

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**TESIS DOCTORAL**

**Participação democrática dos alunos na escola do século XXI,  
em Portugal. Contributos do Movimento da Escola Moderna**

**AUTOR:**

**Maria de Deus Afonso dos Santos Custódio Lico**

**DIRECTORES:**

**Cat. Dr. José María Hernández Díaz**

**Dra. Evangelina Bonifácio**

**SALAMANCA, 2023**



**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**



**VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**Participação democrática dos alunos na escola do século XXI,  
em Portugal. Contributos do Movimento da Escola Moderna**

**AUTOR:**

**Maria de Deus Afonso dos Santos Custódio Lico**

**DIRECTORES:**

**Cat. Dr. José María Hernández Díaz**

**Dra. Evangelina Bonifácio**

**SALAMANCA, 2023**



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL



VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**Participação democrática dos alunos na escola do século XXI,  
em Portugal. Contributos do Movimento da Escola Moderna**

DOCTORANDO:

Vº. Bº. DIRECTORES:

Fdo.: Maria de Deus Afonso dos Santos Custódio Lico

Fdo.: Cat. Dr. D. José María Hernández Díaz

*Maria de Deus Santos Lico*  
TUTOR

*José María Hernández Díaz*

Fdo.: Dr. Francisco José Rebordinos Hernando

Fdo.: Dra Evangelina Bonifácio

*Evangelina Bonifácio*

SALAMANCA, 2023



## Agradecimentos

O estudo agora apresentado só foi possível porque ao longo do seu desenvolvimento pôde contar com colaborações diversas, em diferentes conjunturas, desde as institucionais às mais individualizadas e de caráter particular, que gostaria de lembrar e humildemente agradecer.

Ao Professor Catedrático José María Hernández Díaz que desde o primeiro momento me acolheu e me incentivou a seguir o meu objetivo, e cuja orientação, neste longo percurso, me fez sentir como autêntico membro da USAL.

À doutora Evangelina Bonifácio, pelo seu empenho, rigor e sensibilidade no acompanhamento deste trabalho, pelo estímulo, simpatia, e crítica sempre construtiva.

Às colegas do Núcleo de Vila Real, do Movimento da Escola Moderna, por me terem ouvido, compreendido e elucidado em momentos de desânimo, dúvida e hesitação, ao longo do caminho.

À Direção do Movimento da Escola Moderna Portuguesa pela atenção e pela prontidão com que aceitou o meu pedido de colaboração no âmbito da recolha de dados.

Às Comissões Coordenadoras dos Núcleos pela pronta e imprescindível colaboração.

Aos professores que implementam o modelo pedagógico do MEM e que anonimamente, com a sua participação, permitiram a recolha de dados sem a qual este estudo não teria sido possível.

A todos os que de alguma forma prestaram, direta ou indiretamente, colaborações pontuais.

À minha família, pelo apoio e estímulo que se revelaram fulcrais, particularmente em momentos de esmorecimento.

A todos o meu mais elevado, franco e sentido apreço.



## **Resumo**

Nas últimas décadas têm sido implementados nas escolas projetos desenvolvidos na área da educação para a cidadania, (re)organizações curriculares decretadas e outras leis promulgadas, ainda assim o Ministério da Educação reconhece, em 2016 (Despacho n.º 6173/2016), *que em Portugal a realidade espelha uma necessidade de desenvolver a formação cidadã*, missão que a Escola acolhe, desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Conforme um estudo publicado no início do século, sobre o futuro da educação em Portugal, a função mais importante a desempenhar pela Escola nas próximas décadas era ter um *Papel Ativo na Formação Social do Indivíduo*, sendo a transmissão de valores pela Escola, considerada função de grande prioridade. Dadas as premissas em destaque no quadro teórico da investigação, pretende-se, por um lado, identificar orientações plasmadas em documentos que vêm sendo produzidos, desde finais do século XX, a nível interno, europeu e até mesmo mundial, na área da educação, relacionados com o desenvolvimento de valores, competências e participação democrática na vida da escola (tríade) integrantes da educação para a cidadania, bem como reconhecer respostas dadas pela tutela a essas orientações. Por outro lado, pretende-se caracterizar as práticas de participação democrática dos alunos através do Diário de Turma e do Conselho de Cooperação Educativa (CCE), estruturas implementadas pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) Portuguesa, em todos os níveis de ensino.

A metodologia é de cariz quantitativo e combina métodos e técnicas quantitativas e qualitativas. O tema da investigação centra-se no estudo da participação democrática dos alunos na escola do século XXI em Portugal e do seu contributo para a consecução efetiva da formação cidadã dos alunos. Com os dados recolhidos sobre representações e perceções de professores que implementam este modelo pedagógico, pretende-se conhecer quais os valores (democráticos) veiculados, elencar competências desenvolvidas nos alunos por meio de vivências que ocorrem, em CCE, e o contributo do Diário de Turma.

Conclui-se que a prática do CCE promove a prevalência de valores democráticos bem como o elevado desenvolvimento de competências e participação democrática de alunos que vivenciam este modelo pedagógico, assumindo o Diário de Turma um papel muito relevante na formação cidadã dos alunos.

**Palavras-chave:** Participação democrática, Valores, Competências, Educação cidadã, Diário de Turma, Conselho de Cooperação Educativa



## **Resumen**

En las últimas décadas, a nivel nacional y/o en alianza con instituciones europeas, se han implementado en las escuelas proyectos desarrollados en el área de educación para la ciudadanía, (re)organizaciones curriculares y se han promulgado otras leyes, sin embargo, el Ministerio de Educación reconoce, en 2016 (Despacho n.º 6173/2016), *que en Portugal la realidad refleja la necesidad de desarrollar la formación ciudadana*, misión que la Escuela asume, desde la aprobación de la Ley Básica del Sistema Educativo en 1986. Según un estudio publicado a principios de siglo sobre el futuro de la educación en Portugal, la función más importante a desempeñar por la Escuela en las próximas décadas era la de tener un *Papel Activo en la Formación Social del Individuo*, siendo la transmisión de valores por parte de la Escuela, considerada una función de alta prioridad. Dados los supuestos destacados en el marco teórico de la investigación, se pretende, por un lado, identificar orientaciones plasmados en documentos que se han producido desde finales del siglo XX, a nivel interno, europeo e incluso mundial, en el área de la educación, relacionadas con el desarrollo de valores, competencias y participación democrática en la vida escolar (tríada) que forman parte de la formación ciudadana, así como reconocer las respuestas dadas por la tutela a estos orientaciones. Por otro lado, se pretende caracterizar las prácticas de participación democrática de los estudiantes a través del Diario de Clase y del Consejo de Cooperación Educativa (CCE), estructuras implementadas por el Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa (MEM), en todos los niveles de enseñanza. La metodología es de carácter cuantitativo y combina métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas. El tema de investigación se centra en el estudio de la participación democrática de los estudiantes en las escuelas del siglo XXI en Portugal y su contribución al logro efectivo de la formación ciudadana de los estudiantes. Con los datos recabados sobre representaciones y percepciones de los docentes que implementan este modelo pedagógico, se pretende conocer qué valores (democráticos) se transmiten, enumerar las habilidades desarrolladas en los estudiantes a través de las experiencias que se dan en la CCE, y el aporte del Diario de Clase. Se concluye que la práctica de la CCE promueve la prevalencia de los valores democráticos así como el alto desarrollo de competencias y participación democrática de los estudiantes que experimentan este modelo pedagógico, asumiendo el Diario de Clase un papel muy relevante en la formación ciudadana de los estudiantes.

**Palabras clave:** Participación democrática, Valores, Competencias, Educación ciudadana, Diario de clase, Consejo de Cooperación Educativa



## **Abstract**

In recent decades, on a national level and/or in partnership with European institutions, projects developed in the area of education for citizenship have been implemented in schools, curricular (re)organizations have taken place, and laws have been enacted. However, the Ministry of Education recognizes in 2016 (Dispatch n.º 6173/2016) *that in Portugal reality reflects a need to develop citizenship training*, a mission that is embraced by schools, since the approval of the Basic Law of the Educational System in 1986.

According to a study published at the beginning of the century on the future of education in Portugal, the most important function of schools in the coming decades is to play an *Active Role in the Social Formation of the Individual*, whereby the transmission of values by the school is considered a high priority function. Given the assumptions highlighted in the theoretical framework of the research, the aim is, on the one hand, to identify guidelines set out in documents that have been produced since the end of the 20th century at an internal, European and even global level in the area of education, guidelines related to the development of values, skills and democratic participation in school life (triad) that are part of citizenship education, as well as to recognize the answers given by the guardianship to these guidelines. On the other hand, it is intended to define the practices of democratic participation of students through the Class Journal and the Council for Educational Cooperation (CCE), structures implemented by the Portuguese Modern School Movement (MEM), at all levels of education. The methodology is quantitative in nature and combines quantitative and qualitative methods and techniques.

The research is focused on the study of the democratic participation of students in schools in the 21st century in Portugal and its contribution to the effective citizenship education of the students. Based on the data collected on representations and perceptions of teachers who implement this pedagogical model, the intention is to know which (democratic) values are conveyed, to list the skills developed by students through their experiences in the CCE, and to assess the contribution of the Class Journal.

The conclusion is that the practices in the CCE promote the prevalence of democratic values as well as the high development of skills and democratic participation of the students who experience this pedagogical model, thus assuming the Class Journal a very relevant role in the citizenship education of students.

**Keywords:** Democratic participation, Values, Skills, Citizenship education, Class Journal, Council for Educational Cooperation

## **Índice geral**

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1. Democratização da Educação.....</b>	<b>19</b>

<b>1.1.Evolução da democratização da educação em Portugal</b> .....	19
<b>1.2.Dimensões da democratização da educação</b> .....	23
<b>1.3.Escola democrática</b> .....	27
<b>1.4.Democratização da educação e participação</b> .....	32
<b>1.4.1. Participação democrática na vida da escola</b> .....	35
<b>CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA</b> .....	39
<b>2. A Educação Democrática</b> .....	39
<b>2.1. A Educação democrática no século XXI em Portugal</b> .....	39
<b>2.2.Educação para a democracia – educação em valores</b> .....	42
<b>2.2.1. Valores democráticos</b> .....	48
<b>2.3.Perfil do aluno do século XXI</b> .....	53
<b>CAPÍTULO 3 – PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DOS ALUNOS</b> .....	57
<b>3. Participação democrática dos alunos na Escola</b> .....	57
<b>3.1. Participação – direito e dever</b> .....	57
<b>3.2.Participação dos alunos na escola</b> .....	62
<b>3.3.Estruturas de participação</b> .....	66
<b>3.3.1. Assembleia de alunos</b> .....	69
<b>3.3.2. O conselho</b> .....	72
<b>CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ALUNOS</b> .....	75
<b>4. Formação cidadã dos alunos</b> .....	75
<b>4.1. Formação Cívica</b> .....	75
<b>4.2. Educação para a Cidadania</b> .....	78
<b>4.2.1 Educação para a cidadania democrática</b> .....	84
<b>4.2.2. Cidadania democrática – desenvolvimento de competências</b> .....	87
<b>4.3.Papel ativo da escola na formação cidadã dos alunos</b> .....	91
<b>PARTE II – MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA</b> .....	97
<b>CAPÍTULO 5 – MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA</b> .....	99
<b>5. Movimento da Escola Moderna Portuguesa</b> .....	99
<b>5.1. Formação do MEM em Portugal</b> .....	99
<b>5.2. Caracterização do MEM</b> .....	104
<b>5.2.1 Organização da vida associativa do MEM</b> .....	106
<b>5.3.Modelo Pedagógico do MEM</b> .....	109
<b>5.3.1. Sintaxe do Modelo</b> .....	114
<b>5.3.2. Conselho de Cooperação Educativa e Diário de Turma</b> .....	116
<b>PARTE III – INVESTIGAÇÃO</b> .....	123
<b>CAPÍTULO 6 – INVESTIGAÇÃO</b> .....	125

<b>6. Investigação</b> .....	125
<b>6.1. Apresentação da problemática</b> .....	125
<b>6.1.1 Objetivos da investigação</b> .....	132
<b>6.2. Metodologia de investigação</b> .....	133
<b>6.3.1 Instrumentos de recolha de dados</b> .....	142
<b>CAPÍTULO 7 – RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	147
<b>7.1. Apresentação dos resultados</b> .....	147
<b>7.2. Análise dos resultados</b> .....	166
<b>Considerações Finais</b> .....	189
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	201
<b>ANEXOS</b> .....	211
<b>Anexo 1 - Estudo – Futuro da Educação - Linhas gerais de evolução</b> .....	213
<b>Anexo 2 - Funções a desempenhar pela escola</b> .....	215
<b>Anexo 3 - Sintaxe do modelo pedagógico do MEM</b> .....	217
<b>Anexo 4 - Perguntas de resposta aberta – Unidades de registo</b> .....	218
<b>Anexo 5 - Prevalência associada aos valores na prática letiva do MEM</b> .....	220
<b>Anexo 6 - Competências: <i>bastante elevado</i> (B) e <i>elevado</i> (E), por periodicidade do CCE</b> .....	221
<b>Anexo 7 - Valores e Competências que alunos revelavam mais desenvolvidas</b> .....	223
<b>Anexo 8 - Valores e Competências que alunos revelavam mais desenvolvidas</b> .....	226
<b>Anexo 9 - Hierarquia dos valores em 1999</b> .....	229

## **Índice de quadros**

Quadro 1 – Objetivos do Perfil do Aluno .....	55
Quadro 2 – Dimensões da Educação para a Cidadania .....	86
Quadro 3 – Competências transversais de Cidadania (Figueiredo, 2002) .....	89
Quadro 4 – Caracterização da amostra igual a 10% do Universo .....	140
Quadro 5 – Caracterização da amostra reduzida, inferior a 10% do Universo .....	141
Quadro 6 – Caracterização da amostra por quotas igual a 7,143% do Universo .....	141
Quadro 7 – Lista de valores democráticos .....	148
Quadro 8 – Competências a desenvolver pelos alunos – Indicadores .....	149
Quadro 9 – Valores democráticos referidos no documento LED on Values (Carvalho, 1999) .....	169
Quadro 10 – Valores democráticos referidos no documento Futuro da Educação (Carneiro) .....	169

Quadro 11 – Valores democráticos referidos no documento ECD-CoE (Isabel Martins, 2000) .....	170
Quadro 12 – Valores democráticos referidos no documento Tratado de Lisboa .....	170
Quadro 13 – Valores democráticos referidos no documento Projeto – CCD - CoE (2016) .....	171
Quadro 14 – Valores democráticos referidos no documento Perfil do Aluno (2017) ...	172

### **Índice de figuras**

Figura 1– Participação de não sócios nos sábados pedagógicos .....	165
Figura 2 – Distribuição da amostra por regiões NUTS II .....	167
Figura 3 – Participação dos alunos portugueses nas quatro categorias analisadas.....	173
Figura 4 – Percentagem de estudantes que votaram para eleger delegados de turma ..	174
Figura 5 – Competência dos representantes dos estudantes (primário) nos órgãos de gestão (2010/11) .....	175
Figura 6 – Competência dos representantes dos estudantes (secundário inferior) nos órgãos de gestão (2010/11) .....	176
Figura 7 – Competência dos representantes dos estudantes (secundário superior) nos órgãos de gestão (2010/11) .....	177
Figura 8 – Iniciativas para incentivar a participação dos estudantes .....	184

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Distribuição da amostra quanto à prevalência associada aos valores na prática letiva do MEM .....	155
Tabela 2 – Valores a que os professores atribuem maior importância em CCE .....	156
Tabela 3 – Valores mais presentes no desempenho dos alunos em CCE .....	157
Tabela 4 – Desenvolvimento de competências (descentração e empatia) alcançado em CCE .....	158
Tabela 5 – Desenvolvimento de competências (pensamento crítico e criativo) alcançado em CCE .....	158

Tabela 6 – Desenvolvimento de competências de Comunicação, argumentação) alcançado em CCE .....	159
Tabela 7 – Desenvolvimento de competências Participação alcançado em CCE .....	159
Tabela 8 – Desenvolvimento de competências de cidadania (Audigier, 2000) alcançado em CCE .....	159
Tabela 9 – Desenvolvimento de competências de cidadania (Figueiredo, 2002) alcançado em CCE .....	160
Tabela 10 – <i>Valores</i> mais desenvolvidos em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior .....	160
Tabela 11 – Competências de Descentração e empatia mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior .....	161
Tabela 12 – Competências Pensamento crítico e criativo mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior .....	161
Tabela 13 – Competências de Comunicação e argumentação mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior .....	161
Tabela 14 – Competências de Participação mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior .....	162
Tabela 15 – Competências de Cidadania (Audigier, 2000) mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior .....	162
Tabela 16 – Competências de Cidadania (Figueiredo, 2002) mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior .....	162
Tabela 17 – Importância do princípio da transversalidade da educação para a cidadania na formação cidadã dos alunos .....	163
Tabela 18 – Valores que o princípio da transversalidade da educação para a cidadania pode desenvolver nos alunos .....	163
Tabela 19 – Competências que o princípio da transversalidade da educação para a cidadania pode desenvolver nos alunos .....	164
Tabela 20 – Indicadores por grupo de competências e respectivas tabelas (amostra global) .....	178
Tabela 21 – Indicadores com elevado desenvolvimento .....	179

---

Tabela 22 – Indicadores relativos ao desenvolvimento de competências alcançado em CCE (graus, B e E) - destacados indicadores de participação .....	180
---	-----

### **Lista de siglas e abreviaturas**

AAEE – Associações de Estudantes

ACND – Áreas curriculares não disciplinares

CCE – Conselho de Cooperação Educativa (Conselho)

CNE – Conselho Nacional de Educação

CoE – Conselho da Europa

CE – Conselho Europeu

DL – Decreto Lei

Diário – Diário de Turma

EB – Ensino Básico

ECD – Educação para a Cidadania Democrática

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ES – Ensino Secundário

EU – União Europeia

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

OIE – Organização dos Estados Ibero-americanos

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Perfil do Aluno)

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

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

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

UR – Unidade de Registo



## **Introdução**

*“A actividade e a liberdade só pela actividade e pela liberdade se estimulam e se conduzem (...) só por meio de acções de agora (...) nos preparamos para acções futuras”*

(Sérgio, 1954, p. 19)

O trabalho agora apresentado, intitulado *Participação democrática dos alunos na escola do século XXI, em Portugal. Contributos do Movimento da Escola Moderna*, evoca a importância da ação na educação para a ação.

O tema da investigação centra-se no estudo da participação democrática dos alunos na vida da escola através de estruturas como o Diário e o Conselho, usadas pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa, e do seu contributo para a consecução efetiva da formação cidadã dos alunos, essencial para a democratização da educação do século XXI.

Para que a educação formal (sistema estruturado de educação e formação que se inicia na educação pré-escolar e no ensino básico e se prolonga nos ensinos secundário e superior)<sup>1</sup> prepare os alunos no sentido de poderem incrementar uma participação consciente e orientada para a procura do bem comum, ela deve educar em valores democráticos e desenvolver competências que capacitem o aluno de hoje para enfrentar as incertezas do amanhã.

Ao delinear a pesquisa foram tidos em conta projetos nacionais e transnacionais que se cruzam e cuja coexistência se reveste de crucial importância nesta análise no sentido de ajudar a apreender que a educação democrática se considera desejável para desenvolver a formação cidadã em prol da cidadania democrática. Assim, ao falar da realidade portuguesa é tido em conta que Portugal é membro de várias organizações internacionais, entre elas, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Conselho da Europa (CoE), União Europeia (EU) e Organização dos Estados Ibero-

---

<sup>1</sup> - Conforme a Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos

americanos (OEI) sendo esta multiplicidade determinante para as decisões que são tomadas internamente. Alguns projetos dinamizados por estas instituições e orientações deles provindas vão ser usados como referentes, entre eles o Projeto Educação para a Cidadania Democrática (ECD).

Nas últimas décadas o cidadão comum tem vindo a sentir-se afetado pelas acentuadas mutações que estão a acontecer na sociedade, mas em particular, os profissionais da educação, que dia após dia, no exercício da sua profissão sob influência dessas alterações se questionam sobre as formas de ajustar as suas práticas no sentido de preparar os alunos para enfrentarem um futuro que se prevê repleto de incertezas. Muitas questões de variada ordem e em diversos âmbitos, tanto a nível individual como coletivo, foram refletidas sob várias perspetivas, com o despontar de um novo milénio.

O emergir da sociedade da informação e do conhecimento, a globalização a fazer-se sentir em todas os domínios da sociedade e a persistência das incertezas em relação ao futuro constituíam uma circunstância socioeconómica e cultural de relevo que desafiava (estimulava) pensadores das diversas áreas do saber para profundas reflexões. A área da educação não foi exceção e a nível nacional, europeu e mundial, autores de referência desenvolveram projetos/estudos com carácter prospetivo e/ou reflexivo, entre eles, Delors (1996), Tedesco (1999), Morin (1999), Barroso (1999) e Gadotti (2000).

Bindé (2000) no trabalho de prospetiva transdisciplinar que a UNESCO colocou no centro da sua reflexão, indispensável para dar um sentido à ação – Chaves do Século XXI – questiona “como pensar as relações entre identidade, criatividade e educação? Temos de imaginar novos pactos culturais? (...) como pensar os futuros possíveis da sociedade da informação?” (p. 15).

Tedesco, em 1999, quando escreveu *O novo pacto educativo* (1ª edição) abordou o papel da educação no cenário social que se vivia. O mesmo autor sublinha que “a profundidade do processo de mudança social em curso, coloca-nos (...) algumas perguntas básicas: quais as finalidades da educação (...) qual o legado cultural, os valores, a concepção de homem (...) que pretendemos transmitir” (p. 26).

Estas questões foram muito refletidas pois o despontar de um novo milénio justifica uma retrospectiva do tempo vivido cuja análise produza ensinamento para o futuro. Na mesma linha de pensamento, o emergir do milénio a que agora assistimos, não foi exceção e

desencadeou prospeções amplamente refletidas, em distintas áreas e a diversos níveis, com o intento de identificar possibilidades capazes de favorecer a convivência harmoniosa e o desenvolvimento sustentável da humanidade.

Toffler (2000), no livro *A Terceira Vaga*, expõe de forma cuidadosa a nova civilização que está a brotar entre nós e destaca que esta terceira vaga “traz consigo um modo genuinamente novo baseado em (...) famílias novas e não-nucleares (...) e nas radicalmente modificadas escolas e corporações do futuro (...) a civilização emergente escreve, para nós, um novo código de comportamento” (p. 14).

Nesta linha de pensamento, (além de nomes de figuras internacionais) também é feita referência a grandes vultos portugueses da área da educação, entre eles, Roberto Carneiro, Guilherme d’Oliveira Martins e Augusto Santos Silva, que ocuparam o cargo de ministro da educação em distintos governos, participaram e/ou coordenaram estudos/obras de relevo.

Cabe aqui mencionar estudos portugueses que espelham a realidade nacional e afirmam o papel central da educação na evolução das sociedades, dando relevância ao que foi publicado em 2001, *O Futuro da Educação em Portugal - Tendências e Oportunidades: um estudo de reflexão prospetiva*, composto por quatro Tomos (doravante referido como *Estudo*), iniciado em 1997 e que teve por Coordenador o Engenheiro Roberto Carneiro. Assume-se como uma prospeção sobre o futuro e na nota prévia é assumida a ambição de que “os sistemas educativos sejam pensados não apenas num plano de resposta ao impacte das mutações (...) mas enquanto protagonistas centrais destas mutações” (p. 5).

Em 2016, Guilherme d’Oliveira Martins, colaborador desse *Estudo* foi nomeado através do Despacho n.º 9311/2016 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, assinado a 12 de julho, coordenador do Grupo de Trabalho para definir o perfil de saída para todos os jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória, conhecido por Perfil do Aluno (PA).

A peculiaridade de a mesma individualidade que participou num estudo prospetivo, desenvolvido no início do milénio, vir integrar agora este Grupo de Trabalho é oportuna e permite uma perspetiva em que o antes e o depois são vistos pela mesma objetiva. De algum modo, a experiência vivida e as inferências alcançadas pela obra feita podem ter sido uma mais-valia a ser usada a favor da prevenção em relação às incertezas do futuro.

Também em 2016 o poder central, pelo Despacho n.º 6173/2016 (Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação), cria um Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania e no preâmbulo do documento é assumido que “em Portugal a realidade espelha uma necessidade de desenvolver a formação cidadã de modo a prevenir fenómenos que têm um impacto negativo na sociedade em geral” (p. 14676). Está aqui subjacente a concordância de que a formação cidadã pode fortalecer capacidades inerentes ao reforço da coesão social.

A necessidade de desenvolver a formação cidadã a que os normativos fazem referência já vem sendo aludida há alguns anos por diversas vozes. Afonso (2005) sublinhou que “a fraca participação é um problema que nos deve preocupar, tanto ao nível das razões – por que nos demitimos de intervir, de opinar, de manifestar o que pensamos e queremos para a sociedade em que vivemos – como das consequências – o risco de nem as decisões nem os governantes representarem a vontade da maioria do povo” (p. 12).

Grilo (2008) destaca que

existe hoje um profundo afastamento dos cidadãos em relação à vida coletiva, e onde parece crescer, em particular junto dos mais jovens, um quase desprezo pela vida e pela actividade política (...) este afastamento tem contornos muito marcados e traduz-se designadamente por uma certa forma de os cidadãos encararem o seu papel na Sociedade através da exigência e do exercício dos seus direitos individuais ou de grupo, mas demonstrando uma grande dificuldade em assumirem deveres e obrigações para com essa mesma Sociedade (p. 9).<sup>2</sup>

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo português (1986), na alínea l) do artigo 3.º (princípios organizativos), mencione que o sistema educativo se organiza de forma a “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos (...) em especial os alunos” e a operacionalização da formação cidadã esteja prevista na lei com carácter transversal, o ensino compartimentado por disciplinas, a extensão dos respetivos programas e o cariz meritocrático da avaliação comprometem a participação democrática dos alunos na vida da escola (p. 3068).

Os normativos que, desde o início do século, têm regulamentado a organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário (1989, 2001, 2012,) advogam que em cada ciclo de ensino e respetivos anos de escolaridade, a carga horária seja maioritariamente

---

<sup>2</sup> [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj\\_estrat\\_plano\\_educ\\_cidadania.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf)

dedicada às disciplinas que compõem o currículo assumindo a educação para a cidadania um caráter transversal a todas elas.

Em conformidade com as orientações e sugestões identificadas nos documentos analisados, apresenta-se o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), os seus princípios e os módulos da sua sintaxe, dando destaque ao Conselho de Cooperação educativa e ao Diário de Turma. Considerando as vivências em «Conselho», analisam-se as representações e opiniões dos docentes que conhecem e aplicam este modelo pedagógico, para deslindar práticas de democracia direta em sala de aula e os seus efeitos na formação cidadã dos alunos que as vivenciam.

Embora o horizonte temporal do estudo diga respeito ao período que decorre desde o início do século até à atualidade, em muitas situações é necessário recuar a décadas anteriores porque para falar de escolas democráticas é necessário abordar a revolução de 25 de abril de 1974, conhecida por revolução de abril, e conquistas que ela permitiu como a «integração de Portugal na Comunidade Europeia» citada no Decreto-Lei n.º 286/89 em que é aprovada a estrutura curricular que procura responder ao complexo de exigências tanto no plano nacional como no plano internacional.

A literatura que se vem debruçando (há décadas) sobre a temática da educação para a cidadania democrática (ativa, participativa) é unânime em destacar a especificidade desta área do saber (saber, saber ser, saber estar) elucidando sobre as dimensões que ela integra e que se complementam. Vários autores, entre eles, Reis (2000) Audigier (2000), Naval (2003) destacam a tríade constituída por valores, competências e ação/participação, que se alia no sentido de concretizar a «aprendizagem do modo de vida democrático» preconizado no projeto ECD dinamizado pelo Conselho da Europa (CoE).

Carneiro (2001) no *Estudo – O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades* – aborda a existência de um debate em torno da questão «como aproximar mais a democracia da sala de aula?». Na análise dos dados recolhidos (inquérito-sondagem) atesta que a maioria dos inquiridos consideraram o «papel ativo na formação social do indivíduo» como função mais importante a desempenhar pela escola nas próximas décadas. Consideram, também, que essa formação deve passar pela «transmissão de valores» e pela «aprendizagem da vida democrática». A constatação e o reconhecimento de que a busca pela aprendizagem da vida democrática é um ponto de

interseção com a finalidade da educação para a cidadania, influenciou a escolha do tema da investigação.

O trabalho agora apresentado é composto por três partes que compreendem um total de sete capítulos, terminando com as considerações finais, onde são expostas as principais conclusões bem como as dificuldades encontradas e obstáculos ultrapassados no decorrer do processo.

O capítulo I – Democratização da Educação – expõe uma contextualização histórica desde a implementação da escola de massas, primeira dimensão da democratização da educação, iniciada antes da implantação do regime democrático (abril de 1974), aborda alguns esforços desenvolvidos na busca pela igualdade no sucesso (segunda dimensão da democratização da educação) expõe a trajetória sinuosa, de avanços e recuos, na busca da igualdade de oportunidades de participação democrática na organização (escola), participação imprescindível numa sociedade democrática, concluindo que a realidade não espelha a retórica contida nos normativos. Esta dimensão da democratização da educação aguarda a efetiva «participação dos alunos».

No segundo capítulo – A educação democrática – aborda-se a educação democrática como condição indispensável para conservação das sociedades democráticas. Educação em e para a democracia, veiculada em valores democráticos empenhada em perpetuar modos de vida democráticos em prol da coesão social. São citados documentos que referenciam valores democráticos a ter em linha de conta na elaboração de políticas educativas e que devem estar presentes na construção de uma cultura da democracia para que possamos viver juntos em sociedades democráticas, mesmo que culturalmente diversas.

O capítulo III – Participação democrática dos alunos na escola – é dedicado à participação dos alunos na vida da escola através das estruturas de participação que a tutela recomenda, mas que encontram dificuldades de operacionalização no terreno (escola/sala de aula), podendo reduzir as experiências democráticas a simples simulacros de participação. Sobressai a necessidade da concretização da participação democrática dos diversos atores educativos, entre eles, os alunos como é protagonizado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e nas organizações curriculares de 1989 e 2001 responsáveis pela implementação da área curricular de formação pessoal e social e pela atribuição do carácter transversal à área da educação para a cidadania.

No quarto capítulo – Formação cidadã dos alunos – são apresentados os diferentes formatos que a área curricular, Formação Pessoal e Social, assumiu desde 1991, com referência a estudos que reportam a situação portuguesa comparativamente com outros países. Num diálogo entre normativos da tutela, opiniões de órgãos consultivos e autores que se debruçaram sobre o tema e acompanham os seus desenvolvimentos, percebem-se passos enviesados pelas (in)decisões dos decisores políticos.

Na segunda parte do trabalho, capítulo V, é apresentado o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), com referência a momentos importantes que marcaram a sua formação e a nomes notáveis que o influenciaram antes e depois da sua constituição como associação. Destacam-se aspetos relativos à sua organização e particularidades da sua vida associativa. São referenciadas figuras, reconhecidas a nível nacional e internacional, como Faria de Vasconcelos, António Sérgio e Maria Amália Medeiros que veicularam, transmitiram e materializaram as pedagogias novas que despontaram, no início do século XX. Expõe-se a desenvolvimento do modelo pedagógico do MEM mencionando a influência de Freinet, Fernand Oury, Dewey, Vygotsky, Bruner, entre outros, cujas ideias impulsionam uma constante evolução. Na sintaxe do modelo é enfatizado o módulo central relativo à organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa.

A terceira parte expõe o plano da investigação. É feita a apresentação da problemática, a formulação dos objetivos do estudo, a explicitação da metodologia utilizada e a justificação dos instrumentos de recolha de dados bem como dos métodos e técnicas de análise. O capítulo sete do estudo é destinado à interpretação dos resultados tendo como referência o quadro teórico construído.

Pretende-se, por um lado, identificar tendências e orientações plasmadas em documentos que vêm sendo produzidos, desde finais do século XX, a nível interno, europeu e até mesmo mundial, na área da educação, mais precisamente relacionados com o desenvolvimento de competências no âmbito da participação democrática na vida da escola como prática integrante da formação cidadã dos alunos, bem como reconhecer respostas dadas pela tutela a essas orientações. Por outro lado, pretende-se analisar as práticas de participação democrática através de estruturas como o diário de turma e o conselho de cooperação educativa implementadas pelo modelo pedagógico do MEM e de que forma (em que medida) respondem às orientações identificadas no âmbito da formação cidadã do aluno do século XXI.

Alguns investigadores, entre eles, Pires (2001), Soares (2005), Pereira (2009), Fonseca (2011), Alves (2013), Almeida (2013), Parreiral (2014), ao estudar temas como a cidadania e a participação das crianças/alunos em contextos escolares, atestam que professores e alunos reconhecem valor a uma maior participação na vida da escola, que mantem ausentes os alunos, «vistos sem capacidades para as vivências democráticas nos contextos escolares».

Com este estudo empírico de cariz quantitativo, que investiga a participação democrática dos alunos na vida da escola, desde o pré-escolar ao ensino secundário, através de representações e perceções recolhidas junto de professores que implementam o modelo pedagógico do MEM, pretende-se difundir práticas pedagógicas que o movimento propaga, depreender quais os valores que veicula e elencar competências que desenvolve nos alunos. Ao divulgar os resultados deste estudo apoiado em realizações alcançadas por este grupo de profissionais da educação, prevê-se que seja possível identificar formas de incrementar a «ação», dimensão apontada na revisão de literatura, como impulsora da autêntica educação para a cidadania democrática.

## **Introducción**

*“A actividade e a liberdade só pela actividade e pela liberdade se estimulam e se conduzem ( ) só por meio de acções de agora ( ) nos preparamos para acções futuras”*

(Sérgio, 1954, p. 19)

El trabajo que ahora se presenta, titulado *Participação democrática dos alunos na escola do século XXI, em Portugal. Contributos do Movimento da Escola Moderna* (Participación democrática de los estudiantes en la escuela del siglo XXI, en Portugal. Contribución del Movimiento de la Escuela Moderna), evoca la importancia de la acción en la educación para la acción.

El tema de investigación se centra en el estudio de la participación democrática de los estudiantes en la vida escolar a través de estructuras como el Diario de Clase y el Consejo, utilizados por el Movimiento de la Escuela Moderna (MEM) portuguesa, y su contribución para el logro efectivo de la formación ciudadana de los estudiantes, imprescindible para la democratización de la educación en el siglo XXI.

Para que la educación formal (un sistema estructurado de educación y formación que se inicia en la educación preescolar y la educación básica y se extiende a la educación secundaria y superior) prepare a los estudiantes para poder incrementar una participación consciente, orientada a la búsqueda del bien común, debe educar en valores democráticos y desarrollar habilidades que capaciten a los estudiantes de hoy para enfrentar las incertidumbres del mañana.

Al delinear la investigación, se han tomado en cuenta proyectos nacionales y transnacionales que se entrecruzan y cuya coexistencia es de crucial importancia en este análisis, en el sentido de ayudar a aprehender qué educación democrática se considera deseable para desarrollar la formación ciudadana a favor de la ciudadanía democrática. Así, al hablar de la realidad portuguesa, se tiene en cuenta que Portugal es miembro de

varias organizaciones internacionales, entre ellas la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Consejo de Europa (CoE), Unión Europea (UE) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), siendo esta multiplicidad determinante para las decisiones que se toman internamente. Se tomarán como referencia algunos proyectos nacionales impulsados por estas instituciones y sus directrices, entre ellos el Proyecto Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD).

En las últimas décadas, los ciudadanos comunes se han venido sintiendo afectados por los cambios bruscos que se están produciendo en la sociedad, pero en particular, los profesionales de la educación, que día tras día, en el ejercicio de su profesión bajo el influjo de estos cambios, se cuestionan sobre las formas de ajustar sus prácticas a fin de preparar a los estudiantes para enfrentar un futuro que se espera lleno de incertidumbres. Con el amanecer de un nuevo milenio, muchos temas de diversa índole y en diferentes ámbitos, tanto a nivel individual como colectivo, han sido reflexionados desde distintas perspectivas.

El surgimiento de la sociedad de la información y el conocimiento, la globalización haciéndose sentir en todos los ámbitos de la sociedad y la persistencia de incertidumbres sobre el futuro, constituyeron una importante circunstancia socioeconómica y cultural que interpeló (estimuló) a pensadores de distintas áreas del conocimiento a profundas reflexiones. El área de la educación no fue la excepción, y autores de referencia desarrollaron proyectos/estudios con carácter prospectivo y/o reflexivo a nivel nacional, europeo y mundial, entre ellos, Delors (1996), Tedesco (1999), Morín (1999), Barroso (1999) e Gadotti (2000).

Bindé (2000) en el trabajo de perspectiva transdisciplinar que la UNESCO colocó en el centro de su reflexión, fundamental para dar sentido a la acción - *Chaves do Século XXI* - se pregunta “¿cómo pensar las relaciones entre identidad, creatividad y educación? ¿Tenemos que imaginar nuevos pactos culturales? (...) ¿cómo pensar los futuros posibles de la sociedad de la información?” (pág. 15).

Tedesco, en 1999, cuando escribe *O novo pacto educativo* (1ª edición) abordó el papel de la educación en el escenario social que estábamos viviendo. El mismo autor destaca que “la profundidad del proceso de cambio social en curso nos plantea (.) algunas preguntas

básicas: cuáles son los fines de la educación (.) cuál es el legado cultural, los valores, la concepción del hombre (.) que pretendemos transmitir” (p. 26).

Mucho se ha reflexionado en estas preguntas, ya que el amanecer de un nuevo milenio justifica una retrospectiva del tiempo vivido cuyo análisis dejará lecciones para el futuro. En la misma línea de pensamiento, el surgimiento del milenio que ahora asistimos no fue la excepción y desencadenó perspectivas ampliamente reflejadas, en distintos ámbitos y a distintos niveles, con el objetivo de identificar posibilidades capaces de favorecer la convivencia armónica y el desarrollo sostenible de la humanidad.

Toffler (2000), en el libro *A Terceira Vaga*, expone con detenimiento la nueva civilización que está brotando entre nosotros y destaca que esta tercera ola “trae consigo un modo genuinamente nuevo basado en (...) familias nuevas y no nucleares (...) y en las escuelas y corporaciones radicalmente modificadas del futuro (...) la civilización emergente escribe, para nosotros, un nuevo código de conducta” (p. 14).

En esta línea de pensamiento, (además de los nombres de figuras internacionales) también se hace referencia a grandes figuras portuguesas en el campo de la educación, entre ellos Roberto Carneiro, Guilherme d'Oliveira Martins y Augusto Santos Silva, quienes ocuparon el cargo de Ministro de Educación en diferentes gobiernos y participaron y/o coordinaron estudios/trabajos relevantes.

