplas fontes reforçam a validade interna das interpretações produzidas.

### **5. Pedagogia do cuidado e do encontro: resultados de cinco anos de Investigação Ação Participativa**

Entre 2020 e 2025, os projetos desenvolvidos nos Polos Comunitários da IHM revelaram-se como verdadeiros laboratórios de educação transformadora (tabela 1). Mais do que conjuntos de atividades pedagógicas, cada intervenção materializou um gesto de escuta, de encontro e de coautoria, onde os estudantes de Ciências da Educação da Universidade da Madeira construíram, com as comunidades, práticas educativas enraizadas nas realidades locais. Através destas práticas, foi possível concretizar o ideal freiriano de uma educação como prática de liberdade, onde cada encontro é um convite ao reconhecimento, à escuta e à criação de sentido.

Tabela 1 - Grelha de análise dos projetos de Intervenção Comunitária desenvolvidos nos Polos Comunitários

Ano letivo	Projeto	Público-alvo	Foco pedagógico/temático	Principais atividades	Evidências
<b>PC Comandante Camacho de Freitas</b>					
2020/ 2021	Envelhecer é uma Dádiva da Vida	Pessoas idosas	Estimulação cognitiva; memória e expressão biográfica; combate ao isolamento	Oficinas manuais; partilha de histórias de vida; sessões de estimulação cognitiva	Valorização de experiências individuais; redução do isolamento; reforço da autoestima
2021/ 2022	Talento Sénior	Pessoas idosas	Valorização de competências e saberes; criação artística; intercâmbio geracional	Tertúlias; produção artística; momentos intergeracionais	Reconhecimento de saberes; continuidade de grupos; fortalecimento de vínculos

Ano letivo	Projeto	Público-alvo	Foco pedagógico/ temático	Principais atividades	Evidências
2022/2023	Raízes de Memória	Pessoas idosas	Reconstrução biográfica; pertença comunitária	Jogos simbólicos; expressões plásticas; narrativas visuais	Ativação de memórias; reforço da identidade e da pertença
2023/2024	Mexer é Viver	Pessoas idosas	Bem-estar integral; literacia em saúde; mobilidade física e cuidado emocional	Oficinas de dança; jogos de memória; culinária; caminhadas comunitárias	Melhoria do bem-estar físico e emocional; socialização continuada
2024/2025	Memórias Vivas	Pessoas idosas	Património oral, artesanal e afetivo; cultura local	Criação de livros ilustrados; "bingo das memórias"; tertúlias criativas	Recuperação do património cultural; fortalecimento da memória coletiva
<b>PC da Nazaré</b>					
2020/2021	Envelhecer com Vida	Mulheres e idosos	Bem-estar emocional; manutenção de vínculos afetivos em contexto pandémico	Atividades híbridas/online; dinâmicas de autoestima e escuta	Mitigação do isolamento pandémico; reforço de vínculos e autoestima
2021/2022	A Nossa Pequena, Mas Grande, Família	Mulheres e idosos	Construção de laços; escuta e expressão emocional	Espaços de partilha; atividades de expressão afetiva	Coesão do grupo; reconhecimento de trajetórias singulares
2022/2023	Intervir Ativamente	Mulheres idosas	Metodologias criativas; inteligências múltiplas; literacia cognitiva e emocional	Dinâmicas de leitura e escrita; exercícios de cooperação e expressão	Fortalecimento de competências cognitivas e relacionais; aumento da participação
2023/2024	Viagens pela Cultura	Mulheres idosas	Interculturalidade; respeito pela diversidade; valorização de culturas	Oficinas culturais e gastronómicas; exploração de tradições e símbolos	Diálogo intercultural; resgate de memórias; promoção do respeito pela diversidade
<b>PC da Ribeira Grande</b>					
2020/2021	Bairro em Transformação	Famílias	Literacia familiar; gestão doméstica; cidadania ativa	Sessões sobre cidadania; oficinas de gestão doméstica; atividades familiares	Participação das famílias; desenvolvimento de competências cidadãs

Ano letivo	Projeto	Público-alvo	Foco pedagógico/temático	Principais atividades	Evidências
2021/2022	Afeto Social	Famílias e idosos	Escuta ativa; redes de apoio; convivência intergeracional	Estimulação cognitiva; workshops de culinária; comemorações e caminhadas	Reforço de redes de apoio; convivência intergeracional ampliada
2022/2023	O Lado B(om) da Vida	Famílias e comunidade alargada	Bem-estar emocional; autoconhecimento; memória coletiva	Dinâmicas de expressão artística e corporal	Valorização da memória coletiva; fortalecimento do autoconhecimento
2023/2024	Criar Motivos para Sorrir	Famílias	Saúde, afetos e relações interpessoais	Sessões sobre alimentação, autoestima e convivência saudável	Melhoria de hábitos saudáveis; fortalecimento de relações familiares
2024/2025	Ecoar de Memórias: Cultura Madeirense no Encontro de Gerações	Participantes intergeracionais	Património cultural madeirense; partilha intergeracional	Confeção de broas de mel; criação de tapetes florais; partilhas geracionais	Resgate de tradições locais; reforço da identidade e pertença intergeracional

Nota. Elaboração própria.

No Polo Comandante Camacho de Freitas, as intervenções revelaram uma continuidade no trabalho com a população idosa, desenvolvendo uma pedagogia do cuidado centrada na memória, na expressão e no envelhecimento ativo. Em 2020/2021, o projeto Envelhecer é uma Dádiva da Vida combinou a estimulação cognitiva, oficinas manuais e sessões de partilha de histórias de vida, com foco na valorização das experiências individuais e no combate ao isolamento social. No ano seguinte (2021/2022), o projeto Talento Sénior aprofundou a valorização das competências e saberes das participantes, promovendo momentos de criação artística, tertúlias e intercâmbios geracionais. Em 2022/2023, Raízes de Memória reforçou esta lógica, usando jogos simbólicos, expressões plásticas e narrativas visuais como instrumentos de reconstrução biográfica e ativação da pertença comunitária. A partir de 2023/2024, o projeto Mexer é Viver introduziu uma nova vertente, conjugando o cuidado emocional com a promoção da mobilidade física e da literacia em saúde. Assim, foram concebidas oficinas de dança, jogos de memória, dinâmicas de grupo, culinária e caminhadas comunitárias para responder a necessidades cognitivas e afetivas, estimulando o bem-estar integral das participantes. Em 2024/2025, o projeto Memórias Vivas consolidou este percurso através de propostas profundamente enraizadas na cultura local. As atividades centraram-se na criação de livros ilustrados com provérbios e histórias da infância, no “bingo das memórias” e nas tertúlias criativas, recuperando o

patrimônio oral, artesanal e afetivo da comunidade como matéria-prima da ação educativa.

Este percurso revela um trabalho sustentado, onde o envelhecimento é compreendido como processo de valorização e não de perda, e onde o cuidado se torna uma prática pedagógica de escuta, reconhecimento e empoderamento. Cada projeto, mais do que um conjunto de atividades, foi um espaço de encontro entre gerações, de celebração da identidade e de reconstrução simbólica da dignidade em contexto comunitário. Como defende Menezes (2010), a intervenção comunitária com idosos deve respeitar os seus tempos, experiências e afetos, algo que os estudantes souberam integrar com sensibilidade e compromisso. A cada sessão, reforçava-se a ideia de que aprender é também recordar, partilhar e celebrar a trajetória pessoal e coletiva.

É precisamente nesta perspetiva que a liberdade, nos contextos educativos com idosos, se manifesta de forma concreta: no direito de contar a própria história, de criar sem julgamento, de ser escutado com atenção e de participar com significado. Ao reconhecerem esse direito, os estudantes não apenas dinamizaram atividades, mas criaram espaços de afirmação pessoal e coletiva. Nesse sentido, as intervenções alinham-se com a visão crítica da educação de adultos, enquanto prática emancipatória que devolve visibilidade, valor e voz aos sujeitos frequentemente silenciados.

No Polo Comunitário da Nazaré, a intervenção educativa foi marcada pela valorização da cultura, das identidades locais e da expressão afetiva, tendo como públicos principais mulheres e idosos. Em 2020/2021, o projeto Envelhecer com Vida procurou responder aos impactos do distanciamento social imposto pela pandemia, apostando em atividades adaptadas que promoveram o bem-estar emocional, a autoestima e a manutenção de vínculos afetivos, ainda que em formatos híbridos e criativos. No ano letivo 2021/2022, o projeto A Nossa Pequena, Mas Grande, Família recentrou a intervenção na construção de laços e na criação de espaços de escuta e expressão emocional, promovendo a coesão entre participantes e o reconhecimento de trajetórias de vida singulares. Já em 2022/2023, o projeto Intervir Ativamente articulou metodologias criativas com a valorização das inteligências múltiplas, propondo dinâmicas que incentivaram a leitura, a escrita, a cooperação e a expressão interpessoal e intrapessoal, fortalecendo as dimensões cognitivas e relacionais da educação comunitária. No ano seguinte, 2023/2024, o projeto Viagens pela Cultura apostou numa abordagem intercultural, levando as participantes a explorar tradições, sabores, músicas e símbolos de diferentes países. As oficinas culturais e gastronómicas tornaram-se pretextos para o diálogo intercultural, para o resgate de memórias e para a promoção do respeito pela diversidade, evidenciando a capacidade da educação comunitária de mobilizar afetos, saberes e experiências num horizonte de liberdade e pertença.

Estas práticas dialogam com a abordagem proposta por Silva et al.

(2023), que destacam a importância de reconhecer os tempos e os espaços da intervenção comunitária como oportunidades para a construção de vínculos significativos, para a valorização das histórias locais e para a constituição de territórios educativos abertos à diversidade e à transformação. As oficinas culturais e afetivas realizadas no Polo da Nazaré constituem, nesse sentido, exemplos concretos de práticas pedagógicas ancoradas na escuta, na pertença e no cuidado com o outro.

As metodologias aplicadas, fortemente participativas, mostraram-se eficazes na construção de ambientes educativos acolhedores e significativos, nos quais a palavra circulava com autenticidade e cada participante era reconhecido como sujeito de saber, cultura e dignidade. Esta abordagem educativa, enraizada na escuta e no respeito pelas experiências vividas, encontra eco na perspectiva de Gómez et al. (2007), que defendem a educação de adultos como um instrumento de desenvolvimento sustentável, centrado na valorização das culturas locais e na ativação das capacidades já existentes nas comunidades. Ao trabalhar com os afetos, a identidade e a expressão, os estudantes promoveram uma forma de literacia emocional que reforçou não apenas a autoestima individual, mas também o sentido de pertença e de coesão social.

No Polo Comunitário da Ribeira Grande, a intervenção foi marcada por um forte investimento na intergeracionalidade e na articulação entre cidadania, cultura e afetividade. Em 2020/2021, o projeto Bairro em Transformação abordou temas como a literacia familiar, a gestão doméstica e a cidadania ativa, com enfoque na participação das famílias. Em 2021/2022, o projeto Afeto Social consolidou-se como uma proposta de escuta ativa e fortalecimento de redes de apoio, através de atividades como estimulação cognitiva, workshops de culinária, comemorações intergeracionais e caminhadas temáticas, revelando a importância do cuidado e da convivência como estratégias educativas centrais. Em 2022/2023, O Lado B(om) da Vida centrou-se no bem-estar emocional, no autoconhecimento e na valorização da memória coletiva, com dinâmicas de expressão artística e corporal. No ano letivo seguinte (2023/2024), o projeto Criar Motivos para Sorrir reforçou a intervenção com famílias em torno da saúde, dos afetos e das relações interpessoais, promovendo sessões sobre alimentação, autoestima e convivência saudável. Em 2024/2025, Ecoar de Memórias: Cultura Madeirense no Encontro de Gerações resgatou tradições locais, através da confeção de broas de mel (doce típico da RAM), da criação de tapetes florais e de atividades de partilha entre gerações, colocando o património oral e artesanal no centro da ação educativa.

A liberdade, neste contexto, assumiu a forma concreta do reconhecimento: reconhecer o valor da história de cada pessoa, das mãos que sabem fazer, dos saberes que resistem ao esquecimento e das vozes que continuam a ter algo a dizer. Cada atividade tornou-se uma oportunidade para validar identidades, ativar memórias e reforçar laços de pertença,

traduzindo em prática a ideia de que educar é, também, escutar, acolher e devolver sentido à experiência vivida. Como sublinham Fraga et al. (2019), a educação de adultos em contextos comunitários só se torna verdadeiramente transformadora quando se ancora na vida real dos sujeitos e os reconhece como autores e protagonistas do seu próprio percurso. Foi isso que se construiu, de forma sensível e progressiva, no Polo Comunitário da Ribeira Grande: uma intervenção que não apenas ofereceu atividades, mas abriu espaços de liberdade partilhada, onde o quotidiano se converteu em território educativo e o gesto pedagógico se confundiu com o cuidado, a criação e a esperança.

Em todos estes projetos, as práticas pedagógicas revelaram uma grande atenção aos contextos, aos ritmos e aos interesses dos participantes. Mais do que realizar atividades, os estudantes aprenderam a habitar os territórios com sensibilidade e responsabilidade. Escutaram, observaram, adaptaram-se. Aprenderam que a intervenção não se impõe, constrói-se: com tempo, vínculo e diálogo. Os participantes, por sua vez, mostraram que a aprendizagem não se esgota na aquisição de competências, é também reconhecimento, presença e partilha.

Estas experiências tornaram os polos comunitários espaços de liberdade vivida, onde se experimentou uma educação que acolhe, que transforma e que reabilita o sentido de comunidade. Num tempo marcado por incertezas e tensões sociais, estas práticas reafirmam o papel da educação de adultos como um instrumento de liberdade e emancipação, em que o saber circula, a memória é dignificada e a esperança se (re)constrói em comum.

## **6. Desafios e aprendizagens nas práticas da intervenção comunitária: a educação que transforma**

Intervir na comunidade é um exercício contínuo de escuta, humildade e negociação. Longe de se desenvolver num percurso linear ou previsível, a prática pedagógica nos contextos comunitários analisados confrontou os estudantes com uma diversidade de desafios que exigiram presença, criatividade e disponibilidade para aprender. Como defendem Guerra (2002) e Banks (2013), a ação comunitária não se faz sem conflito nem ambiguidade; é no confronto com o real que o sujeito educativo é desafiado a (re)posicionar-se eticamente e a construir, com os outros, soluções possíveis.

Um dos primeiros obstáculos sentidos pelos estudantes foi a dificuldade em estabelecer relações de proximidade com os moradores. Em alguns bairros, a presença de estagiários foi inicialmente recebida com desconfiança. Como refere Menezes (2010), a construção da confiança conquista-se no tempo, pelo vínculo, pela presença constante e pela escuta que acolhe sem julgar. Foi precisamente isso que os estudantes aprenderam: mais do que a técnica das atividades propostas, era a qualidade das relações que mobilizava as pessoas.



Essa relação, contudo, não se construiu sem tensões. Por vezes, os próprios estudantes possuíam visões idealizadas da intervenção - queriam mudar vidas e deixar a sua marca. Por outro lado, algumas pessoas da comunidade esperavam que os estudantes resolvessem problemas concretos e urgentes, demandas que muitas vezes ultrapassavam o alcance educativo do projeto. Esta divergência de expectativas exigiu flexibilidade, capacidade de gestão emocional e um reajustamento constante dos objetivos. Como sublinha Banks (2013), a ética da intervenção reside precisamente na capacidade de agir com responsabilidade, mesmo quando os recursos são escassos e os resultados incertos.

A pandemia COVID-19 trouxe um dos maiores desafios às intervenções comunitárias, especialmente entre 2020 e 2022. As restrições ao contacto presencial e o encerramento temporário dos espaços comunitários forçaram os estudantes a repensar completamente as suas práticas. O que inicialmente parecia um contratempo intranponível acabou por se converter numa oportunidade para reimaginar a educação em tempos de isolamento. Dessa situação emergiram práticas criativas e solidárias: boletins com mensagens de bem-estar e sugestões de atividades, kits pedagógicos entregues em casa, chamadas telefônicas semanais para idosos isolados e vídeos educativos partilhados nas redes sociais dos polos. Essas estratégias demonstraram a capacidade de adaptação, mas também uma ética de cuidado que Monteiro (2006) identifica como parte essencial do gesto educativo: estar presente mesmo sem palco, mesmo quando as condições externas são adversas.

A escassez de recursos foi outro desafio recorrente. Muitos estudantes referiram sentir-se limitados por horários curtos, espaços exíguos ou fraca adesão inicial às atividades. Contudo, nestes momentos, o trabalho colaborativo com os técnicos da IHM revelou-se decisivo. A articulação com os profissionais do terreno, a partilha de experiências e a procura conjunta de soluções práticas tornaram possível contornar dificuldades e criar dinâmicas significativas. O trabalho com equipas multidisciplinares (psicólogos, assistentes sociais, animadores culturais) mostrou-se uma experiência formativa marcante, que exigiu respostas cooperativas baseadas na escuta interprofissional e na corresponsabilidade partilhada.

Em suma, os desafios vividos tornaram-se momentos de formação essenciais. Os estudantes descobriram que a liberdade pedagógica não significa “fazer o que se quer”, mas agir com consciência do contexto, respeitando os tempos e os processos de cada comunidade. Aprenderam que a escuta transforma, que a intervenção não se impõe, constrói-se. E compreenderam que, na comunidade, nenhum educador atua sozinho: educar é sempre um gesto partilhado, que se faz no encontro com o outro.

Para além das aprendizagens dos estudantes, as comunidades também se transformaram. As intervenções não chegaram para resolver problemas, mas para criar espaços de diálogo e convivência. A presença dos estudantes tornou-se, aos poucos, parte da rotina local. Grupos de caminhada, oficinas

de culinária, círculos de conversa e tertúlias culturais passaram a integrar o cotidiano dos bairros mesmo após o término dos projetos. Essa continuidade espontânea reflete apropriação e empoderamento comunitário - um dos indicadores fundamentais de uma intervenção comunitária ética e eficaz (Banks, 2013).

Os relatos dos participantes destacam que as atividades proporcionaram momentos de pertença, expressão e valorização pessoal. Uma idosa do Polo da Ribeira Grande sintetizou o impacto da intervenção dizendo: “Senti que a minha história ainda importa.” Esta frase resume o espírito do trabalho educativo desenvolvido: promover a dignidade e resgatar o sentido de relevância da própria existência.

O impacto mais profundo talvez tenha sido este: perceber que educar é, antes de tudo, um gesto de presença. Formar não é apenas ensinar, mas criar condições para que cada sujeito se reconheça como alguém com voz, com história, com capacidade de intervir no mundo. E, neste reconhecimento mútuo - entre estudantes e participantes, entre universidade e território -, floresce uma educação que ultrapassa a instrução e se inscreve no campo da humanização.

Assim, os polos comunitários não se limitaram a ser espaços de execução de atividades, tornaram-se lugares educativos onde a palavra circulava, os afetos se partilhavam e a liberdade se exercitava na prática. É neste gesto silencioso de transformar relações, reacender a esperança e afirmar a dignidade de cada pessoa que reside, afinal, a essência de qualquer prática educativa com vocação emancipatória. Como sublinha Freire (2009), a educação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas a criar condições para que cada sujeito se reconheça como alguém com voz, com história e com capacidade de intervir no mundo. É precisamente nesta articulação entre teoria crítica e prática situada que floresce uma educação que humaniza porque reconhece, uma educação que não apenas modifica contextos, mas que transforma olhares e ressignifica modos de estar no mundo.

## **7. Considerações finais**

A experiência de intervenção comunitária desenvolvida confirmou que a educação pode afirmar-se como um instrumento de transformação social quando enraizada na realidade local e orientada para a participação ativa dos sujeitos. Para os estudantes envolvidos, a vivência destas práticas constituiu uma formação única, desenvolvendo competências reflexivas, éticas e relacionais em contexto real.

Nas comunidades, as intervenções criaram espaços de diálogo e convivência, fomentando laços de entreatajuda e aprendizagem coletiva. Os



participantes valorizaram as atividades como oportunidades de expressão, reconhecimento e fortalecimento do sentimento de pertença.

Desta experiência emergem três ideias centrais:

i) A liberdade como prática situada: não se resume à ausência de opressão, mas manifesta-se quando cada sujeito se reconhece como protagonista e intervém ativamente na construção da sua história.

ii) A intervenção comunitária como dispositivo formativo: proporciona aprendizagens significativas aos futuros profissionais, confrontando-os com contextos reais, dilemas éticos e trabalho colaborativo.

iii) A educação transforma quando se enraíza: as ações educativas ganham impacto quando construídas de forma participativa, respeitando os saberes, os ritmos e as necessidades locais.

Do ponto de vista pedagógico, estas intervenções reforçam a importância de integrar a formação em terreno real nos currículos universitários das Ciências da Educação. Tal como defendem Boavida e Amado (2008), a formação de educadores sociais deve articular saberes académicos com competências relacionais, éticas e contextuais. A intervenção comunitária, nestes termos, revelou-se um dispositivo pedagógico privilegiado para desenvolver capacidades como escuta ativa, adaptação, trabalho em equipa, mediação intercultural e leitura crítica das realidades sociais.

Com base na triangulação dos dados foi possível extrair um conjunto de evidências que sustentam três contributos principais para a literatura e para a prática profissional:

**1. Consolidação de competências sócio reflexivas nos futuros técnicos de educação:** a exposição contínua a contextos de vulnerabilidade, mediada por uma supervisão crítica e dialogante, potenciou a emergência de competências de diagnóstico participativo, negociação intercultural e gestão de dilemas éticos. Estes resultados corroboram o perfil de profissional reflexivo defendido por Boavida e Amado (2008) e sublinham a relevância dos contextos reais como espaços de aprendizagem situada.

**2. Produção de micro-transformações comunitárias:** embora os projetos não tenham pretendido, nem alcançado, alterações macroestruturais, os dados mostram efeitos tangíveis em indicadores de bem estar relacional (criação de redes de vizinhança, aumento da participação em atividades coletivas) e de capacitação individual (maior autoeficácia na literacia funcional e na expressão identitária). Estes resultados dialogam com a literatura que associa a Investigação Ação Participativa à capacitação de mudanças incrementais significativas (Kemmis & McTaggart, 1988), mesmo em cenários de recursos escassos.

**3. Relevância da mediação institucional:** a parceria com a IHM, EPERAM revelou-se condição sine qua non para a sustentabilidade das intervenções. A presença de técnicos residentes, com capital relacional pré existente, mitigou a rotatividade dos estagiários e criou um corredor institucional que assegurou a continuidade de certas dinâmicas após o fim dos ciclos de estágio. Tal constatação reforça a tese de Banks (2013) sobre a importância das alianças éticas entre academia, profissionais de terreno e comunidades na manutenção de práticas participativas.

A intervenção comunitária, tal como aqui analisada, afirma-se como um território pedagógico fértil, onde a liberdade se cultiva em cada gesto, em cada relação e em cada processo coletivo de aprendizagem. Ao promover experiências formativas que ligam universidade e comunidade, teoria e prática, razão e afeto, estas ações apontam caminhos para uma educação que, mais do que transmitir conteúdos, ajuda a construir sujeitos livres, conscientes e solidários.

Inspirado por Paulo Freire (1970, 2009), pode afirmar-se que a educação não transforma o mundo, mas transforma pessoas e são estas que, conscientes e comprometidas, atuam para transformar o mundo. As intervenções aqui descritas não mudaram o mundo, mas tocaram pessoas, enraízam-se no quotidiano comunitário e, ao afirmarem a dignidade e a liberdade dos sujeitos, deixaram marcas que perduram no tempo.

Por fim, os estágios analisados evidenciam que a educação, quando ancorada numa praxis crítica e dialógica, pode constituir-se como um vetor de libertação e de coprodução de conhecimento situado. Sem pretender resolver os problemas estruturais dos bairros de habitação social, estas práticas demonstram que a intervenção educativa, quando fundada na escuta ativa e na participação coautora, tem potencial para reconfigurar, ainda que de forma incremental, os horizontes de possibilidade de indivíduos e comunidades. Tais resultados confirmam a pertinência de prosseguir a investigação-ação como via preferencial para conjugar rigor académico e compromisso sociopolítico na formação em Ciências da Educação.

## Referências

Banks, S. (2013). *Ethics in professional life: Virtues for health and social care*. Palgrave Macmillan.

Banks, S., Hart, A., Pahl, K., & Ward, P. (Eds.). (2019). *Co-producing research: A community development approach*. Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv80cccc>

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Biesta, G. (2013). *Beautiful risk of education*. Routledge.

Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>

Bradbury, H. (Ed.). (2015). *The SAGE handbook of action research*. SAGE Publications Ltd.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Boavida, A., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. 2.ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Campbell, L., & Coker, H. (2025). Community, culture and care: Mapping relational pedagogy in online higher education. *Discover Education*, 4, 143. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00570-y>

Caramelo, J. & Ferreira, F (2018). *Perspetivas do desenvolvimento local e comunitário: desenvolvimento alternativo e alternativas ao desenvolvimento*. <https://www.researchgate.net/publication/324538634>

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Didática Editora.

Fraga, N., Pereira, G., & Gonçalves, G. (2019). A educação de adultos nos espaços pedagógicos da intervenção comunitária. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(50), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4335>

Fraga, N. (2020). A Universidade fora de portas: a Intervenção Comunitária e o Inútil. In L. Rodrigues (Coord.). *31 Desafios para o Ensino Superior*. Vol. II. Imprensa Académica.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2009). *Educação como prática da liberdade* (35.ª ed.). Paz e Terra.

Giroux, H. (2023). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Gómez, J., Freitas, O., & Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento local: Perspetivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Profedições.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação* (4.ª ed.). Principia.

Guerra, I. (2006). *Participação e ação coletiva: Interesses, conflitos e consensos*. Principia.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications, Inc.

Menezes, I. (2010). Intervenção comunitária: Uma perspetiva psicológica. In M. Delgado, C. Nunes, & I. Menezes (Eds.), *Intervenção comunitária - Investigação e práticas* (pp. 35–61). Livpic/Legis Editora.

Monteiro, A. R. (2006). *Uma teoria da educação*. Edições Colibri.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31>

Silva, S., Fraga, N., & Gonçalves, G. (2023). Espaços e Tempos da Intervenção Comunitária. In L. Rodrigues & J. M. Sousa (Org.), *Educação e Desenvolvimento Comunitário* (89-99). Imprensa Académica.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

Trujillo-Torres, J. M., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Mentado-Labao, T., & Barrera-Corominas, A. (2023). Intergenerational learning and its impact on the improvement of educational processes. *Education Sciences*, 13(10), 1019. <https://doi.org/10.3390/educsci13101019>

Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.

## **Projetos coparticipados em Educação de Infância: A autonomia e a liberdade através da metodologia de trabalho de projeto**

Rita Leal<sup>1</sup>

Joana Freitas-Luís<sup>2</sup>

### **Resumo**

Visando compreender a forma como é percebida a metodologia de trabalho de projeto (MTP) na educação de infância e o seu impacto na autonomia e liberdade das crianças, descrevem-se e analisam-se oito projetos vividos em contextos de prática pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria. A análise documental efetuada aos relatórios de prática de ensino supervisionada, onde se apresentam os projetos, aponta para a pertinência da MTP como espaço para a (re)construção de uma visão de criança ativa, curiosa, com iniciativa e vontade própria, capaz de tomar decisões e de participar nos seus processos de aprendizagem e de vida, construindo conhecimento de forma autónoma, holística e integrada.

### **Palavras-chave**

autonomia, educação de infância, liberdade, metodologia de trabalho de projeto

### **Abstract**

With the aim to understand how the project-based work methodology (MTP) is perceived in early childhood education and its impact on children's autonomy and freedom, eight projects are described and analyzed, experienced in pedagogical practice contexts of the Masters in Preschool Education at the Institute Polytechnic of Leiria. The documental analysis carried out on the reports of practice shows the relevance of MTP as a space for the (re)construction of a vision of an active, curious child, with initiative and free will, able to make decisions and to participate in their learning and life processes, building knowledge in an autonomous, holistic, and integrated manner.

### **Keywords**

autonomy, early childhood education, freedom, project work methodology

### **Introdução**

1 CI&DEI, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, [rita.leal@ipleiria.pt](mailto:rita.leal@ipleiria.pt)

2 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. [joana.luis@ipleiria.pt](mailto:joana.luis@ipleiria.pt)

A metodologia de trabalho de projeto (MTP) surge, no contexto de educação de infância (EI), como uma opção pedagógica, com intencionalidade educativa, que se sustenta numa visão integrada dos processos de desenvolvimento e formação e de ação socioeducativa que potencializa aprendizagens participativas e significativas. Trabalhar (e aprender) numa lógica de projeto é compreender como vivem as pessoas e as comunidades, é conhecer as múltiplas formas de interação possíveis, é intervir e dialogar através de uma integração curricular que procura caminhos e/ou respostas para os problemas identificados. A MTP surge como forma de promover propostas educativas de qualidade em EI que permitem o reconhecimento de uma infância onde a criança é sujeito e agente do seu processo educativo, livre e capaz de tomar decisões sobre o que lhe diz respeito, realizando aprendizagens holísticas a partir das suas experiências e saberes (Lopes da Silva et al., 2016).

Partindo desta visão, e assumindo a MTP também como forma de relacionar saberes académicos com saberes da prática, os estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da ESECS-IPL têm a oportunidade de desenvolver projetos com crianças no âmbito das práticas pedagógicas. No presente artigo, descrevem-se e analisam-se oito projetos desenvolvidos nestes contextos seguindo a MTP e, num olhar mais transversal e integrador, reflete-se sobre como esta opção pedagógica nestes contextos de EI impacta a (re)construção de uma visão de infância e de criança autónoma e livre, capaz de expressar as suas ideias e sentimentos, capaz de participar ativamente na sociedade que a integra e em grupos específicos, respeitando-se a si e aos outros e vendo-se como ser único e individual que é.

### **A MTP e a Educação De Infância**

Ir à origem da MTP é (re)visitar os finais do século XIX e inícios do século XX, onde a fórmula inicial de Dewey (1859-1952) – *learning by doing* – foi apropriada pelo seu discípulo e pedagogo Kilpatrick (1871-1965), que, valorizando o “nós aprendemos aquilo que vivemos” (Patrício, 1996, p. 40), conferiu reconhecimento ao método de trabalho de projeto e, assim, à pedagogia ativa centrada na resolução de problemas. Para Kilpatrick (2008), viver seria ir muito para além do fazer alguma coisa, seria valorizar o próprio fazer. Seguindo esta linha de pensamento, e associando esta visão à EI, a MTP também se compreende como uma pedagogia ativa centrada na resolução de problemas que permite o envolvimento das crianças em ações de observação, descoberta e investigação a partir da sua experiência e do meio que as envolve. Katz e Chard (2009) referem que projeto em EI é “um estudo aprofundado de um determinado tema (...) é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância” (p. 3). Neste sentido, os projetos vividos integram o currículo da educação de infância, pois proporcionam um conjunto de

“interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planejados e não planejados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 106).