Vale la pena mencionar aquí los estudios portugueses que reflejan la realidad nacional y afirman el papel central de la educación en la evolución de las sociedades, dando relevancia a lo publicado en 2001, *O Futuro da Educação em Portugal - Tendências e Oportunidades: um estudo de reflexão prospetiva*, compuesto por cuatro tomos, que comenzó en 1997 y tuvo como Director y Coordinador General al Ing. Roberto Carneiro. Se asume como un estudio de futuro y en la nota previa se asume la ambición de que “los sistemas educativos se piensen no sólo como respuesta al impacto de las mutaciones (...) sino como protagonistas centrales de estas mutaciones” (p. 5).

En 2016, Guilherme d'Oliveira Martins, colaborador de ese estudio, fue designado por el Orden nº 9311/2016 de la Secretaría de Estado de Educación, firmado el 12 de julio, coordinador del Grupo de Trabajo para definir el perfil de salida de todos los jóvenes de 18 años al final de los 12 años de escolaridad obligatoria, conocido como Perfil del

Alumno (PA).

La peculiaridad de que una misma persona que participó en un estudio prospectivo, desarrollado a principios de milenio, se incorpore ahora a este Grupo de Trabajo es oportuna y permite una perspectiva en la que el antes y el después se ven a través del mismo lente. De alguna manera, la experiencia vivida y las inferencias a las que ha llegado el trabajo realizado pueden haber sido un valor agregado a ser utilizado a favor de la prevención frente a las incertidumbres del futuro.

También en 2016, el Gobierno central, mediante la Orden nº 6173/2016 (Secretaría de Estado de Ciudadanía e Igualdad y Secretaría de Estado de Educación), crea un Grupo de Trabajo sobre Educación para la Ciudadanía y en el preámbulo del documento se asume que “en Portugal, la realidad refleja la necesidad de desarrollar la formación ciudadana para prevenir fenómenos que tengan un impacto negativo en la sociedad en general” (p. 14676). Subyace aquí el acuerdo de que la educación ciudadana puede fortalecer las capacidades inherentes al refuerzo de la cohesión social.

La necesidad de desarrollar la formación ciudadana a la que se refieren los normativos ya es aludida desde hace algunos años por varias voces. Afonso (2005) subrayó que “la participación débil es un problema que nos debe preocupar, tanto por las razones - por qué renunciamos a intervenir, a opinar, a expresar lo que pensamos y queremos para la sociedad en la que vivimos - como a las consecuencias - el riesgo de que ni las decisiones ni los gobernantes representen la voluntad de la mayoría del pueblo” (p. 12).

Grilo (2008) señala que

*existe hoje um profundo afastamento dos cidadãos em relação à vida coletiva, e onde parece crescer, em particular junto dos mais jovens, um quase desprezo pela vida e pela actividade política (...) este afastamento tem contornos muito marcados e traduz-se designadamente por uma certa forma de os cidadãos encararem o seu papel na Sociedade através da exigência e do exercício dos seus direitos individuais ou de grupo, mas demonstrando uma grande dificuldade em assumirem deveres e obrigações para com essa mesma Sociedade (p. 9).*

Si bien la Ley Básica del Sistema Educativo Portugués (1986), en el apartado 1) del artículo 3 (principios organizativos), menciona que el sistema educativo está organizado de tal manera que “contribuya al desarrollo del espíritu y la práctica democráticos, a través

de la adopción de estructuras y procesos participativos (...) especialmente los estudiantes” y se prevé en la ley la implementación de la formación ciudadana con carácter transversal, la enseñanza compartimentada por disciplinas, la extensión de los respectivos programas y el carácter meritocrático de la evaluación comprometen la participación democrática de los estudiantes en la vida escolar.

Los normativos que, desde principios de siglo, regulan la organización y gestión de los currículos de la educación básica y media (1989, 2001, 2012), propugnan que en cada ciclo educativo y respectivos años de escolaridad, la carga horaria se destine mayoritariamente a las disciplinas que componen el currículo, asumiendo que la educación para la ciudadanía tiene un carácter transversal a todas ellas.

De acuerdo con las orientaciones y sugerencias identificadas en los documentos analizados, se presenta el modelo pedagógico del Movimiento de la Escuela Moderna (MEM), sus principios y los módulos de su sintaxis, destacándose el consejo de cooperación educativa y el diario de clase. Considerando las experiencias en el “consejo de cooperación educativa”, se analizan las representaciones y opiniones de los docentes que conocen y aplican este modelo pedagógico, con el fin de deslindar prácticas de democracia directa en el aula y sus efectos en la formación ciudadana de los estudiantes que las experimentan.

Si bien el horizonte temporal del estudio se refiere al período que transcurre desde principios de siglo hasta la actualidad, en muchas situaciones es necesario remontarse a décadas anteriores, porque para hablar de escuelas democráticas es necesario abordar la Revolución del 25 de abril de 1974, conocida como Revolución de Abril, y los logros que permitió, como la “integración de Portugal en la Comunidad Europea” mencionada en el Decreto-Ley n° 286/89, que aprobó la estructura curricular que busca responder al complejo de demandas tanto a nivel nacional como en el plano internacional.

La literatura que se ha centrado (durante décadas) en el tema de la educación para la ciudadanía democrática (activa, participativa) es unánime en resaltar la especificidad de esta área de conocimiento (saber, saber ser, saber estar), dilucidando las dimensiones que integra y se complementan. Varios autores, entre ellos Reis (2000) Audigier (2000), Naval (2003) destacan la tríada constituida por valores, competencias y acción/participación, que se conjugan para materializar el “aprendizaje del modo de vida

democrático” recomendado en el Proyecto Educación para la Ciudadanía Democrática promovido por el Consejo de Europa (CoE).

Carneiro (2001) en el *Estudio - O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades* - aborda la existencia de un debate en torno a la pregunta “¿cómo acercar la democracia al aula?”. En el análisis de los datos recogidos (indagación-encuesta) se constata que la mayoría de los encuestados consideró el “papel activo en la formación social del individuo” como la función más importante a desempeñar por la escuela en las próximas décadas. También consideran que esta formación debe pasar por la “transmisión de valores” y el “aprendizaje de la vida democrática”. El hallazgo y reconocimiento de que la búsqueda del aprendizaje de una vida democrática es un punto de intersección con el propósito de la educación para la ciudadanía, influyó en la elección del tema de investigación.

El trabajo que ahora se presenta consta de tres partes que comprenden un total de siete capítulos, finalizando con las consideraciones finales, donde se exponen las principales conclusiones, así como las dificultades encontradas y los obstáculos superados en el transcurso del proceso.

El Capítulo I - Democratización de la Educación - expone un contexto histórico desde la implementación de la escuela de masas, primera dimensión de la democratización de la educación, iniciada antes de la implementación del régimen democrático (abril de 1974), aborda algunos esfuerzos desarrollados en la búsqueda de la igualdad en el éxito (segunda dimensión de la democratización de la educación) expone la trayectoria sinuosa, de avances y retrocesos, en la búsqueda de la igualdad de oportunidades para la participación democrática en la organización (escuela), participación imprescindible en una sociedad democrática, concluyendo que la realidad no refleja la retórica contenida en los normativos. Esta dimensión de la democratización de la educación espera una efectiva “participación de los estudiantes”.

En el segundo capítulo - La educación democrática - se aborda la educación democrática como condición indispensable para la preservación de las sociedades democráticas. Educación en y para la democracia, transmitida en valores democráticos comprometida con la perpetuación de modos de vida democráticos a favor de la cohesión social. Se citan documentos que hacen referencia a valores democráticos a tener en cuenta en la

elaboración de políticas educativas y que deben estar presentes en la construcción de una cultura democrática para que podamos convivir en sociedades democráticas, aunque sean culturalmente diversas.

El Capítulo III - Participación democrática de los alumnos en la escuela - está dedicado a la participación de los alumnos en la vida escolar a través de las estructuras de participación que recomienda la tutela, pero que resultan difíciles de poner en práctica sobre el terreno (escuela/aula) y pueden reducir las experiencias de la democracia a meros simulacros de participación. Una vez más, se destaca la necesidad de materializar la participación democrática de los diversos actores educativos, entre ellos, los estudiantes, tal como está plasmado en la Ley Básica del Sistema Educativo (1986) y en los organismos curriculares de 1989 y 2001 encargados de la implementación. del área curricular de formación personal y social, y asignando un carácter transversal al área de educación para la ciudadanía.

En el cuarto capítulo - Formación ciudadana de los estudiantes - se presentan los diferentes aspectos que ha asumido el área curricular Formación Personal y Social desde 1991, con referencia a estudios que comparan la situación portuguesa con la de otros países. En un diálogo entre normas reglamentarias, opiniones de órganos consultivos y autores que han estudiado el tema y seguido su desarrollo, se pueden ver pasos sesgados por las (in)decisiones de los decisores políticos.

En la segunda parte del trabajo, capítulo V, se presenta el Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa (MEM), con referencia a momentos importantes que marcaron su formación y nombres notables que lo influyeron antes y después de su constitución como asociación. Se destacan aspectos relativos a su organización y particularidades de su vida asociativa. Se referencian figuras reconocidas a nivel nacional e internacional, como Faria de Vasconcelos, António Sérgio y Maria Amália Medeiros, que transportaron, transmitieron y materializaron las nuevas pedagogías que surgieron a principios del siglo XX. Se expone el desarrollo del modelo pedagógico del MEM, mencionando la influencia de Freinet, Fernand Oury, Dewey, Vygotsky, Bruner, entre otros, cuyas ideas impulsan una constante evolución. En la sintaxis del modelo se destaca el módulo central relacionado con la organización y gestión cooperativa en el Consejo de Cooperación Educativa.

La tercera parte expone el plan de investigación. Se presenta el problema, se formulan los objetivos del estudio, se explica la metodología utilizada y se justifican los instrumentos de recolección de datos, así como los métodos y técnicas de análisis. El capítulo siete del estudio está dedicado a la interpretación de los resultados con referencia al marco teórico construido.

Se pretende, por un lado, identificar tendencias y pautas plasmadas en documentos que se han producido desde finales del siglo XX, a nivel interno, europeo e incluso mundial, en el ámbito de la educación, más precisamente relacionadas con el desarrollo de habilidades en el ámbito de la participación democrática en la vida de la escuela como práctica integral de la formación ciudadana de los estudiantes, así como reconocer respuestas dadas por la tutela a estas directrices. Por otra parte, se pretende analizar las prácticas de participación democrática a través de estructuras como el diario de clase y el consejo de cooperación educativa implementadas por el modelo pedagógico del MEM y cómo (en qué medida) responden a las directrices identificadas en el ámbito de la formación ciudadana del estudiante del siglo XXI.

Algunos investigadores, entre ellos Pires (2001), Soares (2005), Pereira (2009), Fonseca (2011), Alves (2013), Almeida (2013), Parreiral (2014), al estudiar temas como la ciudadanía y la participación de los niños/estudiantes en contextos escolares, atestiguan que docentes y estudiantes reconocen el valor de una mayor participación en la vida escolar, lo que mantiene a los estudiantes ausentes, "vistos sin capacidad de vivencias democráticas en contextos escolares".

Con este estudio empírico de carácter cuantitativo, que investiga la participación democrática de los estudiantes en la vida escolar, desde preescolar hasta la educación media, a través de representaciones y percepciones recabadas de docentes que implementan el modelo pedagógico del MEM, se pretende difundir las prácticas pedagógicas que propaga el movimiento, para deducir cuáles son los valores que transmite y enumera las habilidades que desarrolla en los estudiantes. Con la divulgación de los resultados de este estudio apoyados en los logros alcanzados por este grupo de profesionales de la educación, se espera que sea posible identificar formas de incrementar la "acción", dimensión identificada en la revisión de la literatura, como motor de una auténtica educación para la ciudadanía democrática.

---

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---



## **CAPÍTULO 1 – DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

### **1. Democratização da Educação**

*“En sociedades democráticas se da por supuesto el carácter democrático de la educación; pero esa es una obviedad que necesita ser revisada”.*

(Ayuste, 2006, p. 9)

#### **1.1. Evolução da democratização da educação em Portugal**

Os termos «educação» e «ensino» misturam-se nos sucessivos normativos emanados da tutela na segunda metade do século XX. Considerando que «democratização da educação» e «democratização do ensino» podem admitir/assumir o mesmo sentido, o uso do termo «educação» tem vindo a prevalecer e pode dizer-se que denota um campo mais abrangente.

A frequência escolar, até meados do século passado, era de cariz obrigatória apenas para o, então designado, ensino primário e só depois da revolução de abril de 1974 se almejou a escolaridade obrigatória de nove anos abrangendo mais de um ciclo de ensino, conjuntura que pode ser associada ao predomínio do termo «democratização da educação» depois dessa data.

Curiosamente, a obrigatoriedade escolar foi decretada em Portugal em 1835, mas a intenção não se cumpriu. Mais de cem anos depois (1835-1952) o Decreto-Lei n.º 38968 de 27 de outubro de 1952 que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar assumia que “as remodelações dos planos de estudo do ensino primário de 1870, 1878, 1884, 1897, 1901, 1911 e 1919 e muitas outras reformas sobre a escola primária atestam que não foi por falta de legislação que os problemas da cultura elementar não encontraram as soluções adequadas”<sup>3</sup>. O documento assinado pelo, então, Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Veiga de Macedo, informava ainda que a situação começa a melhorar a partir de mil novecentos e trinta.

---

<sup>3</sup> - Disponível em <https://dre.pt/application/file/249097>

Nesta linha de pensamento Afonso (1999) reforça que “apesar de o Estado português ter tido, relativamente a outros países, uma iniciativa precoce no lançamento da escola básica (...) o desenvolvimento posterior das políticas estatais (...) revela-se como um percurso bastante sinuoso” (p. 7). Não bastava legislar, havia necessidade de mudar mentalidades discordantes indutoras de retrocesso que travavam a observância das leis. A respeito do pouco eco que os normativos produzem no terreno, Candeias (2001) afirma que “a educação portuguesa tem vivido de notáveis documentos frequentemente destituídos da vontade que torna real aquilo que tão empolgadamente anunciam” (p. 58).

Na década de cinquenta Portugal é alvo da interposição de organizações internacionais com poder de mediação no campo educativo como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e com efeitos benéficos particularmente na abertura ao debate de ideias já que “a participação de Portugal no Plano Marshall, e nas organizações que dele decorreram, em particular na OECE/OCDE, assumiu uma importância decisiva na viragem da política educativa do Estado Novo” (Teodoro, 2001, p. 131). O mesmo autor citando Papadopoulos, (1994) reforça essa influência na medida em que foi “na sequência do exame à política de educação de Portugal realizado em 1959-1960, que a OCDE vai por em marcha (...) o Projecto Regional do Mediterrâneo” (p. 132). Ainda acrescenta que esta iniciativa partiu do Ministro português Leite Pinto e que o projeto veio a incluir países como Espanha, Grécia e Itália, entre outros.

Almeida e Vieira (2006) a este propósito referem que “pela primeira vez no nosso sistema de ensino, é solicitado apoio a instâncias internacionais – a OCDE – para desenvolver uma ambiciosa avaliação do estado da educação portuguesa” (p. 62). O resultado desta avaliação vai desencadear transformações reformistas nas políticas educativas nacionais.

Foi já no final do Estado Novo que a conhecida reforma de Veiga Simão, Lei n.º 5/73 de 25 de julho, colocou a ênfase na democratização do ensino ao anunciar, no seu preâmbulo, a pretensão de “tornar efetiva a observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos”<sup>4</sup>. Pode afirmar-se que os primeiros passos da democratização da educação foram direcionados para o campo do livre acesso. Estas medidas educativas, consagradas constitucionalmente, estavam legitimadas quer pela Declaração Universal

---

<sup>4</sup> - Diário do Governo, I Série N.º 173, p. 1315

dos Direitos do Homem quer pela escola de massas preconizada pelo Estado-Nação e que acontecia por toda a Europa.

O normativo supracitado abria portas para outras dimensões da democratização da educação ao afirmar que “a educação nacional visa a formação integral dos Portugueses, preparando-os, pela valorização das faculdades espirituais e físicas, para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e a realização das finalidades da vida” (p. 1315).

A revolução de abril de 1974 aconteceu menos de um ano depois da proclamada reforma mudando o rumo dos acontecimentos e o prometido não aconteceu, mas pode ter sido “inspirador de muitas das medidas educativas tomadas e postas em prática após o 25 de Abril” (Almeida & Vieira, 2006, p. 63).

Nesta linha de pensamento pode afirmar-se que as primeiras manifestações que se fizeram sentir após o 25 de Abril de 1974 foram as “reações contra o poder formal na escola (...) outra medida educativa foi a revisão geral dos programas (...) suprimindo-se os aspectos considerados ideologicamente mais marcados do Antigo Regime”<sup>5</sup> (Santos, 2000, p. 56). Viveram-se tempos de conquista de direitos e liberdades fundamentais, vindo a ser aprovada a Constituição da República Portuguesa, a dois de abril de 1976. No mesmo ano foi publicado o Decreto-Lei n.º 769-A/76 que ficou conhecido pelo decreto da gestão democrática.

Depois da revolução de abril, Portugal volta a ser membro da UNESCO, em setembro de 1974, organização que havia abandonado em 1971 e esta adesão irá produzir o trabalho mais “significativo de legitimação da ação governativa nesse período de 1974-1975, ao responder ao desejo das autoridades portuguesas de reorientar o sistema de educação no sentido de uma verdadeira democratização e de a tornar um instrumento real de desenvolvimento dos homens” (Teodoro, 2003, p. 44).

Nas escolas vivenciaram-se transformações profundas fruto duma democracia recente e ávida de mudança, terão existido até alguns atos desmesurados, mas na opinião de Pintassilgo (2002) “o contexto democrático, subsequente ao 25 de Abril de 1974, dá, por

---

<sup>5</sup> -<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/1441>

outro lado, viabilidade prática a um projeto mais global e profundo de democratização do ensino” (p. 140). O alicerce começava a ser firmado.

Nesta linha de pensamento Teodoro (2003) sublinha que “as políticas educativas dos governos provisórios vão centrar-se no que Stephen Stoer e Helena Araújo (1991) designam de eixo *educação-democracia-cidadania*” (p. 42).

Com a instauração de um regime democrático foi possível desenvolver esforços de modernização em todas as áreas e na educação foi incrementada a democratização do acesso à escola mas segundo a opinião de Correia, Stoleroff e Stoer (2012) “o sistema educativo em Portugal confrontou-se com o problema da democratização do sucesso” (p. 172). O abandono escolar era uma questão bem patente e a escola reproduzia as diferenças sociais.

Neste âmbito Teodoro (1982) considera que a democratização da educação é

para além de uma exigência ética e de uma condição para o desenvolvimento integral da pessoa humana, como um imperativo do desenvolvimento económico e do progresso social” (...) é, pois, um conceito que possui, simultaneamente, uma dimensão individual e uma outra social” (...) é “um compromisso de todos aqueles que lutaram contra o obscurantismo e a ditadura, tomado em 25 de Abril e, mais tarde registado na Lei Fundamental do País (p. 16).

A segunda metade da década de setenta do século XX foi um período recheado de grandiosos desafios a todos os níveis, económico, social, cultural, e em que “a modernização é encarada simultaneamente como desafio e desejo, desafio a que não nos podemos furtar e desejo de libertação de um atraso secular” (Correia, Stoleroff & Stoer, 2012, p. 176). Era preciso recuperar do atraso provocado pelo antigo regime.

Nesta linha de pensamento Azevedo (2002) afirma que “no fim dos anos noventa, Portugal ainda se encontra na cauda da União Europeia e dos países da OCDE no que respeita à escolarização no nível secundário, o que denota (...) a persistência de um atraso estrutural assinalável” (p. 31).

Desde o início do século passado, mais concretamente na segunda metade, a conceção de democratização da educação foi ensaiada em várias ocasiões/circunstâncias. Quer seja na «república escolar» de Faria de Vasconcelos, no «município escolar» de António Sérgio

ou na «escola de massas» promovida pelo Estado-Nação, a ideia de democratização da educação esteve muito presente.

Afonso (1999), acerca da escola de massas, mencionou que

a construção da escola básica, enquanto escola de massas, não foi, como já atrás notámos, um processo de evolução constante, livre de retrocessos ou de ambiguidades. Tendo o próprio Estado uma natureza mutante, a construção da escola pública de massas não foi certamente indiferente às diferentes formas políticas que o Estado foi assumindo ao longo do tempo (p. 8).

Nesta conjuntura sobrepôs-se sempre uma certa dose de incompatibilidade entre a implementação de uma educação democrática e a vigência de políticas educativas promovidas por regimes não democráticos.

Duas das dimensões da democratização da educação estão presentes no discurso desde cedo, no entanto, a participação na vida da escola tardou em ser legislada, fazendo a sua primeira estreia na organização curricular de 1991, como domínio integrante da área de Formação Pessoal e Social sob a forma de educação para a participação nas instituições. Mas a ideia não foi consensual como se pode constatar no Parecer n.º 3/91 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Programa de Formação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas.

## **1.2. Dimensões da democratização da educação**

Como já se explicitou, tendo contornado o problema da democratização do acesso à escola, “o sistema educativo em Portugal confrontou-se com o problema da democratização do sucesso” (Correia, Stoleroff & Stoer, 2012, p. 172). Era necessário e premente perspetivar a democratização da educação sob outras dimensões.

Teodoro (2003), cita Huntington (1991), quando refere que “a primeira longa vaga de democratização desenvolveu-se no período compreendido entre 1828 e 1926, tendo-se desenvolvido a segunda curta vaga de democratização entre 1943 e 1962” (Teodoro, 2003, p. 41). A primeira «vaga» abrange a obrigatoriedade de frequência escolar em Portugal (decretada em 1835) e a segunda abrange o desenvolvimento do Projeto Regional do Mediterrâneo, factos já citados no ponto 1.1 deste capítulo.

Planchard (1974) destaca que “democratizar o ensino é fazer com que seja acessível a todos a partir da infância e da mesma maneira, independentemente dos obstáculos exteriores” (p. 199).

Nesta linha de pensamento Pintassilgo (2002) salienta que “é com Rui Grácio – entre outros autores da sua geração – que se torna possível olhar criticamente o conceito tradicional de democratização do ensino (...) a operacionalização do conceito de democratização conhece, simultaneamente, um grande enriquecimento, alargando-o a novas dimensões” (p. 136).

Depois de a OCDE ser chamada a intervir financeiramente, de Portugal aderir ao Plano Marshall e de sujeitar as políticas educativas nacionais a exame externo com produção de relatórios sobre o estado da educação nacional, foi notório o desfasamento da educação referenciado a outros países da OCDE. Os responsáveis políticos que até aqui acautelavam o contacto com o exterior por receio de subjugação depreendiam agora a distância que separava Portugal de outros países membros da mesma organização, em várias áreas e particularmente a da educação.

Pintassilgo (2002), ao escrever sobre a democratização do ensino cita Grácio (1971/1995) para destacar que se podem

distinguir três acepções da referida expressão (...) a primeira acepção remete, porventura, para o mais comum dos sentidos associados à democratização do ensino (...) expansão quantitativa do sistema de ensino (...) a segunda acepção (...) remete para a integração no currículo – do currículo manifesto ao currículo oculto – de conteúdos e valores inspirados nos ideais democráticos e, ainda, para o recurso a opções pedagógicas assentes, igualmente, no modo de vida democrático (p. 137).

O contacto de pensadores portugueses com a realidade exterior impulsiona a ponderação de novas opções pedagógicas e como se fosse por contágio geram-se novas formas de pensar a educação. Está patente no discurso do autor a necessidade de promover a democratização da educação e o modo de vida democrático.

Ainda nesta linha de raciocínio, o mesmo autor continua a citar Grácio (1971/1995) afirmando que a terceira acepção “remete para a criação de relações administrativas e pedagógicas assentes num funcionamento democrático, no que se refere à gestão e administração do sistema escolar, à gestão e funcionamento das escolas e às relações pedagógicas entre professores e alunos” (Pintassilgo, 2002, p. 138).

Decorria a década de setenta do século XX e Portugal era contagiado com ideias que tornariam possível a mudança e a década não chegou a meio sem acontecer a revolução de abril, sendo que “o 25 de Abril – momento de vivência da «utopia» e da antecipação do «futuro», nas palavras de Rui Grácio – permite (...) a realização prática de algumas das dimensões da democratização do ensino” (Pintassilgo, 2002, p. 136).

Uma das dimensões experienciadas está plasmada na terceira aceção contida na proposta de Rui Grácio e diz respeito às relações pedagógicas entre alunos e professores que devem resultar na participação dos alunos na vida da escola.

Na mesma linha de pensamento, Teodoro (1982) considera que a democratização da educação “engloba três dimensões complementares e convergentes:

- i. a igualdade de oportunidades de acesso à educação;
- ii. a igualdade de oportunidades de sucesso na educação;
- iii. a participação no sistema.” (p. 16).

Considerando a coexistência de diferentes dimensões da democratização, Barroso (2001) afirma que “a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (p. 84).

O livre acesso à educação escolar é resultado do proclamado direito à educação e do movimento internacional em defesa da escola para todos que em Portugal é uma das bandeiras do Estado social. Ainda assim pode afirmar-se que “a igualdade de oportunidades de acesso à escola não constitui senão um dos aspectos da democratização da educação (Teodoro, 1982, p. 31). O mesmo autor diz que “uma verdadeira estratégia visando a democratização da educação implica também uma igualização das oportunidades de sucesso nos estudos e, ainda, uma igualização pela educação das oportunidades de participação na vida cívica” (p. 31).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no parecer nº 3/91, advoga que “o direito de todos a aprender, o direito de cidadania, o direito ao sucesso na escola básica, ainda não são uma realidade no nosso país” (p. 8864). No campo da retórica a “democratização do ensino está, no nosso País, desde o início da década de 70 – altura em que Veiga Simão

utilizou a expressão com intuítos demagógicos – no centro dos debates sobre os problemas e as perspetivas de desenvolvimento” (Teodoro, 1982, p. 30).

Depois da revolução de abril (1974) vem sendo dada primordial atenção às questões do âmbito da educação, porque são “decisivas para o desenvolvimento e modernização do país. Existe, neste domínio, um défice crónico, devido a opções políticas do «Estado Novo» que durante cerca de 50 anos (1926 a 1974) manteve Portugal fora dos processos que marcaram a Europa”<sup>6</sup> (Benavente, 2001, p. 100).

Neste âmbito, já no século XXI Azevedo (2002) sublinha que “a promessa social de uma escola igualmente acessível para todos continua por cumprir (...) Apesar dos inegáveis progressos registados na escolarização da população mais jovem, são visíveis, no Portugal democrático do início do século XXI (...) as resistências dos vincos de classe e as desigualdades sociais” (p. 76). Mais uma vez se vê espelhada a marca da herança que a ditadura deixou.

Indo ao encontro desta linha de pensamento Niza, (1990) frisa a ideia de que

gerir o trabalho de modo democrático é mais inquietante, porque traz mais ruído, é natural que os professores tenham receio de introduzir uma dimensão democrática no viver da escola (...) nós, os adultos, não fomos educados para a democracia. Para nós é extremamente dolorosa a aprendizagem democrática quotidiana. É uma espécie de reeducação que fazemos. Percebe-se então porque é que os professores têm tanta dificuldade em admitir uma dimensão socializante e democrática da vida escolar (p. 125).

A efetiva democratização da educação continua a ser uma condição a cumprir para que exista uma escola verdadeiramente democrática. Nem sempre a retórica produz o eco mais desejado e capaz de motivar o desenvolvimento de práticas no terreno, sendo que esta falha no processo tem sido bem visível na área da educação onde, não raramente, vai uma grande distância temporal entre os discursos e as práticas. A democratização da educação nas suas várias dimensões deve ser uma meta/missão de todos os estados democráticos a ser concretizada em todas as escolas democráticas pois dela depende o desenvolvimento das sociedades democráticas.

---

<sup>6</sup> - Ana Benavente - Secretária de Estado da Educação de 1995 a 2001. Deputada à Assembleia da República. Investigadora na Universidade de Lisboa, Portugal.

### **1.3. Escola democrática**

A implantação da escola de massas aconteceu por toda a Europa no decorrer do século XX. Portugal não foi exceção, acompanhou/vivenciou este processo e adaptou as suas políticas educativas especialmente depois da intervenção da OCDE que decorreu na década de cinquenta e a que já foi feita referência. Ao nível da retórica era notório o efeito do debate de ideias, mas a alteração das práticas não acompanhava o discurso.

Depois da revolução de abril de 74 os passos em frente sucederam-se muito embora a cadência dos mesmos fosse lenta. A Constituição da República Portuguesa, aprovada em sessão plenária da Assembleia Constituinte a 2 de abril de 1976 e publicada no Diário da República, I série, n.º 86, de 10 de abril do mesmo ano, na redação do seu artigo 73.º assumia que “o Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista” (p. 23).

Alguns meses depois da publicação da Constituição da República Portuguesa foi aprovado o DL n.º 769-A/76, conhecido por decreto da «gestão democrática». Quase dez anos passaram desde a publicação deste decreto até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986. Em fevereiro de 1989 é publicado o DL n.º 43/89<sup>7</sup>, conhecido por decreto da autonomia<sup>8</sup> da escola, autonomia que deve desenvolver-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo. Em maio de 1991 é publicado o DL n.º 172/91<sup>9</sup> que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e refere no seu preâmbulo que “assegura a máxima democraticidade do sistema e (...) situa a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade” (p. 2521). Estes normativos consagram princípios orientadores como democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e ensino. Importantes princípios que, embora proclamados eram pouco praticados. Sendo assim, o ministério da educação solicitou a João Barroso um estudo prévio (despacho n.º 130/ME/96) onde este enunciou os sete princípios a que devia submeter-se o reforço da autonomia das escolas, estudo

---

<sup>7</sup> - <https://dre.tretas.org/dre/22784/decreto-lei-43-89-de-3-de-fevereiro>

<sup>8</sup> - «Autonomia decretada» – João Barroso

<sup>9</sup> - <https://dre.pt/application/file/a/612037>

esse que antecedeu a publicação do DL n.º 115-A/98, onde se anuncia o reforço da autonomia das escolas e a “concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos” e que “tem de assentar (...) na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local”<sup>10</sup>. Nesta linha de pensamento Afonso (1999) afirma haver “um novo consenso relativamente à necessidade de a escola (...) voltar a ensinar saberes fundamentais sem afastar das suas funções a formação cívica e moral e a construção da cidadania (quer esta seja circunscrita ao Estado-nação, quer aos novos espaços supranacionais)” (Afonso, 1999, p. 60).

Os avanços decorridos da aprovação da LBSE, de acordo com as afirmações feitas no *Estudo* (Tomo II) já referido, coordenado por Roberto Carneiro deram origem a debates, entre eles,

um relativo ao carácter e amplitude democrática de uma gestão comandada quase só pelos professores; o outro, relativo à congruência entre, de um lado, a participação e a representação institucional dos vários corpos (alunos, professores, funcionários) e, do outro, a organização concreta das práticas educativas, na «sala de aula». (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, p. 214).

O primeiro ficou esbatido com a publicação do DL n.º 115 A/98, mas “estamos provavelmente numa posição mais recuada no que respeita ao segundo grande debate: como aproximar mais a democracia da sala de aula?” (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, p. 215). Os mesmos autores afirmam que é preciso “combater a redução da democratização da organização escolar à sua fachada institucional (...) correndo o risco de deixar intactas eventuais práticas autoritárias ou arcaicas de condução do processo de ensino-aprendizagem?” (p. 215).

Nesta linha de pensamento Barroso (2005) afirma que “o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia interna (não há democracia sem autonomia” (p. 117). O mesmo autor refere ainda que

a autonomia da escola tem sempre uma dimensão ética, social e política, que, no caso de um serviço público de educação nacional, deve contribuir para construção de um bem comum local que garanta, em condições de igualdade, equidade e eficácia, a educação de todas as crianças e jovens que frequentam uma determinada escola (p. 110).

---

<sup>10</sup> - <https://dre.pt/pesquisa/-/search/155636/details/maximized>

Na opinião de Lima (2012)

a construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção (p. 150).

Cerca de dez anos depois da publicação do DL n.º 115-A/98, é publicado o DL n.º 75/2008 que cria o órgão colegial de direção designado Conselho Geral. No preâmbulo do diploma é anunciado que se trata “de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” (...) uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve”<sup>11</sup>.

Lima (2011), acerca deste normativo, comentou que

a democracia e a participação, imperativos constitucionais, tendem a ser acantonados num órgão colegial designado «conselho geral» despolitizando todas as restantes estruturas escolares e garantindo um enorme protagonismo a diretores (...) insiste-se na oposição, ao menos implícita, entre democracia e eficácia, optando pela última e contendo os exageros democráticos ou a democracia a mais (...) a legislação agora aprovada pode representar apenas uma fase de transição para modalidades mais avançadas, presentes noutros países, e em certos casos recomendadas pela OCDE e por outros actores transnacionais (p. 82).

Sobre a participação na gestão democrática das escolas, contemplada na LBSE (1986) o mesmo autor afirma que “em pouco mais de três décadas, (...) foi descontextualizada em termos históricos e políticos, sendo agora associada, com frequência, aos excessos revolucionários e participativos que teriam sido cometidos logo a seguir ao 25 de Abril de 74” (p. 80). Ainda acrescenta que

a associação imediata entre a gestão democrática das escolas e o período revolucionário representou sempre uma versão mais ideológica do que interpretativa (...) para os seus defensores, tal associação remeteu para a defesa das conquistas de Abril (...) para os seus opositores, e para sectores que passaram a evidenciar uma relação mais distanciada com os ideais da participação democrática nas escolas, aquela categoria ou nunca foi aceitável ou se revela, de súbito, demasiado utópica do ponto de vista político e pouco racional, eficaz e eficiente em termos de gestão (p. 80).

Nesta linha de pensamento Niza, principal teorizador do Movimento da Escola Moderna (MEM) e um dos seus fundadores, referiu no editorial da revista *Escola Moderna* (n.º 10,

---

<sup>11</sup> - <https://dre.pt/pesquisa/-/search/249866/details/maximized>

2000) que “quase três décadas de democracia política, com uma escola em consolidação autocrática, dá que pensar aos que como nós, há mais tempo ainda, nos debatemos pela democracia na educação (...) não descansemos um instante sequer neste difícil propósito” (Niza, 2015, p. 401).

A retórica e a produção normativa continuaram a acontecer desfasadas da consolidação de práticas sendo que a LBSE completou trinta anos em 2016 e na dita *Escola democrática* ainda avulta a meritocracia.

Mais uma vez é notório o afastamento entre a retórica dos normativos e a prática nas escolas. A escola democrática que se diz defensora de princípios como a equidade e a igualdade de oportunidades não desenvolve a cultura da competição desenfreada, cultiva o debate democrático porque

a escola deve ser em si mesma uma comunidade democrática (...) viver uma experiência democrática possibilita não apenas que os indivíduos a possam reproduzir noutros contextos, mas também os tornará críticos para descobrir e denunciar as ciladas que a tornam inviável, e comprometidos para exigir as condições que a tornem possível (Guerra, 2002, p. 32).

Apple e Beane (2005) sublinham que “las escuelas, como una experiencia común de casi todos los jóvenes, tienen la obligación moral de introducirlos a la forma de vida democrática, y saben también que este tipo de vida se aprende por experiencia” (p. 22). Afirmam ainda que “en una democracia, es obligación de la educación facultar experiencia a los jóvenes para que lleguen a ser miembros de la comunidad, para que participen y desempeñen papeles articulados en el espacio público” (p. 22).

Esta obrigação atribuída à educação é uma questão séria, mesmo que já se tenham empreendido várias tentativas, ainda não se resolveu e segundo Perrenoud (2002) “não se resolverá o problema das contribuições do sistema educativo para a democracia introduzindo na grelha horária uma ou duas horas semanais de educação para a cidadania” (p. 16).

Não basta o discurso político plasmado em diplomas repletos de princípios e intenções, são necessárias ações que promovam vivências democráticas pois

las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidade. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia (...) estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante

---

los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un *curriculum* que aporte experiencias democráticas a los jóvenes (Apple & Beane, 2005, p. 24).

Charles Patterson, presidente da ASCD, 1995-1996 (Association for Supervision and Curriculum Development) no prefácio do livro *Escuelas democráticas* sublinha que “las escuelas democráticas no pueden existir sin el liderazgo de educadores que proporcionen a los estudiantes experiencias de aprendizaje que promuevan la forma de vida democrática” (Apple & Beane, 2005, p. 12).

Neste sentido, Feito (2009) afirma que para uma escola ser verdadeiramente democrática ha de significar como mínimo tres cosas. La primera es que la educación obligatoria debe organizarse de tal manera que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. (...) El segundo requisito es que la vida de las aulas y de las escuelas debería democratizarse. Esto significa que nuestra vida escolar habría de pivotar en torno a la persona que aprende y no, como hasta ahora, en torno a la persona que enseña. (...) El tercer elemento es que la participación de profesores, alumnos y padres en el control y gestión de los centros (pp. 17-18).

O desfazamento entre o discurso e as práticas representa certamente uma ameaça para as escolas democráticas, mas há outras. A escola não é uma ilha, está inserida numa comunidade e faz parte de uma sociedade cujas práticas nem sempre se constituem bons exemplos de vida democrática. Assim a escola pode questionar o exemplo que a sociedade “individualista oferece aos alunos: sociedade do lucro, dos *media*, da competição, do desemprego, da desigualdade da insegurança e da exclusão (...) também devia olhar para si própria e perguntar-se se o seu funcionamento encarna melhor ou não a ideia democrática” (Perrenoud, 2002, p. 56).

Na opinião de Lima (2011) “com exceção da Lei da Autonomia Universitária, de 1988, pode concluir-se que a gestão democrática das escolas se revelou, em Portugal, muita gestão para pouca democracia” (p. 81).

Neste sentido, Afonso (2005) refere que “como todas as instituições de uma sociedade democrática, a escola deve ser uma organização e um espaço, onde se construa e viva diariamente a cidadania, respeitando os direitos e deveres de todos os que participam dessa comunidade” (p. 16).

Nesta linha de pensamento, Carbonell (2014) destaca que

o deficit democrático se percebe en la escuela pública, también aquí funcionan diversos órganos democráticos pero es evidente que a éstos les falta empuje, contenido y vitalidade;

---

algo que no se logra sólo a través de la legalidad – por muy progresista que sea la ley – sino mediante la sensibilización y la toma de conciencia de los sectores afectados (p. 95).

Portugal, entre outros países do sul da Europa, no último terço do século XX vivia subjogado por uma ditadura que só terminou com a revolução de abril de 1974 e que deixou cicatrizes. Desde então vem desenvolvendo ações que lhe permitam consolidar uma cultura de participação estruturante de uma verdadeira escola democrática e vença o peso dessa herança.