A MTP, quando assumida e colocada em prática no jardim de infância como uma forma de aprendizagem, permite o desenvolvimento de competências, a autonomia e participação ativa das crianças nas várias fases do projeto (início, desenvolvimento e conclusão) e a liberdade de interação com pessoas, objetos e ambientes diversos. O envolvimento da criança nas suas próprias ações e o atribuir sentido e significado àquilo que vai experienciando resulta do reconhecimento e valorização do saber e experiência que a criança traz consigo, enquanto se ampliam horizontes de conhecimento que possibilitam o desenvolvimento de competências exigidas neste século XXI (Aizenberg & Zadok, 2025). A autonomia, a liberdade e a cidadania têm de ser uma experiência vivida e sentida pelas crianças num microcontexto desta sociedade complexa de que fazemos parte. A liberdade de escolha face à construção de um plano de trabalho a desenvolver, o envolvimento em assuntos de interesse individual e coletivo e o acolhimento das motivações e dos interesses dos sujeitos, enredados numa mesma problemática, assumem total relevância na aprendizagem e favorecem o sentimento de segurança, de confiança e de pertença dos sujeitos durante a jornada de descoberta de si, do outro e do mundo (Patrício, 1996). Retomando as ideias de Kilpatrick (2008), também ele refere que tem de haver, efetivamente, um lugar nos ambientes e contextos educativos para a operacionalização da ideia de projeto, projeto entendido como algo que impulsiona, que é “lançado para a frente” (Kilpatrick, 2008, p. 13) e que está inteiramente comprometido com a vida do sujeito que o experiencia. A sua visão pedagógica é esclarecedora quanto ao valor que os projetos conferem aos sujeitos que os habitam, principalmente se foram crianças os seus protagonistas. Por intermédio de projetos comunicam-se propósitos, ou seja, expressam-se ideias e vontades, corporizam-se planos, vivem-se experiências, problematiza-se e amplia-se o saber, (re)constrói-se conhecimento.

### **As fases e características do trabalho de projeto na Educação de Infância**

A MTP (também denominada internacionalmente por aprendizagem baseada em projetos) tem sido amplamente aplicada na EI em vários continentes como a Ásia, a América, a Oceânia e a Europa, enriquecendo as experiências de aprendizagem das crianças dos 3 aos 6 anos de idade e promovendo a sua alfabetização científica (Eliza et al., 2025). Em contexto português, e segundo o Ministério da Educação (1997), a MTP desenvolve-se em torno de quatro fases que, podendo ser sequenciais, se entrecruzam e se redefinem de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta. Na fase I, formula-se o problema



ou as questões a investigar e partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto. Na fase II, elabora-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas e desenham-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa. Na fase III, parte-se para o processo de pesquisa através de experiências diretas, aprofunda-se a informação obtida, utilizam-se diferentes linguagens gráficas, avaliam-se processos. Na fase IV, socializa-se o saber, tornando-o útil aos outros (crianças, famílias, comunidade...).

### **Projetos vividos na Educação de Infância**

A análise documental qualitativa e descritiva, apresentada no presente artigo, debruça-se sobre oito projetos desenvolvidos na prática pedagógica de EI, identificados nos relatórios, pelos respetivos autores, como desenvolvidos seguindo a MTP e as fases identificadas anteriormente.

O acesso aos oito projetos resultou da consulta do repositório institucional de informação científica do IPL que, tendo como critério prévio de pesquisa a data de depósito correspondente ao ano letivo 2022/2023 (setembro de 2022 a julho de 2023), permitiu identificar a submissão de um total de onze relatórios de prática de ensino supervisionada (PES) dos estudantes do MEPE da ESECS-IPL. Dos onze relatórios de PES, sete permitem o livre acesso ao texto através do repositório e nos sete relatórios de PES analisados foram, então, identificados oito projetos desenvolvidos com crianças dos 3 aos 6 anos de idade seguindo a MTP. O objeto de análise consistiu, então, nestes oito projetos identificados.

Os projetos, como já referido, encontram-se descritos nos relatórios de PES, sendo estes documentos produzidos em contexto institucional pelos estudantes de mestrado e com acesso livre a qualquer investigador através do repositório. Os relatórios de PES visam, por um lado, a socialização do conhecimento adquirido ao longo do mestrado e, por outro, a obtenção do grau académico de mestre em Educação Pré-Escolar (EPE).

Os relatórios de PES analisados organizam-se respeitando as práticas pedagógicas integradas no plano curricular do MEPE que, à data de consulta dos relatórios (fevereiro e março de 2024), tinha a duração de três semestres e integrava uma prática pedagógica em cada semestre (Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche no primeiro semestre; Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I no segundo semestre; e Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II no terceiro semestre).

Os oito projetos desenvolvidos e em análise são apresentados começando por uma breve caracterização do contexto onde ocorreram, seguida de uma descrição do que foi feito no início do projeto e durante o seu



desenvolvimento.

### **Projeto “As Abelhas” (P1)**

O projeto sobre as abelhas foi desenvolvido com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, numa instituição pertencente à rede privada da EPE.

O projeto iniciou-se após uma criança do grupo encontrar uma abelha sem vida no espaço exterior do jardim de infância e trazer para dentro da sala de atividades para observar. A observação da abelha gerou um diálogo em torno das seguintes questões: o que já sabemos sobre abelhas e o que queremos saber. As respostas das crianças a estas questões iniciais orientaram o trabalho desenvolvido durante o projeto (tabela 1).

Tabela 1 - Registo sobre o projeto “As abelhas” (fonte: adaptado de A. M. P. Santos, 2022).

<b>Projeto “As Abelhas”</b>		
<b>O que sabemos?</b>	<b>O que queremos saber?</b>	<b>Atividades desenvolvidas durante o projeto</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Fazem mel;</li><li>- Tiram o pólen das flores;</li><li>- Têm riscas amarelas e pretas e têm um ferrão para picar;</li><li>- Se não lhes fizermos mal elas também não fazem mal;</li><li>- Existem senhores que colocam o mel em frascos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Como é que as abelhas fazem o mel?</li><li>- Como é que elas tiram o pólen das flores?</li><li>- Como é o corpo da abelha? Porque é que as abelhas têm riscas amarelas? Porque é que têm um rabinho que pica? Porque é que têm asas e voam alto?</li><li>- Onde é que as abelhas nascem? Onde é a sua casa?</li><li>- Que tipos de abelhas existem?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Procura de informação em livros e na internet sobre o corpo da abelha;</li><li>- Desenho de uma abelha e identificação das partes constituintes do corpo;</li><li>- Construção de um cartaz com os tipos de abelhas e suas funções;</li><li>- Conversa com um apicultor;</li><li>- Criação de uma dramatização sobre a profissão de apicultor, a produção e a venda de mel;</li><li>- Partilha de fotografias e filmes realizados em torno das descobertas das crianças com as famílias.</li></ul>

### **Projeto “O Rei D. Dinis” (P2)**

O projeto sobre o rei D. Dinis foi desenvolvido com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos, numa instituição da rede pública da EPE.

O projeto iniciou-se após uma criança, numa conversa de grande grupo,

partilhar a sua visita ao castelo de Leiria e ter referido que tinha visto o trono do rei D. Dinis. A partilha inicial deu origem a uma troca de ideias sobre o que as crianças já sabiam sobre o rei em questão e a uma procura sobre se esses saberes seriam reais (teriam acontecido mesmo) ou imaginários, assim como sobre outros conhecimentos da vida do rei. A tabela 2 resume as experiências vividas pelas crianças no desenrolar do projeto.

Tabela 2 - Registo sobre o projeto “Quem foi o rei D.Dinis?” (fonte: adaptado de Sobreiro, 2022).

Projeto “Quem foi o rei D. Dinis?”		
O que sabemos?	Do que sabemos, o que será verdadeiro e terá acontecido mesmo? O que queremos saber mais?	Atividades desenvolvidas durante o projeto
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O rei morou no castelo de Leiria;</li> <li>- Plantou pinheiros para proteger os pescadores;</li> <li>- Matou um urso;</li> <li>- O rei tinha muito dinheiro em arcas do tesouro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como matou o urso?</li> <li>- Onde plantou os pinheiros?</li> <li>- Como morreu o rei?</li> <li>- Era casado?</li> <li>- Tinha uma espada?</li> <li>- Tinha uma coroa com joias?</li> <li>- Tinha um fato de rei?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procura de informação em li</li> <li>- Procura de informação no computador ou telemóvel, na televisão e em livros com a ajuda dos pais, avós, tios, irmãos e/ou primos;</li> <li>- Visualização de imagens/fotografias do rei D. Dinis e vídeos sobre a vida do rei;</li> <li>- Construção de coroas;</li> <li>- Construção de castelos de areia e de cartão;</li> <li>- Plantação de um pinheiro no espaço exterior da instituição;</li> <li>- Criação de uma dramatização sobre a vida das pessoas no castelo no tempo do rei;</li> <li>- Partilha de fotografias e e de um vídeo com as famílias sobre o que se fez no projeto.</li> </ul>

### Projeto “McDonald’s” (P3)

O projeto sobre o McDonald’s foi desenvolvido com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, numa instituição da rede pública da EPE.

O projeto iniciou-se numa conversa de grande grupo quando um adulto desafia as crianças a pensarem o que gostariam de ter de diferente na sala de atividades. Das várias sugestões/ideias apresentadas pelas crianças, foi realizada uma votação tendo ficado decidido realizar um McDonalds. Posteriormente, o grupo de crianças foi tomando decisões sobre como

iriam construir o seu McDonald's na sala a partir do que já sabiam sobre esta empresa e o que procuravam saber (tabela 3).

Tabela 3 - Registo sobre o projeto "McDonald's" (fonte: adaptado de Mira, 2022).

Projeto "McDonald's"			
O que sabemos?	O que gostávamos de saber mais sobre o McDonalds?	- Como vamos construir e que materiais vamos precisar?	Atividades desenvolvidas durante o projeto
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem comida: batatas fritas, hambúrgueres, ketchup, maionese, café, saladas, gelados, nuggets, bebidas;</li> <li>- Tem uma máquina para escolher a comida;</li> <li>- Tem casinhas para pedir a comida;</li> <li>- Podemos encomendar comida pelo telefone;</li> <li>- Os senhores têm uma placa com os nomes;</li> <li>- Tem tabuleiros;</li> <li>- Tem uma ementa;</li> <li>- Tem brinquedos;</li> <li>- Tem tablets nas mesas para os meninos jogarem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se chamam os senhores que trabalham lá?</li> <li>- Como é que eles fazem o comer? E como fazem as caixas/embalagens do comer?</li> <li>- Quem é o dono? E onde nasceu?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podemos pedir ao senhor para construir o nosso Mc Donald's;</li> <li>- Cadeiras e mesas;</li> <li>- Espátula para os hambúrgueres;</li> <li>- Porta e janelas em cartolina;</li> <li>- Comida em cartolina;</li> <li>- Cola quente e fita cola;</li> <li>- Marca do McDonald's.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenhos com o projeto /planeamento do McDonald's a construir;</li> <li>- Construção de alimentos com cartolina;</li> <li>- Construção da estrutura da loja em cartão;</li> <li>- Visita da diretora de marketing e de uma funcionária do McDonald's;</li> <li>- Partilha de informações, trabalhos e fotografias com as famílias.</li> </ul>

### **Projeto "Os dinossauros" (P4)**

O projeto sobre os dinossauros foi desenvolvido com um grupo de 24 crianças com 3 e 4 anos de idade, numa instituição da rede privada da EPE.

O projeto iniciou-se a partir do interesse demonstrado por uma criança sobre dinossauros (com frequência levava brinquedos de dinossauros para a sala de atividades, fingia ser um dinossauro e conversava sobre as características dos vários dinossauros). As brincadeiras e conversas sobre dinossauros foram contando com a participação de várias crianças, estendendo-se, assim, o interesse a todo o grupo. Assim, numa fase inicial do projeto questionaram-se as crianças sobre o que já sabiam sobre

dinossauros e o que queriam saber mais e como podiam descobrir. A tabela 4 resume as experiências vividas pelas crianças no desenrolar do projeto.

Tabela 4 - Registo sobre o projeto “Os dinossauros” (fonte: adaptado de Henriques, 2023).

Projeto “Os dinossauros”		
O que sabemos?	O que queremos saber?	Atividades desenvolvidas durante o projeto
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns nomes de dinossauros;</li> <li>- Viveram há muitos anos no planeta Terra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que comem os dinossauros?</li> <li>- Os dinossauros viviam todos na Terra?</li> <li>- Quem estuda os dinossauros?</li> <li>- Qual é o maior dinossauro? E o mais pequeno? E o mais rápido?</li> <li>- Todos os dinossauros têm garras? E têm espinhos?</li> <li>- Porque deixaram de existir?</li> <li>- Como nascem os dinossauros? Existem dinossauros meninos e meninas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procura de informação no computador ou telemóvel, na televisão e em livros com a ajuda dos pais e avós;</li> <li>- Imitação do comportamento dos dinossauros;</li> <li>- Construção de dinossauros e de uma gruta de dinossauros com as famílias;</li> <li>- Pintura dos possíveis habitats dos dinossauros e suas características;</li> <li>- Criação de uma canção sobre dinossauros;</li> <li>- Comparação do tamanho dos dinossauros com o ser humano;</li> <li>- Visualização de vídeos sobre dinossauros;</li> <li>- Visita ao Dino Parque na Lourinhã (Portugal);</li> <li>- Realização de outras atividades lúdicas sobre dinossauros (jogos, conto de histórias..);</li> <li>- Construção de um livro sobre o projeto;</li> <li>- Construção de uma exposição sobre o projeto aberta à comunidade.</li> </ul>

### Projeto “O grilo Gri-Gri inventor” (P5)

O projeto sobre os grilos foi desenvolvido com um grupo de 23 crianças entre os 4 e os 5 anos de idade, numa instituição da rede privada da EPE.

O projeto iniciou-se quando o adulto leva um grilo dentro de uma gaiola para a sala de atividades. Após a observação e identificação do animal, as crianças conversaram sobre o que já sabiam sobre grilos e colocaram perguntas. As atividades e experiências decorridas ao longo do projeto apresentam-se na tabela seguinte (tabela 5).

Tabela 5 - Registo sobre o projeto “O grilo gri-gri inventor” (fonte: adaptado de F. A. A. Santos, 2022).

Projeto “O grilo gri-gri inventor”		
O que sabemos?	O que queremos saber?	Atividades desenvolvidas durante o projeto
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os grilos têm de ir para as gaiolas quando são apanhados;</li> <li>- Quando os grilos têm frio procuram uma toca para se esconder;</li> <li>- Temos de dar alface ao grilo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que comem?</li> <li>- Onde vivem?</li> <li>- Como nascem?</li> <li>- Como dormem?</li> <li>- Saltam? Saltam para cima das pedras? Como? Têm pés?</li> <li>- Voam? Porquê? Têm asas?</li> <li>- Nadam?</li> <li>- Cantam? Como? Quando cantam?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação e desenho/pintura do grilo;</li> <li>- Imitação do comportamento (saltos) dos grilos, fazendo de conta;</li> <li>- Escuta de histórias infantis onde há grilos como personagens;</li> <li>- Pesquisa de informação sobre grilos em livros e no computador/internet;</li> <li>- Realização de jogos lúdicos a partir da informação recolhida sobre grilos.</li> <li>- Conversas sobre o que iam aprendendo ao longo do projeto;</li> <li>- Partilha de vídeos sobre o projeto com outros grupos de crianças da mesma instituição.</li> </ul>

### **Projeto “Como construímos um filme?” (P6)**

O projeto “Como construímos um filme?” foi desenvolvido com um grupo de 25 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, numa instituição da rede pública da EPE.

O projeto iniciou-se a partir da intenção de um grupo de crianças em fazer um filme após uma brincadeira de faz de conta onde as crianças fingiam fazer um filme, definindo quem eram as personagens e alguns acontecimentos. “Como construímos um filme?” foi a dúvida que deu, então, origem ao projeto. A partir da questão levantada, também se registou, nesta fase inicial, o que as crianças já sabiam sobre filmes. A tabela 6 resume as principais experiências vividas durante o projeto.

Tabela 6 - Registo sobre o projeto “Como construímos um filme?” (fonte: adaptado de Marques, 2022).

Projeto “Como construímos um filme?”	
O que já sabemos?	Atividades desenvolvidas durante o projeto
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os filmes têm personagens, uma ação, um espaço e um tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa de informação na internet, em livros e perguntando às famílias;</li> <li>- Conversa com um pai cineasta;</li> <li>- Definição das personagens e dos principais acontecimentos do filme a produzir;</li> <li>- Construção do roteiro do filme (incluindo uma música e dança);</li> <li>- Tradução da fala das personagens em diversas línguas;</li> <li>- Construção de cenários e adereços;</li> <li>- Gravação do filme;</li> <li>- Estreia e visualização do filme com as famílias;</li> <li>- Construção de um artigo para publicar no Jornal da região.</li> </ul>

### Projeto “Como vamos fazer um teatro de sombras?” (P7)

O projeto sobre a construção de um teatro de sombras foi desenvolvido com um grupo de 25 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, numa instituição da rede pública da EPE.

O projeto iniciou-se a partir da visualização de um teatro de sombras sobre animais no Jardim Zoológico, despertando a curiosidade do grupo de crianças sobre o que é necessário e como se faz um teatro de sombras. A partir desta curiosidade, as crianças partilharam o que já sabiam sobre o teatro de sombras tendo em conta a experiência vivida no Jardim Zoológico e o que seria necessário fazer para concretizar a ideia do grupo. A tabela 7 resume as principais experiências vividas durante o projeto.

Tabela 7 - Registo sobre o projeto “Como vamos fazer um teatro de sombras?” (fonte: adaptado de Marques, 2022).

Projeto Como vamos fazer um teatro de sombras?”	
O que já sabemos?	Atividades desenvolvidas durante o projeto
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É preciso luz e escuro;</li> <li>- Há fantoches que abrem a boca;</li> <li>- Podemos usar as nossas mãos e o resto do corpo;</li> <li>- Tem de haver personagens e um cartão recortado com um pau;</li> <li>- É preciso um palco e um cenário;</li> <li>- Tem de haver artistas e público;</li> <li>- É preciso uma história;</li> <li>- É preciso muita atenção e esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa de informação na internet e em livros;</li> <li>- Conversa com um contador de histórias (conhecido do grupo);</li> <li>- Construção da história (incluindo uma música);</li> <li>- Tradução do título da história em Língua Gestual Portuguesa (por uma professora conhecida do grupo);</li> <li>- Construção de cenários a partir dos desenhos das crianças e respetiva digitalização;</li> <li>- Construção de fantoches em cartolina;</li> <li>- Reorganização da sala (cadeiras para o público, lençol na sala);</li> <li>- Construção de um cartaz e convites para divulgação e estreia do teatro;</li> <li>- Apresentação do teatro às crianças das outras salas da instituição</li> </ul>

### **Projeto “Como é que são as escolas do 1.º ciclo do ensino básico?” (P8)**

O projeto sobre como são e funcionam as escolas do 1.º ciclo do ensino básico foi desenvolvido com um grupo de 17 crianças com 5 e 6 anos de idade, numa instituição da rede privada da EPE.

O projeto partiu do interesse do grupo de crianças sobre as escolas do 1.º ciclo do ensino básico que iriam frequentar no ano letivo seguinte, uma vez que se questionavam sobre para que escola iriam e como seria essa escola. Neste seguimento, procedeu-se ao registo do que as crianças já sabiam sobre as escolas do 1.º ciclo do ensino básico e definiram-se formas possíveis de obter mais informação. As atividades e experiências vividas ao longo do projeto apresentam-se na tabela seguinte (tabela 8).

Tabela 8 - Registo sobre o projeto “Como é que são as escolas do 1.º ciclo do ensino básico?” (fonte: adaptado de Soares, 2022).

<b>Projeto “Como é que são as escolas do 1.º ciclo do ensino básico?”</b>	
<b>O que já sabemos?</b>	<b>Atividades desenvolvidas durante o projeto</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Há intervalo;</li><li>- Há campanha dentro da sala;</li><li>- Vamos estar a trabalhar e depois temos recreio;</li><li>- Vamos aprender coisas novas;</li><li>- Existe um espaço para pintar e fazer desenhos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Troca de cartas com duas escolas do 1.º ciclo do ensino básico (uma da rede privada e outra da rede pública);</li><li>- Observação do exterior de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico;</li><li>- Visualização de fotografias e vídeos das escolas de 1.º ciclo para onde as crianças do grupo iriam transitar no ano letivo seguinte;</li><li>- Construção de uma sala de aula num espaço da sala de atividades;</li><li>- Construção de um vídeo com as descobertas realizadas sobre as escolas do 1.º ciclo e partilha do mesmo com as famílias e a comunidade educativa da instituição.</li></ul>

### **Reflexão sobre os projetos e a MTP na autonomia e liberdade da Criança**

Todos os projetos apresentados foram implementados no contexto de jardim de infância, com grupos de crianças de idades diferentes (entre os 3 e os 6 anos), tendo sido cinco projetos implementados na rede do sistema privado e três no sistema público.

Um dos aspetos que é importante analisar nos projetos implementados face à visão de criança competente com liberdade de (re)construir o próprio currículo e experiências de aprendizagem é a forma como estes surgiram nos contextos educativos apresentados. Questiona-se: os projetos surgiram da iniciativa da criança e da sua vivência ou surgiram da iniciativa do adulto? Quatro projetos surgiram da capacidade de observação e da curiosidade de uma ou mais crianças do grupo sobre algo (por exemplo, uma criança observar uma abelha sem vida enquanto brincava no espaço exterior do jardim de infância – P1 ou brincar e conversar muitas vezes com os pares sobre os dinossauros – P4). A forma como é narrado o ponto de partida destes quatro projetos parece apontar para uma prática pedagógica que garante à criança o poder de decisão sobre o seu processo educativo, a escolha sobre as experiências de aprendizagem que quer viver e que

resultam dos interesses demonstrados. Parece haver, por parte do adulto, confiança na sua capacidade de orientar a aprendizagem das crianças, sem, com isso, tomar decisões por elas. Os outros quatro projetos parecem ter surgido da iniciativa do adulto que inicia uma conversa ou ação pensada para dar origem a um projeto (por exemplo, levar um grilo para dentro da sala para suscitar a curiosidade das crianças sobre o animal – P5 ou perguntar o que gostavam de ter diferente no jardim de infância que ainda não tivessem – P3). O que não fica claro em alguns deles, na forma como o ponto de partida destes projetos é narrado nos relatórios, é se a iniciativa do adulto parte realmente de algo observado nas crianças ou unicamente do seu interesse. Por exemplo, no projeto sobre os grilos (P5) fica a questão sobre se já havia interesse das crianças sobre os grilos quando o adulto decide, por si só, levar um grilo para a sala ou se esta iniciativa surge às crianças descontextualizada. Assim como no projeto sobre o McDonald's (P3) que, surgindo de uma questão abstrata colocada às crianças – o que gostariam de ter diferente na sala que ainda não tivessem – fica a interrogação reflexiva se surgiu porque o adulto queria desenvolver a MTP com as crianças (por interesse seu, para sua aprendizagem na prática pedagógica), mas não sabia como a despoletar a partir de um interesse mais concreto das crianças, ou se surgiu realmente desta intenção de dar liberdade total às crianças num contexto de interação em grande grupo, para que, partindo de uma consciência de autonomia e liberdade individual que leva a uma maior diversidade de ideias, fossem tomadas decisões em grupo, em comunidade. Desta análise, constata-se, então, que podem ser variadas as situações que dão origem aos projetos vividos com as crianças. Como referem Gâmbôa (2011) e Vasconcelos et al. (2011), um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento de projetos é o interesse real ou potencial das crianças sobre algo. Uma vez podem nascer projetos diretamente da ação da(s) criança(s) ou de algo que ela(s) comunica(m), outras vezes surge da parte do/a educador/a com base nos interesses demonstrados pelas crianças em situações observadas. Contudo, a ação educativa baseada na MTP precisa ser clara na sua intencionalidade, dando verdadeira autonomia e liberdade às crianças e não ser mascarada por projetos de aprendizagem impostos pelo adulto/educador.

Esclarecendo-se a situação que deu origem aos projetos implementados, seguiu-se, nos oito projetos analisados, uma apresentação dos saberes que cada grupo de crianças tinha sobre o problema identificado (a partir da questão “o que já sabemos?” ou da frase “eu sei que...” – ver tabelas de 1 a 8). A informação recolhida permite verificar que, em todos os projetos, as crianças já tinham conhecimentos e saberes sobre os problemas levantados, o que reforça, como nos diz Oswell (2021), a importância de articular as vozes das crianças com as suas experiências e perceções e também com as experiências e perceções do adulto. E partindo do que já sabiam, as crianças formularam perguntas sobre o que queriam saber mais



e definiram caminhos para procurarem as respostas e/ou a informação que procuravam. Nestes passos, parece-se reconhecer a criança como um indivíduo livre, capaz de traçar caminhos no seu processo educativo, um ser competente e com papel ativo, onde a ação educativa do adulto se centra na escuta e na organização de um ambiente educativo que, tendo por base a MTP, promove a participação da criança e a tomada de decisão naquilo que lhe diz respeito (Lopes da Silva et al., 2016). O excerto seguinte apresentado num dos relatórios ilustra também esta aprendizagem do adulto:

“(…) com este projeto, aprendi a confiar mais nas crianças e na sua capacidade de resolver problemas” (Marques, 2022, p. 71).

Neste sentido, na narrativa dos oito projetos apresentados faz-se referência a várias atividades desenvolvidas com e/ou pelas crianças. Independentemente do problema que deu origem ao projeto, é dada às crianças a oportunidade de desenvolverem competências e (re) construir conhecimentos de forma articulada tendo por base as várias áreas de desenvolvimento e aprendizagem e os saberes já adquiridos em experiências anteriores. São diversos os materiais mencionados e as oportunidades de escolha do como fazer, com quem e/ou com quem. Dá-se, assim, lugar ao que parece ser uma consciência coletiva (presente nos oito projetos) da importância do desenvolvimento de um trabalho curricular integrador no jardim de infância que parte de um problema identificado e da curiosidade e capacidade das crianças de interrogarem o mundo, o seu mundo. Um trabalho curricular que se desenvolve em torno de projetos de aprendizagem que compreendem a família e a comunidade como parceiros capazes de, também eles, contribuir para a construção desse currículo (pois também são envolvidos nas atividades desenvolvidas em cada projeto). O questionamento junto de familiares sobre o problema identificado surge em seis dos projetos implementados (P2, P4, P5, P6, P7, P8) e o recurso a especialistas que conhecem o assunto a tratar e/ou a visita a locais da comunidade para saber mais sobre o assunto é referido em cinco dos oito projetos, do qual é exemplo o excerto seguinte:

“Inicialmente estava planeado pesquisar sobre “o senhor que cuida das abelhas”, o apicultor, mas a MR conhecia um apicultor de verdade e convidou-o para vir falar com o grupo. (...) Nesse dia, em grupo, criámos algumas perguntas para fazer ao senhor Amílcar: sobre o seu fato, sobre as suas abelhas, sobre tudo o que as crianças tivessem interesse em saber. (...) [Esse momento] tornou as aprendizagens muito mais significativas, e decerto que [as crianças] se irão recordar daquele momento durante muito tempo (A. M. P. Santos, 2022, p. 23).

Trabalha-se, assim, a educação para a cidadania e a liberdade de associação no direito de reunião das pessoas de forma colaborativa, tomando-se iniciativas, assumindo-se responsabilidades, partilhando-se ideias e confrontando-as com as dos outros, intervindo e projetando uma qualidade educativa para todos num ambiente o mais amplo, integrador e menos restrito possível (Lopes da Silva et al., 2016). Em alguns projetos

apresentados parece evidente, como aprendizagem, que a MTP faz mais sentido quando é vivida e conduzida pela iniciativa e autonomia das crianças, assumindo o adulto/educador o papel de acompanhar e orientar o desenvolvimento do projeto. O excerto seguinte de um dos relatórios analisados reforça esta ideia:

“(…) foram as crianças que deram as ideias para o tema, propuseram as experiências, demonstrando sempre iniciativa para participar e estarem envolvidas em todos os momentos. Foi visível que quanto mais participativas e envolvidas estivessem em todos os passos do projeto, mais se observava uma maior motivação das crianças para dar continuidade ao mesmo. (...) Sem a participação das crianças na organização e planeamento das experiências vivenciadas no contexto educativo, acredito que não teria surgido um projeto tão rico em explorações e aquisição de conhecimentos.” (Sobreiro, 2022, p. 47).

Quanto às formas adotadas nos projetos apresentados para as reflexões e conclusões finais (última fase da MTP), constata-se que foram utilizadas várias estratégias, nomeadamente a partilha dos registos construídos durante o projeto (quer nos placards das salas de atividades, quer nas redes sociais e/ou plataformas digitais) e a socialização do conhecimento construído ao longo do projeto (através da realização de vídeos/filmes, peças de teatro/dramatizações, notícias e/ou exposições). A divulgação dos vários projetos ocorreu junto das famílias e/ou de outros grupos de crianças das instituições e/ou outros intervenientes educativos, reforçando uma vez mais o direito da criança à liberdade de associação e reunião (Rosemberg & Mariano, 2010).

## **Conclusão**

A MTP constitui-se um desafio na EI onde as crianças podem viver oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que permitem o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e resolução de problemas, da liberdade de expressão, pensamento e associação. Os oito projetos aqui apresentados e analisados parecem remeter para esta dimensão, mas, por outro lado, também chamam à consciência a importância de tornar esta intencionalidade clara na ação educativa e não mascará-la com intenções de adulto/educador mais estruturadas, com atividades mais fechadas onde a criança executa e assume um papel mais passivo e o adulto um papel de transmissão de conhecimento. A MTP parece ser, assim, na EI, uma opção pedagógica que incentiva a constante reflexão sobre a imagem de criança e a autonomia e liberdade que esta tem (ou não) no seu projeto de vida e de aprendizagem. Numa comunidade cada vez mais complexa, marcada por velhas e (ainda) novas conceções de infância, marcada por uma velha e nova experiência de liberdade, a MTP assume-se como contribuindo para esta (tão) desejada (trans)formação educacional e social que impacta a qualidade da educação.

## **Referências Bibliográficas**

Aizenber, M., & Zadok, Y. (2025). Project-based learning in kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 23(2), 124 – 136. <https://doi.org/10.1177/1476718X241310059>

Eliza, D., Mulyeni, T., Yulsyofriend, Mahyuddin, N., Erita, Y., & Dhanil, M. (2025). Implementation of project-based learning in improving scientific literacy in early childhood education: Systematic literature review. *Journal of Baltic Science Education*, 24(1), 71 – 91. <https://doi.org/10.33225/jbse/25.24.71>

Gâmbua, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gamboa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47-81). Porto Editora.

Henriques, C. M. C. (2023). *Refletindo sobre a prática pedagógica e analisando o uso de materiais não estruturados numa sala de educação pré-escolar em momentos de brincadeira livre* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Kilpatrick, W. (2008). *O método de projecto*. Edições Pedagogo.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Marques, S. F. (2022). *Ser educadora de infância: Refletindo e investigando as expectativas das crianças acerca da transição para a escolaridade obrigatória* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria.

Ministério da Educação (1997). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

Mira, C. C. G. (2022). *O brincar e a educação de infância: Refletindo sobre os tipos de brincadeiras realizados na área da casinha em contexto de pandemia* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria.

Oswell, D. (2021). Agência das crianças/Children's agency. In C. Tomás,

G. Trevisan, M. J. L. Carvalho, & N. Fernandes (Editoras), *Conceitos-chave em sociologia da infância: Perspetivas globais* (pp. 29-35). UMinho Editora.

Patrício, M. F. (1996). *Anotações didáticas sobre a educação nova*. Universidade de Évora.

Rosemberg, F., & Mariano, C. L. S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos De Pesquisa*, 40(141), 693 – 728.

Santos, A. M. P. (2022). *Refletindo sobre a prática pedagógica e investigando sobre os benefícios do brincar no espaço exterior* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria.

Santos, F. A. A. (2022). *A emergência de comportamentos emocionais na brincadeira livre em crianças dos quatro aos cinco anos* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria.

Soarez, S. M. (2022). *Refletindo e investigando a prática pedagógica em educação de infância: Processos, aprendizagens e a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria.