#### **1.4. Democratização da educação e participação**

No estudo dedicado à participação dos alunos na escola, Lima (1998) declara que “a participação é o instrumento chave, e simultaneamente um dos valores centrais, da realização do princípio democrático” (p. 97).

Na opinião de Barroso (1997) a participação, na organização escolar, abrange todos “os elementos da organização que, pela sua actividade na própria escola, contribuem para que ela realize a sua missão e atinja as finalidades que lhe são atribuídas (p. 16).

Sobre a importância da participação, Naval (2003) afirma que “la participación es una dimensión fundamental de la democracia” e conseqüentemente é uma dimensão fundamental da democratização da educação praticada na escola democrática (p. 186). A mesma autora refere que não pode existir uma verdadeira comunidade educativa “si no se tiene parte en algo común, esto es, si no hay participación, Así, al ser la participación la esencia de la comunidad, es una condición de posibilidad de la misma democracia. No hay democracia sin participación” (p. 186).

Nessa linha de pensamento, no final do século passado, o diploma que estabelece o regime de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, DL n.º 115-A/98 e já no séc. XXI, o DL n.º 75/2008 (revoga o anterior) promovem a abertura das escolas ao exterior e a participação da sociedade civil. O primeiro refere no seu preâmbulo que a organização da administração tem de assentar “na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local” o segundo estabelece como princípio:

---

Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino (p. 2343).

Abrir a escola aos pais/encarregados de educação, à sociedade civil e outras entidades é uma estratégia louvável e que pode trazer benefícios a toda a comunidade educativa. Porém, a pretendida cultura de participação não se tem desenvolvido por meio de decretos, parece carecer de outros predicados, mais parcerias e cooperação entre entidades e escola no sentido de conseguir um serviço público em prol do bem comum, mas no território educativo tardam em coexistir.

É do conhecimento geral (senso comum) que “a participação não é um processo inato e por essa razão precisa ser aprendido (...) deve ser praticado, pois não basta ser um direito e um princípio democrático consagrado na Constituição da República Portuguesa e legitimado pelos diplomas legais decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo” (Lico, 2015, p. 46). A participação prevê o desenvolvimento de competências e envolve processos que exigem tempo.

Também a Lei n.º 30/2002, conhecida por Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (Estatuto do Aluno) abre portas a esta dimensão da democratização da educação ao estabelecer que o aluno tem direito a “participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respectivo projecto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno” (p. 7944). Este espaço/tempo de participação revela-se pouco significativo especialmente nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. A primeira alteração do Estatuto do Aluno (Lei n.º 3/2008) apenas acrescenta a permissão do aluno participar no seu processo de avaliação. A segunda alteração, Lei n.º 39/2010, não contempla alterações ao nível da participação democrática dos alunos na vida da escola.

Na última revogação do Estatuto do Aluno, em 2012 pela Lei n.º 51/2012 (ainda em vigor) quanto às condições de participação dos alunos na vida da escola, não houve alterações. Cabe aqui afirmar que para se poder efetivar a verdadeira democratização da educação é imperioso que o «sujeito» dessa educação disponha de oportunidades significativas de participar democraticamente no processo da sua formação.

No início do século XXI, na reorganização curricular do ensino básico plasmada no Decreto-Lei nº6/2001, acatando a LBSE, figura a intenção de formar “cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”. Com a criação das áreas curriculares não disciplinares (ACND) são abertas novas portas à participação dos alunos, particularmente em sala de aula.

Quando em 2012 foi preparada uma nova reorganização curricular do ensino básico as ACND haviam sido absorvidas pela componente curricular disciplinar com danos sobre o direito de participação dos alunos, já que o exercício do mesmo deve ocorrer sem prejuízo das atividades letivas.

Esta pode ter sido uma alteração (in)justificada para fazer parte dum rol, como uma das

transformações que ocorreram na educação, em Portugal e entre 2008 e 2011, como efeito ou a pretexto das (...) restrições orçamentais decorrentes do ‘programa de ajustamento económico e financeiro’, acordado com a *troika*: a Comissão Europeia, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Central Europeu (Carvalho & Sarmiento, 2015, p. 3).

Ao longo dos anos vem sendo hábito mudar o rumo das reformas educativas ao sabor das ideologias dos sucessivos governos sem que se tenha tido o cuidado de refletir sobre os possíveis efeitos que estas possam ter produzido no terreno.

Em julho de 2017, pelo Despacho nº 5908/2017, é autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Este projeto assenta na auscultação de diversos intervenientes, entre eles, a iniciativa «A Voz dos Alunos», a construção de um currículo do século XXI<sup>12</sup>. O PAFC visa implementar a nova reorganização curricular pensada em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

---

<sup>12</sup> <https://www.dge.mec.pt/conferencia-curriculo-para-o-seculo-xxi-voz-dos-alunos>

Depois da fase de experiência o PAFC deverá ser alargado a todas as escolas dos ensinos básico e secundário.

#### **1.4.1. Participação democrática na vida da escola**

Para Perrenoud (2002), “na escola, a participação na vida da turma ou do estabelecimento é um poder legítimo real e uma fonte inesgotável de aprendizagens para o futuro” (p. 47).

As crianças e jovens passam grande parte do dia na escola e a formação aí ministrada deve ir além dos saberes enciclopédicos, pois “o objetivo da educação obrigatória, abrangendo a generalidade da população, não é, apenas, a preparação para prosseguir estudos numa transição formal para outra etapa educativa, mas também a preparação para a transição para a vida activa” (Terrén, 2001, p. 18). A escola deve formar cidadãos ativos, críticos, participativos e preparados para a intervenção social.

Sérgio (1954) no seu livro intitulado *Educação Cívica* já afirmava de forma inequívoca

se a escola não lhes ministra condições para genuínos actos sociais, semelhantes às que depois, adulto, encontrará, a doutrina moral oca, (...) ineficaz; é de necessidade absoluta que o aluno se afaça a cooperar livremente pelo bem da comunidade, e que a escola reproduza o mais possível a estrutura da vida social adulta (pp. 26-27).

O Estatuto do Aluno, anteriormente referido, publicado em 2002, no artigo 14.º atribuiu aos alunos os seguintes direitos no que concerne à participação democrática

podem reunir-se em assembleia de alunos, são representados pelo delegado ou subdelegado da respectiva turma e pela assembleia de delegados de turma, nos termos da lei e do regulamento interno da escola. O delegado e o subdelegado de turma têm o direito de solicitar a realização de reuniões da turma com o respectivo director de turma ou com o professor titular para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da turma, sem prejuízo do cumprimento das actividades lectivas (p. 7944).

Nesta linha de pensamento, Guerra (2002) considera que a participação na vida da turma ou “do estabelecimento é um poder legítimo real e uma forma inesgotável de aprendizagem para o futuro. Essas horas deviam, pois, ser contadas como *horas de trabalho* no estabelecimento de ensino, assim como são as horas de aula, de laboratório” (p. 47).

As alterações introduzidas ao Estatuto do Aluno em 2008 e em 2010 não acrescentam os poderes de participação dos alunos e mantem-se a obrigatoriedade de uso desses poderes dever acontecer sem prejuízo das atividades letivas. O mesmo foi revogado pela Lei n.º 51/2012 e no que diz respeito ao direito de participação não constam alterações substanciais.

No sistema de ensino português, a existência de estruturas e espaços de participação democrática à disposição dos alunos é menos notória no primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico (EB) do que no terceiro ciclo do EB e no Ensino Secundário (ES), o que pode dificultar a atuação dos alunos pois “para que a participação seja efectiva, não faz falta somente ter vontade e desejo de participar (...) fazem falta estruturas de participação” (Guerra, 2002, p. 49). Em camadas etárias mais jovens a participação dos alunos não tem representatividade significativa. Cabe à escola promover uma atitude participativa proporcionando “a criação de espaços, de locais, de actividades e órgãos intermédios que promovam um maior envolvimento dos jovens na tomada de decisões de vida da escola” (Parreiral, 2011, p. 88).

O documento – *Governança Democrática das Escolas* – produzido pelo CoE no Ano Europeu da Cidadania pela Educação, editado em português pelo CNE, sublinha que “a participação democrática não é algo que apenas se adegue a determinadas idades (...) ela é melhor aprendida nos primeiros anos de escolaridade, em que as crianças mais novas facilmente assimilam e vivenciam os valores e as práticas democráticas” (p. 13).

A publicação do DL n.º 6/2001, com a criação das ACND, ampliava as oportunidades de participação para os alunos do segundo ciclo do EB. Ainda com pouco tempo de vigência foi alterado e “a maior parte das alterações verificadas entre 2001 e 2011 podem, portanto, resumir-se a uma redução na componente não disciplinar, a uma aposta simétrica na especialização do saber, dando particular ênfase à língua materna e à matemática” (CNE, 2012 p. 8440).

Em menos de uma década as ACND foram subestimadas e no DL n.º 139/2012 (revoga o DL n.º 6/2001) essa componente do currículo é praticamente eliminada. Sobre este normativo o CNE no Parecer n.º 2/2012 (*sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário*) constata que continua “o desinvestimento na componente não disciplinar, assumido em 2011, a revisão em análise propõe a

eliminação da formação cívica nos 2.º e 3.º ciclos e a oferta obrigatória e frequência facultativa da área de apoio ao estudo” (p. 8440).

A participação deve ser vivida pelos alunos desde cedo, na escola, para que se tornem cidadãos críticos e interventivos, capazes de analisar de forma crítica o que acontece na sociedade que os rodeia, aptos para enfrentar as incertezas do futuro já que “esta segunda década do século XXI marca um novo momento histórico, que traz consigo diferentes desafios e novas oportunidades para a aprendizagem e o desenvolvimento humano” (UNESCO, 2016, p. 19).

Embora a participação possa ser exercida em diferentes momentos e diversos espaços da vida escolar para além dos propostos nas áreas curriculares não disciplinares, também é sabido que “nem todas as escolas participam em projetos (...) a participação dos alunos também fica muito aquém do desejado, quer nas associações escolares quer nas associações da comunidade, à excepção das desportivas (Afonso, 2007, p. 22).

A promoção de uma verdadeira experiência/cultura de participação não se consegue com simples simulacros, mas com a possibilidade de uma prática continuada, e sabemos que “criar um clima em que a colaboração, a confiança, a comunicação e a motivação façam parte do tecido cultural da organização é uma tarefa que exige tempo e constância” (Guerra, 2002, p. 52). Nos últimos anos, em Portugal, nos currículos do ensino básico têm-se visto aumentar a componente curricular e diminuir a componente não curricular e tendo em conta a prevalência do ensino meritocrático, esta distribuição só favorece o ensino enciclopédico em detrimento da efetiva participação democrática do aluno na construção do seu conhecimento e na sua formação integral.



## **CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**

### **2. A Educação Democrática**

*“Nuestro alumno (...) no reflejará la imagen de las lecciones que les habremos impartido. Estará hecho a imagene del medio que habremos sabido organizarle, impregnado del ejemplo leal de estudio y de acción que le ofrezcamos”*

(Freinet, 1979, p. 28)

#### **2.1. A Educação democrática no século XXI em Portugal**

A educação democrática deve preparar os alunos para o modo de vida democrático pela prática da democracia, como forma de fomentar o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

A Constituição da República Portuguesa (1976), na intenção de promover uma educação democrática, determinava que “o estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática” (artigo 73.º). Também a LBSE (1986) vai ao encontro desta determinação ao prever no artigo 47.º que “os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes (...) a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (p. 3078).

Nalguns países da Europa, entre eles, a Inglaterra, a tomada de posição neste domínio foi bastante eloquente como se comprova no documento (*Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools*) conhecido por «Relatório Crick 1998» publicado em Portugal na revista *Nação e Defesa*. No texto do documento os seus autores afirmam

acreditar “firmemente que o envolvimento e participação na comunidade são condições necessárias da sociedade civil e da democracia. A preparação para estes aspectos, no mínimo, deve constituir uma parte explícita da educação” (Crick, 2000, p. 110)<sup>13</sup>.

Nesta linha de raciocínio, Parreiral (2011) refere que apesar de

os planos curriculares e os projetos educativos da escola contemplarem cada vez mais áreas de formação cívica e de cidadania, no entanto, (...) continua a verificar-se uma certa descoincidência entre o designado novo modelo formativo de alunos e de docentes, e a prática do quotidiano escolar caracterizada por uma quase total ausência dos alunos nos órgãos de administração, planificação, orientação (p. 82).

O *Documento Orientador das políticas para o Ensino Básico* (da autoria de João Barroso), publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sintetizou os aspetos a considerar na Reorganização Curricular do ensino básico, sublinhando que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania.

O CNE no Parecer n.º 3/2000 sobre a *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico* pronunciou-se sobre esta temática sublinhando que “a proposta de reorganização curricular pode constituir um importante meio para desbloquear as dimensões ligadas à formação pessoal e social da reforma curricular de 1989 (...) destaca-se, por exemplo, as dificuldades relacionadas com a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social” (p. 13017). No mesmo texto é destacado o facto de

o *Documento Orientador das políticas para o Ensino Básico* (...) deixava antever, a este propósito, algumas das propostas vertidas no documento agora em apreço, ao afirmar então que «Assegurar a educação básica para todos significa também explicitar as dimensões cívicas de formação, para que a escola não se limite a reproduzir exemplos e contradições da vida social (...) Com efeito, a formação para a cidadania vive-se, experimenta-se, aprende-se em cada instante da vida escolar» (p. 13017).

O mesmo documento propunha a criação de tempos curriculares no horário semanal dos alunos sob a forma de uma hora a ser coordenada pelo diretor de turma. Neste sentido, o DL n.º 6/2001 que aprovou a Reorganização Curricular do Ensino Básico, criou três áreas curriculares não disciplinares (ACND), que produziram alterações curriculares significativas, esperadas desde a reforma curricular de 1989 e que estavam a acontecer por toda a Europa.

---

<sup>13</sup> - Tradução de Mendo Castro Henriques, autorizada pela Qualifications and Curriculum Authority.

No Parecer n.º 3/2000 o CNE ainda adverte que “deve ser dada atenção sistemática à formação para a cidadania na escola (...) é também esta a linha de pensamento de instituições europeias que têm dado importante relevo às questões da educação como é o caso do Conselho da Europa” (p. 13017).

Uma década depois, no Parecer n.º 2/2012 (Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário) o CNE refere que se verifica o

desinvestimento na componente não disciplinar, assumido em 2011, a revisão em análise propõe a eliminação da formação cívica nos 2.º e 3.º ciclos (...) a redução desta área à sua dimensão transdisciplinar deixa de fora precisamente a vertente agora mais valorizada dos conceitos e conhecimentos, que não prescinde de um tempo dedicado para o seu ensino e assimilação.

Com a publicação do DL n.º 139/2012 (revoga o DL n.º 6/2001) a organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário, subordina-se, entre outros, ao princípio de redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais e confirma-se a eliminação da formação cívica.

Neste sentido Valério (2017) referiu que “uma das alterações mais recentes e substantivas ocorreu em 2012, com a aplicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que eliminou as áreas curriculares não disciplinares do ensino básico”. O referido Decreto-Lei ao eliminar a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Educação Cívica “retirava do currículo um conjunto de espaços pedagógicos não disciplinarizados que permitiam algumas experiências mais práticas, de vivências sociais e cívicas, propiciadoras de espírito crítico e de vivência democrática (p. 11).

Entre outros autores europeus, Lleras e Medina (2006) afirmam que “las escuelas no sólo tienen que ser democráticas en cuanto a su gestión y organización, sino que también es importante que no pierdan de vista la transmisión de conocimientos para el buen desarrollo de los futuros ciudadanos y ciudadanas (...) basado también en procesos deliberativos que potencien el conjunto democrático” (p. 106).

Na opinião de Ayuste (2006) “la educación democrática no se reduce a la representación de determinadas formas de organización ni a un contenido educativo concreto, sino que se encuentra estrechamente relacionada con todas las dimensiones del proceso educativo” (p. 10).

Gil (2016) salienta a defesa da coesão social e a promoção do bem comum

la educación democrática precisa de cuidadanos no solo pendientes de la «gestión de sus propios intereses» sino atentos a las necesidades de los demás y de la sociedad en su conjunto, atentos a las necesidades de las minorias (p. 34) sempre em defesa da coesão social e sem perder de vista a promoção do bem comum. Segundo o mesmo autor “para mejorar la teoría y la práctica de la educación democrática proponemos centrarnos en criterios educativos (...) no se trata en modo alguno de hacer menos democrática la educación sino de hacer más educativa, formativa, la educación democrática (p. 35).

No primeiro terço do século XXI e considerando todas as diligências que têm sido tomadas quer pela tutela quer por outros atores da educação tendo em vista a adequação da educação formal no sentido de promover a preparação dos jovens para fazer face às incertezas da sociedade não é plausível a aceitação de franjas de uma educação meritocrática e enciclopédica que ainda persistem em escolas deste país. O discurso legislativo abre portas à educação democrática, mas vai uma grande distância das palavras aos atos.

## **2.2. Educação para a democracia – educação em valores**

*“La separación entre los valores democráticos y las prácticas de la escuela es tan grande ahora en la mayoría de las escuelas como lo ha sido siempre”  
Charles Patterson*

(Apple & Beane, 2005, p. 12)

Uma educação democrática deve contribuir para a compreensão do valor da democracia através da prática da democracia assente em valores democráticos.

O glossário de termos de Educação para a Cidadania Democrática refere que:

Os valores de um indivíduo podem mudar e influenciar as suas decisões, facilitando as escolhas feitas e ajudando a estruturar o seu enquadramento. Devido a esta natureza mudável, o *desenvolvimento de valores e atitudes é um resultado de aprendizagem fundamental* para a ECD. Na ECD, presta-se especial atenção aos *valores subjacentes à ideia de democracia e de direitos humanos*, os quais incluem o reconhecimento e o respeito por si próprio e pelos outros, assim como a capacidade de ouvir e de resolver pacificamente os conflitos.

---

A educação para a democracia fomenta a prática da cidadania democrática e “tem como essência a compreensão do valor da democracia e do papel dos valores para informar atitudes e como guias de ação (Santos, 2014, p. 88).

A escola pode ajudar a cumprir a missão da educação para a democracia “através de la organización y implementación de prácticas educativas que fomenten procesos deliberativos y la participación a activa conducente al desarrollo integral de los estudiantes y al cultivo de los valores democráticos” (Prieto, 2003, p. 20)

O Estudo coordenado por Roberto Carneiro e intitulado *O Futuro da Educação em Portugal – tendências e oportunidades*), adverte que

a educação dos valores e para os valores constituirá uma preocupação central para os educadores e para os decisores políticos. A uns e a outros cabe a criação de condições para a existência generalizada, nas nossas escolas, de ambientes educativos propícios à manifestação e à construção de identidades pessoais e de projectos de vida (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, p. 205).

Em Portugal, o princípio da democraticidade é proclamado na Constituição da República de 1976 e está presente nos normativos referentes à educação desde a publicação de LBSE. Contudo são pouco visíveis os efeitos práticos da teoria proclamada nos decretos talvez por efeito da deficitária apropriação do teor normativo por parte das escolas, provocado, entre outras razões, pelo reduzido espaço/tempo de debate no horário semanal dos docentes. As dificuldades sentidas até hoje na implementação da área da Formação Pessoal e Social introduzida pelo DL n.º 286/89 são uma prova disso mesmo.

Em 2001 (DL n.º 6/2001) foi usada a designação de Formação Cívica e quer promover o

desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

Constituindo-se um lugar de cidadania inspirado em orientações europeias, o *Forum Educação para a Cidadania* (2008), no texto do relatório sublinha que a experiência tem revelado que as práticas “não propiciam aprendizagens adequadas e eficientes a que acresce a não afetação da mesma área curricular a grupo disciplinar específico, o que não cria condições para reflexão colegial e confere às iniciativas carácter avulso” (p. 18).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj\\_estrat\\_plano\\_educ\\_cidadania.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf)

No cumprimento de orientações nacionais o Estatuto do Aluno (Lei n.º 30/2002) no capítulo III, relativamente aos *Valores nacionais e cultura de cidadania*, anuncia:

No desenvolvimento dos valores nacionais e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional, o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar ativamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança, enquanto matrizes de valores e princípios de afirmação da humanidade (p. 7943).

Uma década mais tarde (Lei n.º 39/2010 e a Lei n.º 51/2012), o Estatuto do Aluno alterado, relativamente ao mesmo tema (*Valores nacionais e cultura de cidadania*) apenas acrescenta a referência à «Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia» (*Carta*). Esta *Carta* reúne num texto único o conjunto de direitos dos cidadãos europeus, decidida pela Estratégia de Lisboa (2000) e adquiriu valor jurídico em 13 de dezembro de 2007 com a assinatura do Tratado de Lisboa, ganhando protagonismo. Sobre a sua aplicação, no Relatório de 2011, afirma-se que dois anos após a entrada em vigor do Tratado de Lisboa a *Carta* tornou-se um ponto de referência habitual na elaboração das políticas da EU” (p. 4). É afirmado na *Carta* (capítulo V – *Cidadania*) que a Comissão propôs a designação de 2013 como Ano Europeu dos Cidadãos cujo objetivo seria “sensibilizar os cidadãos da União (...) incluindo o direito de participar na vida democrática da União” (p. 81).<sup>15</sup> Um indício de que o paradigma da cidadania está a mudar cabendo à educação acompanhar a mudança.

Nesta linha de pensamento Ayuste (2006) refere que “la relación entre educación y democracia ha sido ampliamente estudiada, sobre todo desde que Dewey la convirtiera en un tema central de sus reflexiones (...) todavía hoy continúa siendo imprescindible reflexionar sobre esta relación (p. 9).

A democracia é um modo de vida de que o ser humano se apropria e que ganha mais sentido quanto mais cedo se vivencia e pratica devendo começar a ser posta em prática, em meio escolar, ainda no pré-escolar. A este respeito, no «Relatório Crick 1998» é referido que as crianças

---

<sup>15</sup> <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/dad1256d-a7cf-4d8a-bbf7-61b3fcf90ecf/language-en>

vão dando forma aos conceitos de equidade, atitudes perante a lei, regras, tomada de decisão, autoridade, ambiente local e responsabilidade social, etc. Estão também a seleccionar, na escola, em casa, ou noutra local, o reconhecimento de que estão ou não a viver em democracia, que problemas sociais as afectam e mesmo o que os grupos de pressão ou os diferentes partidos têm a dizer sobre elas. Tudo isto pode ser incentivado, guiado e elaborado (Crick, 2000, p. 112).

No Relatório de 2012 sobre a aplicação da *Carta* pode ler-se que “o interesse superior da criança deve ser uma consideração primordial em todas as medidas relativas a crianças” e que, “sempre que sejam tomadas decisões sobre aquilo que é do interesse superior das crianças, estas devem ter a oportunidade de expressar os seus pontos de vista e estes devem ser tidos em conta” (p. 65).<sup>16</sup>

Ainda na perspectiva de Ayuste (2006), “en sociedades democráticas se da por supuesto el carácter democrático de la educación, pero esa es una obviedad que necesita ser revisada (Ayuste, 2006, p. 9).

A educação chamada democrática deve efetuar-se na e para a prática da democracia, em todos os espaços da comunidade educativa, incluindo a sala de aula, lugar de todos, onde todos sem exceção possam viver a democracia sem simulacros e sempre assente em valores democráticos.

Nas democracias recentes ainda se encontram exemplos de contradição presentes na escola pública, Cortesão (2002) critica essas situações em que a formação para a democracia “é feita através de métodos autoritários e sectários, mediante uma espécie de adestramento insistente, coerente, contínuo (p. 9).

Educar para a democracia subentende a promoção do debate, da livre expressão de opinião, do espírito crítico, por consequência “la educación se debe llevar a cabo en forma de diálogo sobre cuestiones que tengan interés para los participantes” (Wells, 2001, p. 11).

Guerra (2002), sobre a democracia na escola afirma que

as exigências da democracia no âmbito escolar têm dentro de si uma dinâmica de atividade, uma participação efectiva, uma aposta real em algo que realmente importa. Se tudo está determinado, se só importa a submissão à norma, se a única coisa de que se trata é cumprir o prescrito e aprender o que se ensina oficialmente, não se arrisca nada, nada se constrói (p. 28).

---

<sup>16</sup> <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c923c062-b943-402a-91c0-c83f170432ad>

Educação é opinião, é debate, é cultura, democracia é diálogo, é compromisso, é liberdade de expressão, “a democracia pressupõe o debate e, portanto, tempo para pensar, para se exprimir, para ouvir e compreender as opiniões contrárias, para chegar a compromissos” (Perrenoud, 2002, p. 46).

Para Canário (2005) é preciso “transformar a escola (...) num sítio onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir (p. 88).

Nesta linha de raciocínio, Lima (1998), Carbonell (2001), Guerra (2002), Mesa (2004), referem que a escola devia assumir-se como laboratório de práticas de participação democrática onde democracia e participação são faces da mesma moeda.

Carbonell (2014) sublinha que “una escuela realmente democrática entiende la participación como la posibilidad de pensar, de tomar la palabra en igualdad de condiciones, de generar diálogo y acuerdos, de respetar el derecho de las personas de intervenir en la toma de decisiones que afectan a su vida y de comprometerse en la acción (p. 92).

Perrenoud (2002) menciona “que é útil desenvolver uma democracia participativa na escola, por meio da organização de toda a espécie de conselhos e de espaços de diálogo” (p. 70). Só assim a escola pode formar o aluno crítico e participativo que é enunciado na LBSE.

Também a OEI, no documento *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, se refere a educação em valores e afirma

La escuela, en ese sentido, se constituye como un lugar privilegiado para la transmisión de los valores propios de una conciencia ciudadana y democrática. Por eso se ha incluido en el proyecto Metas Educativas 2021 una *meta específica*, la *número11*, y un programa de acción compartido destinado a potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas (OEI, 2010, p. 111).

Face ao que foi dito, a Educação democrática é educação para os Direitos Humanos, é educação em valores e, dada a sua importância, a ONU aproveitando as bases estabelecidas durante a Década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos (1995-2004) criou o Programa Mundial para a educação em Direitos Humanos cujo Plano de Ação foi aprovado por todos os Estados Membros da Assembleia Geral das

Nações Unidas, em 14 de julho de 2005. O Programa Mundial é composto por uma série de etapas, sendo a primeira (2005-2007) centrada nos sistemas de ensino primário e secundário. Apresenta uma estratégia concreta e uma orientação prática para proporcionar a educação em direitos humanos nas escolas primárias e secundárias. O ambiente de aprendizagem propício ao seu desenvolvimento deve ter “como características principais a compreensão, o respeito e a responsabilidade mútuos. Nele deve ser proporcionada às crianças a possibilidade de expressarem suas opiniões com liberdade e de participarem na vida escolar” (UNESCO, 2006, p. 3).

Na mesma linha de pensamento Benevides (2000) na Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos em São Paulo, sublinhou que a Educação em Direitos Humanos “primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos”.<sup>17</sup>

Esta temática tem grande relevância para a preservação das sociedades democráticas e no parecer de Gomes (2003) é importante que

em resultado de um consciente e deliberado processo educativo se formem sucessivas gerações de futuros cidadãos cultural e afectivamente identificados com a democracia (...) que em resultado dessa identificação, os cidadãos fossem adquirindo a capacidade de traduzir a apreendida cultura democrática e humanista em múltiplos aspetos da vida quotidiana (p. 50).

Nesse sentido Ortiz (2015) defende que “cuanto más complejas y plurales son las sociedades democráticas actuales, tanto más necesario se hace la tarea de una educación en valores para el mantenimiento de la cohesión social (p. 70).

Lleras e Medina (2006) afirmam que “la mejor manera de transmitir la democracia es convirtiendo la escuela en democrática, la mejor manera de transmitir la importancia de la democracia es «ejerciéndola» en el día a día de los proyectos educativos (p. 103).

Apesar dos impulsos das organizações internacionais persiste algum desfasamento entre definição/programação e concretização ao nível da educação formal que afeta o desenvolvimento moral e cívico pretendido, também pelo facto de muitas vezes, as orientações predicadas nos normativos legais não produzirem ações na arena educativa em que os atores não são convocados à participação na tomada de decisões.

---

<sup>17</sup> - <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>

### **2.2.1. Valores democráticos**

Em Portugal, como noutros países da Europa, nos meados do século passado já eram notórias preocupações com a formação cívica e a transmissão de valores. A influência da igreja na educação contribuía para que os valores religiosos estivessem muito presentes na educação dos jovens. Santos (2000) sublinha que

antes do 25 de Abril havia uma preocupação com a Educação Política e Social das pessoas (...) os valores que eram então defendidos seriam os valores da obediência, da resignação, da conformidade, da disciplina, do respeito pela hierarquia, (...) a Cidadania Democrática, pretende, pelo contrário, promover a autonomia, o pensamento racional, a livre e consciente escolha dos cidadãos (ou prepará-los para isso), a sua participação na vida em sociedade, o respeito pelos direitos humanos, a defesa da identidade nacional e da coesão nacional e da Pátria como espaço de liberdade (p. 55).

Depois da revolução de abril de 1974, com a implementação do regime democrático, vivenciaram-se experiências novas na educação e ambicionava-se o desenvolvimento de uma cultura dos valores democráticos como igualdade, solidariedade e participação.

A emblemática LBSE publicada em outubro de 1986, no artigo 7.º, elencava os objetivos do ensino básico, entre eles, o h) que objetivava proporcionar aos alunos “experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (p. 3070). Na Lei n.º 49/2005, onde a LBSE é republicada e renumerada na sua totalidade, os objetivos não sofrem alterações.

A estrutura curricular aprovada no Decreto-Lei n.º 286/89 para dar cumprimento ao estipulado na LBSE, sublinhava (artigo n.º 7) a importância de todas as áreas curriculares dos ensinos básico e secundário deverem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Nem a organização curricular de 1989 nem as seguintes, de 2001 e 2012, fizeram referência a *hábitos de cooperação*.

O *Estudo* (Tomo I), no tema *Imagens e percepções sobre o futuro da Educação em Portugal*, divulga os resultados de um inquérito à população portuguesa, em que, na

resposta à questão, «Quais as funções mais importantes a desempenhar pela Escola na próxima década?», a maioria dos inquiridos, elegeu o *Papel ativo na Formação Social do indivíduo*, tal como é preconizado na LBSE. Também sobressai que a transmissão de valores pela escola é considerada (pelos inquiridos) função de grande prioridade. À questão «Que Valores?» as respostas apontam os valores *Morais e Éticos, Respeito, Solidariedade, Democracia, Saber ser/estar e Saber fazer, Responsabilidade, Relação com os outros* (Anexo 2).

No âmbito da educação para valores em contexto escolar, Carvalho (2009), no lançamento do primeiro Programa Europeu de Literacia Social para Crianças – LED on Values – apresentou uma análise a um inquérito realizado sobre questões éticas e valores em Portugal, em 2009, comparado com outro efetuado em 1999 (Anexo 9), onde sublinhou que “há 10 anos atrás os três valores mais importantes eram a “paz”, a “liberdade” e a “justiça”, seguindo-se outros de média importância como o “respeito pela vida”, a “honradez/honestidade”, a “humildade”, (...) daqui se depreende que há uma prevalência de valores cívicos, antes dos valores pessoais”.<sup>18</sup> A predominância destes valores, parece transparecer a importância atribuída à formação cívica, nos finais do século XX.

Também em OCDE (2011) no estudo «Quel avenir pour nos écoles?» inserido no projeto L'école de demain, refere a função socializadora da escola e a importância dos valores cívicos, embora tema o risco de doutrinação

Compte tenu du rôle de l'école dans la socialisation, il n'est pas surprenant que sa capacité à préparer à un ensemble plus complet d'activités et de devenirs humains figure de plus en plus dans ses objectifs. (...) de tels objectifs sont intrinsèquement sujets à controverse, que l'on craigne le risqué d'endoctrinement généré par une attention plus grande aux valeurs et comportements civiques ou l'alourdissement, par de nouvelles extensions de ses tâches, de la charge excessive qui pèse sur l'école (p. 41).

Dado o papel da escola na socialização, não surpreende que a capacidade de preparação para um conjunto mais complexo de atividades e devires humanos esteja cada vez mais incluída nos seus objetivos (...) tais objetivos são inerentemente controversos, quer se receie o risco de doutrinação gerado por uma maior atenção aos valores e comportamentos cívicos ou o aumento, por novos alargamentos das suas tarefas, da carga excessiva que pesa sobre a escola. (Tradução própria).

---

<sup>18</sup> - eBook disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/ebookled.pdf>

Tendo em linha de conta as mudanças que as sociedades mais desenvolvidas atravessavam (depois da evolução da sociedade industrial para a tecnológica) eram notórias, no início deste milénio, algumas preocupações

On s'inquiète de plus en plus du matérialisme induit par de tels niveaux de consommation, à tel point qu'il devient une valeur définitoire au détriment d'autres valeurs civiques et culturelles nécessaires à la santé future des sociétés. Ce matérialisme et, de manière plus générale, l'individualisme, pourrait bien éroder le «ciment social» indispensable au développement, non seulement individuel et social, mais aussi économique (OCDE, 2001, p. 41).

Cresce a preocupação com o materialismo induzida por tais níveis de consumo, a ponto de se tonar um valor definidor em detrimento de outros valores cívicos e culturais necessários à saúde futura das sociedades. Este materialismo e, de forma mais geral, o individualismo, bem poderiam erodir o «cimento social» essencial ao desenvolvimento, não só individual e social, mas também económico. (Tradução própria).

O relatório elaborado no âmbito do Projeto ECD, com a participação da coordenadora do Secretariado Entreculturas – Ministério da Educação, Isabel Ferreira Martins, intitulado *Stratégies pour apprendre la Citoyenneté Démocratique*, aludia que a “educação para a cidadania democrática consiste num conjunto de conceitos ou valores fundamentais comuns a todas as democracias modernas” (Duerr & Martins, 2000, p. 59).

Nesse relatório são referidos valores democráticos, tais como, *justiça social, igualdade, coesão social, solidariedade, paz, segurança, responsabilidade e participação ativa*, comuns a todas as democracias modernas. Já se conjeturava a reorganização curricular do Ensino Básico (EB) , mais tarde plasmada no Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro.

A responsabilidade é diretamente proporcional à autonomia, quanto maior é a autonomia que o docente assume no exercício das suas funções maior é a responsabilidade que arroga. Egido (2011) afirma que “la responsabilidad podría entenderse como el precio que hemos de pagar por la libertad” (p. 4).

A mesma autora questiona se a “vía racional no es suficiente para movernos hacia la acción y para determinar su orientación, de qué otra manera llegamos a comprometernos con valores que consideramos valiosos? E responde que “es la voluntad, el querer, lo que nos mueve a comprometernos con los principios que racionalmente podemos considerar valiosos o incluso mesmo deber” (pp. 5-6).

Os valores democráticos estão presentes na Educação em Direitos Humanos que para Benevides (2000) é “essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade

humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”. Sobre a formação desta cultura a mesma autora afirma que “significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas”.<sup>19</sup>

Garrido (2000) cita Gregório (2000) para destacar valores de um modelo democrático de convivência

Al dotarse de un modelo democrático de convivencia se estaría afirmando y dando por supuesto, determinados valores: a) *La persona es un valor absoluto y es fin en sí misma*. No tiene precio, según la afirmación de Kant, sino que tiene dignidad. No puede ser medio al servicio de ningún fin, porque ella es fin en sí misma; b) La libertad, consecuencia de la dignidad de la persona; c) La justicia, Es a raíz de los derechos personales y colectivos; d) La igualdad; e) La solidaridad e f) La comunidad, sin cuyo ámbito se podrían todos estos valores (pp. 16-17).

Nesta linha de pensamento Guerra (2002) afirma que

a escola devia encarnar os valores democráticos e educar os alunos e alunas em atitudes de tolerância, respeito, igualdade, solidariedade, cooperação e participação (...) para que não exista uma contradição entre os valores que a escola propõe (e pratica) e os que imperam na sociedade, esta deverá gerar processos e estratégias para aperfeiçoar os seus mecanismos de participação cívica (p. 44).

O relatório Eurydice 2005, no tópico *Vida Quotidiana na Escola*, afirma

na sua legislação em matéria de educação ou em outros documentos oficiais, a maior parte dos países europeus destaca a importância da promoção de uma cultura participativa da escola (...) essencialmente, a ideia é que esta cultura deve ser moldada por valores democráticos, incluindo o respeito pelos outros, a tolerância, a confiança mútua, a solidariedade e a cooperação (p. 28).<sup>20</sup>

No *Forum Educação para a Cidadania* (2008) ao interpretar os efeitos da aplicação do DL nº 6/2001 conclui-se que

é, com efeito, patente a fragilidade na apropriação individual e coletiva de alguns valores e atitudes que configuram a vivência democrática, sendo igualmente evidentes os constrangimentos e lacunas que se verificam nos diversos contextos sociais, incluindo as instituições educativas, e a insuficiente generalização das práticas de cidadania, o que

<sup>19</sup> <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>

<sup>20</sup> [http://publications.europa.eu/resource/cellar/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dff3731df.0001.02/DOC\\_2](http://publications.europa.eu/resource/cellar/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dff3731df.0001.02/DOC_2)

---

também demonstra os resultados ainda limitados da escola e reforça a sua responsabilidade (p. 16).

Também o Tratado de Lisboa (assinado em 2007), que passou a ser um documento orientador das políticas educativas, consagra o respeito por um conjunto de valores, são eles, liberdade, solidariedade, justiça, democracia, estado de direito, dignidade humana, pluralismo, não discriminação, igualdade, tolerância, igualdade entre homens e mulheres e direitos do homem e das minorias.

O relatório Eurydice (2012) no preâmbulo do documento, *Educação para a Cidadania na Europa*<sup>21</sup>, afirma que “os países europeus necessitam que os cidadãos intervenham na vida política e social não só para assegurar o desenvolvimento dos valores democráticos fundamentais, mas também para fomentar a coesão social numa época de crescente diversidade social e cultural” (Vassiliou, 2012, p. 5).

Para Garrido (2000) “la acción socializadora de la escuela no puede entenderse como un modelado de conductas sino formarlo moralmente, en tanto en cuanto indica que se le prepara para establecer un diálogo responsable con lo demás” (p. 16).

Segundo Dewey (2007) a educação resulta de “modelos fornecidos pelas instituições, costumes e leis. Apenas num Estado justo estes modelos poderão dar uma educação correcta; e só os que têm um espírito corretamente treinado serão capazes de reconhecer a finalidade e ordenar o princípio das coisas” (p. 90). Na opinião de Azevedo (2011) “não há educação neutra, mas (...) a afirmação deste princípio vem acompanhada quotidianamente por um intervencionismo inadmissível do «Estado Educador» na educação escolar, isto numa sociedade aberta e democrática” (p. 149) .