Sobreiro, A. C. T. (2022). *Percurso formativo em educação de infância: O contributo da música para o bem-estar emocional das crianças no jardim de infância* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

## **Políticas e práticas de Formação Contínua em Portugal: percursos e desafios**

Clara Cruz<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este artigo aborda as políticas e as práticas de formação e de aprendizagem profissional docente, entendidas como um continuum entre a formação inicial e a contínua. A partir da perspectiva de análise das políticas como ação pública, olhamos as políticas de formação dos professores em diferentes escalas de ação. A atenção centra-se, em particular, nos processos de apropriação dessas políticas nos contextos locais, destacando a multiplicidade de organizações e atores neles envolvidos. A abordagem empírica apoia-se em relatórios e estudos nacionais e transnacionais, no quadro legal relativo à formação docente, bem como no conhecimento prático e experiencial acumulado pela autora ao longo de cerca de duas décadas de trabalho na área da formação de professores. Através de um exercício de distanciamento crítico, este artigo procura promover uma reflexão urgente e necessária sobre os processos políticos e os desafios que constituem atualmente a profissão docente (e a sua formação).

### **Palavras-chave**

Formação Contínua de Professores; Aprendizagem Profissional Docente; Ação Pública; Regulação; Conhecimento.

### **Abstrat**

This article addresses the policies and practices of teacher training and professional learning, understood as a continuum between initial and continuing training. From the perspective of policy analysis as public action, we look at teacher training policies at different scales of action. Attention is focused, in particular, on the processes of appropriation of these policies in local contexts, highlighting the multiplicity of organizations and actors involved in them. The empirical approach is based on national and transnational reports and studies, on the legal framework on teacher training, as well as on the practical and experiential knowledge accumulated by the author over two decades of work in the area of teacher education.

<sup>1</sup> Professora aposentada

Through an exercise of critical distancing, this article seeks to promote an urgent and necessary reflection on the political processes and challenges that currently constitute the teaching profession (and its training).

**Keywords**

Continuous Teacher Training; Teacher Professional Learning; Public Action; Regulation; Knowledge.

**Introdução**

A formação de professores é um problema de política, mas também um problema político (Cochran-Smith, 2004). Com base nesta constatação, gerada em estudos anteriores, abordamos neste artigo o tema das políticas de formação contínua de professores, procurando ampliar a compreensão e a reflexão sobre a urgência desta mudança, no sentido de reequacionar as políticas atuais. O nosso interesse incide sobre os processos de (re) construção das políticas de formação, em Portugal, mais propriamente da formação contínua, um esquema analítico que nos permite (assim o esperamos) refletir sobre as atuais agendas políticas e científicas que perspetivam a formação e a aprendizagem profissional docente, como um continuum entre a formação inicial e a contínua, entre as universidades e as escolas, sem ignorar a dimensão histórica de todos estes processos. Intencionalmente, utilizamos o conceito de aprendizagem profissional docente referenciado pela literatura educacional (Boeskens, Nusche & Yurita, 2020) e pelos relatórios mais recentes (TALIS, 2018), para marcar a ligação entre teoria e prática formativa e educativa. Integramos na formação, todas as atividades formais e informais que visam atualizar, desenvolver e alargar as competências, os conhecimentos, a colaboração e a aprendizagem entre pares (Day, 2017) os saberes profissionais, sociais, culturais dos professores, a dimensão coletiva da profissão (Nóvoa, 2017, 2019).

Num primeiro momento, apresentamos o quadro teórico-metodológico desta nossa abordagem, ancorada na perspetiva de análise das políticas como ação pública, centrada na problemática das mudanças na regulação da educação e focada no papel do conhecimento na construção das políticas de formação dos professores, em diferentes níveis e escalas de ação. Num segundo momento, apresentamos e refletimos sobre as agendas políticas e científicas de formação contínua de professores (sem esquecer a formação inicial), sobre as suas trajetórias políticas, fazendo uma abordagem retrospectiva e histórica dos últimos 50 anos de Educação. Num terceiro momento, a partir desta análise cronológica, identificamos as trajetórias das políticas e caracterizamos os diferentes ciclos do Sistema de Formação

Contínua. No quarto e último momento, ensaiamos algumas ideias chave sobre as incertezas e desafios colocados à formação contínua, em Portugal.

### **1. Políticas e Governo da Educação – contributos da ação pública**

Falar de políticas de formação (inicial e contínua) remete-nos para o debate mais amplo sobre o governo da educação, sobre a reorganização e regulação dos sistemas educativos, sobre as escolas, sobre professores e alunos, sobre a formação inicial de professores, sobre o acesso à profissão docente, sobre a sua autonomia (ou falta dela), sobre as carreiras e a sua progressão (ou congelamento), sobre desenvolvimento e aprendizagem profissionais, sobre currículo, sobre avaliação de desempenho, sobre o que é ser professor, a sua função, o seu estatuto e o seu trabalho numa sociedade complexa, heterogénea, multicultural e em constante mutação. Subjacente a toda esta discussão sobre as múltiplas dimensões estruturantes da profissão docente e da identidade profissional encontra-se a representação pública da profissão, a conceção do que é tornar-se professor(a) e ser professor(a) numa escola plural, com grande diversidade cultural e social.

Para vos falar de políticas de formação e de aprendizagem profissional em Portugal mobilizamos o olhar teórico e empírico das políticas como ação pública o que nos permite assumir uma política como um processo complexo, com vários níveis e vários atores. Estabelecemos um diálogo interdisciplinar com outras linhas de pesquisa, nomeadamente com a administração educacional, com a história da educação e com a educação comparada, o que nos possibilita (assim o pensamos) colmatar algumas das lacunas na literatura atual, nomeadamente a historicidade dos processos de construção das políticas de formação contínua, marcando a estreita relação entre as dimensões profissionais, organizacionais e pedagógicas, entre outras.

Neste contexto analítico, entendemos as políticas de formação como um processo de ação pública multirregulada, com uma forte relação entre conhecimento e política em diferentes escalas de ação - transnacionais, nacionais, regionais e locais. Partilhamos desta ideia da ação pública em multiníveis, implicando a participação de uma multiplicidade de atores, no seio da qual o Estado não é mais do que um dos parceiros na construção das políticas (Lascoumes & Le Galès, 2007; Delvaux, 2007; Barroso, 2011).

O nosso interesse incide na relação direta entre a dimensão local e a dimensão plural das políticas de formação contínua. Procuramos refletir sobre os fundamentos da(s) política(s), o motivo da sua existência; os instrumentos de ação que possibilitam a ação dos atores; e o seu público, sobre o qual a ação pública incide os seus efeitos. Fundamentos que, segundo Hassenteufel, correspondem às sequências chave de uma política pública: “a definição da agenda sobre os quais agir, a adoção de decisões e, finalmente, a operacionalização concreta dessas decisões” (2008, p. 9). Nestes processos políticos, nem sempre sequenciais, de problematização, de



preconização, de decisão e de operacionalização das políticas de formação, iniciais e contínuas, em Portugal (como noutros países) as alterações nos modos de regulação fazem-se sentir pelo efeito da regulação transnacional, mas também das mutações políticas e sociais internas, tanto nacionais, como locais.

Interessamo-nos pelos processos de regulação da ação pública à escala transnacional. Como a globalização e a europeização marcaram e marcam a influência crescente e determinante das instâncias de políticas supranacionais no interior de cada Estado e contribuíram para a valorização do local, com fortes implicações na política e na administração da educação.

Interessamo-nos pela mobilização do conhecimento nestes processos de regulação da ação dos atores (Cruz & Carvalho, 2016). Como as agendas transnacionais da OCDE, da UNESCO, numa relação biunívoca e contaminadora, se alimentam das evidências de cada sistema educativo nacional e simultaneamente alimentam e orientam as agendas políticas e científicas de cada um desses países, transpondo para o local, para a escola, para os professores muitos dos seus referenciais políticos. Trata-se de um processo complexo, múltiplo, contingente e não linear com o envolvimento de uma multiplicidade de atores que transportam e adaptam as políticas de formação contínua aos contextos locais.

Optámos por metodologias qualitativas que investem na pesquisa documental, abrangendo um conjunto de relatórios internacionais (OCDE, TALIS, UNESCO), de relatórios nacionais (CNE) e de legislação educativa portuguesa, dos últimos 50 anos. Nos relatórios internacionais incidimos a nossa atenção nos estudos comparativos das políticas de formação e de desenvolvimento profissional, mas também sobre a organização dos sistemas educativos, nos países da OCDE. Nos relatórios nacionais procurámos fazer a interface entre a agenda científica e política transnacional e nacional e ressaltar particularidades. Na legislação trabalhamos a construção histórica dos referenciais normativos e cognitivos do sistema político da formação contínua. Mobilizámos para este exercício analítico e interpretativo o nosso conhecimento prático de cerca de vinte anos na direção de um Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) que, além de inevitavelmente organizacional e coletivo, é intrinsecamente (inter)subjetivo, vivencial e experiencial. Estabelecemos um conjunto de relações, de interações, de continuidades e de ruturas que nos possibilitam (assim o esperamos) identificar as trajetórias e os ciclos das políticas de formação contínua em Portugal, ao longo do período em estudo.

## **2. Políticas e práticas de formação contínua: agendas políticas e científicas**

Começamos por fazer uma incursão pelos últimos 50 anos de formação contínua dos professores em Portugal, uma cronologia na qual registamos alguns momentos-chave dos processos políticos e históricos da construção



dos referenciais cognitivos e normativos destas políticas em diferentes escalas de ação pública (Muller, 2004), os quadros de entendimento do que deve ser e para que deve servir a formação contínua dos professores, as ideias e os valores que lhe estão subjacentes, as normas e as regras que as concretizam. Estamos, igualmente, atentos aos diferentes espaços e tempos de operacionalização dessas políticas, à ação de uma multiplicidade de atores e à sua reinterpretação e reconfiguração que fazem dessas mesmas políticas. Subjacentes a todos estes processos políticos estão diferentes conceções da organização da escola e do trabalho do professor, modos diversos de entender a profissão docente e o desenvolvimento profissional, a partir dos quais se referenciam modelos de sociedade, de educação, de escola, de professores e de alunos.

Partimos do atual contexto político e educativo português marcado pela falta de professores, pela ausência de atratividade do ensino, baixos níveis de adesão e abandono da profissão, para estabelecer elos de ligação com as dimensões mais estruturantes do sistema educativo e da carreira docente, da formação, da luta dos professores por melhores condições de trabalho e de estatuto social, aspetos de preocupação à escala nacional, através das intervenções de múltiplos atores e organizações, nomeadamente do Conselho Nacional de Educação (CNE), mas também da intervenção de organismos à escala transnacional (UNESCO, 2021; Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2021; OCDE, 2024a, 2024b).

Referenciamos o papel do CNE nestes processos políticos. Trata-se de uma entidade independente, de carácter consultivo, com responsabilidade política, científica e social na produção de estudos e de relatórios de reflexão teórica e prática sobre a utilização do conhecimento na ação pública, em educação, a partir de relatórios e de estudos nacionais e internacionais, legislação e outros dados; vulgarmente associado à decisão e ao recurso a especialistas, ao apoio a prestar não só à Assembleia da República e ao Governo, mas também a todos os atores educativos, nos processos de construção das políticas educativas.

“Faltam professores! E agora?...” (CNE, 2022) este é o título do Seminário organizado em maio de 2022. Neste evento do CNE, como noutros, em que participámos, o mote principal estava no envelhecimento do corpo docente, na sua renovação pelo recrutamento de novos docentes, o que implicava repensar a sua formação inicial e a abertura de novos cursos para a docência. Pouco se falou de formação contínua. Os atores em presença, investigadores, académicos e professores de diferentes níveis de ensino (e nós próprios), reproduzíamos a recorrente dificuldade de ligação entre a academia e a escola, o silêncio e/ou a quase ausência de visão estratégica sobre o que fazer para valorizar a profissão docente e a sua formação.

Desta urgência em se pensar a educação, a profissão docente, a sua valorização, o seu exercício, o seu conhecimento profissional, o carácter multifacetado do seu trabalho e a sua formação como um continuum,

presentes nos relatórios internacionais (TALIS, 2018; OCDE, 2024a, 2024b; UNESCO, 2021) e na literatura nacional e internacional (Nóvoa, 2017, 2019a, 2019b; Nóvoa & Alvim 2022; Flores, 2017, 2023; Cruz, 2016, 2019, 2022; Cochran-Smith, 2004; Zeichner, 2010; entre outros) fazem eco o Estado da Educação 2023 (CNE,2024a), a Recomendação do CNE n.º 3/2024 (CNE,2024b). Fazem-no de diferente modo. O primeiro no que à formação contínua diz respeito e no quadro das recomendações europeias apresenta as evidências deste subsistema, da sua organização, funcionamento, participação dos professores em ações de formação, tipologia, evidenciando a necessidade de uma maior reflexão, acompanhando as orientações dos estudos internacionais. O segundo vai mais longe. Assumindo um conjunto de recomendações que assentam nas dimensões estruturantes da profissão docente e não em aspetos conjunturais, remete para todos os atores envolvidos a responsabilidade coletiva no aprofundamento da reflexão e na mudança das políticas de formação contínua, em Portugal.

### **3. Trajetórias das políticas de formação contínua de professores**

Respondemos ao repto lançado pelo CNE, cientes da complexidade desta discussão. Retomamos a cronologia, propondo-vos um exercício retrospectivo e reflexivo pelas trajetórias das políticas de formação contínua de professores. Remetemos para a historicidade destes processos políticos, para as representações, para as configurações das políticas de formação contínua em diferentes tempos e espaços, para a ação de múltiplos atores, para as escolhas que se fazem num determinado momento, num determinado contexto histórico e que podem ser condicionadoras das decisões futuras. Neste contexto, mobilizamos o conceito de dependência do caminho para evidenciar o peso e o impacto que as escolhas das instituições no passado têm nas decisões do presente, dando conta do processo de continuidade das trajetórias das políticas públicas de formação (Palier, 2004, pp. 318-326). A partir desta abordagem propomos um diálogo entre presente e passado, no intuito preciso de identificar continuidades e descontinuidades destas trajetórias políticas. Sem certezas e com muitas dúvidas.

#### **3.1 Organização do Sistema de Formação Contínua**

Duas datas iniciais nesta cronologia. A Revolução do 25 de Abril de 1974 e a entrada de Portugal na União Europeia, em 1986, dois momentos históricos de construção da Democracia em Portugal e de abertura ao mundo, à europeização, à descentralização e à globalização. Momentos estruturantes e marcantes no que à Educação diz respeito. A reconfiguração do papel do Estado em Educação, a construção da Escola Pública, a arquitetura do sistema educativo, a escolarização universal, gratuita e democrática, o estatuto da carreira docente, a profissão docente e a sua formação marcaram e marcam o debate da educação ao longo destes 50 anos. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986) regulamentada pelo Ordenamento Jurídico da

Formação Contínua (Decreto-Lei n.º 344/89) e pelo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90) introduzem as bases da trajetória política da organização do sistema de formação contínua, o referencial marcado pelas ideias de educação permanente, de preparação científica-pedagógica do professor, do desenvolvimento da investigação e das práticas reflexivas da autoformação e autoaprendizagem. Entre missão, fins e meios a Lei de Bases enuncia e atribui, preferencialmente, às instituições de formação inicial a responsabilidade da formação contínua, em colaboração com as escolas. Este enunciado (em sublinhado) introduz um dos princípios mais fraturantes nas trajetórias políticas da formação contínua, bem presente no debate atual! A quem atribuir a responsabilidade da formação contínua? Às universidades, às escolas e aos seus CFAE, ao Ministério da Educação, às associações de professores, aos sindicatos, às entidades públicas ou às privadas? Longe de juízos dicotómicos sobre as diferentes ofertas formativas e os seus mercados, a mercantilização da formação (tema para futuras incursões analíticas), este questionamento pretende recentrar o debate no que consideramos fundamental em matéria de formação contínua (mas também inicial) - a estreita ligação entre as universidades, os professores, as escolas e os seus CFAE -, investindo-se na formação para a profissão.

Com o ordenamento jurídico a formação passa a ser entendida como um direito e um dever, estabelecendo-se a relação direta entre a formação, a reforma educativa, a avaliação, a mobilidade e a progressão na carreira. Ainda hoje se questiona esta relação assertiva entre formação, avaliação e progressão na carreira, pelo facto de desvirtuar e condicionar os processos de construção da profissão docente!