O Conselho da Europa, no âmbito do projeto que vem desenvolvendo na área da ECD, produziu um documento que apresentou em 2016, intitulado – Competências para uma Cultura da Democracia, Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas (CCD) – e justifica que a expressão «cultura da democracia» é utilizada no presente contexto em vez de democracia.<sup>22</sup> O documento apresenta um modelo no intuito de que “venha a ser utilizado para informar a tomada de decisão e o

---

<sup>21</sup> -<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

<sup>22</sup> \_

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15>

planeamento em matéria de educação, a fim de apoiar os sistemas educativos que preparam os aprendentes para a vida, formando cidadãos democráticos competentes” (p.

5). Este projeto apresenta o conceito (valores) como:

creencias generalizadas que las personas tienen acerca de las metas deseables que se debe perseguir en la vida. Impulsan a tomar medidas y también sirven como directrices para decidir cómo actuar. Los valores trascienden las acciones y contextos específicos y tienen una cualidad prescriptiva normativa en cuanto a lo que se debe hacer o pensar en distintas situaciones (p. 36).<sup>23</sup>

O mesmo projeto inclui valores como “la dignidade humana y los derechos humanos, la diversidad cultural, la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho” (p. 35).

No âmbito da educação em e para valores, Carbonell (2014) considera que

“la mayoría del profesorado acepta que hay que educar en valores democráticos, pero se convierte en una minoría cuando se trata de concretarlos en el aula y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuestión de método pero, sobre todo, de voluntad y actitud. Podríamos mencionar tantos ejemplos de autoritarismo docente que contradicen lá ética democrática!” (Carbonell, La aventura de innovar. El cambio en la escuela, 2014, p. 95).

Nesta linha de pensamento pode (re)afirmar-se a importância de que se revestem as formas de «aproximar mais a democracia da sala de aula», questão que vem sendo mencionada por diferentes vozes.

### **2.3. Perfil do aluno do século XXI**

*O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos (...) constroem e sedimentam uma cultura (...) de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, (...) e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (p. 10).*

---

<sup>23</sup> <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed#:~:text=%2D%20Valorar%20la%20democr%C3%A1cia%2C%20la%20justicia.y%20el%20Estado%20de%20derecho.&text=Una%20lista%20resumida%20de%20las,en%20una%20cultura%20de%20democracia.>

Em julho de 2017, pelo Despacho nº 5908/2017, é autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. O preâmbulo do documento salienta que “o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, (...) competências transversais, transdisciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores”. Estas competências constam no perfil de aluno no fim da escolaridade obrigatória.

O perfil aqui referido é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA). O grupo de trabalho responsável pela elaboração deste documento foi nomeado por Despacho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2016), como já foi referido, e coordenado por Guilherme d’Oliveira Martins.

Um dos princípios que orienta o PA é a sua *base humanista* – a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.

Martins (2017) no texto do PA refere que os valores, no âmbito do sistema educativo (português), são entendidos como

orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis (...) entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas justificam a sua forma de estar e de agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos (p. 9).

Este documento constitui-se como um referencial educativo único que permita ser possível garantir a todos os alunos as melhores oportunidades educativas, independentemente do percurso escolar que cada aluno escolha. A transversalidade assenta no pressuposto de que toda a área curricular contribui para o desenvolvimento de todas áreas de competências consideradas.

De acordo com o PA, atualmente em vigor, todas as crianças e jovens, nas suas atividades escolares, devem ser encorajados a desenvolver e a por em prática no seu quotidiano, o conjunto de valores que a seguir se apresentam (Quadro 1) e pelos quais se deve pautar a cultura de escola.

Quadro 1 – Objetivos do Perfil do Aluno

Valores	Atitudes
Responsabilidade e integridade	Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.
Excelência e exigência	Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.
Curiosidade, reflexão e inovação	Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.
Cidadania e participação	Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.
Liberdade	Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.

Elaboração própria (2022)

A assunção/operacionalização do teor deste documento implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos. Martins (2017) refere no prefácio do documento que a referência a um perfil não visa “qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia (p. 5)”.<sup>24</sup>

É destacada por Carvalho (2010) a importância de um dos pilares da educação – Aprender a ser – visto que:

aprender a ser como pessoa, como povo, como comunidade internacional é uma tarefa muito difícil (...) a aposta tem de ser na Educação, Educação para ... Nesta teleonomia destacamos a Educação para a Paz activa, a Educação para os valores como a Liberdade, o Desenvolvimento e a Solidariedade, entre outros. Estes valores aprendem-se, interiorizam-se e vivenciam-se numa escala micro, meso e macro (p. 68).

Cabe aqui afirmar que o primeiro objetivo mundial da UNESCO, a educação para todos, advoga a riqueza da diversidade e assim “da mesma maneira que é necessário proteger a diversidade das espécies para salvaguardar a biosfera, é necessário proteger a das ideias e opiniões (...) para salvaguardar a vida democrática” (Morin, 2002, p. 116). Devem ser sempre consideradas todas as perspectivas sobre as questões que se levantam em diferentes

<sup>24</sup>

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

contextos numa sociedade multicultural assim como devem imperar a colaboração, a cooperação e a entajuda em prol da educação para um futuro viável.

## **CAPÍTULO 3 – PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DOS ALUNOS**

### **3. Participação democrática dos alunos na Escola**

*“A instituição escolar é o terreno onde se planta a árvore da participação. A terra deve ser rica em substâncias democráticas, terra em que se afundam com facilidade as raízes da árvore da participação”.*

(Guerra, 2002, p. 83)

#### **3.1. Participação – direito e dever**

A LBSE (portuguesa) contempla o direito à participação por parte de todos os atores educativos, no entanto, enquanto direito a participação tem-se mostrado pouco presente na relação pedagógica em sala de aula e essa lacuna tem-se mantido nas últimas décadas. A escola democrática não existe sem que todos opinem e defendam os seus pontos de vista, e nesta perspetiva a participação deve ser vista simultaneamente como um direito e um dever.

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada pelas Nações Unidas em 1989, consagra o direito das crianças à participação, especialmente no artigo 12 – direito de expressão – artigo 13 – direito de informar e ser informado – artigo 15 – direito de associação. Cabe aos adultos a responsabilidade de fazer acontecer a sua concretização.

O Glossário de termos de Educação para a Cidadania Democrática define participação como

um elemento fundamental na estabilidade democrática, envolvendo os indivíduos nos processos públicos de tomada de decisões, o que constitui um dos direitos pessoais básicos. Participar na vida da comunidade a todos os níveis depende da *vontade e da capacidade dos indivíduos de se comprometerem uns com os outros*, bem como com as comunidades e as instituições existentes. Os indivíduos aprendem a participar participando, mais do que aprendendo a participar (p. 20).

O` Shea (2003) salienta que participar é “garantir que cada indivíduo possa ocupar o seu lugar na sociedade e contribuir para a desenvolver seja a que nível for” (p. 20)

Lima (1998) ao estudar a participação na organização escolar, no período pós 25 de abril de 1974, sublinha que “a participação na escola transitou do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação (...) de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever ética e civicamente justificado” (p. 181).

O mesmo autor fala em participação «praticada» e classifica-a segundo quatro critérios, democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. Quanto ao critério do envolvimento a participação «praticada» pode ser ativa, reservada ou passiva, sendo que a participação ativa é a que revela um elevado grau de envolvimento por parte de quem a pratica. A participação democrática praticada pelos alunos, na escola, pode ser enquadrada no critério do envolvimento e pretende-se que seja ativa.

Tanto no Estatuto do Aluno datado de 2002 como no atual, plasmado na Lei nº 51/2012, a ação de participar em algo consta como *direito* e como *dever*; está previsto que o aluno tem o direito a

participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respectivo projecto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno; Eleger os seus representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola, bem como ser eleito, nos termos da lei e do regulamento interno da escola; Organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres; Participar nas demais actividades da escola, nos termos da lei e do respectivo regulamento interno (p. 5104).

Nos mesmos normativos também constam os deveres de participar nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais atividades organizativas que requeiram a participação dos alunos.

Grilo (2008), no prefácio do documento *Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e Formação para a Cidadania*<sup>25</sup>, refere o papel da participação e da cidadania na implantação da democracia sublinhando que

cidadania é um processo participado pelos actores sociais que contribuem com a sua reflexão, acção e voz coletivas para o debate público sobre as formas que ela pode tomar, criando assim uma sociedade civil visível e participada (...) deixou de ser algo que se espera que aconteça, para passar a ser algo que se faz acontecer (p. 15).

O mesmo autor, acrescenta que depois de “construído o sistema democrático (...) a cidadania permanece mais uma dádiva do sistema, do que uma conquista da sociedade civil de que as pessoas se tivessem apropriado e integrado no seu quotidiano” (p 15). Como processo participado a cidadania requiere ação coletiva que a materialize.

Na mesma linha de pensamento Guerra (2002) sublinha que “a participação não é um direito, mas um dever. As pessoas não devem renunciar à participação, porque, pela sua condição de cidadãos, são obrigados a tomar parte no melhoramento da sociedade. E, na condição de alunos, é imprescindível que contribuam com a iniciativa e a decisão” (p. 45).

O Regime de Autonomia, Administração e Gestão (DL n.º 115-A/98) define como um dos princípios orientadores da administração das escolas a “democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e ensino”. No capítulo V – *Participação dos pais e alunos* – (artigo 41.º, ponto 2), é sublinhado que “o direito à participação dos alunos na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e concretiza-se, para além do disposto no presente diploma e demais legislação aplicável, designadamente através dos delegados de turma, da assembleia de delegados de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno” (pp. 11-12).

Beltrão e Nascimento (2000) referem-se ao papel importante que a escola tem em mãos

hoje cabe à Escola o papel fundamental (porque regulador das disparidades) de transmitir as referências culturais, de educar os jovens para uma participação criativa em círculos sociais cada vez mais alargados (...) será que a Escola desempenha esse papel? A urgência está no exame de consciência pessoal e colectivo: será que a Escola desempenha

---

<sup>25</sup> [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj\\_estrat\\_plano\\_educ\\_cidadania.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf)

---

cabalmente esse papel? Se não o desempenha, e pensamos que estamos todos de acordo sobre a resposta, porque razão não o faz? Se não o faz como deve fazê-lo? (p. 26)

Barroso (1995) sublinha que, olhando do ponto de vista da gestão participativa,

não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma aprendizagem da cidadania», mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma condição essencial para a própria aprendizagem» (...) é preciso reconhecer aos alunos o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência (p. 12).

A resposta às orientações dadas pelo CoE chegou com os normativos DL n.º 115-A/98 e DL n.º 6/2001, este último a ser implementado de forma faseada, começando no ano 2001/2002 em todo o primeiro ciclo, abarcava todo o terceiro ciclo no ano letivo 2004/2005 e a correspondente reorganização no ensino secundário (DL n.º 7/2001 e DL n.º 74/2004) chegaria a ser implementada no 12º ano em 2006/2007.

Os jovens que frequentam a escola no século XXI, são já uma segunda geração depois de abril/74, sentem a democracia e a liberdade como direitos adquiridos, persistem distantes da natureza destas conquistas, esmorecem perante as solicitações da escola sendo por vezes indecisos relativamente à convocação que lhes é proposta para fazerem parte, para se comprometerem e participarem nas ofertas formativas, mas “participar é comprometer-se com a escola (...) opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar lutar por uma escola melhor (...) é viver a escola não como espectador mas sim como protagonista” (Guerra, 2002, p. 78).

Na opinião de Cots (2005)<sup>26</sup> participar é decidir

“El niño puede decidir. También hay malentendidos con el concepto de participar, que no significa tomar parte en alguna cosa, una actividad o un juego, con más o menos entusiasmo, ni ser solidario o servicial, o sociable. Participar es escoger y decidir sobre alguna cosa que esté al alcance del niño; claro está, teniendo previamente una información fiable, también a su alcance” (s/p).

Nos sucessivos normativos emanados da tutela na última década (DL n.º 6/2001 e seguintes) o espaço/tempo reservado à participação democrática dos alunos na tomada de

---

<sup>26</sup> - <https://eduso.net/res/revista/4/infancia-y-accion-politica/el-derecho-a-la-participacion-de-los-ninos>  
*RES, Revista de Educação Social* é uma publicação digital editada pelo Conselho Geral dos Colégios Oficiais de Educadores e Educadores Sociais ( CGCEES ). Faz parte do projeto EDUSO e está integrada no Portal de Educação Social <http://www.eduso.net>

decisões relativas à vida da escola (mesmo as relativas ao percurso escolar do aluno) não mereceu o relevo devido, não usufruiu de protagonismo nem angariou conquistas significativas. Como já foi referido as atividades direcionadas à participação direta dos alunos deviam acontecer sem prejuízo das atividades letivas.

Carbonell (2001) relata que um “déficit democrático se percebe en la escuela pública; también aquí funcionan diversos órganos democráticos pero es evidente que a éstos les falta empuje, contenido y vitalidad; algo que no se logra sólo a través de la legalidad (...) sino mediante la sensibilización e la toma de conciencia de los sectores afectados (p. 95).

Grilo (2008), no *Forum Educação para a Cidadania*, refere que um dos objetivos do mesmo seria possibilitar a

identificação de prática de referência e a apresentação de recomendações que ajudassem a concretizar um plano de acção capaz de permitir utilizar, de forma adequada, as áreas curriculares não disciplinares e, em particular, a Área de Projecto e a Formação Cívica, e de propiciar o desenvolvimento de projectos transversais nos espaços disciplinares (p. 12).

A componente transversal da formação cívica atribuída a todas as disciplinas do currículo não produziu os efeitos almejados pela tutela. Como já foi referido (2.1) o espaço/tempo criado para as ACND foi absorvido pela componente curricular como forma de beneficiar o cumprimento efetivo dos extensos programas,

Os conselheiros, no Parecer n.º 3/2000 do CNE (sobre a proposta de reorganização curricular do ensino básico) alertam os defensores da perspetiva transversal da formação cívica que “consideram que ao pretender-se apenas disseminar a educação para a cidadania por todas as disciplinas, sublinhando só a sua dimensão transversal, se acabe por torná-la realmente invisível, pois cada um dos responsáveis educativos contará que os outros a desenvolvam” (p. 13017).

No processo de ensino/aprendizagem não pode pesar apenas a transmissão do conhecimento que compõe os diversos programas curriculares pois “educar es, también, preparar para juzgar criticamente lo que está pasando en las condiciones de vida de los educandos” (Ruiz, 2004, p. 221).

Tomás (2007) refere o *tempo* como obstáculo à promoção da participação das crianças

o envolvimento direto e activo das crianças nas tomadas de decisão é um processo que pressupõe dificuldades a nível prático, pois complexifica e atrasa o processo de decisão. É, usualmente, um processo longo, mas só mediante a participação as crianças podem contribuir para as tomadas de decisão e, desta forma, adquirir experiência. A educação

---

para e na participação democrática não só é importante mas também é uma exigência, porque sem ela há o risco de tornar a participação das crianças um processo adultocêntrico, adultonormativo, demagógico e manipulativo (p. 53).

A mesma autora alude a falta de confiança nas competências infantis, afirmando que

A participação para a emancipação exige um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do educador/adulto. Não acontece automaticamente, mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que vai se modificando com a idade e com a experiência e que se insere no complexo mundo das relações de poder (Tomás, 2007, p. 53)

Figueiredo (2002) refere que a educação não se pode resumir à transmissão de conteúdos

Alguns professores tendem a reconhecer que a Educação não se resume à transmissão de conteúdos científicos, mas consideram o "programa extenso" e o tempo pouco para o cumprir. Assim, tudo o que não diz respeito estritamente à componente dos "conteúdos" está a mais, rouba tempo ao essencial. São professores que consideram que o cumprimento do programa é o grande serviço que prestam à sociedade; preocupação esta que é socialmente valorizada (p. 45).

Gil (2006) considera que “para un educador, lo relevante, (...) no es, por ejemplo, la participación democrática en sí misma, si no que a través de ella ayudemos a ser más conscientes de sí mismos, a adoptar mejores proyectos personales y sociales (p. 17).

Pérez (2009) advoga que “la participación es – puede ser – la clave de una ciudadanía más democrática en un mundo que, para afrontar sus problemas, exige cada vez más la implicación de todos sus habitantes” (p. 5).

A formação de cidadãos críticos deve ser apoiada no debate de ideias e defesa de argumentos prática que deve estar presente em todos os espaços e tempos do dia a dia da vida da escola e envolver os diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, verifica-se que ainda existem professores que no desenvolvimento das suas atividades com os alunos privilegiam a exposição de respostas em detrimento da apresentação de questões, valorizam os conhecimentos científicos já consolidados e depreciam as zonas de incerteza esquecendo-se que a indecisão é mentora da discussão e do debate, e estes são pedras basilares do desenvolvimento integral do ser humano.

### **3.2. Participação dos alunos na escola**

Como foi sublinhado no primeiro capítulo (1.4) ao falar das dimensões da democratização da educação, é imperativa a participação de todos os atores educativos na vida da escola,

pais, professores, alunos, entre outros, e neste sentido “constituye una necesidad formativa distinguir las diferentes maneras en que se puede participar para proponer la más adecuada a cada uno en cada caso” (Naval, 2003, pp. 196-197).

O *Estudo* (Tomo II) salienta que a escola é uma instância de socialização com responsabilidade especial na formação dos jovens dos ensinos básico e secundário como futuros cidadãos titulares de direitos políticos como voto, eleição e associação. No uso dessa responsabilidade de formação compete-lhe providenciar os meios necessários:

a provisão de uma estrutura organizacional democraticamente informada; a elaboração de um ambiente ou clima de trabalho embebido em valores éticos e políticos democráticos; e a concretização de procedimentos decalcados ou inspirados no método político democrático no âmago do ensino-aprendizagem (no espaço da turma e da aula, em todas as actividades curriculares) configuram caminhos (...) paralelos e mutuamente fecundantes, para essa formação (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, p. 217).

Morin (2002) reflete sobre uma democracia com um quarto de século, em que as crianças e os jovens ainda não têm voz, embora a LBSE tenha sido publicada há quinze anos “a enorme máquina da educação é rígida, endurecida, coriácea, burocratizada. Muitos professores estão instalados nos seus hábitos e nas suas soberanias disciplinares (...) o desafio é invisível para eles” (p. 105).

O resumo oficial do *Estado Mundial da Infancia* (UNICEF, 2003) refere-se à participação infantil, centrando-se na responsabilidade, que cabe aos adultos, de tratar de obter “las opiniones de la infancia y tomar sus puntos de vista en serio, y ayudar a los niños, las niñas y los adolescentes a desarrollar sus capacidades para que puedan tener una participación auténtica y significativa en el mundo” (p. 3). Com a informação vertida neste documento, a UNICEF objetiva «llamar la atención del público sobre la importancia, motivo, valor y viabilidad de una participación activa de los jóvenes en la familia, la escuela, la comunidad y la vida nacional» e «alentar a los Estados, las organizaciones de la sociedad civil y al sector privado a que fomenten una auténtica participación de los niños y niñas en las decisiones que afectan sus vidas» (p. 3).

Lleras e Medina (2006) advertem que as escolas “no sólo tienen que ser democráticas en cuanto a su gestión y organización, sino que también es importante (...) el buen desarrollo de los futuros ciudadanos y ciudadanas (...) basado también en procesos deliberativos que potencien el conjunto democrático” (p. 106)

Os mesmos autores defendem que “las competencias que son necesarias para la participación democrática requieren de habilidades que permitan pensar de manera propia, poderse comunicar de manera adecuada, fomentar los procesos de colaboración (Lleras & Medina, 2006, p. 106)

Rudduck e Flutter (2007) sublinham que a exclusão de “jóvenes de los procesos de diálogo y de decisión (...) se basa en una visión anticuada de la infancia, que no reconoce la capacidad de los jóvenes para tomar iniciativas y reflexionar sobre los problemas que afectan su vida” (p. 17).

Neste âmbito, os mesmos autores acrescentam que quando se trata de alunos, a orientação adequada “no és tanto la utilidad práctica de su participación, aunque pueda tenerla, sino la formación que adquieren: aprender a tomar decisiones respecto a su próprio trabajo, capacitándose así para la responsabilidad que supone tomar decisiones en grupo (p. 197). Alguns autores reconhecem dificuldades na conciliação do currículo escolar com a participação, tal como Pérez (2009) ao referir que “la idea de participación no es una idea facilmente integrable en el currículum escolar, al menos en el curriculum real, pues queda bastante alejada del conocimiento escolar tradicional” (p. 7). Para justificar acrescenta que “al estar directamente vinculada a la acción, no tiene apenas parentesco con los contenidos disciplinares habituales, y además exigiría ser trabajada mediante actividades bastante diferentes de las que suelen utilizarse en la enseñanza de aquellos otros” (p. 7).

O *Estudo*, já referido, *O Futuro da Educação em Portugal* aborda a questão de “como aproximar mais a democracia da sala de aula?” e alerta para a necessidade de encontrar formas de promover a participação efetiva dos estudantes na decisão do que aprender (conteúdos) e na direção dos projetos (p. 278).

Quando em 2001 os normativos legais formalizaram as chamadas ACND criou-se a possibilidade de dedicar esses tempos (não letivos) ao desenvolvimento de projetos/atividades que proporcionassem aos alunos a participação democrática direta e os preparasse para situações reais relacionadas com esta temática da “participação continuada no seio das instituições – tendo em vista alcançar metas de pequenos ou grandes grupos, resolver problemas ou regular situações da vida em comum (...) um meio eficaz de formação para a Cidadania” (Figueiredo, 2002, p. 61).

Guerra (2002) destaca que a participação democrática da comunidade (alunos)

não consiste apenas em emitir opinião sobre os pontos problemáticos, mas também em tomar parte ativa na planificação, execução, avaliação e mudança nas escolas. A participação não deve ser um simulacro, mas sim uma realidade. Pedir opinião nos assuntos triviais, quando todas as decisões substanciais estão tomadas, é um engano e provoca o desprezo e o afastamento dos interessados (Guerra, 2002, p. 67).

Figueiredo (2002) refere que temáticas como a participação em instituições, para muitos de nós, na “escola e na família foram focadas de uma forma incipiente, pelo que, mesmo quando despertados para a participação, sentimos que nos falta ter abordado, discutido, e compreendido alguns conceitos e, também, ter vivido situações em que estes saberes fossem necessários” (p. 59).

Nesta linha de pensamento Guerra (2002) afirma que “a falta de experiência em processos de participação faz com que sejam um fracasso algumas tentativas de a conseguir. Este facto dissuade alguns professores de o voltarem a tentar” (p. 53).

Na mesma linha de pensamento, Rada (2009) defende que “se comprueba que a medida que aumenta la participación de los jóvenes, su status cultural se altera a la vez que aumenta su capacidad de toma de decisiones, en definitiva, van adquiriendo un papel de actor social que sustituye a su habitual estatus de «paciente educativo»” (p. 123).

Guerra (2002) alude ao papel da escola em forma de comparação, dizendo

a instituição escolar é o terreno onde se planta a árvore da participação. A terra deve ser rica em substâncias democráticas, terra em que se afundam com facilidade as raízes da árvore da participação (...) mas são indispensáveis as atitudes favoráveis dos membros da comunidade escolar. É fácil burocratizar e rotinizar os mecanismos da participação (p. 83).

Bernet e Cámara (2011) sobre a participação infantil destacam que

los niños han de participar en todos aquellos ámbitos que les conciernen, no solo porque en tanto que ciudadanos tienen derecho a ello, sino porque contar con su participación mejorará el funcionamiento de los ámbitos en los que esta se produzca (...) la calidad de un proceso, de un ámbito o de una institución se optimiza cuando los implicados participan en ellos de forma activa (p. 27).

Fernandes (2005) na investigação que desenvolveu sobre a *Participação das Crianças nos Contextos de Vida*, salienta que

o processo de construção de uma imagem de infância participativa não é um processo automático nem imediato. Por isso as competências das crianças para a participação terão de ser desenvolvidas o mais precocemente possível e de uma forma crescente e devem acontecer nos quotidianos infantis e no conjunto de vivências e representações que as crianças vão produzindo acerca dessas competências (p. 438).

Os benefícios da participação da criança/aluno fazem-se sentir em vários campos, ela “é importante em si, pelos resultados que traz, pelos saberes que revela, e como formação para a participação que é o elemento verdadeiramente distintivo da Educação para a Cidadania” (Santos, 2000, p. 28). Para se poder alcançar a etapa desejável da colheita de benefícios é importante considerar a que “a plena afirmação das capacidades participativas das crianças depende do modo como os adultos organizam as suas condições, seja no âmbito da organização escolar, das políticas locais ou da sociedade em geral (Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007, p. 203).

A participação democrática dos alunos precisa expandir-se no espaço/tempo da sala de aula em todos os níveis de ensino. Nesta área os avanços são dependentes do desafio de destronar as «soberanias disciplinares» referidas por Edgar Morin.

### **3.3. Estruturas de participação**

Com a publicação da LBSE (1986) foi aberto o caminho para a implementação de estruturas de participação acessíveis a todos os alunos do ensino básico e secundário.

No ano seguinte foi publicada a Lei n.º 33/87 que regula o exercício de direito de associação de estudantes e relativamente aos direitos de participação na vida escolar estipula que as Associações de Estudantes (AAEE) tem o direito a participar na vida escolar, designadamente, nos seguintes domínios, definição da política educativa; informação regular sobre a legislação publicada referente ao seu grau de ensino; acompanhamento da atividade dos órgãos de gestão e da ação social escolar; intervenção na organização das atividades circum-escolares e do desporto escolar.

As AAEE “colaboram na gestão de espaços de convívio e desporto, assim como na de outras áreas afectas a actividades estudantis. Os órgãos directivos dos estabelecimentos de ensino apoiarão a intervenção das AAEE nas actividades de ligação escola-meio.

No *Estudo* coordenado por Roberto Carneiro esta matéria é abordada no tema *Valores e Cidadania: A Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural*, assim:

os direitos de associação e participação dos estudantes foram reconhecidos, num ritmo de avanços e recuos (...) cujo ponto atual pode ser sinteticamente descrito nestes termos: as associações de estudantes são parte activa da generalidade das escolas do ensino superior e das escolas secundárias e estão a enraizar-se nos ciclos terminais do ensino básico; os alunos do fim da escolaridade básica, do ensino secundário e do ensino superior contam

---

com representantes eleitos em alguns dos órgãos de direcção dos estabelecimentos; está disseminada a prática de eleição de delegados de turma, no ensino não superior (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, p. 214).

Birzúa (2000) no Relatório que elaborou, relativo à primeira fase do projeto ECD (9. Responsabilisation, participation civique et cohésion sociale), destaca (p. 62) modelos de participação cívica/política como, *integração dos jovens no processo de tomada de decisão* (parlamento dos jovens), *participação pela ação* (manifestações, recolha de assinaturas), *iniciativas de associação* (clubes, associações desportivas) e *trabalho de conciliação* (mediadores, defensores das crianças).

Também o DL n.º 115-A/98, reforça a “concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos” e que “tem de assentar (...) na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local”. O normativo consagra duas estruturas formais (órgãos) em que estão representados os vários atores da comunidade educativa, a assembleia e o conselho pedagógico.

A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, A sua composição é da responsabilidade de cada escola, a definir no respetivo regulamento interno, devendo estar nele salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ES, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.

Em 2008, o DL n.º 75/2008, que revoga o anterior, contempla um novo órgão, o *Conselho Geral*, que vem substituir a Assembleia. Na sua composição tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local. A participação dos alunos circunscreve-se ao ES, sem prejuízo da possibilidade de participação dos estudantes que frequentem o ensino básico recorrente.

Estes dois órgãos mantêm-se na legislação atual e a participação dos alunos não é de âmbito alargado, circunscreve-se ao ensino secundário. São escassas as possibilidades de participação dos alunos do EB, em particular dos alunos dos 1º e 2º ciclos.

Nesta linha de pensamento o *Estudo* (Tomo II) salienta que “as pessoas não se afirmam como cidadãos só a partir de certa, «maior», idade (...) “os estudantes em qualquer idade ou grau de estudos, são, portanto, cidadãos, titulares de direitos e deveres, e como tal devem ser tratados pela escola” (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, p. 209).

A este respeito Guerra (2002) destaca que

não são a mesma coisa um infantário e um instituto superior ou uma universidade (...) em cada um deles se deverão desenvolver os princípios da participação, do respeito e da igualdade. Todos devem ser palcos da participação de todos os membros da comunidade escolar. E, à sua escala, as aulas. Não se pode aprender a democracia só por se falar dela. É necessário praticá-la (p. 69).

O mesmo autor adverte que, em democracia, não faz sentido “declarar que é importante a participação, mas não por em andamento práticas democráticas, com a desculpa, por exemplo, de que os/as alunos/alunas não estão preparados/as, para tal, impede que haja uma melhoria real” (p. 68).

O *Estudo* (Tomo II) salienta que

os direitos de associação e participação dos estudantes foram reconhecidos, num ritmo de avanços e recuos, experiências e institucionalizações (...) as associações de estudantes são parte activa da generalidade das escolas do ensino superior e das escolas secundárias, e estão a enraizar-se nos ciclos terminais do ensino básico (...) está disseminada a prática da eleição de delegados de turma (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, p. 214)

Nesta mesma linha de entendimento, Parreiral (2011), ao escrever sobre a participação dos alunos nos contextos escolares, realça a “grande debilidade e falta de consistência com que se reveste a participação dos alunos em alguns órgãos e cargos de mera formalidade como por exemplo o caso de Delegado de Turma e da própria Associação de Estudantes (p. 86).

Também Pereira (2009) no estudo intitulado *Democracia e participação: representações dos alunos do 3º ciclo*, que envolveu 240 alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade salienta que os alunos possuem uma débil participação formal e informal e que as escolas, ainda, mantêm uma centralização das decisões nos professores, verificando-se, por parte dos alunos, uma participação formal, passiva e ritualizada. A autora conclui que

---

estes resultados são indicadores de um débil conhecimento que os alunos têm sobre dos diferentes instrumentos de orientação, planeamento e de funcionamento das escolas bem como da sua quase nula participação na elaboração dos mesmos (...) tratando-se de documentos elaborados por actores com assento nos diferentes órgãos de gestão/administração e estruturas educativas da escola, tais resultados pressupõem uma quase inexistente presença dos alunos nos referidos órgãos (p. 55).<sup>27</sup>

Em 2006 a Lei n.º 23/2006 estabelece o regime jurídico do associativismo jovem bem como os programas de apoio ao desenvolvimento da sua atividade. No artigo 17.º, Participação na elaboração da legislação sobre o ensino, está consagrado o direito das AAEE a emitir pareceres aquando do processo de elaboração de legislação sobre ensino, designadamente em relação aos seguintes domínios:

*a)* Definição, planeamento e financiamento do sistema educativo; *b)* Gestão das escolas; *c)* Acesso ao ensino superior; *d)* Ação social escolar; *e)* Plano de estudos, reestruturação e criação de novos agrupamentos e áreas curriculares ou disciplinas.

Além das estruturas formais de participação supracitadas, podem estar previstos no regulamento interno outros espaços de participação. Ainda assim, a participação dos alunos está comprometida pelo facto de a organização curricular dos ensinos básico e secundário valorizar a componente curricular e ainda porque os normativos sublinham que do desenvolvimento destas atividades de carácter facultativo não pode resultar prejuízo para a componente letiva.

No âmbito da implementação de espaços de participação dos alunos, condizentes com a educação para a cidadania democrática, procedeu-se à consulta dos relatórios Eurydice (2005, 2012), por se reportarem ao período temporal em que se desenvolveu a organização curricular de 2001, e pelas informações recolhidas pode constatar-se que os avanços e recuos se mantiveram ao longo dos anos.

### **3.3.1. Assembleia de alunos**

O Estatuto do Aluno, publicado em 2002, anteriormente referido, atribuiu aos alunos (artigo 14.º) os seguintes direitos no que concerne à participação democrática indireta (por representação):

---

<sup>27</sup> - <https://ria.ua.pt/handle/10773/1038>

---

podem reunir-se em assembleia de alunos, são representados pelo delegado ou subdelegado da respectiva turma e pela assembleia de delegados de turma, nos termos da lei e do regulamento interno da escola. O delegado e o subdelegado de turma têm o direito de solicitar a realização de reuniões da turma com o respectivo director de turma ou com o professor titular para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da turma, sem prejuízo do cumprimento das actividades lectivas (p. 7944).

A carga horária atribuída às disciplinas, pode ter representado um obstáculo para a operacionalização destas formas de participação. Não há tempo no horário dos alunos destinado à realização destas reuniões para as quais devia estar disponível a sala de aula.

No EA (Lei nº 51/2012) atualmente em vigor, esta matéria consta no artigo 8.º com redação semelhante à anterior, apenas acrescenta que:

não podem ser eleitos ou continuar a representar os alunos nos órgãos ou estruturas da escola aqueles a quem seja ou tenha sido aplicada, nos últimos dois anos escolares, medida disciplinar sancionatória superior à de repreensão registada ou sejam, ou tenham sido nos últimos dois anos escolares, excluídos da frequência de qualquer disciplina ou retidos em qualquer ano de escolaridade por excesso grave de faltas, nos termos do presente Estatuto (p. 5104).

Este órgão, a assembleia, constitui um modelo de participação indireta, ou seja, os alunos não participam diretamente, mas sim através dos seus representantes como a associação de estudantes e o delegado ou o subdelegado de turma.

Na pedagogia Freinet praticava-se a assembleia cooperativa. Nunes (2002) refere que “existe uma prática deste tipo desde 1935, à qual Freinet, na L'École moderne française II, apelidava de sessão semanal da «cooperativa». Nesta constrói-se e determina-se a vida do grupo/classe” (p. 100).

Carbonell (2014) fala da assembleia como referente de coesão democrática:

en la pedagogia de Freinet y en otras que plantean la asamblea como un espacio óptimo para la práctica democrática se debaten propuestas relativas a la vida del grupo, su organización y gestión y se toman decisiones y compromisos individuales y colectivos. Están presentes la crítica, la felicitación y la propuesta (p. 98).

Silva, Azevedo, e Fonseca (2001) destacam que como instituição de socialização,

a escola – e, em particular, a escola básica e secundária – tem uma responsabilidade especial na formação dos jovens (...) como cidadãos titulares de direitos políticos como os de voto, eleição e associação. A provisão de uma estrutura organizacional democraticamente informada; a elaboração de um ambiente ou clima de trabalho embebido em valores éticos e políticos democráticos; e a concretização de procedimentos decalcados ou inspirados no método político democrático no âmbito do ensino-aprendizagem (no espaço da turma e da

aula, em todas as atividades curriculares), configuram, como vimos, caminhos paralelos e mutuamente fecundantes, para essa formação (p. 217).

Guerra (2002) esclarece que para “instaurar a assembleia como mecanismo de participação, será necessário que os alunos aprendam a organizá-la, a intervir, a respeitar a ordem das intervenções e a respeitar as opiniões dos outros” (p. 53). E continua dizendo que “estas aprendizagens são lentas e é uma cilada estabelecer o seguinte círculo vicioso: como não sabem, não se pode tentar, e, se não se tenta, não podem aprender” (p. 53).

Sobre a necessidade de promover a participação democrática na sala de aula ao nível das turmas, Afonso (2005) destaca que “incentivar a cidadania (...) a discussão do regulamento interno da escola e a construção de regras próprias para o bom funcionamento da turma podem também ser momentos para se aplicarem os valores da vida democrática” (p. 17). A mesma autora sublinha que a discussão e o debate são formas de ajudar os alunos a compreender “a importância da negociação e do compromisso, na resolução de conflitos, que muitas vezes apenas existem porque uns e outros não foram capazes de se ouvir e de se conhecer melhor” (p. 17).

Estamos no final da segunda década do século XXI e existem casos em que a participação democrática dos alunos em sala de aula ainda se restringe à discussão de regras de conduta e resolução de alguns conflitos comportamentais.

No relatório Euridyce (2012) é apresentado como «resposta» da tutela, o exemplo do Parlamento dos Jovens

todos os anos, a Assembleia da República acolhe o Parlamento dos Jovens. Os representantes dos alunos das escolas dos ensinos primário e secundário do país preparam previamente, ao longo do ano, o debate a realizar nas duas sessões organizadas na Assembleia da República e que incide sobre questões do interesse dos jovens a nível local e nacional (p. 140).

O Parlamento dos Jovens é uma iniciativa institucional da Assembleia da República, desenvolvida ao longo do ano letivo com as Escolas de todo o país, em que pode inscrever-se qualquer Escola do universo do ensino público, privado e cooperativo. O programa culmina com a realização anual de duas Sessões Nacionais na Assembleia da República: Uma Sessão destinada aos alunos do ES; Uma Sessão destinada aos alunos do 2.º e 3.º ciclos do EB.

### **3.3.2. O conselho**

Na primeira metade do século XX, António Sérgio com o Município Escolar (Self-government) e Célestin Freinet “com la educación del trabajo” (Freinet, 1979, p. 31) foram promotores de uma educação ativa. Freinet (1979) afirma que foi dado um passo adiante fazendo “de nuestros niños hombres que sabrán reaccionar como tales en las circunstancias de su vida futura” (p. 36).

Sérgio (1954) advoga que “é de necessidade absoluta que o aluno se afaça a cooperar livremente pelo bem de uma comunidade e que a escola reproduza o mais possível a estrutura da vida social adulta entre gente autónoma e responsável” (p. 27). O mesmo autor justifica que o objetivo “é pois afazer a rapaziada – na idade em que os hábitos se formam, e com os hábitos o carácter, – às responsabilidades do civismo” (p. 27).

Niza (2002) destaca o papel relevante de Freinet “no avanço das práticas educativas das escolas, pela ruptura que operou com o paradigma organizacional do «modo simultâneo» e massificador do século XIX, opondo-lhe uma organização de trabalho cooperativo” (p. 154).

Os pedagogos que, como Freinet, se inspiraram na escola ativa e valorizaram a dimensão cooperativa do trabalho e das aprendizagens praticavam a reunião semanal da assembleia cooperativa que se revestia de primordial importância para a vida da escola.

A pedagogia institucional também utiliza o termo conselho. Nesse sentido, Nunes (2002) relata que no BEM, 5, (Bulletin de L'École Moderne) “um artigo<sup>28</sup> intitulado L'éducation morale et civique, de outubro de 1960, apresenta pela primeira vez o termo «conselho», no sentido de lhe transmitir um propósito em alguns aspetos diferente daquele que lhe era atribuído por Freinet” (pp. 102-103).

Vial (1972) sublinha que

le Conseil est-il «le lieu où la parole engage»: réunion d'information, d'analyse, de décision c'est aussi un moyen de régulation, une possibilité pour chacun pour critiquer les responsables – sous la réserve que le «Je critique», soit suivit d'un «Je propose». Un rituel s'établit qui rassure l'enfant sans bloquer la classe (p. 80).