Desenha-se o sentido instrumental da formação contínua; institui-se o debate sobre a arquitetura do sistema de formação contínua que envolve a academia, as escolas e as instâncias de política educativa nacionais e transnacionais. Debate esse protagonizado pelo CNE. Revisitar o Parecer n.º 5/90 (CNE, 1990) do Conselho Nacional de Educação remete-nos para uma discussão alargada sobre centralização e descentralização do sistema educativo, sobre os modelos de educação e de formação, sobre a escola de massas, sobre a falta de professores, sobre a urgência do sistema capacitar os professores com insuficiente formação, sobre quem o vai fazer e quem o regula, sobre os seus conteúdos, sobre o espaço de ação da academia e das escolas nestes processos. Se, à partida, ignorarmos a datação deste documento, poder-se-á pensar que se trata do debate atual sobre formação contínua e sobre a crise da escola!

Define-se o que deveria ser o sistema de formação contínua e até mesmo os processos de operacionalização e de regulação desse mesmo sistema, em diferentes escalas e níveis de ação pública – nacional e local; perspetiva-se a criação de centros de recursos e de associações de escolas e de um sistema de acreditação das entidades formadoras e de certificação dos formandos. Estão lançados as ideias e os valores do que deve ser a formação contínua

dos professores, referenciando-se a matriz genética dos CFAE. Uma matriz genética que parte de alguns equívocos!

Os CFAE são criados em 1992 pelo Regime Jurídico da Formação Contínua (Decreto-Lei n.º 249/92) numa lógica de descentralização funcional, desconcentrada, de capacitar entidades locais capazes de responder às orientações da Administração Central, de aceder aos fundos comunitários, de modo a concretizar as orientações políticas do sistema educativo. Completa esta triangulação o Conselho Coordenador da Formação Contínua a quem cabe coordenar, avaliar e superintender as ações de formação contínua de professores a nível nacional; regula a oferta através do conteúdo e da qualidade das ações de formação propostas pelos CFAE e por outras entidades formativas. É muito interessante pensar como a conjuntura política e económica da entrada na União Europeia e o acesso aos fundos comunitários marcaram profundamente a trajetória política dos CFAE e da Educação em Portugal. Os fundos comunitários foram e continuam a ser um dos principais instrumentos de regulação da formação contínua e dos CFAE!

### **3.2 Reajustamento do Sistema de Formação Contínua**

Ao longo dos anos 90, do séc. XX, as sucessivas ratificações do Regime Jurídico de Formação Contínua clarificam a orgânica e o funcionamento das entidades envolvidas e a operacionalização dos processos: organização e funcionamento dos CFAE, universalização da formação contínua (Lei n.º 60/93); substituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua – CCPFC (Lei n.º 274/94) ; redefinição dos objetivos da formação contínua - competências e saberes que favoreçam a construção de autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos (Decreto-Lei n.º 207/96); apoio técnico ao diretor CFAE (Decreto-Lei n.º 155/99). Estes reajustamentos reequacionam a orgânica regulatória do sistema. Por um lado, o Conselho Científico, como instrumento de regulação nacional das políticas de formação, a entidade definidora da matriz cognitiva e normativa do que deve ser a formação contínua. Por outro, os CFAE como instrumentos de regulação local, espaços de aplicação e construção de políticas, no confronto de duas lógicas: a lógica da tutela, pelo sentido instrumental que é atribuído a estas entidades; a lógica de autonomia possível nestes espaços de ação pública. Por detrás desta discussão sobre o regime jurídico de formação de professores ecoa, à surdina, modos diversos de pensar a profissão docente, o desenvolvimento profissional e a própria escola.

A trajetória política do novo milénio é marcada pela publicação do Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001; Decreto-Lei n.º 241/2001) que caracteriza o desempenho profissional do educador e do professor e as respetivas exigências de formação inicial e contínua, em

quatro dimensões. Este documento introduz o debate do continuum da formação, já que enuncia um quadro orientador, quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência, quer para acreditação da formação contínua. No debate atual sobre o continuum da formação questiona-se a efetiva operacionalização deste normativo; refere-se a necessidade de uma reflexão alargada sobre os perfis de desempenho, contextualizados à sociedade e à escola de hoje (CNE, 2024b).

### **3.3 Reconfiguração do Sistema de Formação Contínua**

De 2001 a 2007 há um vazio legislativo relativamente à formação contínua. Em 2007 inicia-se um novo ciclo, uma trajetória recentralizadora das políticas de formação contínua. Não se trata de reajustamento, mas antes de uma reconfiguração. Trata-se de mudanças que abrangem o Estatuto da Carreira Docente, a Avaliação de Desempenho dos Professores, o Regime Jurídico da Formação Contínua (Decreto-Lei n.º 15/2007) e a orgânica dos CFAE (Despacho n.º 18039/2008). As alterações são marcadas pelo sentido instrumental e pragmático da formação, por novos vínculos de ligação dos CFAE às escolas associadas, pela reorganização dos CFAE.

Por um lado, os estudos internacionais PIRLS (2006), TIMSS (2006) e PISA (OCDE 2006) referenciam os maus resultados dos alunos portugueses e questionam a preparação dos professores em determinadas áreas científicas. Resposta: os professores devem orientar a sua formação conforme as necessidades do sistema e focar-se na formação de natureza científico-didática da matéria que lecionam; as escolas devem assumir a centralidade na conceção, planeamento e operacionalização dos planos de formação (Despacho n.º 18038/2008); os planos de formação nacionais são entregues, preferencialmente, às universidades e aos politécnicos, deixando aos CFAE determinadas áreas. A complexidade dos processos de análise de necessidades de formação, os atores/grupos envolvidos, a academia, as escolas e os seus CFAE, os interesses diversos, a relação entre o individual e o coletivo, entre a regulação nacional e a local, tudo isto implica que se atribua uma grande importância aos instrumentos de recolha de informação e à sua interpretação. Esta trajetória política é reveladora das “tensões entre um profissionalismo burocrático, organizacional e gerencialista, por um lado, e um profissionalismo colaborativo, ocupacional e democrático, por outro” (CNE, Recomendação n.º 3/2024b, citando Evetts, 2009; Sachs, 2016), questões bem presentes no debate atual sobre profissão docente, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Por outro, os cerca de 230 centros de formação não respondem (na ótica do ME) às necessidades do sistema. Resposta: a sua agregação em 91 CFAE, acompanhando a lógica agregadora dos Agrupamentos de Escolas; os CFAE passam a gestores de formação; as escolas passam a prover o seu financiamento (Despacho n.º 2609/2009). Trata-se de um processo top down altamente complexo e de grande dinamismo social, um processo

de grande conflitualidade. A questão dos recursos dos CFAE marca essa conflitualidade, na medida em que o ME não assume a sustentabilidade de uma entidade que tutela e delega nas escolas a responsabilidade de proverem esse financiamento. Em momentos chave das trajetórias dos CFAE, as escolas associadas e principalmente as escolas-sede assumem a defesa desta entidade. Os CFAE sendo entidades com autonomia pedagógica, mas sem personalidade jurídica e sem autonomia financeira, assumem a sua existência/resiliência no compromisso com as próprias escolas.

Nos anos seguintes, a crise económica (mundial e nacional) e as alterações políticas daí decorrentes fazem-se sentir nos CFAE, como aliás em todo o sistema educativo. A diminuição e mesmo a ausência de financiamento da formação, a sua não obrigatoriedade decorrente do congelamento da carreira, a ausência de políticas de formação contínua, longe de esvaziar o espaço de autonomia dos CFAE, antes contribuem para a sua dinamização enquanto entidade formadora, mobilizadora das escolas e da comunidade. Introduzem-se lógicas de funcionamento e de autossustentabilidade, experiências pedagógicas orientadas para a melhoria das escolas e que se foram perdendo com o retomar da centralidade da Administração Central.

O acesso aos fundos comunitários é um dos principais instrumentos de regulação destas entidades, a partir dos quais o ME visiona o trabalho e o desempenho de cada um dos CFAE. A quebra deste vínculo cria um vazio só preenchido com a urgente reconfiguração dos centros de formação: dar-lhe uma nova orgânica, atribuir-lhe novas competências, alterar as lógicas formativas, implicar as escolas associadas, reconfigurar os processos regulatórios, introduzindo novos atores. Já em 2012 percebe-se esta orientação política com a atribuição de uma nova competência aos CFAE: a constituição e coordenação da Bolsa de Avaliadores Externos (Despacho Normativo n.º 24/2012). Dada a sua dimensão territorial e o seu trabalho em rede os CFAE ficam incumbidos desta tarefa, libertando as escolas da figura da avaliação externa do desempenho docente. É uma medida nitidamente instrumental: entendida, por uns, como o reduto para a continuidade dos CFAE e, por outros, o presente envenenado que tirou e tira tempo e espaço de reflexão e transforma os centros em máquinas burocráticas.

Em 2013 o CNE recomenda que a reconfiguração de uma política de formação contínua passe por atribuir “um eventual (novo) papel das instituições de ensino superior”, sem esquecer a urgente redefinição do papel dos CFAE e encontrar alternativas à ausência de financiamento dos últimos anos (CNE,2013).

Em 2014, a 6.ª retificação ao Regime Jurídico da Formação Contínua (Decreto-Lei n.º 22/2014) indica o caminho a seguir. Fala de um novo paradigma para o sistema de formação contínua, de novas modalidades de formação, da criação da bolsa de formadores internos, de nova orgânica dos CFAE, da sua avaliação pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (experimentado, mas não concretizado!), aspetos a regulamentar em



normativos específicos. Finalmente em 2015, a regulamentação específica sobre a organização e funcionamento dos CFAE (Decreto-Lei n.º 127/2015), embora se aproprie e legitime muitas das experiências organizacionais e pedagógicas de alguns centros, mantém a questão dos recursos e do financiamento em aberto, continuando a responsabilizar as escolas associadas por esses processos.

Esta “nova” orgânica reconfigura a matriz organizacional e pedagógica dos CFAE, introduzindo na Comissão Pedagógica aspetos interessantes de funcionamento e de interação com as escolas, mas não altera os referenciais cognitivos das políticas de formação em Portugal. Antes os reforça: em primeiro lugar com a instrumentação da formação contínua, continuamente ligada à avaliação de desempenho e à progressão na carreira; em segundo lugar, com o reforço do carácter instrumental dos CFAE na regulação das políticas educativas e principalmente na definição do trabalho dos professores, referenciando uma conceção burocrática e administrativa do trabalho docente; por último, à imagem dos Agrupamentos de Escolas e na ótica da administração central, os CFAE assumem-se um novo escalão da administração central-desconcentrada (Lima, 2011, pp.111-113).

Trata-se de um caminho iniciado na década anterior, de recentralização e de regulação dos CFAE, plasmado nestas orientações normativas. A reconfiguração dos CFAE como instrumentos de multirregulação das políticas de formação contínua revela-se também nos processos de construção dessas mesmas políticas em cada espaço local, no modo diverso como os CFAE se constroem e reconstroem, como se adaptam aos novos desafios, mobilizando o conhecimento para a ação, investindo no compromisso, no desenvolvimento organizacional da escola e no desenvolvimento profissional dos professores. O espaço de liberdade e de autonomia de cada CFAE desenha-se nesta capacidade de decidir e de contribuir para a construção de uma ordem educativa local.

A partir de 2016, as alterações políticas, a retoma do financiamento comunitário, em conjugação com o orçamento do Estado permitem lançar programas nacionais de formação de larga abrangência. Diretrizes de políticas nacionais (CNE, 2016) e transnacionais (OCDE, 2016) que “moldam” as prioridades de formação contínua dos professores e alteram as lógicas de funcionamento dos CFAE (as diferentes fontes de financiamento causam margens de descontentamento e de desigualdade entre os CFAE e introduzem lógicas concorrenciais entre os centros e destes com outras entidades), mas também das escolas, doravante implicados nos processos de acompanhamento, monitorização e avaliação de programas formação de âmbito nacional. Nunca até então a mobilização dos atores individuais e coletivos se fez de uma forma tão alargada e estruturada. Ao envolver as escolas, os professores, os CFAE, os municípios e as comunidades intermunicipais, as Instituições de Ensino Superior, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (2016-2024) mobiliza diversos setores e

fontes de financiamento e age em diferentes escalas de ação pública. Estes programas reforçam o primado da formação contínua como instrumento de regulação do currículo, do trabalho dos professores e dos alunos, dando primazia a uma conceção burocrática e administrativa do trabalho docente e das dinâmicas da organização escolar. Em linha de continuidade, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (2017-2025) e outros projetos seguintes, nomeadamente o Programa de Capacitação Digital dos Docentes e das Escolas (2021-2025) focam-se nas mudanças organizacionais e pedagógicas da escola, na capacitação digital (muito para além da emergência do Covid19 e do fecho das escolas) e lançam novos programas de formação que enquadram as perspetivas de mudança da escola e do sistema educativo, na era digital.

Nestes programas nacionais, O Ministério da Educação (ME) através da Direção Geral de Educação (DGE) assume-se entidade formadora e coordenadora, uniformiza os processos de formação em cascata, a formação de formadores, a definição de conteúdos das ações, em função das prioridades formativas nacionais, controla (indiretamente) o financiamento e atribui aos CFAE a operacionalização da formação junto das escolas. Este protagonismo, este pragmatismo da DGE e dos serviços centrais do ME deixa transparecer a dependência das agendas políticas que definem, a nível nacional, as necessidades das escolas, esvaziando as respostas locais às especificidades de cada contexto (CNE, 2024b). Realçamos os efeitos perversos da replicação de modelos formativos que nem sempre correspondem às necessidades de formação dos professores e das escolas.

A responsabilidade na operacionalização e na monitorização destes programas não pode (nem deve) retirar espaço e tempo aos CFAE para que, em conjunto com as escolas e com os professores, desenvolvam processos coletivos de reflexão sobre as políticas de formação contínua de professores. Recorremos a Barroso para melhor compreender os processos cruzados de construção das políticas educativas nacionais e locais: “autonomia e controlo não são, neste caso, conceitos antagónicos, mas complementares. É preciso estabelecer compromissos entre ‘controlo estatal’ e ‘autonomia local’, em diferentes lugares, modalidades e domínios.” (2017, p. 31).

#### **4. Incertezas e desafios da formação contínua em Portugal**

Retomando a trajetória das políticas educativas fica a certeza de que estamos a viver momentos históricos de mudança na escola. São mais que evidentes as fragilidades do “modelo escolar” contribuindo para a aceleração de alguns processos de transformação da escola, nos quais se inclui a necessária alteração da formação de professores. Essa mudança vai muito para além do digital. É uma mudança estrutural que abrange os tempos e os espaços de trabalho de professores e de alunos, a colaboração, no âmago da construção política, social, cultural da profissão docente:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver



fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Subjacente a este debate estão visões distintas da profissão docente e do desenvolvimento profissional docente. A cronologia das políticas de formação ao nos dar conta das continuidades e descontinuidades das trajetórias políticas, revela-nos a tensão entre diferentes concepções de professor e de formação inicial e contínua. E neste sentido entende-se que o reforço da formação científica, pedagógica e mais recentemente do digital (bem presentes nas políticas de formação contínua nesta última década) sendo importante, não é suficiente para que alguém se torne e seja professor. A desvalorização da formação cultural, social e ética e a falta de literacia investigativa condicionam a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos futuros professores e dos professores em geral e contribuem para a individualização da sua ação, para o fechamento da/na profissão, longe dos referenciais coletivos e do compromisso público com a educação.

A mudança desta trajetória (mesmo que incerta aos nossos olhos) passa por políticas que valorizem a dimensão coletiva da profissão, a colegialidade profissional, a reflexão sobre a profissão e sobre o conhecimento profissional docente (uma multiplicidade de saberes e de práticas) que invertam a desprofissionalização docente e tragam a formação para o seio da profissão (Nóvoa, 2017). Desafios extraordinários que passam, por um lado, pela dimensão organizacional e pedagógica das escolas, por novas formas de governo, por novas formas de gestão do tempo e do espaço escolares; por outro, pela abertura institucional das escolas à academia (e vice-versa), pelo intercâmbio na formação inicial e indução dos novos professores, na formação de formadores e no apoio científico aos CFAE, na procura conjunta de renovação dos processos de trabalho dos professores, de estudo, de pesquisa e de conhecimento. Desafios que colocam frente a frente a academia, as escolas e os seus CFAE, ultrapassando as dependências do caminho que os têm mantido arredados uns dos outros.