---

<sup>28</sup> - Escrito por Fernand Oury

---

o Conselho «o lugar onde a palavra engaja (alicia): reunião de informação, análise, decisão é também um meio de regulação, uma possibilidade de cada um criticar os responsáveis – desde que o «Eu crítico» seja seguida por um «eu proponho». É estabelecido um ritual que tranquiliza a criança sem bloquear a aula (tradução própria).

Haeberli (2009) aborda a pedagogia cooperativa e refere-se aos “conseils de classe entendus comme la réunion de tous les membres d’une classe autour de questions liés à la vie scolaire” (p. 98).

Cabe aqui referir os conselhos infantis do pedagogo italiano Francesco Tonucci como verdadeiros “órganos municipales de participación” (Bernet & Cámara, 2011, p. 32).

Nesta linha de pensamento, Bernet e Cámara<sup>29</sup>(2011) sublinham que “los consejos infantiles forman parte del conjunto de organismos e de iniciativas de participación ciudadana que intentan abrir nuevas vías e procesos complementarios a los convencionales de la democracia representativa” (p. 33).

O *Estudo*, no Tomo II, aponta o exemplo do Movimento da Escola Moderna (MEM) e destaca que como instituição de socialização,

a escola – e, em particular, a escola básica e secundária – tem uma responsabilidade especial na formação dos jovens (...) como cidadãos titulares de direitos políticos como os de voto, eleição e associação. A provisão de uma estrutura organizacional democraticamente informada; a elaboração de um ambiente ou clima de trabalho embebido em valores éticos e políticos democráticos; e a concretização de procedimentos decalcados ou inspirados no método político democrático no âmago do ensino-aprendizagem (no espaço da turma e da aula, em todas as atividades curriculares), configuram, como vimos, caminhos paralelos e mutuamente fecundantes, para essa formação (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, p. 217).

No modelo pedagógico do MEM, o Conselho de Cooperação Educativa (CCE) é o módulo central da sua sintaxe pedagógica. Há mais de cinquenta anos que os professores que implementam este modelo pedagógico, desde o pré-escolar ao ensino secundário, reúnem na sala de aula, com periodicidade que pode variar com o ciclo de ensino.

---

<sup>29</sup> - Os autores conheceram muito diretamente uma série de municípios que iniciaram em 1998 na província de Barcelona, Jaume Trilla Bernet coodenou inicialmente o projeto.



---

## **CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ALUNOS**

### **4. Formação cidadã dos alunos**

#### **4.1. Formação Cívica**

*“La moral es como la gramática. Podemos conocer perfectamente las reglas pero ser incapaces de aplicarlas en la vida diaria”*

Freinet, 1979, p. 15)

Em Portugal a cidadania em contexto escolar vem plasmada na Lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986, conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo português (LBSE) mas vem sendo enformada pelos moldes da União Europeia à qual Portugal passou a pertencer oficialmente em 1 de janeiro do mesmo ano.

A reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE e publicada no Decreto-Lei nº 286/89 deu cumprimento ao propósito estabelecido, conforme se constata no respetivo preâmbulo onde pode ler-se que a estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional se colocam ao nosso sistema educativo: a “construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia (...) neste sentido se decidem as opções que fundamentam a organização curricular dos ensinos básico e secundário” (p. 3638).

A referida LBSE no artigo 3.º, relativo aos princípios organizativos, menciona que o sistema educativo se organiza de forma a “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” e no seu artigo 47.º (desenvolvimento curricular) refere que os “planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, (...) a

---

educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (p. 3078).

Esta reestruturação curricular (Decreto-Lei nº 286/89) dando resposta à LBSE também refere, no artigo 7.º, que “todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos” (p. 3639). No entanto, além desta resposta transdisciplinar, “é criada para todos os alunos dos ensinos básico e secundário a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social”. O ponto 4 do mesmo artigo acrescenta que, em alternativa a esta disciplina, “os alunos poderão optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões”. Acrescenta, no ponto 7, que a “disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social será proporcionada pelas escolas à medida que o sistema dispuser de docentes para tal habilitados” (P. 3640).

Menezes (1995) no texto de um relatório para a OCDE, relativo à participação de Portugal, por intermédio do Instituto de Inovação Educacional (IIE), num estudo de avaliação que envolveu mais de uma dezena de países, no âmbito do projeto Educação Cívica<sup>30</sup>, pronunciou-se sobre esta medida do Decreto-Lei nº 286/89. A esse propósito afirma que “dado que os professores têm de obter uma qualificação específica para lecionarem Desenvolvimento Pessoal e Social, poucas escolas têm a disciplina como opção disponível para os seus alunos” Ainda no mesmo texto a autora acrescenta que “finalmente, a responsabilidade da escola na preparação dos jovens para a cidadania foi enfatizada, embora algumas opções do Ministério revelem esta ambivalência: por exemplo, o facto da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social ser alternativa à de Educação Moral e Religiosa” (p. 15).

A generalização da reforma curricular começa a ser implementada, de forma gradual, começando no ano letivo 1991/92, nas turmas do primeiro ano em escolas do 1.º ciclo de ensino, continuou, em 1993/94, nos primeiros anos do 2.º e 3.º ciclos e em 1994/95 prosseguiu no 10.º ano do ES.

---

<sup>30</sup> - Projeto coordenado internacionalmente pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement e do qual o IIE assegura a representação nacional. O projeto tem como objetivo analisar o papel da educação escolar para a capacitação dos jovens para o exercício da cidadania em sociedades democráticas.

Em 1998 a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 vem alterar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O normativo declarava a necessidade de se proceder a uma reorganização do currículo que foi aprovada no Decreto-Lei n.º 6/2001 com a intenção, entre outras, de levar a escola a assumir-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania. Assim, um dos princípios orientadores é a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares. Também vem integrar três áreas curriculares não disciplinares, nos «desenhos curriculares» dos três ciclos do ensino básico, com carga horária semanal nos 2.º e 3.º ciclos. Uma dessas áreas é a Formação Cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, “visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos, responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso (...) à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (p. 259).

Como já foi referido (ponto 2.1) o DL n.º 139/2012 proclama o reforço da carga horária das disciplinas fundamentais e elimina a ACND de Formação Cívica, nos segundo e terceiro ciclos do ensino básico.

Como disciplina, a Formação Cívica foi introduzida na matriz dos planos de estudos dos cursos científico-humanísticos (CCH) em 2011, (DI n.º 50/2011). Nas Orientações Curriculares da disciplina lê-se que se pretendia criar

um espaço e um tempo próprios que contribuam para desenvolver competências e aprendizagens no domínio da educação para a cidadania, para a saúde e sexualidade, sem prejuízo das atividades que se podem desenvolver nas outras disciplinas ou áreas curriculares, no quadro da sua dimensão transversal (p. 3).<sup>31</sup>

A criação da disciplina de Formação Cívica não anula o princípio da transversalidade da educação para a cidadania, ou seja, é mantida a sua presença em todos os anos, disciplinas e componentes de formação dos planos de estudo que constituem os diversos cursos do ensino secundário. Constituem um referencial para esta disciplina, a Lei n.º 60/2009, e a Portaria n.º 196-A/2010 que regulamentam a área da educação sexual.

---

31

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/f\\_civica\\_versao\\_homologa\\_da.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/f_civica_versao_homologa_da.pdf)

Em julho de 2017, pelo Despacho nº 5908/2017, é autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) nos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Paralelamente é emanada pela tutela a primeira Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), para ser implementada no mesmo ano letivo.

## **4.2. Educação para a Cidadania**

*“La citoyenneté n`est pas un produit de nature, elle demande une éducation”*

(Audigier, 2002)<sup>32</sup>

A Educação para a Cidadania é um processo contínuo e na educação formal, “concretiza-se ao longo de todo o percurso educativo porque, fundamentalmente, é um processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas desenvolvidas em «situação» e em estreita ligação com um conjunto de valores que caracterizam as sociedades democráticas” (Figueiredo, 2002, p. 55)

No início deste século a educação para a cidadania estava inscrita na lista de prioridades dos sistemas educativos de todos os países da Europa em virtude de esforços desenvolvidos na década de noventa do século XX por vários organismos internacionais.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no Gabinete Internacional da Educação – OIE – com sede em Genebra desenvolveu desde 1993 o projeto “What Education for what Citizenship”, sob a direção de Luis Albala-Bertrand<sup>33</sup>. A mesma organização elaborou o Programa Mundial para a educação em

---

<sup>32</sup> - 2/2002: Civic and Economic Education in Europe (p. 1). Disponível em <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/456/372>

<sup>33</sup> - Luis Albala-Bertrand, doutorado em sociologia, Sorbone1972 e responsável pela UNESCO de 1975 a 1992.

Direitos Humanos cujo Plano de Ação foi aprovado por todos os Estados Membros da Assembleia Geral das Nações Unidas em 14 de julho de 2005.

O Conselho da Europa desenvolveu o Projeto de Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos (ECD/DH) em quatro fases com início em 1997. Educação, Cidadania e Direitos Humanos, são temas indissociáveis num tempo em que se quer alcançar a Escola para Todos, articulam dimensões relacionadas com valores, atitudes e práticas que devem estar presentes na escola.

Na perspetiva de Audigier (2000), a Educação para a cidadania democrática deve ser

uma preocupação constante de todos os cidadãos e de todas as instituições numa sociedade democrática, o facto é que ela deve ter uma presença explícita e prioritária nas instituições de ensino e formação, principalmente na escola. Cooperação, participação, diálogo, respeito ... tudo isso são palavras que designam atitudes esperadas de todas as pessoas da Escola, em particular, adultos, e atitudes que devem inspirar os sistemas educativos a implementá-las e a vivê-las (p. 21).

Estevão (2011) salienta que a Educação para os Direitos Humanos (EDH) tem de

constituir-se como um processo multidimensional, articulador de dimensões relacionadas: com a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem uma cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; com a formação de uma consciência cidadã; com o desenvolvimento de pedagogias e metodologias participativas (p. 20).

Na opinião de Reis (2000) “a centralidade da educação para a cidadania é, em grande medida, determinada pelas perplexidades e desafios do nosso tempo que exigem a revitalização dos laços de cidadania, no sentido da maior participação na vida social e política, num contexto de abertura pessoal aos valores cívicos” (p. 105).

A educação para a cidadania, na opinião de Figel’ (2005) é um processo “que compreende a aprendizagem dos direitos e dos deveres dos cidadãos, o respeito pelos valores democráticos e pelos direitos humanos, bem como a importância da solidariedade, da tolerância e a participação numa sociedade democrática” mas também “é um meio de preparar crianças e jovens para se tornarem cidadãos responsáveis e ativos” (Eurydice, 2005, p. 3).

Nesta linha de pensamento, Cortés (2006) afirma que

para que la ciudadanía tenga resultados efectivos y duraderos, y ejerza un impacto en las actitudes, los comportamientos y las habilidades de los alumnos, es conveniente que los

---

alumnos no sólo memoricen la información que se les transmite, sino que, además, la comprendan y la analicen de forma crítica (p. 49).

Em Portugal, a aprovação da LBSE em 1986, veio acalorar o debate sobre a Educação Cívica como propósito da Educação e em benefício da realidade social. Neste sentido, entre as “finalidades que a escola deve prosseguir estaria um espírito pluralista democrático, o respeito pelos outros, a abertura ao diálogo, a identidade nacional aberta à diversidade, num espírito de humanismo universal e de cooperação internacional” (Santos, 2000, p. 59).

Mais tarde, no Decreto-Lei n.º 6/2001, veio plasmado o propósito de levar a escola a assumir-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania. Começaram, então, a fazer-se notar nas escolas alguns reflexos da retórica que aflorava nos discursos desde a publicação da referida LBSE. O conceito de educação para a “cidadania é muito mais geral do que o de educação cívica. Este encontra-se histórica e geograficamente confinado a uma região e/ou uma cultura, a um Estado. Aquele aponta para uma pertença mais alargada, que abarca o próprio mundo” (Beltrão & Nascimento, 2000. p. 52).

Menezes (2005) no relatório do estudo que coordenou, referiu que “a ênfase na educação para a cidadania justifica-se em particular num país como Portugal cuja fragilidade em termos de cultura política tem sido afirmada, situação a que não é alheio o carácter relativamente recente do regime democrático” (p. 19).

Na opinião de Santos (2007) a Educação para a Cidadania, em Portugal

tem sofrido ainda alargamentos que não são só de conteúdos, programas e modelos, mas também quanto à organização da escola e quanto às formas de a levar a cabo. Assiste-se à mudança do paradigma da transmissão de conhecimentos para o da vida na escola, a discussão de valores, a participação na organização e gestão da escola e mesmo a intervenção na realidade social exterior (p. 27).

A mesma autora afirma que “há hoje em Portugal rápidas e profundas mudanças sociais que tornam a Educação para a Cidadania cada vez mais necessária e urgente” (p. 27).

A Ministra da Educação e o Secretário de Estado da Presidência do Conselho de Ministros, em 2006, dirigem um convite a um conjunto diversificado de pessoas e organizações no sentido de promover um debate (Forum) sobre a Educação para a Cidadania que apresentasse um contributo para o trabalho de docentes e de escolas. Pretendia-se identificar boas práticas e apresentar recomendações “concretizar um *plano*

---

de acção capaz de permitir utilizar, de forma adequada, as áreas curriculares não disciplinares e, em particular, a Área de Projecto e a Formação Cívica, e de propiciar o desenvolvimento de projectos transversais nos espaços disciplinares” (Grilo, 2008, p. 12).

O Ministério da Educação (DGIDC) publicou, em junho de 2011, o documento *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*<sup>34</sup>, coordenado por Maria Emília Brederode Santos.

A referida proposta curricular devia constituir-se como um documento que

respondesse às necessidades de formação dos jovens neste domínio, acompanhasse as tendências actuais e as recomendações a nível da União Europeia e organizasse as sucessivas medidas avulsas tomadas sob pressão de necessidades sociais sem resposta no currículo em vigor e acumuladas, como sugestões ou já mesmo como compromissos, nas Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND), ao longo da última década (p. 3).

No documento são apresentados dois pressupostos:

Não se parte do zero. Há objectivos consignados na legislação, um historial de diferentes grupos de estudo, formas de concretização e estudos de avaliação designadamente sobre práticas educativas nas ACND. Também existem compromissos já assumidos com outras instâncias exteriores ao Ministério da Educação envolvendo a atribuição à Educação para a Cidadania, e em particular à Formação Cívica, de aprendizagens diversas, em geral de resposta a problemas sociais actuais aos quais a organização tradicional do saber em disciplinas dificilmente atende (p. 4).

A Proposta Curricular de Educação para a Cidadania está organizada em três *documentos*, são eles, Processos-chave, Áreas Nucleares e Perfis de Saída de cada ciclo do Ensino Básico (EB) e do Ensino Secundário (ES). Ainda é apresentada no documento uma justificação relativa ao facto de as Orientações Curriculares para a Educação de Infância não serem um desses documentos:

Embora se considerem fundamentais para estas aprendizagens de cidadania as competências de socialização desenvolvidas no Jardim-de-Infância, aliás explicitadas nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância, não se incluíram aqui por a frequência do Jardim-de-Infância não ser obrigatória. No entanto, sublinha-se a importância das interações do quotidiano para criar espaços de diálogo e oportunidades de participação das crianças, para promover a sua autonomia, compreensão do mundo, dos outros e de si, e capacidades como a empatia, a comunicação e argumentação, o diálogo e a negociação, a responsabilização e o compromisso (p. 7).

---

<sup>34</sup> [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed\\_cidadania\\_basico\\_sec\\_2011.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf)

Relativamente aos Processos-chave é referido que estes são orientadores da organização da escola e transversais a todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Neste campo são apresentadas as *Competências dos alunos a desenvolver ao longo dos Ensinos Básico e Secundário*. Descentração e empatia; Pensamento crítico e criativo; comunicação e argumentação; Participação.

No que concerne às aprendizagens esperadas, são agrupadas em quatro domínios. Direitos e responsabilidades; Democracia, processos e instituições; Identidades e diversidades; Interdependência e mundialização. Seguem-se os perfis de saída dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (EB) e Ensino Secundário (ES) construídos com base no cruzamento dos Processos-chave com as Áreas Nucleares.

Apresenta seguidamente a relação entre os três ciclos do EB e o ES tendo em conta os vários itens considerados nos perfis, salientando que o seu desenvolvimento não se esgota no nível e ciclo de ensino em que estão referenciados.

Faz ainda referência a implicações organizacionais, sublinhando que

uma escola promotora de Educação para a Cidadania é aquela que educa pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania. Assim sendo, e dado que se trata de uma área transversal, ela terá de enformar as opções a inscrever nos projectos educativos das escolas, as quais por sua vez se terão de espelhar nas escolhas organizacionais que se fazem e obviamente que também nas práticas de governação e de relação (p. 27).

Neste sentido sublinha a necessidade de a escola se abrir ao diálogo

apelar à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e da capacidade de argumentação requer que a própria escola se abra a essa mesma participação e ao diálogo no processo de tomada de decisão e evite fechar-se em procedimentos rígidos e burocráticos e em relações autocráticas de liderança (p. 27).

O próprio documento alerta para o facto de a organização tradicional do saber em disciplinas dificilmente conseguir atender às aprendizagens diversas atribuídas à educação para a cidadania. Acresce ainda a questão da escassez de formação nessas áreas e dirigida aos docentes.

Em 2017 é publicada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), para ser implementada nas escolas no ano letivo 2017/18. Este documento encontra-se alicerçado na proposta elaborada e apresentada ao Governo em janeiro de 2017 pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania criado por despacho conjunto

(Despacho n.º 6173/2016) da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação.

Sobre a ENEC, Niza, (2021) afirma que “após tentativas em vão que se sucedem desde 25 de abril de 1974, para uma educação para a cidadania democrática nas escolas, dispomos agora de um novo documento orientador designado Estratégia nacional de educação para a cidadania. A mesma autora acrescenta que “este documento acabou por ser integrado no currículo como se fosse um programa disciplinar com o título Cidadania e Desenvolvimento” (p. 8).

Na mesma linha de pensamento, Segura, (2021) refere que

independentemente da pertinência que possa ter o trabalho realizado na área curricular de cidadania e desenvolvimento, é para nós fundamental não perder de vista o essencial: o investimento na participação democrática direta das crianças e dos jovens como forma de construção da cidadania. A existência de uma área curricular com esta designação não nos dispensa de pensar a forma como possibilitamos (ou, na verdade, impedimos) um efetivo exercício da participação. Até porque é muito fácil transformar o que devia ser da ordem do vivido em alguma coisa que acaba por ser da ordem do ensinado através da lição do professor (p. 11).

Já foram referenciadas as diferentes reorganizações curriculares desde a publicação da LBSE até ao presente bem como a importância das ACND implementadas em 2001, mas sobre o efeito da educação para a cidadania integrada transversalmente nos planos de estudos dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, pouco se conhece. Figueiredo (2002) aborda o assunto, assim:

Alguns professores reconhecem que os desafios e as novas exigências que se colocam à escola, entre as quais a de Educar para a Cidadania, são importantes, mas não se sentem directamente implicados. Tendem a considerar que haverá na escola outros colegas mais vocacionados ou que isso é tarefa que cabe ao director de turma ou ao colega da disciplina X ou Y (p. 46).

Nesta matéria a responsabilidade cabe, também, à tutela pelo facto de não se ter pronunciado no sentido de definir quais os grupos disciplinares que reúnem condições para ministrar a disciplina.

#### **4.2.1 Educação para a cidadania democrática**

A Educação para a Cidadania Democrática (ECD) adquiriu peculiar relevo no final do século XX com o início da primeira fase do Projeto ECD<sup>35</sup> lançado pelo Conselho da Europa com a participação de cada um dos seus Estados Membros. A segunda fase decorreu nos anos 2001 a 2004. Findo o *Ano Europeu da Cidadania pela Educação* (2005), iniciou a terceira fase (2006-2009) *Aprendendo e vivendo a democracia para todos*, que visava a promoção de políticas sustentáveis, de investigação e de desenvolvimento de boas práticas em Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos e que se desenvolveu em colaboração com a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos da ONU.

No documento do Conselho da Europa (CoE) relativo ao Projeto ECD, inserido na segunda fase, 2001-2004, sob o tema *Desenvolver uma Compreensão Partilhada*, um glossário de termos de educação para a cidadania democrática, organizado por Karen O'Shea<sup>36</sup>, é referido que a Educação para a Cidadania Democrática

põe em relevo a experiência individual e a busca de práticas tendentes a promover o desenvolvimento de comunidades empenhadas em relações humanas genuínas. Ocupa-se do indivíduo e das suas relações com os outros, da construção de identidades pessoais e colectivas e das condições da vida em conjunto, para citar apenas alguns dos seus conteúdos (p. 10).

Em 2005 foi celebrado o *Ano Europeu da Cidadania através da Educação* no âmbito do qual surgiu a publicação do manual «Democratic Governance of Schools». Este manual, escrito como um guia para dar apoio e sugerir métodos a quem esteja envolvido no governo das escolas, foi traduzido e apresentado em língua portuguesa pelo CNE<sup>37</sup>. Na apresentação do projeto pode ler-se que o manual foi concebido para “ajudar os leitores a aferir o grau de contribuição da sua escola para a Educação para a Cidadania Democrática dos seus alunos e bem assim para a sua preparação para uma cidadania adulta em democracia” (Backman & Trafford, 2007, p. 11). A essa demonstração de

---

<sup>35</sup> - Plano de ação de educação para a cidadania democrática lançado na Segunda Cimeira dos Chefes de Estado e de Governo do Conselho da Europa (Estrasburgo, 10 e 11 de Outubro de 1997)

<sup>36</sup> - <https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000034001-000035000/000034744.pdf>

<sup>37</sup> <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes/804-governanca-democratica-das-escolas>

empenho dos órgãos nacionais, em seguir as orientações europeias, veio juntar-se a criação de «sítios de cidadania».

A recomendação 2002 do CoE, vertida no *Documento de orientação para o Ano Europeu da Cidadania pela Educação (2005)*, propõe exemplos de medidas a adotar, entre elas, estabelecer sítios como centros de desenvolvimento democrático que permitam aos cidadãos participar diretamente no processo de tomada de decisões. Também se pronuncia em relação aos resultados esperados assumindo que poderão ser traduzidos em produtos ou processos, durante ou após o “Ano”. Dando cumprimento a esta orientação

o Ministério da Educação e a Secretaria de Estado da Presidência do Conselho de Ministros criaram um Fórum de Educação para a Cidadania, que terá como missão «a apresentação de orientações e a identificação e divulgação de boas práticas, no sentido de conferir consistência às iniciativas em curso e de ajudar e promover o trabalho dos professores e das escolas» (Santos, 2007, p. 28).

Este Fórum produziu um documento disponível para toda a comunidade – *Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania*<sup>38</sup> – que se constitui como uma «resposta» da tutela às recomendações e orientações europeias.

Sobre o Fórum, Santos (2007) sublinha que é constituído por “cerca de 90 individualidades e representantes de organizações com trabalho neste domínio e coordenado por Eduardo Marçal Grilo, procurará criar um consenso social alargado em torno da Formação para a Cidadania e da sua concretização curricular e organizacional” (p. 28). Pretende ajudar a utilizar, “de forma adequada, as áreas curriculares não disciplinares e, em particular, a Área de Projecto e a Formação Cívica, e de propiciar o desenvolvimento de projectos transversais nos espaços disciplinares” (Grilo, 2008, p. 12).

Conforme a Carta do CoE sobre ECD e EDH, a Educação para a Cidadania Democrática

engloba a educação, a formação, a sensibilização, a informação, as práticas e as atividades que visam, através da aquisição pelos aprendentes de conhecimentos e competências, da compreensão e do desenvolvimento das suas atitudes e dos seus comportamentos, capacitá-los para o exercício e a defesa dos direitos e deveres democráticos, para a valorização da diversidade e para o desempenho de um papel ativo na vida democrática, a fim de promover e proteger a democracia e o primado do direito (s/p).

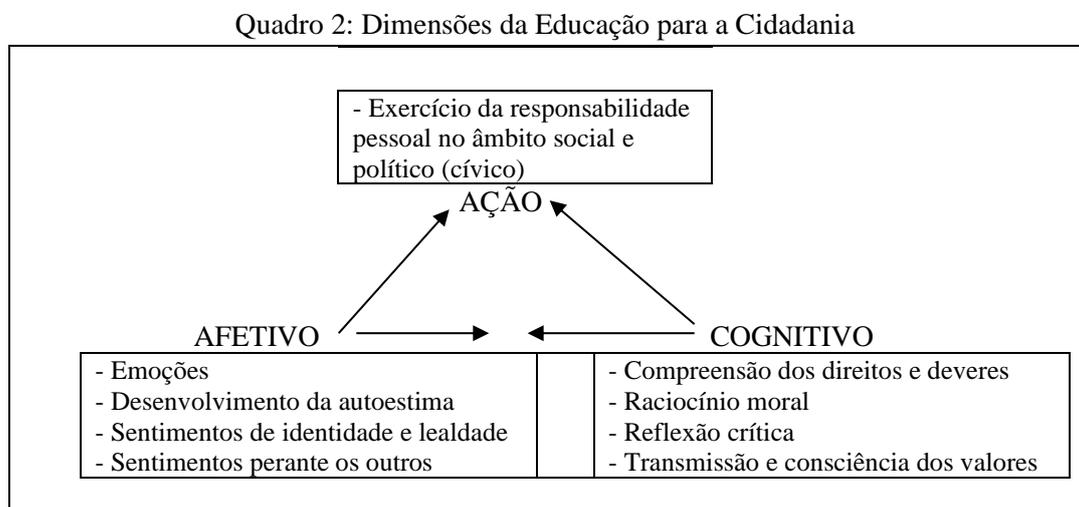
---

<sup>38</sup> - [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj\\_estrat\\_plano\\_educ\\_cidadania.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf)

A ECD constitui-se como um dos objetivos dos sistemas educativos de todos os países da Europa e vem sendo impulsionada e regulada por instituições internacionais como o Conselho da Europa (CoE) e o Conselho Europeu (CE), entre outros.

Terminada a quarta fase (2010-2014) designada “Aprendendo a democracia e os direitos humanos em contexto escolar e em contextos não formais, ao longo da vida”, o Conselho da Europa (CoE), no seguimento do Projeto ECD, desenvolveu outro projeto levado a cabo em quatro fases, de 2014 a 2017, intitulado *Competências para uma Cultura da Democracia - Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas* (CCD). Estas iniciativas do Conselho da Europa bem como as de outras organizações já referidas, enfatizam as distintas dimensões da educação para a cidadania e a importância da aprendizagem ativa da cidadania.

Nesta linha de pensamento Reis (2000) refere que a operacionalização pedagógica “das diferentes dimensões da educação para a cidadania resulta da conjugação dos três domínios no chamado triângulo da cidadania. Na base do triângulo encontramos os domínios cognitivo e afetivo entre os quais se estabelece uma relação de interdependência” (p. 118). Vê-se a representação no quadro 2, adaptado de Reis (2000).



Fonte: Adaptado de Reis (2000)

Na mesma linha de pensamento Naval (2003) defende que

en la ciudadanía democrática, y en la educación a ella encaminada, (...) cabría apuntar a la distinción de tres vertientes: cognitiva, afectiva y práctica. Es patente, desde el punto de vista educativo, la necesidad de:

- a) transmitir una serie de conocimientos;
- b) promover la adhesión a unos valores, unas determinadas concepciones o modos de ver y sentir el mundo;

---

c) facilitar la adquisición de competências instrumentales y habilidades operativas especialmente participativas y comunicativas (p. 191).

As diferentes dimensões de cidadania também são destacadas no documento (já referido) *Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de formação para a Cidadania* que incita à implicação das “dimensões cognitivas, éticas e relacionais que a educação para a cidadania deve incluir nas suas agendas programáticas e reflexivas (...) como forma de congregar três registos “cidadania como condição, como cultura e como competência. Uma competência chave, transversal, particularmente importante no plano da cidadania como acção” (p. 17).

O documento intitulado *Guião de Educação para a cidadania em contexto escolar ... Boas Práticas* (DGIDC) também identifica três aspetos fundamentais “duma prática pedagógica participativa: saber, valorizar e agir (...) toda a acção cívica supõe a conjugação de conhecimentos, valores e acções, para uma participação refletida e empenhada” (Afonso, 2007, p. 17).

Os documentos citados, bem como outras iniciativas, revelam que em Portugal, paralelamente aos projetos desenvolvidos a nível europeu, se desenvolviam experiências que procuravam corresponder às diretrizes da União Europeia e orientar a implementação da educação para a cidadania nos ensinos básico e secundário por ser considerada um fator de coesão social e compreensão mútua que fomenta o estabelecimento de relações harmoniosas e pacíficas nos povos e entre os povos, bem como a defesa e o desenvolvimento da sociedade e da cultura democráticas.

#### **4.2.2. Cidadania democrática – desenvolvimento de competências**

*“A cidadania deixou de ser algo que se espera que aconteça para passar a ser algo que se faz acontecer”*

(Grilo, 2008, p. 15)

A cidadania democrática constitui-se componente importante do processo de desenvolvimento integral do ser humano como ser único e como ser social que aprende a viver com os outros em defesa do bem comum. Assim os saberes teóricos não podem ser isolados das capacidades práticas.

Nesta linha de pensamento Morin (2002) afirma que

a unidade complexa do ser humano que está completamente desintegrada no ensino, através das disciplinas, e tornou-se impossível aprender o que significa ser humano. É necessário restaurá-la, de forma que cada um, onde quer que esteja, tome conhecimento e consciência em simultâneo da sua identidade complexa e da sua identidade comum a todos os outros humanos (...) a condição humana devia ser um objeto essencial de todo o ensino (p. 17).

Birzée (2000), impulsionador do processo de determinação de competências, afirma que

le project «Education à la citoyenneté démocratique» (ECD) a été lancé en vue de déterminer les valeurs e les compétences nécessaires pour que les individus deviennent des citoyens à part entière, la manière dont ils peuvent acquérir ces compétences et apprendre à les transmettre à autrui (p. 3)<sup>39</sup>

O Projeto Educação para a Cidadania Democrática (ECD) foi lançado com vista a determinar os valores e competências necessários para que os indivíduos se tornem cidadãos de pleno direito, a forma como podem adquirir essas competências e aprender a transmiti-las a outros (Tradução própria).

Na área da educação a União Europeia (glossário) define competência como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto. Competência indica a

capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Competência não se limita a elementos cognitivos (que envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito); também abrange aspectos funcionais (que envolvem habilidades técnicas), atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos (CEDEFOP, 2011).

As competências “manifestam-se na capacidade de um indivíduo em utilizar os seus recursos cognitivos múltiplos para agir da melhor maneira face a situações complexas, imprevisíveis” (Perrenoud, 2002, p. 92).

Audigier (2000)<sup>40</sup> sublinha que a Educação para a Cidadania Democrática envolve três tipos de competências: cognitivas – sobre aspetos políticos e jurídicos, as questões do mundo atual, os processos, e os princípios e valores dos direitos humanos e da cidadania democrática; éticas e da escolha de valores; e de ação ou sociais – na comunidade, na resolução de problemas, no debate público (p. 21).

Birzée (2000) na reunião do Conselho de Cooperação Cultural (CDCC) em Strasbourg, dia 27 de julho de 2000 (DGIV/EDU/CIT (2000) 21), apresenta o relatório sobre o projeto

---

<sup>39</sup> - <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2027%20Birzea.pdf>

<sup>40</sup> - <https://rm.coe.int/0900001680928a19>

ECD (L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie), onde constam as competências-chave da Cidadania Democrática (Réunion de consultation sur l'ECD (1996) decididas em 1996<sup>41</sup> (p. 93):

- resolver os conflitos de maneira não violenta;
- argumentar em defesa do ponto de vista próprio;
- ouvir, compreender e interpretar os argumentos dos outros;
- reconhecer e aceitar as diferenças;
- fazer escolhas, considerar alternativas e sujeitá-las a uma análise ética;
- assumir responsabilidades partilhadas;
- estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas;
- desenvolver um espírito crítico relativamente à informação, aos modelos de pensamento, aos conceitos religiosos, sociais, políticos e culturais;
- manter-se fiel aos valores e aos princípios democráticos.

Figueiredo (2002) apresenta uma proposta de competências e salienta que “equacionar um conjunto de competências transversais é um modo possível de clarificar as finalidades desta área” (p. 56). As competências transversais na área da Educação para a Cidadania representam o trabalho formativo dos Educadores em torno de diversas áreas, como mostra o quadro seguinte.

Quadro3– Competências transversais de Cidadania (Figueiredo, 2002)

Competências Transversais de Cidadania	Descritores
<i>construção da identidade</i>	valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras...
<i>desenvolvimento de relações interpessoais</i>	escutar os outros; estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade...
<i>estabelecimento de regras para a vida numa sociedade democrática</i>	criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática...
<i>comunicação e expressão</i>	expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos...
<i>tomada de decisões</i>	propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar e resolver conflitos de forma democrática...
<i>formação de um pensamento crítico e reflexivo</i>	intervir de forma coerente e informada no debate público, refletir sobre a sua experiência/ação e a dos outros...
<i>resolução de problemas</i>	identificar problemas e resolvê-los ou contribuir para a sua resolução...
<i>consecução de projetos</i>	construir projetos e contribuir para eles...

Fonte: Adaptado de Figueiredo (2002)

O projeto levado a cabo em quatro fases, de 2014 a 2017, intitulado *Competências para uma Cultura da Democracia - Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas* (projeto CCD) é dirigido aos aprendentes que desejam participar

<sup>41</sup> -<https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2027%20Birzea.pdf>

eficazmente numa cultura da democracia e viver juntos em paz nas sociedades democráticas multiculturais.

Este projeto (CCD) acrescenta que “o termo «competências» (no plural) é utilizado neste documento referindo-se aos recursos individuais específicos (... valores, atitudes, capacidades...) que são mobilizados e empregues num comportamento competente” (p. 6). Refere valores como dignidade humana, direitos humanos, diversidade cultural, democracia, justiça, equidade, igualdade e Estado de direito.

Na *Estratégia de Lisboa*, definida no Conselho Europeu de Lisboa (23 e 24 de março de 2000), também é proposta a criação de um quadro europeu para definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida.

A *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho*, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, tem como um dos principais objetivos do *Quadro de Referência* identificar e definir as competências essenciais necessárias à realização pessoal, à cidadania ativa, à coesão social e à empregabilidade na sociedade do conhecimento. O Quadro de Referência estabelece oito competências essenciais: Comunicação na língua materna; Comunicação em línguas estrangeiras; Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; Competência digital; Aprender a aprender; Competências sociais e cívicas; Espírito de iniciativa e espírito empresarial; e Sensibilidade e expressão culturais. As Competências sociais e cívicas incluem

as competências pessoais, interpessoais e interculturais, e abrangem todas as formas de comportamento que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, em particular em sociedades cada vez mais heterogéneas, e resolver conflitos quando necessário. (p. 16).

Estas competências de base, a adquirir na aprendizagem ao longo da vida, são a continuidade das competências a desenvolver no ensino básico com destaque para o espírito de iniciativa e espírito empresarial.

A Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário (referida em 4.2) coordenada por Maria Emília Brederode Santos (2011)<sup>42</sup> elenca competências dos alunos a

---

<sup>42</sup> - Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed\\_cidadania\\_basico\\_sec\\_2011.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf)

desenvolver ao longo dos Ensinos Básico e Secundário, em quatro áreas, Descentração e empatia, Pensamento crítico e criativo, Comunicação e argumentação, Participação, estabelecendo em cada área um grupo de descritores.

O PA considera que as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, sendo consideradas peças centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória. Estabelece dez áreas de competência, entre elas a do *relacionamento interpessoal*, que, entre outros descritores, refere que os alunos *desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda*, podendo destacar-se aqui a referência à cooperação que pode assumir um papel relevante na tarefa de «aprender a viver juntos».

#### **4.3. Papel ativo da escola na formação cidadã dos alunos**

A escola pode assumir diferentes rumos conforme os princípios que privilegia e dos quais dependem “sentidos mais ou menos democráticos para a organização escolar e para as práticas que ocorrem no seu interior (sejam elas práticas pedagógicas, (...), práticas conviviais, entre outras), depende também da aceitação daqueles referenciais mais amplos e mobilizados, nem sempre pacificamente, no quotidiano da Escola” (Estevão, 2013, p. 31).

Em conformidade com o que foi dito acima, o mesmo autor expõe duas perspetivas sobre o cidadão aprendente, uma, do ponto de vista da economia, em que

podemos pugnar por um cidadão aprendente, em que o acento recai, não na cidadania, mas no facto de alguém ser aprendente. Este deve obedecer à pedagogia da economia (...) que o submete à ordem e à disciplina mas também aos saberes-fazer normalizados (...) que lhe aponta os objetivos da competitividade, da empregabilidade (p. 32).

Na outra, o reconhecimento da cidadania

em alternativa, o aprendente como cidadão de direitos, que vê reconhecida a sua cidadania e é empoderado em termos de exercitação dos seus direitos. Trata-se agora de um aprendente entendido em todas as sus dimensões, o que supõe uma visão da educação comprometida também com a justiça social, com o reconhecimento do outro (p. 32).

Na mesma linha de raciocínio Tedesco defende que a formação cidadã “deve produzir «homens completos», mais do que especialistas (...) desenvolver todas as suas capacidades, e a tornar-se um ser humano completo, e não um instrumento da economia”. Prossegue afirmando que “a aquisição de conhecimentos e competências deve andar acompanhada de uma educação do carácter, da abertura cultural e do despertar da responsabilidade social” (p. 60).

Nesta linha de pensamento, Gadotti (2000), no projeto, implementado no Brasil com a sua colaboração, descreve a escola cidadã como aquela que

visa à construção de um projeto político-pedagógico a partir do estabelecimento de relações humanas democráticas, solidárias e éticas, cuja finalidade maior é a de formar alunas e alunos também solidários, éticos e felizes, porque cidadãos plenos e conscientes são capazes de agir sobre a realidade em que vivem, criando as condições necessárias para a vivência daquelas relações (p. 53).

Pode dizer-se que a escola tradicional, que às vezes se encontra em lugares avessos à mudança, ainda está longe de ser escola cidadã porque “para que a escola se transforme numa escola cidadã é imperativo que os professores adquiram novas competências e novos conhecimentos (Santos, 2014, p. 86). O mesmo autor acrescenta que “a escola cidadã não resulta se não estiver no cerne do currículo ligada ao conjunto de competências e de conhecimentos que a autonomia cidadã exige” (p. 86).