Todos estes aspetos dão especial visibilidade ao diálogo entre a sociedade e a escola, à discussão em torno da educação como bem público (Nóvoa, 2019a). Alertam para o significado da partilha de responsabilidades, entre as diferentes escalas de ação pública – transnacional, nacional, regional, local. Evidenciam a importância destes espaços de conflito, mas também de diálogo e de compromisso entre os diferentes níveis de administração educativa, a academia, as escolas (e os seus centros de formação), as comunidades e associações locais na criação e desenvolvimento de “redes de

aprendizagem”, de “comunidades de trabalho” ou melhor de “comunidades profissionais” (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 85) geradoras de dinâmicas culturais, educativas e formativas inovadoras de aprendizagem e de desenvolvimento profissional contínuo. Dinâmicas essas, indutoras de processos educativos e formativos experimentais (já identificados e por identificar) que claramente perspetivam uma intervenção em matéria de política educativa local, de decisão política e de ação pública (Barroso, 2013); e apostam na renovação da escola no contexto do espaço público da educação.

### Referências

Barroso, J. (2011). Conhecimento e ação pública: As políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986–2008). In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 27–58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (2017). Centralização, descentralização, autonomia e controlo: A regulação vitruviana. In L. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 23–40). Edições Húmus.

Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data. *OECD Education Working Papers*, (235). <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>.

CNE (Conselho Nacional de Educação) (1990). Parecer n.º 5/90 de novembro de 1990 – Formação Contínua de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário. <https://www.cnedu.pt/pt/deliberacoes/pareceres/308-parecer-5-1990>

CNE (Conselho Nacional de Educação). (2013) Recomendação n.º 4/2013: Recomendação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário. [https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom\\_FormContProfessores.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_FormContProfessores.pdf)

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2016). Recomendação n.º 1/2016: Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas. [https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC\\_Condicao\\_docente\\_e\\_politicas\\_educativas.pdf](https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_Condicao_docente_e_politicas_educativas.pdf)

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2022). Seminário “Faltam professores! E agora?...” de 18 de maio de 2022. [https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Sem\\_Profs.pdf](https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Sem_Profs.pdf)

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2023) Recomendação n.º 4/2023: Recomendação sobre a inovação pedagógica nas escolas. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/4-2023-225444230>

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2024a) O Estado da Educação 2023. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao\\_Integral/EE2023.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf)

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2024b) Recomendação n.º 3/2024. Recomendação sobre as dimensões estruturantes da profissão docente. CNE. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2024-858595489>

Cochran-Smith, M. (2004). Taking stock in 2004: Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 3–7. <https://doi.org/10.1177/0022487103261227>

Cruz, C. (2019). A construção local das políticas de sucesso escolar: O papel dos centros de formação de associação de escolas (CFAE). In M. Alves (Org.), *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas* (pp. 133–142). Edições Universitárias Lusófonas. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/7069/1/O-tempo-e-o-espaco.pdf>

Cruz, C. (2022). Dimensões locais do espaço público da educação: (Re) pensar o currículo e a formação de professores. In I. Madeira, H. Cabeleira & J. Magalhães (Orgs.), *Memórias resgatadas, identidades (re)construídas – Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais* (pp. 413–432). Edições Colibri, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Cruz, C., & Carvalho, L. M. (2016). A relação entre o conhecimento e política locais de educação. In Atas do XIII Congresso da SPCE, *Fronteiras, diálogos e transições na Educação*. Escola Superior de Educação de Viseu. [http://www.spce.org.pt/assets/files/XIII\\_SPCE\\_2016\\_atas\\_D.pdf](http://www.spce.org.pt/assets/files/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf)

Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality*. Routledge.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro – Ordenamento Jurídico da Formação Contínua. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-1989-548826>

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril Estatuto da Carreira Docente. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto->

lei/1990-74711513

Decreto-Lei n.º 249/92. Diário da República n.º 259/1992, 1º Suplemento, Série I-A de 1992-11-09. [Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e cria os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)]. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/249-1992-676050>

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro-3.ª ratificação ao Regime Jurídico de Formação Contínua. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/decreto-lei/207-1996-179307>

Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio-4.ª ratificação ao Regime Jurídico. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/155-331178>

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto [Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário] <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto [Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico]. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro - Alterações ao ECDe5.ª ratificação ao RJFC <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638>

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro [Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>

Decreto-Lei n.º 127/2015 de 7 de julho [Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas]. <https://dre.tretas.org/dre/960322/decreto-lei-127-2015-de-7-de-julho>

Delvaux, B. (2007). L'action publique, ou analyser la complexité. In *KNOWandPOL. Literature Review Report (Part 1, June)*. <http://www.knowandpol.eu>

Despacho n.º 18038/2008 de 4 de julho - Normas sobre os planos de formação contínua de professores; funcionamento dos centros de formação

de associações de escolas. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/18038-2008-1839242>

Despacho n.º 18039/2008 de 4 de julho- Agregação dos CFAE. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/18039-2008-1839243>

Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de novembro- Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/24-2012-3293885>

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>

European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, [https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers\\_in\\_europe\\_2020\\_chapter\\_1.pdf](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf)

Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores em Portugal. In Conselho Nacional de Educação (CNE) (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva*. Vol. II. Seminários e colóquios (pp. 773–810). CNE. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47042>

Flores, M. A. (2023). Teacher education in times of crisis: Enhancing or deprofessionalising the teaching profession? *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 199–202. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2210410>

Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique: L'action publique*. Armand Colin.

Lascoumes, P., & Le Galés, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.

Lima, L. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto Editora.

Lei 46/1986, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44594375>

Lei n.º 60/93, de 20 de agosto– 1.ª ratificação ao Regime Jurídico de Formação Contínua: estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/60-1993-324485>

Lei n.º 274/94, de 28 de outubro – 2.ª ratificação ao Regime Jurídico de Formação Contínua <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/274-1994-621539>

Muller, P. (2004). Référentiel. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Orgs.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 370–376). Les Presses de Sciences Po.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>

Nóvoa, A. (2019a). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–15. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

Nóvoa, A. (2019b). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198–208. <http://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html>

Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. Salvador da Baía. <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>

OECD (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264026407-en>.

OECD (2014), “Indicator D7 How extensive are professional development activities for teachers?”, in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris <https://doi.org/10.1787/eag-2014-35-en>

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

org/10.1787/1d0bc92a-en

OCDE (2024a), Regards sur l'éducation 2024 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr>

OCDE (2024b), Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation : Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/cd020f15-fr>

Palier, B. (2004). Path dependence. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Orgs.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 318–326). Les Presses de Sciences Po.

PIRLS (2006) Assessment Framework and Specifications – Progress in International Reading Literacy Study. <https://timss.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf>

TIMSS(2006) Trends in International Mathematics and Science Study. [https://timss.bc.edu/timss2007/pdf/timss2007\\_internationalmathematicsreport.pdf](https://timss.bc.edu/timss2007/pdf/timss2007_internationalmathematicsreport.pdf)

UNESCO (2016). *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>

UNESCO (2021). REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER - *A new social contract for education. Report from the International Commission on the futures of Education.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Zeichner, K. M. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479–504. <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v35n03/v35n03a09.pdf>





## **Educação como aporia: desafios ao GPS docente na era das prescrições digitais**

Lhays Marinho Ferreira<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este artigo problematiza os efeitos das prescrições curriculares digitais na docência contemporânea, com foco no conceito de “GPS docente”, desenvolvido a partir de uma pesquisa doutoral no campo das políticas de currículo. O termo remete à tentativa de guiar a prática pedagógica por rotas normatizadas, utilizando tecnologias digitais e orientações centralizadas como instrumentos de controle. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, com base em autores como Jacques Derrida, Stephen Ball, Elizabeth Macedo e Alice Lopes, defende-se a educação como aporia: imprevisível, ética e relacional. A análise de plataformas e programas como a BNCC, o Programa Educação Conectada e o CIEB revela uma política de silenciamento da autonomia docente. Em contraponto, propõe-se uma reconceituação da docência como prática cultural e política, aberta à diferença e ao imprevisto.

### **Palavras-chave**

Currículo; GPS docente; Educação como aporia.

### **Abstract**

This article discusses the effects of digital curriculum prescriptions on contemporary teaching, focusing on the concept of the “teacher GPS”, developed from a doctoral research in curriculum policy. The term refers to the attempt to guide pedagogical practice through standardized routes, using digital technologies and centralized guidelines as tools of control. From a post-structuralist perspective, drawing on authors such as Jacques Derrida, Stephen Ball, Elizabeth Macedo, and Alice Lopes, the article defends education as aporia: unpredictable, ethical, and relational. The analysis of platforms and programs such as the BNCC, Educação Conectada, and CIEB reveals a policy of silencing teacher autonomy. In response, the article proposes a reconceptualization of teaching as a cultural and political

---

1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *profdralhaysmarinho@gmail.com*

practice, open to difference and unpredictability.

### **Keywords**

Curriculum; Teacher GPS; Education as aporia.

### **Introdução**

Na contemporaneidade, a educação tem sido amplamente atravessada por discursos e práticas que apostam na normatização da experiência docente, especialmente por meio de tecnologias digitais e políticas curriculares orientadas pela lógica da eficiência e da evidência científica. Tal movimento vem sendo legitimado por uma retórica de “qualidade educacional” baseada na crença de que a organização técnico-instrumental do ensino é capaz de garantir melhores resultados. No Brasil, esse processo tem se intensificado com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de programas como o Educação Conectada, que articulam plataformas digitais, guias prescritivos e uma formação docente centrada na aplicação de competências e habilidades pré-definidas.

É nesse contexto que emergiu, a partir da minha pesquisa de doutorado, o conceito de “GPS docente”: uma metáfora crítica às tentativas de “prescrever o passo a passo de como o professor deve ensinar, por meio do uso das tecnologias digitais, conduzindo o docente a chegar em um destino final, como se seguisse um Sistema de Posicionamento Global (GPS)” (Ferreira, 2023, p. 15). A imagem do GPS explicita o esforço de certas políticas-tecnocurriculares em transformar a docência em um percurso previsível, que pode ser monitorado, corrigido e otimizado, apagando a contingência, a negociação de sentidos e a experiência do imprevisto que constituem o cotidiano escolar, a meu ver.

Considero que as políticas techno-curriculares referem-se a um conjunto de diretrizes, programas e plataformas que articulam tecnologia digital e currículo escolar com o objetivo de padronizar práticas pedagógicas, frequentemente orientadas por lógicas de eficiência, controle e desempenho. Essas políticas, muitas vezes formuladas por organismos internacionais, governos ou empresas de tecnologia educacional, propõem sequências didáticas, metas de aprendizagem e formas de avaliação automatizadas, que tendem a reduzir a complexidade do fazer docente a modelos predefinidos. Em vez de potencializar a autonomia pedagógica e o pensamento crítico, tais políticas reforçam uma lógica tecnocrática e gerencialista da educação, na qual o papel do professor é reconfigurado como executor de scripts digitais, muitas vezes descolados das realidades locais e das necessidades dos estudantes.

Entretanto, compreendo a educação, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, não se deixa capturar por rotas predefinidas ou pela busca por garantias. Ao contrário, “a Educação é da ordem da imprevisibilidade, e não da ordem do cálculo” (Ferreira, 2023, p. 15). Inspirada nas contribuições de Jacques Derrida, assumo a educação como aporia, isto é, como espaço

de indecidibilidade, em que não há um caminho único ou correto, mas uma abertura radical ao outro, à diferença e à incompletude dos sentidos. Essa abordagem tensiona a crença de que a tecnologia possa operar como instrumento neutro de mediação, sendo, antes, compreendida como prática discursiva implicada em disputas políticas e culturais.

Com base na análise de documentos, plataformas e discursos que compõem o que denomino Redes Políticas Digitais, este artigo busca problematizar os sentidos de prescrição, guia e evidência que orientam parte significativa das políticas curriculares atuais. Apoiando-se em autores como Stephen Ball, Elizabeth Macedo e Alice Lopes, argumento que tais políticas produzem uma ideia de docência centrada na padronização, silenciando a dimensão ética, criativa e relacional do trabalho pedagógico. Interessamos, ao longo do texto, refletir sobre as implicações dessas políticas para a docência e explorar alternativas que escapem à lógica da prescrição.

### **1. Entre guias e incertezas: a educação como aporia**

A metáfora do “GPS docente” não é apenas uma imagem crítica das políticas tecno-curriculares contemporâneas, mas um dispositivo analítico para compreender as operações de controle que tentam orientar a docência em um cenário marcado por intensas disputas discursivas. Tais políticas, amparadas por plataformas digitais e por uma concepção tecnocrática da qualidade, assumem que é possível normatizar o currículo e automatizar o ensino. Trata-se de um projeto educacional baseado na supressão da incerteza, na tentativa de prescrever o imprevisível, como se fosse possível domesticar a diferença por meio de algoritmos, competências e instrumentos de avaliação.

Para tensionar essa lógica prescritiva e apontar os limites dessa tentativa de automatização do ensino, recorro a um conjunto de autores que fornecem ferramentas conceituais fundamentais. Stephen Ball (2014), ao propor a ideia de redes políticas, mostra como as políticas educacionais atuais são tecidas em articulações entre o Estado, o setor privado e fundações empresariais, que compartilham discursos sobre qualidade, inovação e evidência. Essas redes não apenas formulam políticas, mas também moldam o que pode ser dito e feito em nome da Educação, constituindo-se como um campo de poder performativo.

Jacques Derrida (1990; 2007) contribui com o conceito de aporia, entendido como a impossibilidade de decisões seguras, a radical abertura ao outro e à imprevisibilidade. É a partir desse conceito que a educação é aqui pensada como uma prática que não se deixa capturar por scripts ou percursos programados, desestabilizando o desejo de garantia que sustenta os modelos de prescrição.

Do campo do currículo, Elizabeth Macedo (2006; 2016) oferece a noção de currículo como enunciação cultural, um espaço-tempo fronteiro em que sentidos, sujeitos e práticas são constantemente negociados. Sua

concepção desafia a ideia de currículo como instrumento neutro e reforça sua dimensão política e híbrida. Ao lado de Alice Lopes, Macedo defende que o professor não é mero aplicador de conteúdos, mas um tradutor e produtor de sentidos, implicado em práticas culturais marcadas pela ambivalência e pela incompletude. Nesse sentido, a metáfora do GPS docente denuncia não apenas a tentativa de orientar o ensino por rotas fixas, mas o apagamento de sua dimensão ética, inventiva e relacional. A fundamentação teórica apresentada permite sustentar a tese de que a docência não pode ser reduzida a um trajeto previsível — ela é, antes, uma travessia incerta, feita de encontros, decisões e escutas que escapam à cartografia das prescrições.

No entanto, ao trazer para o debate a educação como uma experiência que se dá no encontro com o outro, e que, portanto, “não se deixa aprisionar em determinações apriorísticas” (Ferreira, 2023, p. 52), reforça-se aqui uma compreensão aporética da prática docente. Se anteriormente Jacques Derrida (1990; 2007) foi mobilizado para desestabilizar a lógica da prescrição, é neste ponto que sua concepção de aporia se adensa: não como um obstáculo a ser superado, mas como condição mesma da educação — um acontecimento que escapa ao cálculo, às regras e aos programas, exigindo decisões sempre provisórias, sempre inacabadas.