Na escola cidadã todos os atores educativos incluindo as crianças/alunos podem expor os seus pontos de vista, numa comunicação aberta e horizontal, sabendo que estes são ouvidos pelos seus pares e tidos em conta na hora da tomada de decisões, mas cientes de que a liberdade traz responsabilidade, pelo próprio, pelo outro, pelo grupo/turma e pela comunidade. Ao invés da sociedade do individualismo e da competitividade “a escola cidadã aponta para um processo educativo que vai no sentido da construção de uma progressiva descentração do «eu», indispensável à comunicação com o outro (Santos, 2014, p. 214).

Torna-se imperioso aprender a viver com os outros, em harmonia, na defesa do bem comum e da coesão social, o desafio para os sistemas nacionais de educação “consiste em criar identidades e favorecer a consciência do outro, bem como um senso de responsabilidade com os outros, em um mundo cada vez mais interconectado e interdependente” (UNESCO, 2016, p. 12).

O atual PA, de base humanista, subentende uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Neste documento reafirma-se que a “educação desempenhou e desempenha um papel fundamental, eu diria insubstituível, na criação e consolidação de uma consciência cívica ou de uma consciência cidadã” (p. 17).

Um dos problemas sérios que a educação enfrenta, relativamente à formação do cidadão é o que podemos chamar o «défice de socialização» que caracteriza a sociedade atual “vive-se um período em que as instituições educativas tradicionais – e em especial a família e a escola – estão a perder a capacidade de transmitir eficazmente, valores e modelos culturais de coesão social” (Tedesco, 2008, pp. 35-36). Apesar de ser um tema da agenda política nacional e transnacional, desde o século passado, continua em debate porque não basta educar para a cidadania é necessário assumir que “uma escola cidadã é uma escola que vive a cidadania (...) é através do exercício da cidadania que se preparam os futuros cidadãos” (Formosinho, 2003, p. 34).

Uma escola cidadã respira democracia e esta “deve ser construída através de uma aprendizagem transversal e estar sempre presente numa escola que recorrendo à «imaginação sociológica» se deverá estruturar sob a forma de uma cidade democrática” (Cortesão, 2002, p. 9).

Gadotti (2013) recorre a uma entrevista dada por Paulo Freire, em 1997, para definir uma educação por e para a cidadania, que é a da escola cidadã:

La «escuela ciudadana» es una escuela coherente con la libertad. Es coherente con su discurso formador, libertador (...) es una escuela de comunidad, de compañerismo. Es una escuela de producción común del saber y de la libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia (p. 69).

Uma das aspirações da escola cidadã está relacionada com a adequação das suas práticas no sentido de “ligar aos desafios do conhecimento os desafios da sociedade (...) além de áreas de conhecimento significativas exige áreas sociais, cívicas e éticas de expressão de cidadania” (Santos, 2014, p. 82). Os saberes disciplinares, por si só, não bastam é necessário colocá-los ao serviço de competências ligadas a práticas sociais. Na escola cidadã o inédito é que a “educação para a cidadania, em vez de ser um momento segundo da consolidação da sociedade democrática, se torna uma condição da sua própria edificação” (Carvalho, 2010, p. 48).

Ainda que atualmente as práticas (de educação) nas escolas pareçam continuar condicionadas pela meritocracia, que os rankings anuais obscureçam um percurso possível no sentido de mudanças significativas ao nível da democratização da vida da escola e que alguns atores educativos se desculpabilizem com os longos programas das diversas disciplinas, é importante divulgar as possibilidades que outros encontram no seu dia-a-dia para implementar dinâmicas favoráveis ao desenvolvimento da escola cidadã.

Tendo em conta o número de horas que as crianças/alunos passam diariamente na escola, pode dizer-se que ela é a sua segunda casa e como tal, importa transformar a vida escolarizada que se vive na escola numa forma autêntica de vida democrática em que todos sejam convocados para fazer da escola uma verdadeira comunidade em que tudo é da responsabilidade de todos.

A responsabilidade pode entender-se como o preço que temos de pagar pela liberdade (Egido, 2011), razão pela qual, para formar os alunos para esta dualidade se torna imprescindível que a escola seja “fundamentalmente uma instituição moral, pois deve preparar as crianças e os jovens a assumirem responsabilidades e papéis de cidadania numa sociedade democrática” (Estevão, 2003, p. 28). Desde cedo as crianças devem contactar com formas claras (menos infantilizadas) do exercício da responsabilidade, Pires (2001) no trabalho sobre *Pedagogia de vinculações e Educação para os Valores*, procurou saber como se pode proporcionar à criança um meio escolar que lhe permita estabelecer vinculações que favoreçam a aquisição de valores e constatou que

ao preconizar a organização autónoma, embora apoiada, dos alunos enquanto grupo institucional, a primeira das pedagogias apontadas (a pedagogia institucional) está a estimular o exercício da responsabilidade social. Permite que a gestão de conflitos se realize no respeito por cada um. Estimula a criação de regras de organização social e conduta individual. Suscita a regulação social pelo exercício da livre expressão individual. (...) esta forma de viver a escola gera uma percepção mais profunda das nossas interdependências<sup>43</sup> (Pires, 2001, pp. 488-489).

Figueiredo (2002) sugere algumas estratégias que ao ser implementadas na escola, podem contribuir para o envolvimento dos alunos de forma a que identifiquem *in loco*

o que significa a Democracia e quais os valores, regras e instituições de que esta se suporta. Esta análise pode ser iniciada a partir das eleições da escola, quer estas sejam para o Conselho Directivo ou para a Associação de Estudantes. Para conhecer a estrutura dos poderes públicos, pode analisar-se a estrutura de poder na escola e observar-se como se

---

<sup>43</sup> - <https://run.unl.pt/handle/10362/329>

separam e completam as funções dos vários órgãos e, a partir daí, analisar, por exemplo, as estruturas de poder político à escala local. (p. 59).

Esta temática pode ser abordada de formas diferenciadas, usufruindo do carácter transversal da cidadania, seria usada em diversas disciplinas e adaptada a grupos etários distintos, a mesma autora sugere várias questões para debate:

Como é e como se trabalha no espaço organizacional da escola? Que projecto tem a escola? Ou, que projectos? De que necessidades partiram esses projectos? O que pretendem? Quem são os seus responsáveis? Quem os propôs? Quem participa? Quem gere a escola? Quem define os horários e as turmas? Com que critérios? Como é que entende o conflito? E como é que se resolve? Quem elabora o regulamento interno? Quem o lê? Quem deu o seu acordo? (Figueiredo, 2002, p. 61).

Uma escola cidadã, em prol do bem comum e da coesão social, implementa um conjunto de “práticas individuais e cooperativas destinadas a concretizar a liberdade e a autonomia de todos e cada um dos membros (...) e a criar entre eles relações justas e promotoras da vida das comunidades” (Azevedo, 2010, p. 52).

É benéfico incentivar a participação continuada dos alunos no seio das instituições, contribuir para que seja possível alcançar metas, resolver situações ou regular questões da vida em comum, porque sendo formas eficazes de formação cidadã, estas oportunidades não devem ser desperdiçadas.



---

**PARTE II – MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA  
PORTUGUESA**

---



## **CAPÍTULO 5 – MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA**

### **5. Movimento da Escola Moderna Portuguesa**

#### **5.1. Formação do MEM em Portugal**

Ao longo da sua existência, o Movimento da Escola Moderna (MEM) tem demonstrado com audácia o “propósito de construir a profissão construindo a cidadania; construir a escola construindo a democracia” (Niza, 2015, p. 383). Nesta trajetória tem identificado as suas raízes e reconhecido as influências de pedagogos do início do século XX, como se pode depreender do que escreveu Serralha (2009):

Apraz-nos distinguir Faria de Vasconcelos, o nosso embaixador pedagógico além fronteiras, que se destacou como fundador da Escola Nova de Bierges-Leswatre, na Bélgica, e ainda, como professor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Suíça (...) e professor de Maria Amália Borges, na Universidade de Lisboa, e influência que exerceu neste nome tão ligado à história do MEM (p. 16).

O MEM teve como aspiração inicial a evolução de um novo modelo de professor e a criação de uma pedagogia diferenciada e só mais tarde considerou a configuração e registo da sua história, na opinião de Pessoa (1999)

durante muito tempo, os textos sobre o passado do Movimento não mencionaram influências anteriores aos anos 50/60 deste século<sup>44</sup> (...) os primeiros documentos em que o Movimento da Escola Moderna faz recuar, a esse período<sup>45</sup>, as origens do seu percurso pedagógico datam dos anos 80 (p. 71).

Na reflexão sobre as origens do MEM, Serralha (2009) destaca que o Movimento

desvendou as filiações e juntou as teias de homens e mulheres que marcaram a pedagogia portuguesa, sobretudo na primeira metade do século XX. A partir de Rui Grácio, de Maria Amália Borges de Medeiros e de João dos Santos foram descobrindo António Sérgio (...) e Faria de Vasconcelos, encontraram a Escola Nova (p. 15).

---

<sup>44</sup> - Escrito em 1999, século XX.

<sup>45</sup> - Refere-se a “ligações entre certos pedagogos portugueses e o Movimento da Educação Nova europeu nos anos 20 e 30” (p. 71).

Uma figura notável no MEM foi Maria Amália Borges de Medeiros, aluna de Faria de Faria de Vasconcelos na Faculdade de Letras de Lisboa, onde se licenciou em 1943. Obtém, três anos mais tarde, o diploma de ensino especial de crianças deficientes conferido pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira e, para ela, as décadas de “cinquenta e sessenta são de intensa actividade (...) nesta fase, uma parte significativa da sua actividade é inspirada pela pedagogia Freinet, tanto no seu trabalho docente como na sua intervenção institucional” (Nóvoa, 2003. p. 909). O mesmo autor refere que foi esta pedagoga, adepta de Freinet, uma das pioneiras a “introduzir metodologias de ensino típicas da escola moderna no Centro Helen Keller” (p. 909).

Em meados da década de sessenta, fevereiro de 1965, Sérgio Niza

constituiu, com outros cinco professores, o Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica no Sindicato Nacional de Professores (S.N.P.), no âmbito dos cursos de aperfeiçoamento profissional promovidos por Rui Grácio. O germen do que viria a ser a matriz do Movimento da Escola Moderna Portuguesa emergia já ali claramente (Peças, 2006, p. 52)

O mesmo autor refere que “Sérgio Niza passou ainda pelo Centro Helen Keller, escola pioneira na integração de crianças deficientes visuais, onde tomou pela primeira vez contacto com as propostas de Célestin Freinet” (p. 52). O que mais o cativou nessas propostas foi “a sedução do Movimento, porque para Sérgio Niza «a grande ideia de Freinet é essa, a de ligar pessoas que façam de si uma força, que se animem, e que fundem uma necessidade de encontro»” (p. 53).

Também na década de sessenta, a obra intitulada *Pédagogues Contemporains* (sous la direction de Jean Houssaye) refere que “l’année 1966 marque un tournant fondamental. Au congrès de Perpignan, la Fédération internationale des mouvements de l’École Moderne reconnaît la création d’un group portuguais dont la responsabilité sera prise en charge par Sérgio Niza et Rosalina Gomes de Almeida (Houssayne, 1996, p. 199).

O ano de 1966 assinala uma mudança fundamental. No congresso de Perpignan, a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna reconhece a formação de um grupo português cuja responsabilidade será assumida por Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida (tradução própria).

Esta associação, Federação Internacional dos Movimentos Escolares Modernos (FIMEM), de acordo com os estatutos (1998), foi fundada em 1957 e tem a sua sede no país escolhido pela Assembleia Geral. O local é definido por simples decisão do Conselho

de Administração”<sup>46</sup>. Quase uma década depois de ser reconhecido como membro da FEMEM, e depois de alguns anos na clandestinidade, ocorre a formalização jurídica do MEM, em 1976, “aquando da Constituição da Associação no décimo Cartório de Lisboa (Diário da República n.º 265/1976, Série III de 1976-11-12), pois só após o 25 de abril de 1974 foram criadas condições para que este movimento pedagógico se desse a conhecer (Lico, 2016, p. 312). No ano de 1998 o MEM viria a deixar de pertencer à referida associação.

Marcelino (2002) sublinha que o aparecimento do MEM, nos anos sessenta, acontece da “fusão de [algumas] práticas convergentes e radica-se nalguns dos produtos de conflitualidade prático-ideológica, inicialmente dentro do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, a funcionar no Sindicato Nacional dos Professores, mais tarde, entre as chamadas Pedagogia Freinet e Pedagogia Institucional” (p. 49).

O mesmo autor realça que “a década de setenta foi o período da grande militância, ainda de um grande investimento na «pedagogia Freinet», mas já de um certo deslocamento para a construção de um modelo autónomo” (p. 57). Continua a sua descrição afirmando que na década de oitenta, “em 1988, entrava-se numa nova fase. Já se podia afirmar que havia uma Cultura de Cooperação Educativa. Criara-se no Movimento (MEM) uma cultura do viver/trabalhar em cooperação que decorria e/ou se estendia à organização e gestão do acto pedagógico”. Lembra, ainda, que o MEM

nasceu e sempre se afirmou contra a escola segregadora porque só é crível e defensável para nós, uma escola sem exclusões. Retomava-se, finalmente, a ideia de que «o MEM é um Colégio colaborante», onde se valoriza o esforço de partilhar as dificuldades e os sucessos da profissão e ainda de que o modelo assenta numa pedagogia radicada em contratos sistematicamente assumidos porque negociados. Parece-nos ser o período da reorientação do modelo para uma linha Sociocultural assente já na própria história do seu desenvolvimento (p. 59).

Os finais da década de oitenta foram marcados pela discussão sobre a LBSE (1986), as alterações que ela introduziu e a carência de formação que podia implicar. No MEM refletiu-se sobre a necessidade de repensar a formação para poder responder a eventuais requisitos.

---

<sup>46</sup> <http://www.fimem-freinet.org/es/node/363>

Os anos noventa representam uma época da afirmação plena do MEM, “foi um período de desenvolvimento acelerado das ideias e de aprofundamento desta construção institucional. Basta lembrar que foi neste período que Sérgio Niza publicou, na Porto Editora, o texto «Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa»” (Marcelino, 2009, p. 60). Refere ainda que

foi nos anos noventa, e fundamentalmente a partir do Congresso de 1991, para o qual se preparou uma exposição documental, evocativa dos seus vinte e cinco anos, que se operou a deslocação mais visível no sentido da construção, formalização e assunção do modelo do MEM, com base na Formação e Cooperação Educativa (p. 51).

Nesta década foi também criado o Centro de Recursos (CR), no final do ano final de 1996,

o Centro de Documentação do Centro de Recursos tem como "funções a recolha, tratamento e divulgação de material livro, revistas e documentos não-livro em dossiers, cassetes vídeo e áudio, diapositivos e o espólio de Álvaro Viana de Lemos. O sector de Audiovisuais serve para ver e ouvir documentos que se queiram consultar e a Oficina Pedagógica será um atelier permanente do CR, espaço de produção, troca de saberes e materiais, com ficheiros de trabalho cooperativo e instrumentos de organização (Pessoa, 1999, p. 113).

Em 2001 o MEM foi reconhecido como pessoa coletiva de utilidade pública e em maio de 2004, no âmbito das comemorações do trigésimo aniversário do 25 de Abril, foi agraciado como Membro-Honorário da Ordem de Instrução Pública.

Marcelino (2002) destaca que o MEM “está mais forte, mais solidário e mais actuante. Tem maior solidez e capacidade de intervenção que lhe vêm da energia individual dos seus sócios mas, fundamentalmente, do trabalho de Autoformação Cooperada” (p. 59). O mesmo autor acrescenta que os predicados descritos “têm conduzido este coletivo solidário a um trabalho de reflexão sobre os vários aspectos da profissão e desenvolvido uma grande capacidade de intervenção em termos de cidadania livre e democrática” (p. 59).

O MEM, em «movimento da escola moderna – Sítio oficial»<sup>47</sup>, apresenta cinco separadores, são eles, *Sobre o MEM*, *Núcleos Regionais*, *Centro de Formação*, *Centro de Recursos* e *Revista*. Neles se podem consultar várias informações sobre este Movimento, como, *referências históricas*, *estrutura organizativa*, *estudos sobre o MEM*, *opiniões*

---

<sup>47</sup> <http://www.escolamoderna.pt/>

*acerca do MEM*, entre outras. Entre as informações referidas, sublinham-se três, pela sua abrangência, são elas: (i) Colabora sistematicamente com diversas Câmaras Municipais e com Universidades e Escolas Superiores de Educação, através de protocolos de cooperação formalizados com essas entidades; (ii) Tem desempenhado missões relevantes no âmbito do Sistema Educativo através dos seus associados, especialmente em comissões de conceção curricular, de formação de docentes e na produção de materiais de apoio a alunos e à formação de professores; (iii) O Sistema de Formação Cooperada e o Modelo Pedagógico, que os professores vão construindo e utilizando, têm sido divulgados na Revista *Escola Moderna*, através do relato de práticas e de artigos. A atividade do MEM tem sido objeto de vários trabalhos de investigação, designadamente no âmbito de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento.

No decorrer do século XXI o MEM deu continuidade à sua atividade, continuou a crescer e a ter o seu trabalho reconhecido. O fruto das suas práticas traduz-se em produções que vêm sendo publicadas na revista *Escola Moderna*, propriedade do MEM e dirigida por Sérgio Niza, onde orientação e prática pedagógicas, decorrentes dos propósitos do Movimento, têm lugar de destaque. A revista consta no repertório de 1993, coordenado por António Nóvoa, intitulado *A Imprensa de Educação e Ensino, Repertório Analítico (séculos XIX-XX)*, incluída na categoria *Ciências da Educação* e subcategoria *Divulgação Educativa/Inovação Pedagógica*.

É um movimento de professores que já celebrou cinquenta anos de vida

entre os congressos anuais do Movimento da Escola Moderna de 2015 (...) e de 2016 comemoraram-se 50 anos da sua atividade ao serviço da educação escolar para a democracia em Portugal (...) celebra assim duas datas referenciais das suas raízes históricas (...) constituição do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, criado em fevereiro de 1965, no Sindicato Nacional de Professores do ensino particular (...) compromisso estabelecido entre Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza, com a Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, no congresso da Escola Moderna Francesa em maio de 1966, em Perpignan (Niza, 2016, p. 12).

Atualmente o MEM vem ocupando lugares de destaque. Representado por Sérgio Niza, está “a cumprir, no Conselho Nacional de Educação, um segundo mandato para que foi eleito juntamente com a Associação de Professores de Matemática, funcionando ambos como representantes das Associações Pedagógicas de professores do país” (Niza, 2021, p. 7).

Este movimento pedagógico completa, em breve, sessenta anos de atividade.

## **5.2. Caracterização do MEM**

Foi referido (5.1) que o MEM teve como aspiração inicial a evolução de um novo modelo de professor. Um professor que está em permanente contacto com os seus pares, e juntos se desenvolvem profissionalmente em autoformação cooperada.

Nesta linha de pensamento, Serralha (2009) afirma que o MEM é “um colectivo de profissionais da educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas (p. 5). Clarifica que se trata do projeto de uma comunidade de profissionais que “proporciona aos seus membros a construção cooperada da profissão docente, por retroacção do ato pedagógico, que se (re)constrói continuamente, por meio da reflexão crítica e avaliativa das práticas no colectivo, de onde resulta, conseqüentemente a construção de uma pedagogia (p. 5).

Na passagem do primeiro centenário do nascimento de Freinet, Sérgio Niza, numa entrevista à revista Noesis reforça a mesma linha de pensamento referindo que o MEM se iniciou a partir dos trabalhos realizados na formação de professores com Rui Grácio, no Sindicato Nacional de Professores. O autor citado afirma “constituímo-nos então como um grupo de professores com o objetivo de nos auto-formarmos na cooperação profissional entre pares a partir do trabalho realizado nas escolas”. Continua esclarecendo: “não partimos como Freinet da ideia de construir um modelo escolar, mas sim de nos formarmos como professores e dessa forma irmos fazendo avançar as nossas práticas” (Noesis, 1997, p. 70).

Nas palavras de Niza (2016) “o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) é uma associação profissional que se assume como movimento de cidadania democrática de professores, que decidiram fazer da profissão uma atividade de intervenção educativa nas escolas, como dimensão política das suas vidas” (Niza, 2016, p. 11).

Trindade (2004) pronuncia-se sobre este movimento de professores dizendo que

o MEM é uma associação de professores com uma história e uma cultura publicamente reconhecidas que lhe conferem a credibilidade necessária (...) uma associação que tem vindo a desenvolver um discurso profuso e praxeologicamente sustentado, o que lhe permite possuir um património didáctico suficientemente rico e pertinente (...) uma associação que

continua a congregar, desde há cerca de 30 anos a esta parte, educadores e professores em momentos de reflexão e de auto-formação cooperada a partir e em função das práticas educativas que estes desenvolvem quotidianamente nas escolas (...) uma associação cujo património pedagógico afecta activamente a reflexão pedagógica que tem vindo a ser desenvolvida neste país (p. 50).

Desde a sua formação que o MEM orienta o seu trabalho “estrategicamente a partir da convicção, progressivamente testada e acreditada, de que o isomorfismo pedagógico se revela a forma de transferência mais eficaz dos ganhos da formação para a qualificação da prática educativa dos professores, enquanto se formam (Niza & Formosinho, 2009, p. 351). Os mesmos autores referem que o isomorfismo pedagógico é a

estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes, os métodos e os procedimentos, os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais mais efectivas dos professores (p. 352).

Marcelino (2002) refere-se ao processo de autoformação dos professores sublinhando que “é a trave mestra do modelo e a base da autoconstrução profissional porque cada um, em interacção com os seus pares comunica, trabalha, por vezes enfrenta a diferença e o conflito, mas cresce, progride como pessoa e como profissional (p. 52). O mesmo autor realça que

a pedagogia da Cooperação Educativa, centrada nos processos do trabalho escolar e de formação, em homologia processual, revitaliza-se pela auto-formação cooperada e corporiza-se num modelo sociocentrado, já que as pessoas em formação (crianças, adolescentes e/ou adultos) são os sujeitos e os objetos da sua formação, regulada em cooperação (Marcelino, 2002, p. 51).

Como exemplo peculiar o Movimento da Escola Moderna é, na Pedagogia realizada em Portugal, “um espaço de permanente experimentação e de sucessivos encontros, onde a formação acontece por múltiplas partilhas entre graus de ensino, áreas disciplinares e de intervenção diversa. Prossequimos a busca cultural que é a construção pedagógica” (Niza, 1992, p. 39).

Pode afirmar-se que, sendo um distintivo do MEM, “a formação é o objecto principal deste movimento pedagógico, destina-se, assim, a promover a mudança pessoal e o desenvolvimento profissional num contexto de socialização, o que faz dela uma formação sociocentrada (Niza & Formosinho, 2009, p. 349). Os mesmos autores esclarecem que “a formação pretende ser no MEM uma mudança intencional e cooperada entre actores que

se assumem como autores do seu desenvolvimento no interior de uma organização que com eles se institui em formação (p. 349).

Neste modelo pedagógico os participantes formam-se uns com outros, em cooperação, sendo o elevado nível de participação cooperativa na organização formadora o que mais aprimora os desempenhos dos intervenientes, contribuindo para o desenvolvimento da profissão.

### **5.2.1 Organização da vida associativa do MEM**

A autoformação cooperada que caracteriza o modelo pedagógico do MEM vem sendo difundida, desde a formação do Movimento, por intermédio de grupos de trabalho que se constituíam com base na proximidade geográfica e que se foram ajustando à medida que foi crescendo o espaço geográfico abarcado. No sentido de se construir uma organização descentralizada, esta expansão levou à formação de Núcleos Regionais. Durante algum tempo, “o MEM faz uma certa distinção entre Núcleos Regionais e «grupos organizados de militantes» (...) os Núcleos «históricos», leia-se mais antigos, são os de Algarve, Évora, Lisboa, Porto e Setúbal” (Pessoa, 1999, p. 43).

As atividades dos Núcleos Regionais integram, “respectivamente, os Projectos de grupos de trabalho cooperativo, os Sábados Mensais de animação pedagógica, as Jornadas de animação pedagógica, os Seminários de pedagogia, as Oficinas de produção de escrita, as actividades de Extensão Pedagógica e os Conselhos de Núcleo” (Niza & Formosinho, 2009, p. 356).

Nesta lógica, Pessoa (1999) cita Figueira (1992) quando refere que no início dos anos 80 são institucionalizados os "núcleos regionais de Lisboa, Setúbal, Porto, Algarve e Évora e os grupos organizados de militantes de Viana do Castelo, Vila Real, Guimarães e Coimbra" (p. 88). Acrescenta, ainda, que é “a partir dos anos 80 que são criados novos núcleos regionais como o de Coimbra, em Maio de 1982, o de Beja, em Maio de 1985 e os de Almada/Seixal e Tomar em 1990. Em meados da década de noventa (século XX) o MEM contava com treze Núcleos Regionais.

Niza e Formosinho (2009) salientam que “o MEM, empenhado na integração dos valores democráticos na vida das escolas, encontra-se hoje espalhado por todo o país, organizado em 18 Núcleos Regionais com sedes em cidades que cobrem o território português (351).

A disseminação do modelo pedagógico, no território do continente e ilhas, acontece regularmente através dos Núcleos Regionais onde decorrem, com periodicidade mensal, os Sábados Mensais de animação pedagógica conhecidos por Sábados Pedagógicos.

Serralha (2009) destaca que os Sábados são a estrutura fundamental, “o modelo que permitiu desenhar novos espaços, tendo sempre aquele como matriz inspiradora. Por isso, hoje, (...) continuam sendo um importante espaço de divulgação e reflexão do trabalho daqueles que praticam o Modelo pedagógico do MEM” (p. 48).

Por seu lado, Sérgio Niza citado por Serralha (2009) explica como surgiram e têm vindo a evoluir esses encontros de aferição das práticas pedagógicas no interior do Movimento, referindo que

o movimento vive de estruturas simplicíssimas que existem desde a primeira hora. Nós, no princípio quando éramos poucos, encontrávamo-nos nos sábados e encontrávamo-nos para mostrarmos o que estávamos a fazer e ajudar-nos uns aos outros a progredir (cada um levava um lanche e depois púnhamos em cima da mesa a parte de cada um. Ficava um lanche colectivo e lanchávamos em conjunto) e a seguir discutíamos ideias e coisas que se ligavam à prática, ou coisas que estavam a acontecer na educação... Esta estrutura, este padrão cultural mínimo, depois reproduziu-se, e compôs-se de várias maneiras (p. 7).

Estas estruturas são, desde os primeiros tempos, um formato de divulgação e partilha entre professores, sócios e não sócios, de diferentes níveis de ensino, desta forma “é nos Sábados Mensais de animação pedagógica de cada Núcleo Regional, abertos a todos os professores das escolas locais, que os sócios do MEM vão relatando e mostrando o trabalho pedagógico com os seus alunos (Niza & Formosinho, p. 358).

A responsabilidade da dinamização e divulgação destes encontros é de cada Núcleo Regional. Geralmente são compostos por duas partes distintas com duração de aproximadamente hora e meia cada uma, sendo que num desses momentos os comunicadores apresentam aos colegas um relato das suas práticas e podem acontecer diferentes sessões, conforme o nível de ensino, e no caso de o tema e número de participantes o justificarem. Terminada a apresentação das práticas pedagógicas segue-se um período em que os presentes podem pedir esclarecimentos. Num segundo momento reúnem-se todos os grupos em plenário e debatem, ou um tema das “Ciências da

Educação, que seja do interesse de todos, porque os inquieta nesse momento, ou então, dá-se a conhecer investigações recentemente concluídas, que incidam sobre aspetos do Modelo Pedagógico do MEM, por constituírem importantes contributos para melhor refletir as práticas” (Serralha, 2009, p. 8).

Alem dos Sábados Pedagógicos que, com maior ou menor número de participantes sócios e não sócios do MEM, ocorrem mensalmente em todos os Núcleos Regionais do continente e ilhas, existem outros espaços de autoformação cooperada, estruturas que são designadas por Grupos de Cooperação Formativa ou Grupos Cooperativos. Estes “decorrem da matriz constitutiva do Movimento da Escola Moderna e têm sido, desde sempre, espaços de reflexão para o aprofundamento das práticas e para o desenvolvimento profissional dos elementos que os constituem” (Marcelino, 2002, p. 53).

Serralha (2009) destaca a importância vigorosa da atividade dos sócios

pode então dizer-se que a energia que dá vida e sustém esta instituição cooperada (MEM) é a participação activa dos sócios de cada Núcleo Regional nesses compromissos (grupos cooperativos) que publicamente (Conselho de Núcleo) assumem e solidariamente neles se empenham em busca de formas mais justas de educar – o motor que os faz existir em movimento, sempre à procura de uma profissão mais eficaz (p. 8).

Estes grupos de trabalho cooperativo são a “unidade de formação básica do sistema de autoformação cooperada que configura o MEM (...) atuam nos Núcleos Regionais assentes em projectos de trabalho de apoio às práticas profissionais concretas ou ao aprofundamento teórico no âmbito das Ciências da Educação” (Niza & Formosinho, 2009, p. 367).

As Comissões Coordenadoras dos Núcleos Regionais, “como estruturas locais, atentas e conscientes das dificuldades que ocorrem nos seus Núcleos, devem estar sempre disponíveis para apoiar os grupos cooperativos, mas, em certas alturas também é importante que se verifiquem camadas de atenção” (Marcelino, 2002, p. 55). O mesmo autor esclarece que esses apelos “são importantes para que sejam retomadas as linhas de acção estabelecidas e assumidas em Plano Anual” (p. 55).

Outra atividade dos Núcleos é o Conselho de Núcleo que pode acontecer, com periodicidade mensal, no final do Sábado Pedagógico de cada mês. É o centro propulsor do trabalho dos grupos, da regulação e desenvolvimento dos “projetos de trabalho cooperativo de cada núcleo e da iniciação e aprofundamento do modelo pedagógico (...)

desempenha a função de cooperação formativa, análoga à do *Conselho de Cooperação Educativa* que tem lugar nas práticas educativas dos professores do MEM” (Niza & Formosinho, 2009, p. 359).

Elementos das Comissões Coordenadoras dos Núcleos Regionais ou outros “representantes dos vários núcleos constituem junto com a Direção (eleita bianualmente) o Conselho de Coordenação Pedagógica que reúne mensalmente para traçarem orientações e coordenar colegialmente a vida dos núcleos regionais” (Niza, 2015, p. 192).

Além das atividades dos núcleos já referidas e outras que são explanadas em Serralha (2009), existem também as atividades nacionais que “integram os Encontros Nacionais de especialidade, o Encontro Nacional da Páscoa, o Congresso Anual e o Conselho de Coordenação Pedagógica (Niza & Formosinho, 2009, p. 356).

### **5.3. Modelo Pedagógico do MEM**

O processo de evolução do modelo pedagógico do MEM está ligado, por um lado, com as novas pedagogias emergidas no início do século XX e propagadas em Portugal por figuras notáveis e, por outro, com influências teóricas em que se tem apoiado, desde a sua formação. Duas dessas figuras são Faria de Vasconcelos e António Sérgio.

Faria de Vasconcelos em 1911 fundou uma *Escola Nova* na Bélgica. Com a invasão da Bélgica pela Alemanha, em 1914, Faria de Vasconcelos viaja para a Suíça e terá sido o único português a lecionar no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Em 1921, regressado a Portugal, lecionou Filosofia na Faculdade de Letras de Lisboa, onde foi professor de Maria Amália Borges de Medeiros, tendo fundado, em 1925, o Instituto de Orientação Profissional.

António Sérgio, nascido em 1883, um dos intelectuais de referência do século XX português (Nóvoa, 2003) terá frequentado, entre 1914 e 1916, o Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra, onde escreveu a sua autobiografia no Livre d`Or do Instituto, aos trinta e dois anos de idade. Esta passagem pelo Instituto marcou a sua formação e “o essencial do seu ideário pedagógico constrói-se neste verdadeiro epicentro da Educação

Nova (Nóvoa, 2003, p. 1292). A sua obra intitulada *Educação cívica*, editada em 1915 e com segunda edição em 1954, aborda uma forma de educação onde “a sociedade, a família, o ambiente, educam o inglês no self-governement, – no apreço da calma, da disciplina interna, da concentração do espírito, do autodomínio, da iniciativa no governo local: mas lá está também a escola a infundi-los nesse molde” (Sérgio, 1954, p. 11).

Faria de Vasconcelos e António Sérgio estiveram ligados ao grupo Seara Nova, encontraram-se em simultâneo no referido grupo e sobre esta fase das suas vidas Nóvoa (2003) refere que

apesar de todas as dificuldades e tensões o encontro entre António Sérgio e Faria de Vasconcelos, no seio do grupo Seara Nova revelar-se-á muito estimulante. Em 1923, os dois participaram no projecto de reforma Camoesas. Faria de Vasconcelos foi, sem dúvida, o principal redactor do projecto, mas António Sérgio teve uma importante acção na sua divulgação e defesa pública (p. 1297).

Sobre Maria Amália Borges de Medeiros, aluna de Faria de Vasconcelos, Nóvoa (2003) afirma que sendo bem conhecedora das teorias pedagógicas “sempre preferiu a aplicação das mesmas ao simples discorrer filosófico acerca delas (...) com a dupla intenção de contribuir para o progresso da educação e de avaliar da exequibilidade e resultados da sua aplicação” (p. 909). Adepta de Freinet, “introduziu metodologias de ensino típicas da escola moderna no Centro Helen Keller (...) a sua divulgação e aplicação eram, à época (1955), bem raras no contexto educacional do nosso país” (p. 909).

No que concerne à pedagoga acima citada, o mesmo autor sublinha que, ao longo da vida, ela defendeu uma pedagogia

assente em métodos activos, aqueles em que é necessário envolver a totalidade da personalidade, distinguindo-os, claramente, dos que designaria como intuitivos e que, apesar de mais atraentes do que a pedagogia verbalista tradicional, não são verdadeiramente activos, pois não transferem para quem aprende o próprio acto de aprendizagem (p. 909).

Esta pedagogia que envolve a totalidade da personalidade promove a aprendizagem, é educativa, fortalece “aquela aprendizagem que implica o indivíduo na acção de tal forma que esta última é desejada e amada e conduz à criação, ou seja à integração, do eu no mundo e à transformação recíproca do mundo pelo eu e do eu pelo mundo” (Medeiros, 1975, p. 10)

Os primeiros passos na construção do MEM surgiram na década de sessenta, um desses passos foi dado quando Sérgio Niza “transpôs para a prática essa nova concepção de escola criada e descrita por António Sérgio (...) estávamos no ano de 1963, quando a experiência teve lugar numa escola de Évora” (Serralha, 2009, p. 18).

Outros passos se seguiram, Niza (2012) destaca que a criação do MEM

decorre da fusão de três práticas convergentes: a concepção de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Helen Keller apoiada nas técnicas Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional dos Professores, entre 1963 e 1966. É justamente em 1966 que se funda o Movimento da Escola Moderna por transformação do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica constituído no Sindicato. (Niza, 1996, p. 139).

Marcelino (2002) sublinha que o modelo do MEM “não foi criado contra a pedagogia Freinet. Pelo contrário, foi com Freinet que se operou a rotura com o paradigma organizacional, jesuítico, palavroso, massificado, homogeneizante ... do modo simultâneo, para uma perspectiva cooperativa, diferenciadora mas atenta às aprendizagens individuais” (p. 50). Deste modo “foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vigotsky e de Bruner” (Niza, 1996, p. 140).

Niza (2016) cita o trabalho de Bruce Joyce e Marsh Weil (1985), onde os autores definem modelo pedagógico como um “plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências. Um modelo de ensino-aprendizagem (...) possui uma base filosófica subjacente e um conjunto de orientações docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados”. (p. 32). Os mesmos autores agruparam os modelos em quatro famílias, entre elas, a “dos *modelos sociais*, assentes na aprendizagem cooperada, ou na constituição de comunidades de aprendizagem (...) o trabalho pedagógico de orientação sociocultural, que o MEM vem desenvolvendo atualmente, situar-se-ia no âmbito dos modelos sociais do paradigma anglossaxónico”. Acrescenta que a “amplitude da ação do MEM e a sua missão institucional excede, porém, o campo de definição de modelo pedagógico proposto pelos autores” (p.33).

Marcelino (2009), sobre o modelo do MEM, refere que na década de oitenta

Baseado na cooperação, o modelo em construção era contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores do MEM, marcados pela influência da Pedagogia Institucional, (...) e pela leitura de obras de Lobrot, Lapassade, Ardoino, Oury... Por outro lado, começava a haver um conhecimento de outras perspectivas pedagógicas na zona da aprendizagem e do desenvolvimento, veiculadas através da leitura de obras de Luria, Leontiev, Vigotsky, Bruner... (p. 57).

Niza (2016) afirma que nas décadas de oitenta e noventa, conhecendo os primeiros textos de Psicologia e Pedagogia de Vigotsky, Leontiev, Luria, “pudemos, no MEM, fazer avançar mais consistentemente a reflexão e as práticas para uma perspectiva sociocentrada das aprendizagens curriculares, como forma de socialização democrática, acolhedora e inclusiva, enquanto processo de aceleração das aprendizagens e do desenvolvimento sociomoral dos estudantes” (p. 31).

Na mesma linha de pensamento, Pereira (2016) refere que o conhecimento como proveniente das interações sociais em que os alunos participam e “esta perspectiva de aprendizagem num modelo centrado no grupo, quer dizer, numa determinada comunidade de aprendentes, leva-nos para o que nos anos noventa se veio a chamar de teoria sociocultural, construída pelos autores pós-vigotskyanos (Bruner, Wertsch, Mercer, Wells, Colle ...) (p. 8).

Sobre o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, Serralha (2001) destaca que “consiste num conjunto de princípios estratégicos que se operacionalizam em metodologias activas e diferenciadas de trabalho pedagógico, promotoras da participação democrática e do desenvolvimento sociomoral dos alunos”. Neste modelo pedagógico “a construção dos saberes parte das necessidades e interesses das crianças e do seu envolvimento na gestão do currículo procurando desta forma implicar e corresponsabilizar os educandos no seu processo de aprendizagem (p. 32).

A mesma autora sublinha que no modelo pedagógico do MEM “a organização cooperada do espaço e dos materiais que a sustentam é estruturada, por forma a que os alunos possam, livremente, realizar actividades diversificadas, de acordo com os interesses, as necessidades e o ritmo de cada um” (p. 34).