A experiência educativa não pode ser organizada por um fundamento seguro, pois compreendo que o acontecimento educativo excede toda tentativa de normatização, “excede ao cálculo, às regras, aos programas, às antecipações” (DERRIDA, 2010, p. 55). Essa leitura se alinha às contribuições de autores do campo do currículo como Elizabeth Macedo (2006), que concebe o currículo como enunciação cultural, isto é, como espaço-tempo de negociação, onde os sentidos são disputados e jamais fixados. Para Macedo, assumir essa perspectiva implica romper com a lógica da tradição e compreender a escola como espaço ambivalente, contraditório e fronteiro — um entrelugar onde a produção curricular é efeito de práticas de tradução e deslocamento.

Assim, a docência não pode ser reduzida à função de executor de programas externos ou de mediador de conteúdos padronizados. O professor é, antes, um tradutor, curricularista em sua prática cotidiana, inventando sentidos a partir das contingências e relações que emergem dentrofora da escola. Isso desafia frontalmente os modelos prescritivos baseados em evidências, que reduzem o ensino à aplicação de métodos validados e replicáveis, como se fosse possível operar o currículo como um protocolo.

Nesse cenário, a metáfora do “GPS docente”, revela o tensionamento entre essas propostas curriculares prescritas e a natureza situada e relacional do trabalho docente. Ao propor itinerários rígidos de ensino mediados por tecnologias, as políticas tecno-curriculares tentam transformar a prática educativa em um processo linear, eliminando o erro, a dúvida e a improvisação como dimensões legítimas da docência. Contudo, o professor não navega por mapas prontos, mas traça rotas em tempo real, lidando com

os atravessamentos políticos, afetivos e sociais que marcam o cotidiano escolar. Reconhecer essa dimensão artesanal da docência é condição fundamental para resistir às lógicas que tentam automatizar o currículo e despotencializar o saber pedagógico.

A concepção de currículo mobilizada neste trabalho é também profundamente influenciada pelas contribuições de Lopes e Macedo (2011), para quem o currículo é sempre uma prática cultural e, como tal, inevitavelmente política. Não há currículo neutro, tampouco tecnologia neutra. Ambas são lugares de enunciação, de produção de sentidos, de disputa por hegemonia. Compreendê-los dessa forma é fundamental para resistir à lógica da padronização e reabrir o campo das possibilidades educativas.

Ao contrário do que propõem os dispositivos de prescrição curricular, a prática docente não se realiza como reprodução, mas como criação. Esses dispositivos pressupõem que o ensino pode ser otimizado por meio de algoritmos, rubricas e percursos predefinidos, esvaziando o espaço de decisão do professor e homogeneizando as experiências escolares. Ao priorizarem a mensuração e a padronização, tais tecnologias acabam por reduzir a complexidade da sala de aula a uma operação técnica, ignorando as singularidades de cada contexto educativo e as múltiplas dimensões envolvidas no ato de ensinar. Nesse sentido, mais do que apoiar a prática pedagógica, esses dispositivos tendem a substituí-la, promovendo um apagamento da autoria docente em nome da eficácia curricular.

Contudo, compreendo que é na negociação com o imprevisível, com a alteridade, com o não planejado, que se desenham os contornos do que podemos chamar de experiência educativa. E é justamente por ser imprevisível que a educação exige ética, escuta e invenção — três dimensões que nenhum GPS pode calcular.

## **2. Redes Políticas Digitais e a arquitetura da prescrição: o GPS em operação**

A compreensão da docência como um percurso que pode ser guiado por instruções normativas e previsíveis tem se consolidado, no Brasil, por meio da articulação entre políticas curriculares e plataformas digitais. Tais articulações operam em torno de uma racionalidade técnico-burocrática que busca organizar, acompanhar e avaliar o trabalho docente, orientando-o para metas previamente estabelecidas por meio de materiais padronizados e baseados em evidências. É nesse contexto que se conformam o que denominei, em minha pesquisa, de Redes Políticas Digitais: um conjunto de atores, programas, plataformas e documentos que, ao se articularem, reproduzem e amplificam a lógica de controle ‘guiado’ do currículo.

A noção de rede mobilizada neste trabalho inspira-se nas contribuições de Stephen Ball (2014), para quem as redes políticas contemporâneas não se limitam a esferas estatais, mas envolvem um novo tipo de “social” composto

por conexões entre Estado, setor privado, organizações da sociedade civil e fundações filantrópicas. Tais redes, segundo o autor, configuram uma nova forma de governança educacional, marcada pela fluidez institucional, pela produção de consensos e pela circulação de discursos que reconfiguram os sentidos da educação.

A parte empírica desta proposta se ancora na análise documental de programas, plataformas e guias associados à BNCC, compreendidos como dispositivos políticos que operam a prescrição digital da prática docente. A análise, desenvolvida a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, considera tais documentos como textos performativos, que não apenas orientam, mas constituem modos de ser professor e de conceber a Educação.

As Redes Políticas Digitais se organizam em torno da BNCC como eixo articulador, e são materializadas em iniciativas, que estão entre os documentos analisados, destacam-se: o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), o Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (MEC), a Plataforma Evidências, a Plataforma AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC) do Brasil), o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação e materiais produzidos pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). A escolha desses documentos decorre da sua centralidade nas políticas atuais e da forma como articulam tecnologia, currículo e avaliação. Essas iniciativas compartilham uma aposta na tecnologia como instrumento de inovação e qualidade, ao mesmo tempo em que promovem a centralização curricular e a padronização de práticas pedagógicas. A prescrição digital opera como um dispositivo que pretende orientar o fazer docente a partir de uma lógica de guia, de referência e de evidência, neutralizando o caráter político e cultural da prática curricular.

A investigação revelou que essas plataformas operam a centralização curricular e propõem percursos normativos de ensino, muitas vezes baseados em indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Por exemplo, o Guia de Tecnologias Educacionais (edição 2018) restringe a participação a empresas privadas e exige alinhamento explícito à BNCC, fomentando uma lógica de mercado em torno da “qualidade” da Educação. Além disso, o CIEB atua como articulador técnico do PIEC e elaborador de materiais como o Itinerário Formativo Cultura Digital e o Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota. Esses documentos prescrevem, de forma crescente, o uso da tecnologia como caminho obrigatório à eficácia educativa, associando prescrição pedagógica a evidência empírica, o que reforça o deslocamento da autonomia docente.

A análise documental, realizada com base em uma interpretação topológica das redes políticas digitais (BALL, 2014; MACEDO, 2016), revelou que os materiais investigados compartilham uma racionalidade comum: a de que é possível padronizar a experiência docente por meio da tecnologia, sob a lógica do controle, da eficácia e da previsibilidade. Tal constatação



reforça a crítica ao “GPS docente” como metáfora de uma prática educacional guiada, mensurável e despolitizada.

A abordagem topológica proposta por Macedo (2016) permite compreender a política educacional não como um processo linear, preso a estruturas fixas ou contextos estáticos, mas como um campo em constante recombinação de forças, relações e sentidos. Em vez de tratar o contexto como pano de fundo sobre o qual a política acontece, a leitura topológica o concebe como parte ativa da própria configuração política. As redes políticas, nesse entendimento, não são formadas apenas por entidades delimitadas, mas por conexões móveis e dinâmicas que articulam sujeitos, discursos e práticas.

Essa perspectiva desloca a análise da política educacional da ideia de planificação e continuidade, destacando sua natureza contingente e performativa. As chamadas “redes políticas” são formadas por articulações provisórias entre sujeitos e instituições que se co-produzem no movimento da política. Macedo argumenta que os sentidos das políticas não estão previamente dados, mas são efeitos das relações de força em determinadas formações culturais e históricas. Assim, a política é compreendida como produção parcial de significados, e os sujeitos políticos são concebidos para além da determinação estrutural, como agentes implicados em disputas e traduções.

Além disso, há um esforço sistemático de visibilização dessas práticas por meio da virtualização de políticas: sites, e-books, cursos on-line, guias de referência e plataformas interativas compõem uma paisagem que não apenas difunde os discursos hegemônicos, mas também condiciona o que pode ser considerado como válido no campo educativo. Como argumenta Gigante (2021), a visibilidade on-line é, em si, uma ação política — decidir o que destacar e como divulgar é parte do jogo de poder que estrutura o campo curricular.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender as políticas educacionais não apenas como documentos normativos ou programas instituídos, mas como efeitos de articulações complexas entre atores, discursos e tecnologias. É nesse sentido que Macedo (2016) propõe uma leitura topológica da política, na qual o contexto deixa de ser um cenário fixo para ser compreendido como parte constitutiva da própria produção política. As redes que articulam currículo, tecnologias e prescrições digitais não operam de forma linear ou estável, mas como recombinações contingentes de forças em movimento.

A perspectiva topológica desloca o olhar da planificação e da previsibilidade, permitindo entender que as políticas educacionais são sempre parciais, instáveis e disputadas. As redes políticas não apenas implementam decisões previamente tomadas, mas produzem sentidos e subjetividades a partir de conexões móveis entre sujeitos, instituições e discursos. Nessa lógica, os agentes políticos não estão totalmente

determinados por estruturas, mas atuam em formações culturais e históricas específicas, em meio a negociações, resistências e traduções. Ao adotar essa abordagem, torna-se possível evidenciar como a centralização curricular se sustenta em articulações que visam fixar significados — ainda que sempre provisoriamente — no jogo de forças do campo educacional.

Essas articulações se materializam em instituições e iniciativas que operam como nós estratégicos dessas redes políticas digitais, condensando discursos sobre inovação, qualidade e eficácia. A criação e expansão do CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira, parceiro técnico do Ministério da Educação, é exemplar nesse processo. O CIEB atua como formulador de políticas, provedor de conteúdo e avaliador de tecnologias educacionais. É ele quem desenha o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação, colabora na formulação da Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais e organiza o Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota. Em todos esses materiais, o que se observa é a tentativa de reduzir a complexidade da docência a um conjunto de passos, metas, rubricas e indicadores.

Essa configuração evidencia a atuação de uma lógica neoliberal de regulação, em que o professor é reposicionado como executor de políticas formuladas por outros. A prescrição do currículo, portanto, não se limita ao conteúdo — ela abarca os modos de ensinar, as metodologias indicadas, os recursos a serem usados e até mesmo os modos de avaliação. A ideia de um professor autônomo, criador e tradutor é substituída por um docente que precisa ser guiado, avaliado e corrigido por instrumentos digitais.

Trata-se de um movimento que opera por meio da estetização da técnica, ou seja, da apresentação das tecnologias como neutras, inovadoras e imprescindíveis à qualidade da educação. Contudo, como já alertava Pretto (2017), tais discursos frequentemente deslocam o lugar do professor como sujeito da prática educativa e colocam a tecnologia no centro do processo formativo. A figura do “GPS docente” é, portanto, o efeito simbólico de uma política que pretende orientar e controlar o que escapa por natureza: a experiência da educação.

### **3. A sedução das evidências e o risco do apagamento da imprevisibilidade**

A crescente difusão de políticas educacionais orientadas por evidências vem reconfigurando as formas como o currículo e a docência são concebidos, avaliados e legitimados. No discurso dessas políticas, o uso de dados quantitativos e o alinhamento a modelos “validados” internacionalmente são apresentados como critérios objetivos de qualidade. Tal lógica — fortemente impulsionada por organismos multilaterais e fundações empresariais — sustenta a crença de que é possível saber, com relativa segurança, o que funciona na educação. Esse movimento tem ganhado força em plataformas como a Plataforma Evidências e o Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, que associam a escolha de materiais e estratégias



pedagógicas à comprovação empírica de sua eficácia, medida, em geral, por indicadores como o IDEB.

Essa racionalidade cria o cenário ideal para a emergência do “GPS docente”, na medida em que pressupõe a possibilidade de traçar rotas únicas, prever os efeitos do ensino e minimizar os desvios. “A prescrição traz certezas ilusórias como se, a partir delas, fosse possível mensurar a aplicabilidade daquilo que se oferece como Educação, garantindo a fixação da ideia de qualidade da educação que se assume.” (Ferreira, 2023, p. 16)

Entretanto, o que está em jogo nesse modelo não é apenas uma escolha metodológica ou técnica, mas uma concepção de educação. Ao apostar na estabilidade dos dados e na replicabilidade dos métodos, a pedagogia baseada em evidências tende a silenciar os aspectos mais fundamentais da experiência educativa: a relação, o afeto, o tempo, o improvisado, a escuta. Como afirmam Cunha e Costa (2019), esse modelo alimenta a “fantasia de um mundo pleno e feliz, livre de adversidades e do inesperado”, no qual a educação seria uma variável controlável — e, portanto, politicamente neutra.

A adoção desse paradigma ignora o fato de que o ato educativo é atravessado por múltiplas contingências e que o cotidiano não se deixa aprisionar em determinações apriorísticas. A imprevisibilidade, longe de ser um problema a ser resolvido, é a própria condição de possibilidade da docência como prática ética. Como propõe Derrida (2007), a decisão verdadeiramente ética ocorre no terreno do indecidível, onde não há regra prévia, apenas a responsabilidade diante do outro.

Reafirmar a imprevisibilidade da educação é, portanto, um gesto político. É recusar o silenciamento das vozes dissonantes, das práticas inventivas, das formas outras de ensinar e aprender que escapam ao olhar normativo das plataformas. É reivindicar a escuta como dispositivo central da docência. Como destaca Macedo (2006), o currículo não é um manual de aplicação, mas um espaço-tempo de enunciação cultural, em que sujeitos negociam sentidos, reivindicam posições e resistem à homogeneização.

Ao contrário do que promete o modelo prescritivo, não há rota segura para a educação — e tampouco deveria haver. O que se pode oferecer, em lugar disso, são espaços de abertura, de hesitação produtiva, de experimentação e de cuidado. O professor não precisa de um GPS que lhe diga para onde ir, mas de um horizonte ético que o ajude a escutar o tempo presente e a responder, com responsabilidade e sensibilidade, às singularidades que emergem no ato educativo.

### **Considerações finais**

Este artigo buscou problematizar a emergência de políticas curriculares digitais que operam sob a lógica da prescrição, tendo como foco crítico o conceito de “GPS docente”, formulado a partir da metáfora do Sistema de Posicionamento Global. Argumentou-se que tais dispositivos — amparados

por plataformas digitais, discursos de evidência e normativas curriculares — operam um movimento de redução da complexidade da docência, transformando-a em uma prática guiada, mensurável e replicável.

Contrapondo essa perspectiva, defendeu-se uma concepção de educação como aporia, ou seja, como uma experiência de indecidibilidade e abertura, que resiste à captura por regras e algoritmos. Amparada nas contribuições de Jacques Derrida, Stephen Ball, Elizabeth Macedo e Alice Lopes, a análise mostrou que a docência é atravessada por encontros, conflitos, afetos e contingências que escapam ao controle dos instrumentos de prescrição.

A aposta na imprevisibilidade, longe de representar um risco, é condição para uma prática pedagógica ética e inventiva. Ao reivindicar a escuta, o cuidado e a responsabilidade como fundamentos da educação, este texto propõe deslocar o foco da normatização para a criação, da evidência para a experiência, da padronização para a pluralidade dos sentidos.

Em tempos marcados por um desejo crescente de controle, reafirmar a educação como acontecimento imprevisível é também um gesto de resistência e de esperança.

## Referências

- Ball, S. J. (2014). *The education debate* (2nd ed.). Policy Press.
- Derrida, J. (1990). *Aporias*. Stanford University Press.
- Derrida, J. (2007). *A escrita e a diferença*. Perspectiva.
- Ferreira, L. M. C. (2023). *Prescrições curriculares: problematizando o sentido de tecnologia em redes políticas digitais* [Tese de doutorado, UFMG].
- GIGANTE, C. C. (2021). A educação integral na Base Nacional Comum Curricular. 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Currículo: debates contemporâneos*. Papirus.
- Macedo, E. (2006). *Currículo, imaginário e diferença: narrativas com currículo e com cultura*. Autêntica.
- MACEDO, E (2006). Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas. vol. 24, pp. 1-23.
- Pretto, N. L. (2017). Tecnologias e currículo: o que está em disputa? *Educar em Revista*, 33(63), 175–193.





IIIª SÉRIE, NÚMERO 1  
OUTUBRO 2025

**INVESTIGAR em EDUCAÇÃO**

---

**EDUCAÇÃO e LIBERDADE**