À escola, vista por este modelo pedagógico, “enquanto instância mediadora de trocas culturais e de apropriação de culturas, compete-lhe formar os que nela convivem para uma cidadania democrática, activamente participada, em estruturas organizativas de

cooperação” (Niza, 2003a, p. 3). O mesmo autor destaca que esta *cooperação educativa* consubstancia a base e sustento deste modelo pedagógico que é, “um programa sistémico de intervenção transformadora, da escola e da sociedade, radicado numa organização auto-sustentada por agentes comprometidos em projectos que elegeram e por dispositivos de gestão cooperada que mobilizam um conjunto de recursos metodológicos e de conhecimentos teóricos”, construindo assim produtos culturais com relevância cultural e social (p. 3).

Nos anos 80, sob impulso de Sérgio Niza, “decorre no Movimento um fecundo debate interno com o objectivo de clarificar a sua cultura pedagógica e de reforçar uma identidade própria. Esse questionamento vai provocar o deslocamento progressivo das concepções empiristas e pedocêntricas que inspiravam as técnicas Freinet. (Peças, 2006, p. 53).

Nesta linha de pensamento, Niza (1996) afirma que do enfoque

pedocêntrico, deslocaram a gestão do ato pedagógico para uma visão sociocêntrica da educação escolar onde a interação (entre pares e com o professor) organizada para fins concretos de atividade educativa, de estudo e de intervenção por projetos cooperados, ganha progressiva qualidade no desenvolvimento dos educandos. Da prioridade dada por Freinet às técnicas pedagógicas, sustenta-se, no MEM, que a educação escolar assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático. (Niza, 2015, p. 191).

Conforme a opinião do mesmo autor, o MEM orienta-se “decisivamente para uma perspectiva do desenvolvimento das aprendizagens por interação sócio-centrada, inspirada nos contributos de Vigotsky e de Jérôme Bruner, perspectiva que atravessa e sustenta, o modelo pedagógico de intervenção escolar que os professores do MEM prosseguem e aprofundam” (p. 53).

As bases em que assenta este modelo, são, por um lado, a cooperação educativa, “enquanto estrutura organizativa do trabalho na sala de aula – o seu contexto de formação social – que concebe a aprendizagem de forma dinâmica (...) por outro lado, o estar em colectivo a negociar e desenvolver actividades conjuntas, do seu próprio interesse”, bases que conferem dinamismo e um diálogo vivo entre os participantes, estando presentes a cooperação e a comunicação (Serralha, 2009, pp. 22-23).

### **5.3.1. Sintaxe do Modelo**

O modelo pedagógico do MEM começou a ser refletido e trabalhado no nível de ensino que, à época, se denominava *Ensino Primário* vindo o respetivo modelo – *Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico* – a ser divulgado em 1998 na revista *Inovação*, publicada pelo Instituto de Inovação Educacional. Niza (1998) esclarece que este modelo de trabalho pedagógico “assenta num conjunto de princípios e de propostas em tudo idênticos aos dos outros ciclos de ensino (...) dado que no MEM o trabalho pedagógico se realiza em forte interação entre profissionais de todos os graus de ensino” (p. 78).

O mesmo autor destaca que o modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de “desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se, teoricamente, a partir de alguns conceitos nucleares que se constituem em sub-sistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa” (p. 79). Já foi referido que no Movimento “se dá especial atenção a estes dois aspetos: comunicação e cooperação (...) são as bases que sustentam o nosso modelo pedagógico, que potenciam, continuamente, processos interpsicológicos promotores da mudança cognitiva e sociomoral” (Serralha, 2016, p. 56).

Nesta linha de pensamento Niza (1998) sublinha que a comunicação “é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto fator de desenvolvimento mental e de formação social . Decorre da condição de se aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão dos alunos” (p. 79). O mesmo autor acrescenta que “esta matriz comunicativa radica em circuitos de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe, aos seus produtos de estudo e de criatividade artístico e intelectual” (p. 79).

Trindade e Cosme (2010) chamam paradigma da comunicação ao paradigma pedagógico que se “caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como factor potenciador das aprendizagens dos alunos” (p. 58). Os mesmos autores destacam que essas aprendizagens são entendidas em função do “processo de apropriação, por parte destes (alunos), duma fatia decisiva do património

cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos” (p. 58).

O Modelo Pedagógico descrito no documento que vem sendo referido compreende doze princípios estratégicos da intervenção educativa que se constituem como postulados que sintetizam o Modelo e discorrem do princípio fundador da pedagogia da formação e da educação no MEM – que os meios pedagógicos veiculem em si os fins democráticos da educação.

Paulus (2016) aborda este conjunto de postulados destacando que foram os doze “princípios estratégicos para a organização social do trabalho que fizeram avançar a reflexão coletiva no MEM (...) deram origem à sintaxe do modelo (apresentado em seminário no contexto de um projeto de investigação e formação, em setembro de 2008” (p. 50).

O mesmo autor, Paulus (2014), sublinha que a sintaxe proposta pelo MEM “refere-se à ação pedagógica em turmas de jardim de infância até ao ensino superior. Parte-se, nesta associação, da teorização da ação individual e coletiva dos professores que refletem acerca da profissão de que se assumem construtores” (pp. 42-43). O mesmo autor afirma que a sintaxe associada à *praxis* do MEM ilustra “uma proposta de trabalho em evolução num determinado momento da sua história. São sintaxes provisórias para a *praxis* inerente ao paradigma pedagógico da comunicação, devido ao elemento central, em ambos, relacionado com a gestão do grupo (p. 42).

O percurso do modelo pedagógico do MEM apoiado em constante autoformação cooperada conduziu os seus intervenientes a aprender “a relacionar funcionalmente o sentido dos enunciados com os interlocutores nos respectivos contextos” conduziu-os “à sintaxe descrita em cinco módulos de atividades (...) neste sistema estruturante, tudo é dinâmico (Marcelino, 2009, p. 62). Também na sintaxe deste modelo os módulos estão integrados e em permanente interação.

A sintaxe do Modelo (exposta na página do MEM) apresenta cinco módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica, ocupando o Conselho de Cooperação Educativa o lugar central. Niza (2018) esclarece que

a partir deste módulo temporal, que é o Conselho, outros quatro módulos estruturam a participação cooperativa dos alunos: o trabalho de aprendizagem por projetos de pesquisa

---

e de intervenção social; o estabelecimento de circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais; o trabalho curricular coletivo em interação dialógica e o trabalho de estudo autónomo na aula com o apoio simultâneo do professor aos alunos que dele precisam para avançar (Niza, 2018, p. 9).

Esta sintaxe associada à *praxis* do MEM, um modelo pedagógico dinâmico, é alvo de constante reflexão cooperada e por isso passível de evolução. Pode considerar-se uma sintaxe provisória (Paulus, 2014). No anexo 3 apresentam-se a sintaxe que orientava as práticas em 2011 e a atual.

### **5.3.2. Conselho de Cooperação Educativa e Diário de Turma**

O Conselho de Cooperação Educativa (CCE), módulo central da sintaxe do modelo pedagógico do MEM, é um instrumento que foi adotado da Pedagogia Institucional e se “transformou num instrumento fundamental, agente pedagógico, porque analisador social (instituinte) do que acontece, como factos e feitos na vida da comunidade de aprendentes – instituindo regras, desconstruindo e reconstruindo as formas de organização mais convenientes ao funcionamento dessa comunidade” (Pereira, 2016, p. 8).

Niza (2016), ao destacar a rutura instaurada pela Pedagogia Institucional, na década de oitenta, acentua que dessa rutura resulta a mudança do agente pedagógico, assim:

o agente pedagógico é (ou passa a ser) o grupo-turma que se assume como Conselho, onde se decide da vida desse grupo, ao instituir as suas próprias leis (*função instituinte*), e não já como Assembleia de Cooperativa, como era designada por Freinet. O Conselho torna-se, por sua vez, num *analisador institucional*, o lugar onde se desconstrói por análise continuada o trabalho de aprendizagem, as suas formas de organização e socialização e tudo o que se oculta na vida da instituição escolar, podendo deste modo vir a operar transformações nas suas regras. É a partir dessas decisões tomadas em comum, que um novo processo de envolvimento e motivação emerge e que uma nova fase de autonomia tem lugar através dessa outra relação de responsabilidade conjunta, capaz de socializar alunos e profes sores (p. 30).

Na mesma linha de pensamento, Paulus (2016) faz referência a momentos de reflexão e partilha vividos no encontro internacional da FIMEM, onde, na sua opinião, emergiram ideias díspares

no encontro FIMEM, em Delf, apercebemo-nos, através das intervenções de Manuela Castro Neves, que (...) diferente das propostas das escolas de pedagogia Freinet nos Países Baixos, havia uma outra leitura do trabalho em sala de aula (...) que interpretamos como de pedagogia institucional (Paulus, 2016, p. 49).

---

O mesmo autor acrescenta que “na RIDEF<sup>48</sup> de 1984 percebemos ainda mais claramente que a nossa preocupação em torno da centralidade do Conselho, como instituição instituinte, era partilhada com o grupo português” (p. 49).

O emergir de ideias diferentes abriu caminho a uma nova organização comunitária das aprendizagens que radica “em estruturas sistémicas de cooperação que o Movimento da Escola Moderna Portuguesa passou a aprofundar, distanciando-se das cooperativas escolares que haviam feito parte dos sistemas de *self-government*, uma espécie de sociedades em miniatura (Niza, 2016a, p. 30).

Na Escola Freinet a cooperativa escolar realizava-se no último da semana, em que “las dos últimas horas de clase del sábado están consagradas a la reunión semanal de la cooperativa (...) que tiene una gran importancia en la vida de la escuela por su carácter particular” (Freinet, 1979, p. 42). O mesmo autor esclarece que “la sesión es abierta por el presidente (...) el secretario lee el acta de la reunión anterior” (p. 44).

Vasquez e Oury (1977), destacam que o CCE pode ser visto como uma instituição que existe de modo permanente na imaginação de cada um, sendo que “o que se diz noutro lado não tem valor: «Tu vais dizer isso no Conselho». O Conselho é o local onde a palavra compromete” (...) todos estão seguros de que o facto de falar ao Conselho não pode em nenhum caso provocar automaticamente um castigo” (Vasquez & Oury, 1977, pp. 174-175).

No âmbito do modelo pedagógico do MEM foi Júlio Pires que, na dissertação de mestrado apresentada em 1995, “fixou neste texto o conceito de Conselho de Cooperação Educativa – o Conselho, que vinha sendo trabalhado com derivas entre Assembleia e Conselho, desde a década preambular do MEM (anos 60/70)” (Niza, 2015, p. 434)

O mesmo autor, sobre os atributos e o funcionamento da referida estrutura acrescenta:

é em situação de Conselho, por conciliação dos pontos de vista que co-operam, que a regulação dos ciclos de trabalho e o seu planeamento se processam. O Conselho é um ritual performativo da turma que, ao declarar-se em Conselho, faz com que os conteúdos do diálogo travado nesse tempo, declarada Conselho, o faça acontecer com as funções por eles instituídas com o professor colaborante. Não é um tempo fixo: ocorre quando dele precisamos ou quando está apazado (p. 435).

---

<sup>48</sup> Rencontre Internationale Des Éducateurs Freinet

Na mesma linha de pensamento, Serralha (2007), destaca que o CCE é uma “estrutura organizativa da vida escolar dos alunos em toda a sua plenitude (...) espaço público de encontro semanal do grupo/turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem, colegialmente, tudo o que à comunidade respeita. A mesma autora sublinha que do CCE emergem diversas funções:

- i) *A regulação dos percursos de aprendizagem* dos alunos, centrando-se para o efeito quer na avaliação do PIT<sup>49</sup> e dos Projetos desenvolvidos quer na sua programação;
- ii) *A gestão cooperada de conflitos*, feita a partir da leitura e análise crítica das ocorrências negativas registadas no Diário de Turma. Com efeito, a discussão racional desses comportamentos sociais que causam algum desconforto no interior do grupo e a negociação equitativa que conduz os alunos a uma tomada de decisão que seja do agrado de todos, põe em evidência outra função;
- iii) *A função instituinte das regras de vida*, que são resultado dessa intercomunicação que proporciona aos estudantes a compreensão comum das relações entre os membros da comunidade;
- iiii) *A função mediadora* posta em destaque por esta «compreensão comum das relações entre os membros da comunidade» que é um marco de referência que guia as interações em devir.

Relativamente à função de formação ética e democrática do Conselho, Felgueiras (2016) sublinha que este “não poderia servir para julgar ninguém (como se fosse um tribunal) mas antes para construir comportamentos de cooperação e entreajuda”. A mesma autora acrescenta que não pode “haver lugar à votação, em que uma maioria se sobrepõe a uma minoria, realçando (...) o papel formativo da busca de consensos, a contento de todos e de cada um” (Felgueiras, 2016, p. 82).

Nesta linha de pensamento, Niza (1991) afirma que “o espaço e o tempo ritual de regulação essencial do sistema ou de regulação da turma, é o Conselho” (p. 28). Acrescenta que o Conselho é “um momento de articulação, de reordenação, de coordenação e de instituição por excelência (...) esse tempo forte da instituição dispõe de um instrumento de registo e actuação que é o Diário”. O mesmo autor refere que o Diário de Turma é o «motor» do “Conselho de turma e como seu instrumento fundamental torna

---

<sup>49</sup> PIT – Plano Individual de Trabalho

o Conselho o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas” (p. 28). Sobre o referido instrumento de registo, destaca que

outro nível de desempenho do Diário com relevo estratégico mais direto (...) é antes de mais o «Termómetro Moral» da Turma, na medida em que nos permite ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional, de relações e de valores de um grupo (p. 28).

No modelo pedagógico do MEM o Diário de Turma é um instrumento de trabalho que “visa promover e instituir um espaço de regulação e auto-regulação da vida das turmas, servindo para que os alunos e os professores possam registar os incidentes quotidianos, emitir opiniões, produzir propostas e sugestões ou avaliar situações” (Trindade & Cosme, 2010, p. 164).

Pires (2004), ao dissertar sobre as suas práticas, esclarece que “ao longo da semana, o Diário de Turma está na sala de aula e qualquer aluno pode lá fazer livremente os registos que entender, desde que não perturbe o funcionamento da aula” (p. 154). O mesmo autor acrescenta que o aluno “deve, no entanto, assinar o seu registo e escrever a data respetiva junto ao mesmo” (p. 154). O Diário de Turma pode ter o seu suporte físico em diferentes formatos (caderno, cartolina ...) que estão relacionados com o facto de a turma ter uma sala própria, ou não. No Diário criam-se três ou quatro áreas distintas (colunas, páginas ...) onde são feitos diferentes tipos de registos: as *Ocorrências positivas* ou «*Gostei*», as *Ocorrências negativas* também denominadas «*Não Gostei*» e as *Realizações* (podem incluir-se em *Gostei*) direcionada a produções que se tenham distinguido nesse período de tempo, são as áreas destinadas ao registo de ocorrências significativas da vida do grupo/turma, por fim, uma área destinada a *Propostas*, ou *Sugestões* direcionadas para atividades de enriquecimento do trabalho da turma ou novas ideias de projetos. O mesmo autor sublinha a importância de haver registos feitos pelo professor, principalmente na área do *Gostei* e a sua preocupação em que o

primeiro registo no diário de turma, nesta fase inicial, tenha um sinal positivo (na coluna do *Gostei*) de modo a que os alunos percebam a importância de enaltecemos publicamente, no Conselho, o que de bom e socialmente relevante vai acontecendo. Aproveito normalmente para elogiar um qualquer gesto solidário, um comportamento positivo (...) quer seja de natureza individual ou de natureza colectiva (p. 153).

Estes registos possibilitam ao seu autor um alívio da perturbação vivida e ajudam a baixar a tensão própria do momento. Pelo ato de passar para o papel aquilo que o marcou, o

ofendido encontra uma oportunidade de controlar a sua emoção. Mais tarde, quando a situação for abordada em Conselho, o debate decorre em melhores condições por beneficiar do necessário distanciamento emocional, permitindo a resolução compartilhada do problema.

O Diário é um instrumento ao serviço da cooperação para a socialização democrática. A prática do “registo atempado de ocorrências significativas e o seu debate clarificador, em reflexão ética, feito um tempo depois, tem-se revelado como um dispositivo indispensável à nossa cultura pedagógica” (Niza, 2007, p. 3). O mesmo autor descreve as etapas do processo de clarificação que ocorre a partir das *ocorrências negativas*

i) após a leitura pública (...) identificam-se, discretamente, as *fontes de conflito*, o que, onde e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial.

ii) é importante que, uma vez informado o grupo, se passe à *explicitação das intenções* dos actos praticados pelos actores sociais neles envolvidos.

iii) o treino da antecipação do planeamento, da projecção e prospecção intelectuais através da construção de sucessivas hipóteses, isto é, pela *antecipação de possíveis consequências* decorrentes dos acontecimentos relatados, estimula a inteligência social e previne a repetição de possíveis actuações inoportunas para a comunidade de pares.

iiii) na intenção de ajudar as crianças e os jovens, nossos alunos, a descentrarem-se do seu narcisismo, defensivo ou agressivo, e aprenderem a entrar em empatia com o outro (...) importa que convidemos o autor dos danos sobre outro a experimentar pôr-se na perspectiva do opositor, ou seja, *colocar-se na perspectiva do outro* (...) fundamental como aprendizagem para a construção da reciprocidade solidária, através da representação mental da rotação de papéis, por reversibilidade, na interacção social (pp. 3-4).

Serralha (2007) dedicou a sua tese de doutoramento<sup>50</sup> (*A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*) ao estudo da Socialização Democrática na Escola, com alunos do 1º ciclo do Ensino básico. Pretendia saber se as práticas pedagógicas que integram esse modelo pedagógico do MEM, sobretudo, o

---

<sup>50</sup> <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/filomena-de-lurdes-tom%C3%A9-do-ros%C3%A1rio-pereira-serralha>

Conselho de Cooperação Educativa, eram potenciadoras do desenvolvimento sociomoral e para isso recorreu aos Diários de Turma produzidos pelos alunos nesse período de tempo, à observação dos respetivos Conselhos e às atas lavradas em cada uma dessas reuniões. Neste estudo concluiu que

O Diário de Turma e o Conselho de Cooperação Educativa, parecem revelar-se meios eficazes na promoção do desenvolvimento. Na medida em que aquele instrumento de mediação comunitária oferece aos seus membros a possibilidade de (re)pensar e (re)construir conjuntamente as relações que, no quotidiano, emergem da vida e do trabalho em comum. E, como consequência da participação de todos na procura de uma solução para os problemas do grupo, verificam-se avanços significativos na forma de pensar dos alunos, por meio da ajuda que uns recebem dos outros durante essas discussões cooperadas (Serralha, 2007, p. V).

Niza (2007) afirma que “devemos a Filomena Serralha um contributo relevante para o estudo e teorização do papel propulsor do Conselho de Cooperação Educativa na organização social das aprendizagens e na socialização democrática dos alunos” (p. 3). O mesmo autor sublinha a urgência em revalorizar o “registo das ocorrências positivas e negativas da vida das turmas no Diário de Turma, para sujeitá-las em reunião de conselho a um debate ético-democrático clarificador e mobilizador de soluções evolutivas mas sujeitas a um processo negocial em diálogo” (p. 3).

A escola, no MEM, é entendida como uma “instituição de desenvolvimento humano, onde, num ambiente sócio-cultural de mediação, os estudantes e os professores negociam, entre si, de forma compartilhada, a significação das situações em que se envolvem para *fazer e conhecer coisas* por si programadas em cooperação” (Niza, 2003, p. 3). O mesmo autor sublinha que “enquanto instância mediadora de trocas culturais e de apropriação de culturas, compete-lhe formar os que nela convivem para uma cidadania democrática, activamente participada, em estruturas organizativas de cooperação” (p. 3). Ainda esclarece que esta forma de entender a escola, na perspectiva de uma pedagogia cultural como a do MEM designa-se por “construção de competências de acção sócio-cultural, usadas na escola como na vida, para satisfação de funções sociais reais e não de simulacros de vida como «coisas da escola»” (p. 3).

Serralha (2007) que tão bem caracteriza o Conselho, refere que se trata da “prática compartilhada de comunicação sobre a acção, isto é, de reflexão sobre a vida em comunidade. É por esta razão, uma estrutura semiótica de mediação, que regula a intervenção dos estudantes na actividade social” (p. 179). A mesma autora esclarece que

o Conselho é uma estrutura que favorece “uma construção activa de cidadania, onde os procedimentos metodológicos de aprendizagem da cidadania são a análise crítica e reflexiva dos incidentes que, naturalmente, resultam do trabalho e da vida em colectivo” (p. 179).

As funções, acima expostas, emergentes do CCE, bem como as etapas do processo de clarificação que ocorre a partir de leitura e análise crítica das ocorrências negativas, registadas no Diário, são promotoras do *processo de construção de competências de ação* sociocultural «usadas na escola como na vida» que o MEM proporciona às crianças e jovens, desde o pré-escolar, e apelida de socialização democrática dos alunos.

---

**PARTE III – INVESTIGAÇÃO**

---



## **CAPÍTULO 6 – INVESTIGAÇÃO**

### **6. Investigação**

#### **6.1. Apresentação da problemática**

Esta investigação adota como ponto de partida o *Estudo*, dirigido pelo Engenheiro Roberto Carneiro, intitulado *O Futuro da Educação em Portugal - Tendências e Oportunidades: um estudo de reflexão prospetiva*, publicado em 2001, composto por quatro Tomos e cujo objetivo é a definição de um “conjunto de ações que garantam a melhoria dos níveis de Educação e de Formação da população portuguesa” (p. 237).

A metodologia adotada nesse *Estudo* assenta em dois eixos fundamentais, um de natureza vertical constituído pela análise das tendências de evolução do sistema educativo e outro de natureza horizontal constituído por grupos de reflexão que tiveram a cargo diversos temas prospetivos. Durante o processo contou com o apoio de diversos especialistas/Organizações Internacionais (Anexo 1).

Do conteúdo do *Estudo* os temas em que a presente investigação se apoia são, no Tomo I, *Imagens e Perceções sobre o Futuro da Educação em Portugal*; no Tomo II, *Valores e Cidadania: a Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural*; no Tomo IV, *As dinâmicas dos Atores – o Centro da Educação*.

No Tomo I é divulgada a análise dos resultados de um *Inquérito à Opinião Pública* (sondagem), sob o título *Imagens e Perceções sobre o Futuro da Educação em Portugal*, onde se constata que os inquiridos, na maioria, consideram como função mais importante a desempenhar pela escola nas próximas décadas, o «papel ativo na formação social do indivíduo».

Verifica-se que a Escola deve ter um papel ativo na formação dos jovens não só na transmissão de conhecimentos ligados aos programas de Ensino, mas também, e fundamentalmente, na «transmissão de valores» (Anexo 2) constatando-se que ao pronunciarem-se sobre os *valores, conhecimentos (não estritamente ligados a programas de ensino)* que a escola deve transmitir, a maioria dos inquiridos valoriza primeiro a

«transmissão de valores» segundo «desenvolvimento do espírito crítico» terceiro «desenvolvimento da personalidade», quarto e quinto respetivamente «o gosto pelo saber ser e saber fazer» e a «aprendizagem da vida democrática», afirmando que “a transmissão de Valores pela Escola é considerada, sem dúvida, função de grande prioridade” (Pedro, Santos, & Baptista, 2001, pp. 261-265).

No Tomo II, no tema *Valores e Cidadania: a Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural* (um dos temas prospetivos) é sublinhado que “a experiência portuguesa no domínio da educação para a cidadania parece relativamente rica (...) num curto período de 25 anos tivemos de realizar a transição da ditadura para a democracia política” (p. 213). A essa evolução é associado o despertar de dois grandes debates tendo o primeiro obtido consenso com a revisão do modelo de gestão legitimada no Decreto-Lei n.º 115/98, mas é assumida uma

posição mais recuada no que respeita ao segundo grande debate: como aproximar mais a democracia da sala de aula? Como combater a redução da democratização escolar à sua fachada institucional (...) correndo o risco de deixar intactas eventuais práticas autoritárias ou arcaicas de condução do processo de ensino-aprendizagem? (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, p. 215).

Em contraponto, é dado relevo a ensaios consistentes de elaboração conceptual e realização prática nos domínios relacionados com o segundo debate sendo, esses ensaios, apontados como difusores de uma prática educativa “construída em torno da cidadania, quer dizer, da implicação activa das crianças e da sua formação *para e nos* valores da cultura e participação democráticas” (p. 216). É neste contexto que surge a referência à escola do primeiro ciclo da Ponte, em Vila das Aves e ao Movimento da Escola Moderna. Esta referência ao MEM e ao seu modelo pedagógico determina a seleção de um dos eixos desta investigação.

No âmbito do tema, *As Dinâmicas dos Actores – o Centro da Educação* (Tomo IV), é referido que o sistema educativo escolar (educação formal)

desenvolveu um modelo de reflexão, planeamento e intervenção onde o Estudante – suposto centro da acção educativa, num modelo de desenvolvimento humanista – parece ser tão somente uma simples peça do processo, quase desconhecida e, por isso, incompreendida (...) tomando-o como uma massa ainda por moldar, igual e inespecífica, o sistema, ainda que sem dolo nem sequer consciência, menospreza-o (Marques, 2001, p. 239).

Na mesma linha de pensamento, acrescenta-se que devido à formulação, quer do modelo de reflexão, planeamento e intervenção, quer do modelo de Estudante

as evidentes boas intenções dos objectivos, conteúdos e dos processos educativos esbarram num abismo para o qual não se construíram atempadamente pontes. Este abismo torna-se cada vez mais fundo, com a velocidade da mudança dos nossos tempos. Cada dia que passa a outra margem fica mais longe. A velocidade da mudança, que contribui para que as gerações que convivem na Escola (professores e estudantes) se tornem mais distantes, aconselha a recuperar para o centro da discussão a prioridade ao (re)conhecimento sistemático do centro e razão de ser da Educação (Marques, 2001, p. 239).

Aquando da publicação do *Estudo*, e em sintonia com o teor do mesmo, é promulgada a nova organização curricular (DL n.º 6/2001), para ser implementada de forma faseada (do 1º ao 3º ciclo) e cujo princípio orientador é promover o

desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

Das considerações mencionadas subentende-se a preocupação com a formação de cidadãos ativos e intervenientes, tarefa que pode ser considerada da alçada da educação para a cidadania democrática, no âmbito da qual é “útil desenvolver uma democracia participativa na escola, por meio da organização de toda a espécie de conselhos e de espaços de diálogo” (Perrenoud, 2002, p. 70). Só assim a escola pode formar o aluno crítico e participativo que é anunciado na LBSE portuguesa.

Os fundamentos acima expostos reportam para o Projeto ECD, em desenvolvimento desde 1997 pelo Conselho da Europa (CoE) e dirigido a todos os países do Conselho. Em 2002 o CoE, no âmbito do referido Projeto, em forma de recomendação assume a preocupação com o nível “crescente de apatia política e cívica, com a falta de confiança nas instituições democráticas e com o aumento dos casos de (...) discriminação e exclusão social, que constituem ameaças capitais à segurança, à estabilidade e ao crescimento das sociedades democráticas” (p. 2).

Em 2016 (quinze anos após o *Estudo*) o poder central, pelo Despacho n.º 6173/2016 de 4 de maio (Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação), cria um Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania e no

preâmbulo do documento é assumido que “em Portugal a realidade espelha uma necessidade de desenvolver a formação cidadã” (p. 14676).

Estranha-se o facto de o Ministério da Educação só em 2016 convocar à elaboração de uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) a ser implementada no ano letivo de 2017/2018 nas escolas públicas e privadas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), visando a construção sólida da formação humanística dos alunos, para que assumam a sua cidadania garantindo o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, a nível individual e social.

No tempo que separa a publicação do *Estudo* (resultados do *Inquérito à Opinião Pública*), e a resposta da tutela (2001-2016) foram produzidas alterações nas organizações curriculares do ensino básico e secundário que podem ter contribuído para o enviesamento da situação, desde a constatação de que «a experiência portuguesa no domínio da educação para a cidadania parece relativamente rica» até ao reconhecimento, pela tutela, de que «em Portugal a realidade espelha uma necessidade de desenvolver a formação cidadã». Na verdade, parece haver um desfasamento da «aprendizagem da vida democrática».

Reconhecem-se aqui reunidas preocupações que se cruzam durante décadas nas escolas, desde a publicação da LBSE de 1986, e tendo em conta o conteúdo dos normativos elencados, parece emergir a ideia de que continua por encontrar um ponto de encontro que contribua para a sua dissipação. Trata-se de carências ligadas a valores democráticos, cidadania, coesão social, democracia na sala de aula, aprendizagem da vida democrática e a participação democrática. Por outro lado, enfatizam-se a prática construída em torno da cidadania, a implicação ativa das crianças, a formação *para e nos* valores e a participação democrática, como práxis pedagógica conciliável com o Movimento da Escola Moderna (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, pp. 213-216).

Da revisão da literatura emana uma dualidade de vozes no campo da educação parecendo indicar a coexistência de trajetórias com órbitas díspares, podendo incutir afastamento ou aproximação relativamente à materialização da tríade que integra a educação para a cidadania democrática incorporada no projeto ECD que foi traçado pelo CoE com o intuito de auxiliar o desenvolvimento de práticas que fortaleçam o modo de vida democrático. Esta conjectura conduziu à enunciação de considerandos procedentes dessa dualidade de vozes.

Considerando que:

- os imperativos que emanam da análise dos resultados do referido *Inquérito à Opinião Pública*, no que concerne às funções importantes a desempenhar pela escola nas próximas décadas: Papel ativo na formação social do indivíduo; Transmissão de valores; Aprendizagem da vida democrática;
- o destaque dado no *Estudo* à constatação de que boas intenções dos objetivos, conteúdos e dos processos educativos esbarram num abismo para o qual não se construíram atempadamente pontes e que se torna cada vez mais fundo, com a velocidade da mudança dos nossos tempos.
- o relevo dado pelo *Estudo* a ensaios consistentes apontados como difusores de uma prática educativa construída em torno da cidadania, envolvendo a implicação ativa das crianças e da sua formação *para e nos* valores da cultura e participação democráticas;
- a preocupação assumida pelo CoE com o «nível crescente de apatia política e cívica, com a falta de confiança nas instituições democráticas e com o aumento dos casos de discriminação e exclusão social, que constituem ameaças capitais à segurança, à estabilidade e ao crescimento das sociedades democráticas»;
- a recomendação (2002) do CoE, no âmbito do Projeto ECD, a sublinhar que a educação para a cidadania democrática deverá abranger toda e qualquer atividade educativa formal que permita ao indivíduo agir, ao longo da sua vida, como um cidadão ativo e responsável, respeitador dos direitos dos outros;
- o alerta do relatório Eurydice (2012) para que a ECD seja «eficazmente ministrada, é necessário haver uma cultura de escola que incentive e valorize a participação baseada nos princípios democráticos e que proporcione, aos estudantes, oportunidades para se envolverem na tomada de decisões que os afetam».

Considerando ainda que:

- a menção feita na LBSE portuguesa (1986), na alínea l) do artigo 3.º (princípios organizativos) a que o sistema educativo se organiza de forma a “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos;

- o percurso do Sistema Educativo Português que vem procurando desenvolver nos alunos, em meio escolar, um conjunto de capacidades através de áreas curriculares como Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação Cívica e Educação para a Cidadania, no sentido de promover a literacia social em todas as crianças e jovens, desde muito cedo;
- a organização curricular (DL n.º 6/2001) que promove o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos com recurso à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade;
- a organização curricular (DL n.º 239/2012) a reforçar o carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas mas não a automatizando como oferta obrigatória;
- a conceção, pelo Despacho n.º 6173/2016, de um Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania onde, no preâmbulo do documento, é assumido que «em Portugal a realidade espelha uma necessidade de desenvolver a formação cidadã»;

Tendo em conta os considerandos aqui elencados, onde se reconhecem dois discursos, um no domínio da reflexão/ação e outro no campo normativo, tornou-se clara a necessidade de estabelecer dois eixos de investigação:

Pretende-se, por um lado, elencar deliberações presentes nos normativos legais, identificar orientações contidas nas recomendações supranacionais e nomear respostas da tutela plasmadas em documentos que vêm sendo produzidos na área da educação.

Por outro lado, tendo em conta a referência (no *Estudo*) ao Movimento da Escola Moderna, pretende-se averiguar como o seu modelo pedagógico encara/concebe as dimensões referidas e particularmente as práticas de participação democrática através de estruturas como o Diário de Turma e o Conselho de Cooperação Educativa (CCE), implementadas em sala de aula.

Estando anunciada a «necessidade de desenvolver a formação cidadã» a investigação está dirigida aos valores democráticos, às competências e à participação democráticas, tríade que compõe a educação para a cidadania democrática (ECD). É imprescindível que sejam colocadas questões norteadas pelas três dimensões referidas:

Quais são os valores democráticos elencados em documentos oficiais (nacionais e europeus) e em que medida estão presentes nas práticas letivas do MEM?

Que competências estão vertidas nos documentos oficiais (nacionais e europeus) a operacionalizar com os alunos ao longo da educação formal e qual o desenvolvimento das mesmas em CCE?

Quais são as estruturas, previstas na lei e instituídas nas escolas, designadas para a participação dos alunos e em que áreas da vida da escola podem os alunos participar?

Qual a frequência com que se concretiza a participação dos alunos através dessas estruturas?

De que forma o diário de turma, implementado pelo modelo pedagógico do MEM, se constitui estrutura de participação dos alunos?

Como se caracteriza o conselho de cooperação educativa (CCE) enquanto estrutura de participação dos alunos?

Como fortalecer nos alunos a aprendizagem da vivência democrática?

Qual a importância da componente transversal de Educação para a Cidadania no desenvolvimento da formação cidadã dos alunos?

Reconhecidos os pressupostos elencados e a «necessidade de desenvolver a formação cidadã», assumida pela tutela, tornou-se claro que o trabalho agora apresentado, intitulado *Participação democrática dos alunos na escola do século XXI, em Portugal. Contributos do Movimento da Escola Moderna*, constitui uma escolha apropriada para a investigação pois este tema vai ao encontro das inquietações sentidas pelas instituições educativas em Portugal (e na Europa).

Tendo em conta as preocupações assumidas pela tutela bem como os considerandos elencados, assume-se como justificada a pertinência do estudo e reconhecida a importância de centrar “os nossos trabalhos em problemas relevantes e pertinentes que respondam às necessidades reais do sistema educativo, que exigem uma resposta urgente (Díaz, 2015, p. 274).

As preocupações e necessidades assumidas com esta problemática levantam questões, aqui apresentadas, que carecem de ser respondidas, sendo, portanto, tidas em conta na definição dos objetivos da investigação.

### **6.1.1 Objetivos da investigação**

O tema da investigação centra-se no estudo da participação democrática dos alunos na vida da escola através de estruturas como o Diário de Turma e o Conselho, usadas pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) portuguesa, e do seu contributo para a consecução efetiva da formação cidadã dos alunos, essencial para a democratização da educação do século XXI. Para que a participação democrática esteja ao alcance de todos os alunos, todos os dias, é preciso que aconteça na sala de aula orientada pelo professor.

Tendo em linha de conta os dois eixos de investigação já referidos, este estudo debruça-se sobre a «participação democrática» em duas perspetivas, uma delas, mais teórica, apreendida desde a objetiva do sistema educativo, pela análise de normativos e outros documentos, e a outra percebida através modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna portuguesa, analisando as perceções dos docentes que implementam o modelo. Depois de respondidas as questões relacionadas com o primeiro eixo de investigação estarão reunidos dados que vão constituir-se como suporte (valores, competências, participação democrática) na segunda fase do trabalho em que é feita uma abordagem à participação democrática desenvolvida no modelo pedagógico do MEM.

Nesta linha de pensamento a conceção apresentada sobre a participação democrática dos alunos desenvolvida na sala de aula, em CCE, baseia-se nas perceções e representações dos docentes que praticam o modelo pedagógico do MEM, no pré-escolar, 1º ciclo e ensino por disciplinas. Embora a investigação seja abrangente e envolva educadores e professores, no texto é usado o termo professores considerando que “todos os docentes são educadores, todos são professores” (Silva, 2011, p. 88).

No modelo pedagógico do MEM, os graus de ensino organizam-se em três grupos, pré-escolar, 1º ciclo e ensino por disciplinas (EPD) que inclui os docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico bem como os docentes do ensino secundário, formando este grupo pelo facto de o currículo se organizar por disciplinas.

Tendo em conta as questões levantadas em consequência dos considerandos já elencados são definidos os objetivos, a seguir apresentados, com o intuito de obter respostas elucidativas:

1. Apreender *valores* democráticos a que o MEM atribui maior o grau de prevalência, na sua prática letiva;
2. Indagar quais os *valores* democráticos com maior grau de importância em CCE;
3. Identificar quais os valores que os docentes consideram mais presentes no desempenho dos alunos em CCE;
4. Determinar o grau de desenvolvimento de competências de participação democrática alcançado em Conselho de Cooperação Educativa;
5. Sistematizar as competências que os alunos desenvolvem em consequência da sua participação na vida da escola através do Conselho de Cooperação Educativa, em sala de aula;
6. Compreender o contributo do Diário de Turma e do CCE para a formação cidadã dos alunos.

## **6.2. Metodologia de investigação**

Pode dizer-se que a metodologia da investigação conglomerada a análise e a descrição dos métodos e técnicas que o investigador utilizou, para poder ajudar (o leitor) a compreender o próprio processo de investigação. Sobre a metodologia de investigação, Coutinho (2021) cita Kaplan (1998) para frisar que o seu “objetivo é ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não os resultados do método científico mas o próprio processo em si” (p. 25).

Nesta perspectiva comunga-se com o pensamento de Díaz (2015) sobre a investigação empírica, quando afirma que “los investigadores empíricos en educación también tenemos la obligación de «hacer pedagogía» explicando de manera comprensible lo que hacemos, como lo hacemos y, sobre todo, para qué” (p. 269).

Hill e Hill (2016) realçam que “a investigação empírica também pode ser considerada uma viagem (...) a «viagem da investigação» tem um objetivo e exige que se façam escolhas (...) também precisa de planeamento e o investigador tem que pensar adiante” (p. 21). A decisão de encetar esta «viagem» está relacionada com a tomada de conhecimento, há anos, do *Estudo* publicado em 2001, onde são abordados temas

relacionados com o futuro da educação, entre eles, a «função a desempenhar pela escola nas próximas décadas», e que reportam para valores democráticos, cidadania democrática, coesão social, democracia na sala de aula, aprendizagem da vida democrática e da participação democrática. O mesmo *Estudo* sublinha o exemplo de uma prática construída em torno da cidadania, a implicação ativa das crianças, a formação *para e nos* valores e participação democrática, fazendo referência ao Movimento da Escola Moderna.

Em 2016 o Ministério da Educação declara, no Despacho n.º 6173/2016, que «em Portugal a realidade espelha uma necessidade de desenvolver a formação cidadã», vindo esta declaração a constituir-se como fator determinante para a orientação desta investigação.

As posições expostas nos documentos supracitados proporcionam a imagem de um percurso entre passado e presente que pode ser explorada com o olhar posto no futuro. Torna-se claro que estes dois momentos indicam direções importantes no caminho da investigação estabelecendo um critério temporal, ou seja, determinam o período a ser abrangido pela investigação, definindo e sustentando a base da revisão da literatura. As questões que ressaltam do primeiro documento, como «aprendizagem da vivência democrática na escola», os «valores a desenvolver nos alunos» e a constatação assumida no segundo sobre a «necessidade de desenvolver a formação cidadã», são premissas que se complementam, e que, estando agregadas no Projeto desenvolvido pelo CoE, *Educação para a Cidadania Democrática* (ECD) ajudaram a decidir o domínio em análise e o objeto de estudo.

Da revisão da literatura (fase inicial) sobressai que ao longo destes anos, apesar das várias tentativas do governo em responder, de acordo com a LBSE, à criação de uma área de Formação Pessoal e Social que contribua para «o desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos» e apesar das várias formas que a mesma já adotou nas organizações curriculares de 1989, 2001 e 2012, até à criação da disciplina de educação para a cidadania, parece haver ainda diversos esforços a desenvolver. Apesar de Audigier (2000) ter estabelecido, no âmbito do projeto ECD, a tríade de dimensões que envolve esta área disciplinar, tudo aponta para a possibilidade de haver entraves/obstáculos que dificultam a sua operacionalização.

Este trabalho empírico tem como objeto de estudo a formação cidadã dos alunos, na e para a democracia (conforme o projeto ECD) dando destaque à «Participação democrática dos alunos na Escola do século XXI», no âmbito da educação formal. Centra-se no estudo da participação democrática como parte da tríade que compõe a educação para a cidadania democrática e como ela se operacionaliza através de estruturas como o Diário de Turma (DT) e do Conselho de Cooperação Educativa (CCE) usadas pelo MEM. Debruça-se sobre a «participação democrática» em duas perspetivas, uma delas, desde a objetiva do sistema educativo (português) e a outra desde a objetiva do Movimento da Escola Moderna portuguesa.

Pretende-se elencar deliberações/indicações presentes nos normativos legais, identificar/reunir orientações das recomendações supranacionais e nomear respostas da tutela plasmadas em documentos que vêm sendo produzidos na área da educação para a cidadania, dando destaque a indicações, orientações e respostas no âmbito dos valores democráticos, das competências de base e da participação democrática, dimensões (tríade) que devem incorporar a formação cidadã dos alunos do século XXI.

Por outro lado, tendo em conta a referência (no *Estudo*) ao Movimento da Escola Moderna, pretende-se averiguar como o seu modelo pedagógico incorpora as dimensões referidas e particularmente as práticas de participação democrática através de estruturas como o Diário de Turma e o Conselho de Cooperação Educativa, implementadas em sala de aula (dois eixos de investigação).

Na definição do objeto de estudo foram seguidos critérios como o da afetividade, porque o tema específico da investigação resulta de uma forte motivação pessoal, o da familiaridade do objeto de estudo, já que o trabalho a desenvolver se enraíza numa experiência anterior de investigação, o dos recursos, pois houve a “antevisão da captura de meios necessários à investigação imaginada” (Sousa & Baptista, 2011, p. 19).

Depois de estabelecidos dois eixos de investigação e definido o objeto de estudo, segue-se a fase de aprofundar conhecimentos e produzir uma contextualização histórica orientada pela tríade de dimensões (valores democráticos, competências de base e participação democrática) que incorporam a formação cidadã dos alunos do século XXI, com destaque para a participação democrática dos alunos, considerada por autores como, Teodoro (1982), Grácio (1998) Pintassilgo (2002), Correia, Stoleroff e Stoer (2012), uma peça chave da democratização da educação e da efetiva escola cidadã.

Apresentadas as motivações, as razões e as decisões tomadas impõe-se a “hierarquização dos elementos do problema (...) o importante é organizar os elementos do problema em função de uma construção lógica de um todo coerente” (Deshaies, 1992, p. 196).

Prossegue a revisão da literatura, “realizada numa fase inicial (que, contudo, não deve ser terminada nessa fase, mas prolongar-se ao longo de todo o estudo), possibilita também a interpretação contextualizada dos resultados que o novo estudo vier a revelar e a legitimação para os argumentos aduzidos” (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010, p. 25). Os mesmos autores consideram que este é um processo que “visando um conhecimento aprofundado do tema implica espírito crítico para discutir pressupostos, processos e resultados (...) criatividade para articular estudos vários e compreender o seu significado na relação possível com o novo problema do estudo” (p. 25).

Foi dada continuidade à pesquisa com base na tríade que incorpora a educação para a cidadania democrática (já identificada), quer direcionada para a formação cidadã dos alunos quer para a implementação e desenvolvimento do projeto ECD, no horizonte temporal definido, privilegiando normativos legais (tutela), documentos emanados de organismos (europeus), referenciais externos nesta matéria, bem como estudos e relatórios que incluem a posição relativa de Portugal, no que concerne a esta matéria.

A tríade composta por valores democráticos, competências de base e participação democrática que incorporam a formação cidadã dos alunos do século XXI continuou a orientar a eleição/seleção de documentos para estudo.

Sobre a recolha de dados, “podemos dizer que somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação” (Roegiers, 1993, p. 12). A análise de diversos normativos legais, tais como, modelos de administração e gestão (DL n.º 105A/98, DL n.º 75/2008, DL n.º 137/2012), organizações curriculares (2001, 2012), estatuto do aluno (2002, 2012), associativismo jovem (1987, 2006) foi fundamental para a recolha de dados relativos a estruturas e espaços de participação facultados aos alunos do ensino básico e secundário.

Deu-se continuidade à recolha de documentos, tais como, normativos, recomendações, relatórios, estudos, projetos, entre outros, para se proceder à respetiva análise, guiada pelas dimensões referidas. No intuito de percorrer um caminho entre 2001 e 2016/18 procede-se à seleção de documentos relevantes relacionados com a tríade que compõe a cidadania democrática e onde são elencados valores democráticos. Desses documentos/estudos (referidos em 2.2.1) com origens diversas (nacionais e europeus)

deu-se primazia aos que se referem a valores democráticos, sabendo que a educação em valores está indicada como principal função da educação no *Estudo* dirigido por Roberto Carneiro. Além deste são selecionados mais cinco documentos listados em seguida. Um estudo elaborado no âmbito do Projeto ECD com a participação da (então) ministra da educação, Isabel Ferreira Martins, intitulado *Stratégies pour apprendre la Citoyenneté Démocratique* com referência à educação para a cidadania democrática como um “conjunto de conceitos ou valores fundamentais comuns a todas as democracias modernas” (Duerr & Martins, 2000, p. 59). O primeiro Programa de Literacia Social para Crianças – LED on Valus – Carvalho (2009), que apresenta uma análise a dois inquéritos sobre questões éticas e valores (em Portugal) onde transparece a importância atribuída à formação cívica<sup>51</sup>. O Tratado de Lisboa que depois de assinado, no Conselho Europeu de Lisboa a 13 de dezembro em 2007, passou a ser um documento orientador das políticas educativas. O Projeto Competências para uma Cultura da Democracia (CCD) proposto pelo Conselho da Europa no seguimento do Projeto Educação para a Cidadania Democrática (ECD)<sup>52</sup>. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), documento de base humanista, cuja elaboração foi coordenada por Guilherme d’Oliveira Martins. A escola quer habilitar os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.

Com as propostas de valores democráticos vertidas nos documentos acima elencados foi elaborada a lista de *valores* (Quadro nº 7) que serve de base a várias perguntas do questionário dirigido a docentes que implementam o modelo pedagógico do MEM, desde o pré-escolar ao ensino secundário.

Através da pesquisa em bases de dados por meio das palavras-chave (cidadania, valores, participação) foram encontrados trabalhos de investigação, entre eles, Pires (2001), Fernandes (2005), Pereira (2009), Parreiral (2011), Fonseca (2013), Trevisan (2014), aqui destacados porque os temas da investigação abordam os valores, a participação das

---

<sup>51</sup> - <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/ebookled.pdf>

<sup>52</sup><https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15>

crianças/alunos e a cidadania, mas também porque decorrem num período temporal que se enquadra nesta investigação.

A revisão da literatura além de fornecer informação como ponto de partida para a investigação, “formalidade requerida como introdução aos projetos, a revisão da literatura aparece assim com uma identidade própria, ponto de chegada da compreensão profunda de uma temática depois de analisados e comparados os estudos existentes” (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010, p. 17).

Os mesmos autores referem que a atividade de “rever a literatura existente implica um processo de transformação, uma passagem da informação ao conhecimento (...) o analista trabalha a informação para a transformar em conhecimento” (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010, p. 22).

Para os alunos mais jovens a tutela prevê menos espaços/estruturas de participação, o que contribui para que se considere e analise a participação democrática em sala de aula. Sendo a gestão das atividades em sala de aula, maioritariamente uma tarefa dos professores, a sua perspetiva e as suas perceções constituem elementos relevantes na pesquisa sobre a participação democrática dos alunos na escola do século XXI.

O facto de se revelar importante conhecer o processo de participação democrática em sala de aula (desde o pré-escolar ao ensino por disciplinas) no modelo pedagógico do MEM, cujos princípios e sintaxe se mantêm nos diferentes graus de ensino, determina que se analisem as perceções dos professores que implementam este modelo pedagógico, sobre esta temática, pois são eles que orientam e dinamizam esses espaços de participação.

A decisão de optar por uma metodologia de investigação advém da perspetiva pela qual encaramos o objeto de estudo. Na opinião de Correia (2021) “o que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar” (p. 35).

Anguera (1985) afirma que “un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro, si así se logra una adaptación flexible a su problemática” (p. 133).

O trabalho aqui exposto constitui-se como um estudo empírico de cariz quantitativo que combina métodos e técnicas quantitativos e qualitativos sabendo que “uma investigação

empírica (...) é uma viagem de ida e volta que começa e termina na literatura” (Hill & Hill, 2016, p. 32).

Fazem parte da abordagem metodológica “tanto lo referente al diseño/plan de la investigación como la determinación de en qué sujetos/elementos se va a realizar la investigación, qué datos se van a buscar y cómo se van a analizar (Dendaluze, 1998, p. 15). O mesmo autor defende que nas “definiciones del diseño/plan de la investigación (...) en todas ellas habrá un componente de previsión-organización de las acciones del investigador, otro de respuesta a los interrogantes-objetivos de la investigación y otro de conseguir la calidad (validez/credibilidad) de la investigación (p. 16).

Roegiers (1993) afirma que “qualquer meio (método, técnica, utensílio, ...) deve estar sempre subordinado ao objetivo procurado (...) a escolha de um meio é, pois, um problema de adequação «meio-objetivo»” (p. 151). O mesmo autor refere que um método “deverá, portanto, ser considerado como um conjunto de técnicas com características e com implicações radicalmente diferentes (...) escolhido em função do tipo de informações a recolher, assim como do contexto em que a recolha se realiza” (p. 154). Na mesma linha de pensamento, neste estudo a opção da “recolha de informações recai sobre «representações» (...) visa recolher opiniões, maneiras de apreender as coisas ou os comportamentos, precisar o seu significado” (p. 164).

Numa investigação onde se aplica um questionário, “a maioria das variáveis (...) são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de respostas associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas” (Hill & Hill, 2016, p. 83).

Esta investigação centra-se na participação dos alunos na vida da escola concretizada através de estruturas no modelo pedagógico do MEM, uma associação formada por dezasseis Núcleos Regionais. Para a recolha de dados são elaborados dois questionários, um dirigido às coordenações dos núcleos e outro dirigido aos professores do pré-escolar, 1º ciclo e EPD que fazem parte desta associação e implementam o seu modelo pedagógico, constituindo neste caso o Universo em estudo.

Para a seleção da amostra onde vai ser aplicado o *Questionário dirigido a docentes do Pré-escolar e do Ensino Básico e Secundário que implementam o modelo pedagógico do MEM* é escolhido um método de amostragem causal, o método da amostragem

estratificada, dado que “este método é especialmente útil quando o Universo é grande e o investigador pretende uma amostra representativa segundo várias variáveis, previamente identificadas” (Hill & Hill, 2016, p. 47).

Na determinação da amostra são usadas as variáveis, pré-escolar, 1º ciclo do EB, EPD, isto é, a amostra é estratificada segundo o número de sócios do MEM, em cada um destes grupos. A fração de amostragem (proporção dos casos do Universo utilizados na amostra) neste estudo é 0,1, o que corresponde a que a amostra tenha o tamanho igual a 10% dos casos do Universo. Pela informação fornecida através da direção do MEM, são 530 sócios do pré-escolar, 465 do 1º ciclo do EB e 139 do ensino por disciplinas.

O quadro 4 (abaixo) representa a caracterização da amostra igual a 10% do Universo. Esta amostra é composta por 53 sócios do pré-escolar, 47 sócios do 1º ciclo do EB e 14 sócios do EPD.

Quadro 4 – Caracterização da amostra igual a 10% do Universo

Graus de Ensino	Dimensão	
	Universo	Amostra
Pré-escolar	530	53
1º ciclo do EB	465	47
Ensino por disciplinas	139	14
Total	1134	114

Fonte: Elaboração própria (2022)

Depois da caracterização da amostra deve ser selecionada uma amostra aleatória em cada um dos estratos do Universo. Assim estava previsto mas, o processo foi interrompido por um problema de saúde pública a nível mundial e a opção escolhida para minimizar os constrangimentos foi solicitar a colaboração da direção do MEM no sentido de o questionário ser enviado por seu intermédio a todos os sócios do movimento que se enquadram nos estratos definidos.

O facto de o número de respondentes ter sido inferior ao necessário obrigou a uma redefinição da fração de amostragem em função dos 81 respondentes, número inferior aos 114 necessários para a fração de amostragem de 0,1. Calcula-se uma amostra reduzida apresentada no quadro que se segue (Quadro 5).

Quadro 5 – Caracterização da amostra reduzida, inferior a 10% do Universo

Graus de Ensino	Dimensão	
	Universo	<b>Amostra reduzida</b>
Pré-escolar	530	42
1º ciclo do EB	465	26
Ensino por disciplinas	139	13
Total	1134	81

Fonte: Elaboração própria (2022)

Quando a amostra obtida é apenas uma parte da amostra inicialmente planeada e não foi possível obter mais respondentes nos estratos onde havia falta, a solução possível “é comparar a amostra reduzida com uma amostra do mesmo tamanho retirada por cotas do Universo (...) se a diferença for pequena em todos os estratos, a amostra reduzida pode ser tratada como sendo uma amostra por quotas” (Hill & Hill, 2016, p. 51).

As oitenta e uma unidades estatísticas (de investigação) representam uma fração amostral do Universo igual a 7,143% ( $81 \times 100 : 1134$ ). Com este valor calcula-se uma amostra por cotas (amostragem não-causal em que os resultados não podem ser extrapolados com confiança para o Universo) que representa o número de casos em cada um dos estratos numa amostra de 7,143% dos casos do Universo (quadro 6).

Quadro 6 – Caracterização da amostra por quotas igual a 7,143% do Universo

Graus de Ensino	Dimensão	
	Universo	<b>Amostra por quotas</b>
Pré-escolar	530	38
1º ciclo do EB	465	33
Ensino por disciplinas	139	10
Total	1134	81

Fonte: Elaboração própria (2022)

Concluída a caracterização da amostra igual a 7,143% do Universo e fazendo a comparação da amostra por quotas com a amostra reduzida (81 respondentes) verifica-se que são relativamente semelhantes, podendo dizer que “é provável que a amostra reduzida seja razoavelmente representativa do Universo como amostra estratificada” (Hill & Hill, 2016, p. 53).

Ainda assim, se depois da comparação da amostra reduzida e da amostra por quotas “concluirmos que a amostra é (mais ou menos) adequada como uma amostra por quotas

(...) para obter uma amostra por cotas perfeita só é preciso eliminar sete casos (unidades estatísticas), quatro no estrato do pré-escolar ( $42-38=4$ ) e três no ensino por disciplinas ( $13-10=3$ ) e obter outros sete, mas no estrato do 1º ciclo ( $26-33=7$ ). Tratando-se da análise de características de um movimento pedagógico com mais de cinquenta anos de existência e em que todos os graus de ensino guiam a sua prática pela mesma sintaxe esta questão de eliminar unidades estatísticas de um estrato e ir procurar o mesmo número para um estrato diferente não traria diferenças significativas.

A elaboração do texto do trabalho no que alude aos conceitos de participação, cidadania democrática, competências, atitudes, capacidades, entre outros, está apoiado no *Glossário de termos de Educação para a Cidadania Democrática (ECD)* que fornece as conotações subjacentes a inúmeros termos correntemente usados nas discussões e debates sobre a ECD e *Glossário de Terminologia Curricular UNESCO-IBE* cujo propósito é apresentar um instrumento de trabalho de referência que possa ser usado para uma gama de atividades e ajude a estimular a reflexão entre todos os envolvidos em iniciativas de desenvolvimento curricular. Relativamente à abordagem de valores (democráticos), não se pretende a análise detalhada de um sistema axiológico. Nesse sentido a pesquisa é direcionada para os valores apontados como democráticos nos documentos analisados e à prevalência dos mesmos entre os valores veiculados pela educação formal.

### **6.3.1 Instrumentos de recolha de dados**

Dado que o tema da investigação abrange os diversos graus/ciclos de ensino (do pré-escolar ao ensino secundário) e que se pretende deslindar o contributo da participação democrática no modelo pedagógica do MEM para a formação cidadã dos alunos aquando da realização do CCE, em contexto de sala de aula, sendo este um espaço onde os professores são vistos como dinamizadores fundamentais, decidiu-se aplicar um questionário dirigido aos professores em que “a recolha de informações recai sobre «representações» (...) visa recolher opiniões, maneiras de apreender as coisas ou os comportamentos (Roegiers, 1993, p. 164).

Embora a investigação seja centrada na participação democrática dos alunos, em sala de aula, no decurso do CCE, esta participação só acontece se nesse ambiente forem veiculados valores democráticos, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes áreas de competências nos alunos que a vivenciam, em ambiente imbuído de vivências

de cidadania democrática. A elaboração do questionário dirigido aos docentes (pré-escolar, ensino básico e ensino secundário) que implementam o modelo pedagógico do MEM foi pensado tendo como orientação a tríade que compõe a educação para a cidadania democrática bem como os objetivos da investigação e atendendo a que “qualquer meio (método, técnica, utensílio, (...)) deve estar sempre subordinado ao objetivo procurado” (Roegiers, 1993, p. 151).

Os dados obtidos na primeira parte do questionário destinam-se à recolha de características dos casos (unidades estatísticas) que possibilitem “descrever a natureza da amostra, a qual deve incluir (...) detalhes suficientes para permitir que qualquer leitor possa replicar a investigação” (Hill & Hill, 2016, p. 88).

As perguntas 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10 referem-se a dados pessoais e profissionais e cada uma delas é avaliada com uma escala que apresenta um conjunto de categorias de resposta qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas. Quanto às perguntas 2, 3 e 7 que medem as características quantitativas, idade, tempo de serviço e anos (letivos) de implementação do modelo pedagógico do MEM, optou-se por usar respostas quantitativas escritas em números porque “este tipo de resposta é mais flexível (...) é sempre possível transformar em categorias os valores escritos, mas nunca é possível transformar em valores exatos as respostas escolhidas de um conjunto de respostas alternativas” (Hill & Hill, 2016, p. 88).

As perguntas 8 e 9 são formuladas pelo facto de o MEM, dispor de ofertas formativas acreditadas e sócios certificados pelo Conselho Científico-Pedagógico para dar formação no âmbito do modelo pedagógico do movimento, podendo os dados recolhidos contribuir para uma melhor perceção da problemática em estudo.

No modelo pedagógico do MEM, os graus/níveis de ensino organizam-se em três grupos, pré-escolar, 1º ciclo e ensino por disciplinas (EPD) que inclui os docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico bem como os docentes do ensino secundário, formando este grupo pelo facto de o currículo, nesses níveis de ensino, se organizar por disciplinas.

Sendo o Conselho de Cooperação Educativa uma prática própria do MEM, desenvolvida em sala de aula, e sendo o modelo pedagógico deste movimento apoiado numa sintaxe que é orientação comum a todos os graus/níveis de ensino, a decisão foi estudar a participação democrática em sala de aula através das perceções dos professores e

percecionar, através deste modelo pedagógico, as características dessa forma de desenvolver a cidadania que promove a participação ativa dos alunos, que é referida no *Estudo*.

Para verificar a relevância, clareza e compreensão das perguntas que compõem o questionário aplicado aos docentes do MEM, seguiu-se a sugestão de Hill e Hill (2016) quando diz que “o investigador deve mostrar primeiro o questionário a uma pessoa que conheça bem o tipo de pessoas que fazem parte do Universo novo, e deve pedir a sua opinião (sobre a relevância das perguntas) (...) este processo ajuda a eliminar perguntas desnecessárias (p. 78). Também foi realizado um pré teste aplicando o questionário a um grupo de dez inquiridos.

Algumas perguntas relativas à recolha de dados profissionais, para caracterização da amostra, são formuladas de forma a permitir a constituição de grupos que possam ser depois comparados com a amostra global. É o caso das perguntas número 4, 5, 7, 8, 9 e 10, que dizem respeito às variáveis, grau de ensino, ciclo de ensino, anos de implementação do modelo pedagógico, ser certificado pelo conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para dar formação no âmbito do modelo e periodicidade do CCE nas práticas letivas, respetivamente. A pergunta dez (periodicidade do CCE nas práticas letivas) sendo relativa à variável «periodicidade do CCE» é colocada com a intenção de possibilitar a criação de grupos de respondentes em que essa periodicidade do CCE seja diferente, possibilitando indagar se a «periodicidade do CCE» influencia o desenvolvimento de competências nas crianças/alunos.

A segunda parte do questionário é dedicada aos valores veiculados pelo modelo pedagógico do MEM, quer na prática letiva, quer pela sua importância no Conselho de Cooperação Educativa, bem como aos que estão mais presentes no desempenho dos alunos, particularmente na prática do CCE.

As perguntas números onze, relativa à «prevalência de valores na prática letiva» do MEM, doze, relativa aos «valores a que é atribuída maior importância» em CCE, e treze, sobre os «valores mais presentes no desempenho dos alunos» em CCE ao permitirem a comparação de resultados da amostra global com grupos compostos por docentes do pré-escolar, docentes certificados, docentes não certificados, podem ajudar a aferir a fiabilidade/consistência dos resultados. Estas perguntas (11, 12 e 13) são respondidas com base numa grelha (Quadro 6) onde estão elencados vinte *valores* (democráticos) que

foram selecionados em documentos/estudos enunciados na metodologia. A pergunta onze solicita aos inquiridos que quantifiquem o grau de prevalência de cada um dos valores na prática letiva do modelo e é respondida numa «escala de avaliação» com quatro respostas alternativas (nenhuma prevalência, pouca prevalência, alguma prevalência, muita prevalência). Na apresentação das repostas vai ser destacado (cinza) o grupo de *valores* que apresente percentagens iguais ou superiores a noventa (90 % a 100 %) nas respostas relativas a «maior prevalência» com intenção de perceber se existe constância ou variância de valores ao comparar estes resultados com os obtidos nas questões seguintes. A pergunta doze requer a escolha de cinco *valores* a que o respondente atribui maior importância no CCE e a resposta é dada numa escala ordinal com cinco graus de importância (tendo o 1 como valor de maior importância e o 5 como valor de menor importância). A pergunta treze refere-se aos *valores* mais presentes no desempenho dos alunos em CCE e também requer, da parte do respondente, a seleção de cinco *valores*, entre os vinte que compõem a tabela, sendo dada a resposta através do registo do nome do *valor* escolhido, em cada uma das cinco caixas de resposta, numeradas de um a cinco, a primeira caixa para o valor mais presente e a quinta caixa para o valor menos presente, de entre os cinco escolhidos. Com a escolha de diferentes escalas de avaliação/medida pretende-se assegurar uma maior fiabilidade das respostas.

A pergunta catorze diz respeito ao desenvolvimento de competências alcançado pelos alunos em CCE e é respondida numa grelha com 36 indicadores que representam seis grupos de competências, apresentados em 4.2.2, no quarto capítulo. A construção desta grelha é baseada, maioritariamente, na Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário de Educação para a Cidadania, coordenada por Maria Emília Brederode Santos, em 2011. A escala de avaliação (para os 36 indicadores) é composta por cinco respostas alternativas, que diferem no grau de quantidade, desde nenhum desenvolvimento alcançado (pouco, algum, bastante) a elevado desenvolvimento alcançado. Esta pergunta é direcionada a duas das dimensões da tríade que compõe a cidadania democrática, competências em diversos domínios, entre eles as competências de participação.

As perguntas 15 e 15.1 são colocadas com intenção de perceber se o facto de as crianças/alunos terem vivenciado o modelo pedagógico do MEM em níveis/ciclos de ensino consecutivos pode revelar efeitos perceptíveis em termos de prevalência de valores e de desenvolvimento de competências nos alunos. A escala relativa à pergunta quinze

apresenta um conjunto de categorias de resposta qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas. A pergunta 15.1 depende da resposta à anterior, requer a escolha de cinco *valores* (em vinte) e cinco competências/indicadores (em 36) que os alunos revelem mais desenvolvidos sendo a resposta escrita pelo respondente, em espaço apropriado. A pergunta dezasseis refere-se ao grau de importância da integração com carácter transversal, da educação para a cidadania, em todas as áreas curriculares e é avaliada numa escala com cinco graus desde nenhuma importância (pouca, alguma, bastante) a elevada importância. A dezassete está relacionada com a anterior e requer a escolha de cinco *valores* (em vinte) e cinco competências/indicadores (em 36) que os alunos revelem mais desenvolvidos sendo a resposta escrita pelo respondente, em espaço apropriado. Os dados recolhidos com este questionário informam sobre valores presentes em três situações distintas, na prática letiva do MEM, em contexto de CCE e no desempenho dos alunos; ainda informam sobre competências/indicadores em áreas diversas incluindo as competências de participação, abarcando as três dimensões da tríade que compõe a educação para a cidadania democrática.

Este questionário, dirigido a docentes do Pré-escolar e do Ensino Básico e Secundário que implementam o modelo pedagógico do MEM, foi inicialmente preparado em suporte de papel para ser distribuído, presencialmente, num encontro nacional de sócios. Por razões incontornáveis foi facultado e respondido on-line e os dados recolhidos são agora apresentados

Relativamente ao questionário dirigido às comissões coordenadoras dos Núcleos Regionais do MEM, destaca-se que atualmente existem dezasseis núcleos ativos e que o questionário podia ser preenchido por qualquer um dos elementos de cada comissão. Salienta-se que o mesmo é composto por apenas cinco perguntas, três delas referem-se a questões da vida do núcleo e que as duas perguntas de resposta aberta têm a intenção de indagar sobre as conceções e apropriações dos núcleos acerca do contributo de estruturas/instrumentos como a «Diário de turma» e o Conselho para a formação cidadã dos alunos.

---

## **CAPÍTULO 7 – RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

### **7. Resultados da investigação**

#### **7.1. Apresentação dos resultados**

Relativamente aos diversos documentos analisados foi necessário sistematizar um conjunto de quesitos e definir formas de abordagem para efetuar a sua análise e interpretação de forma a torná-los explicáveis e compreensíveis no sentido de obter informação que permita elucidar os leitores que possam vir a ter interesse neste estudo. Ao ser identificada a tríade (valores democráticos, competências, participação) que envolve a educação para a cidadania democrática efetuada através da educação formal, as suas três dimensões constituíram-se como guias de pesquisa seleção e abordagem nos diversos documentos analisados.

Tendo em linha de conta os eixos de investigação já referidos, este estudo debruça-se sobre a «participação democrática» em duas perspetivas, uma delas, mais teórica, apreendida através da análise de normativos legais e outros documentos, portadores da perspetiva dos representantes e/ou mandatários do sistema educativo, e a outra captada através do Movimento da Escola Moderna portuguesa, por meio das perceções dos docentes que implementam este modelo pedagógico. Depois de recolhidas informações relacionadas com o primeiro eixo de investigação estão reunidos dados que se constituem como suporte (valores, competências, participação democrática) na segunda fase da investigação em que é feita uma abordagem à participação democrática (motor da formação cidadã dos alunos) desenvolvida pelo modelo pedagógico do MEM.

Foi definido que ao elencar indicações presentes nos normativos legais, reunir orientações moldadas em recomendações supranacionais e nomear respostas da tutela plasmadas em documentos que vêm sendo produzidos na área da educação para a cidadania, ia ser dado destaque, às indicações, orientações e respostas circunscritas no âmbito dos valores democráticos, das competências de base e da participação democrática, dimensões (tríade) que devem incorporar a formação cidadã dos alunos do século XXI.

Em conformidade com o que foi dito, foi levada a cabo a seleção e análise de documentos, recomendações e relatórios supranacionais, produzidos na área da educação bem como normativos emitidos pelo Ministério da Educação com a finalidade de enquadrar, contextualizar e regulamentar os processos educativos, relativos ao período abrangido pela investigação. Procedeu-se depois à triangulação dos dados obtidos.

Com as propostas vertidas nos documentos selecionados e já elencados e justificados na metodologia da investigação (6.2) foi elaborada uma lista de *valores* democráticos apresentada no quadro nº 7, que se mostra abaixo. A lista agora elaborada vai contribuir para que sejam respondidas questões colocadas aquando da exposição da problemática em estudo. A mesma lista de *valores* democráticos constitui-se como base das perguntas 11, 12, 13, 15.1 e 17 apresentadas no questionário dirigido a docentes que implementam o modelo pedagógico do MEM.

Quadro 7 – Lista de valores democráticos

Estudo/projeto VALORES	LEDonValues Carvalho (1999)	Futuro da Educação Carneiro(2000)	ECD-CoE Martins (2000)	Tratado Lisboa (2007)	Proj-CCD CoE (2016)	Perfil do aluno (2017)
Coesão social			X			
Cooperação						
Democracia		X		X	X	X
Dignidade				X	X	X
Estado de direito				X	X	
Honradez	X					
Humildade	X					
Igualdade			X	X	X	
Integridade						X
Justiça (social)	X		X	X	X	
Liberdade	X			X		X
Não discriminação				X		
Participação			X			X
Paz	X		X		X	
Pluralismo				X		
Respeito	X	X			X	X
Responsabilidade		X	X			X
Segurança			X			
Solidariedade		X	X	X	X	X
Tolerância				X		

Fonte: Elaboração própria (2022)

No decorrer do processo de pesquisa, e sob orientação das dimensões da tríade que incorpora a Educação para a Cidadania, também foram analisados documentos abrangidos pelo intervalo temporal da investigação e em que são apresentadas propostas de competências (4.2.2) a desenvolver nos alunos no decorrer da escolaridade obrigatória.

Quadro 8 – Competências a desenvolver pelos alunos – Indicadores

<b>Competências (Indicadores)</b>
1- Identificar diferentes pontos de vista
2- Reconhecer e considera opiniões e sentimentos alheios
3- Entender e colocar-se na perspetiva do outro
4- Interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos
5- Cooperar com os outros na prossecução de objetivos comuns
6- Distinguir factos de opiniões e interpretações
7- Pesquisar e utilizar informação relevante, avaliando a sua fiabilidade e referindo as fontes
8- Revelar capacidade de criar e inovar
9- Analisar criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho
10- Ajuizar sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações
11- Expressar opiniões, ideias e factos
12- Argumentar e debater as suas ideias e as dos outros
13- Usar adequadamente a expressão oral e escrita para estruturar o pensamento e comunicar
14- Ler, interpretar e produzir mensagens numa variedade de meios e suportes
15- Reconhecer e usar formas de tratamento interpessoal e institucional conforme os contextos sociais e culturais.
16- Reconhecer que pode influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente, através de várias formas de participação
17- Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida
18- Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum
19- Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática
20- Participar em experiências de intercâmbio cultural, de trabalho na escola e de serviço comunitário e refletir sobre elas
21- Expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos
22- Valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras
23- Escutar os outros e estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade
24- Criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática
25- Construir projetos e contribuir para eles
26- Resolver os conflitos de maneira não violenta
27- Argumentar em defesa do ponto de vista próprio
28- Ouvir, compreender e interpretar os argumentos dos outros
29- Reconhecer e aceitar as diferenças
30- Fazer escolhas, considerar alternativas e sujeitá-las a uma análise ética
31- Assumir responsabilidades partilhadas
32- Estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas
33- Desenvolver um espírito crítico relativamente à informação, aos conceitos, religiosos, sociais, políticos e culturais
34- Manter-se fiel aos valores e aos princípios democráticos
35- Propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar conflitos de forma democrática
36- Intervir de forma coerente e informada no debate público, refletindo sobre a sua experiência/ação e a dos outros

Fonte: Elaboração própria (2022)

Um dos documentos (Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário), já referido no capítulo 4 (4.2.2) constituiu-se como base da pergunta catorze (questionário dirigido a docentes que implementam o modelo pedagógico do MEM), por conter mais de metade (20 em 36) dos indicadores que constam na lista (Quadro 8). Dos restantes descritores, nove são extraídos do relatório Audigier (2000)<sup>53</sup> e sete são da proposta de Figueiredo (2002), ambos citados em 4.2.2, na apresentação do desenvolvimento de competências de Cidadania Democrática.

Na mesma linha de orientação, no sentido de elencar indicações presentes nos normativos legais, que regulamentam os vários âmbitos/espacos de participação dos alunos, efetuou-se uma análise interpretativa aos seguintes documentos:

No âmbito da área organizacional:

- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 e Lei n.º 49/2005 «republicação»)

No âmbito da administração e gestão:

- Regime de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (1998, 2008, 2012) dando destaque aos órgãos que contemplam espaços de participação abertos aos alunos;

No âmbito da organização curricular:

- Organização curricular (2001, 2012), dando especial atenção aos preâmbulos, princípios organizativos (orientadores) e artigos com referências à implementação da área de formação pessoal e social e à educação para a cidadania;

No âmbito da área dos direitos de associação e representação:

- Direito de associação de estudantes de 1987 e 2006, Lei 33 e Lei 23 respetivamente, sublinhando as formas de participação dos alunos;

- Estatuto do aluno de 2002 (Lei 30/2002) e suas alterações (Lei 3/2008 e Lei 39/2010) e estatuto do aluno 2012 (Lei 51/2012) comparando as formas de participação previstas para os alunos dos Ensinos Básico e Secundário.

Ainda no sentido de identificar/reunir orientações das recomendações supranacionais, no âmbito da educação para a cidadania e participação democráticas foram analisadas

---

<sup>53</sup> - DGIV/EDU/CIT (2000) 23

recomendações do CoE. e relatórios Eurydice (2005, 2012) bem como alguns estudos sobre a participação dos alunos na vida da escola, direccionados ao período de vigência da organização curricular de 2001, podendo ter sido publicados até 2017 já que a organização curricular publicada no DL n.º 139/2012, de 5 de julho, só entrou em vigor no ano letivo 2013/14 e os estudos levados a cabo entre 2014 e 2017 ainda incidem em efeitos da organização curricular anterior.

A escolha dos relatórios Eurydice 2005 e 2012 justifica-se pelo facto de eles se inspirarem no projeto ECD, conterem informações que se enquadram no período compreendido entre 2001 e 2012 (no qual vigorou o DL n.º 6/2001), e reportarem a posição de Portugal comparativamente com outros países da Europa.

O relatório Eurydice (2012) “assenta no quadro conceptual estabelecido no estudo anteriormente produzido sobre o mesmo tema pela Rede Eurydice (Eurydice, 2005) e que, por sua vez, se inspirou parcialmente nas definições propostas no projeto de educação para a cidadania democrática do Conselho da Europa” (Eurydice, 2012, p. 10). No corpo destes relatórios foi possível recolher informações sobre a variedade de formas que a participação dos alunos pode assumir no que diz respeito aos níveis organizacionais.

Os documentos até agora enunciados e analisados ainda possibilitam a identificação de «respostas» implementadas, com aprovação da tutela, em função das recomendações recebidas ao longo do desenvolvimento do projeto ECD, e mencionadas quer em relatórios Eurydice quer em relatos de iniciativas desenvolvidas com o apoio de órgãos como Assembleia da República, Governo, Ministério da Educação, DGIDC, CNE, entre outros.

No *documento de orientação para o Ano Europeu da Cidadania pela Educação* (2005), inserido no projeto ECD, era proposta a criação de sítios de cidadania que se tornassem verdadeiros espaços de desenvolvimento democrático, no âmbito dos quais foi criado o *Forum Educação para a Cidadania* coordenado por Grilo (2008). para apoiar o trabalho de docentes e de escolas. Pretendia-se

a identificação de práticas de referência e a apresentação de recomendações que ajudassem a concretizar um *plano de acção* capaz de permitir utilizar, de forma adequada, as áreas curriculares não disciplinares e, em particular, a Área de Projecto e a Formação Cívica, e de propiciar o desenvolvimento de projectos transversais nos espaços disciplinares (p. 12).

---

Esse Forum dá origem a um documento, *Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*, onde se reflete sobre a cidadania em Portugal, são reconhecidas fragilidades na apropriação de valores e atitudes que configuram a vivência democrática e assume-se que são “evidentes os constrangimentos e lacunas que se verificam nos diversos contextos sociais, incluindo as instituições educativas, e a insuficiente generalização das práticas de cidadania, o que também demonstra os resultados ainda limitados da escola e reforça a sua responsabilidade” (p. 16).

Uma «resposta» distinta, desta vez iniciativa do CNE, é a tradução e publicação do documento *Governança Democrática das Escolas*<sup>54</sup> um guia prático que se destina a incentivar os dirigentes de escolas a envolver os jovens na tomada de decisão mas também às crianças/alunos com idades entre os “quatro (ou menos) e os vinte (ou mais), em escolas formais, em universidades, em formação técnica e profissional, em colégios ou no local de trabalho (...) principais interessados tanto na educação que lhes é fornecida como no modo como é fornecida” (p. 12).

A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) produziu, entre outros materiais, o Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar ... Boas Práticas<sup>55</sup>, documento que também se constitui como uma «resposta» à recomendação emanada pelo CoE em 2002, e pretende “produzir efeito multiplicador e estimular a apetência pelo desenvolvimento de competências para a cidadania” (p. 5). Este documento “não é o que propõe temas, actividades e metodologias aos professores, mas sim (...) um relato do que nesse âmbito escolas, professores e alunos desenvolvem. Apresenta-se, assim, com a pretensão de demonstrar o trabalho feito” (p. 5).

A «resposta» mais visível, principalmente aos olhos dos alunos, é o Parlamento dos Jovens, uma iniciativa da Assembleia da República. Esta atividade tem como principal objetivo a divulgação, junto dos jovens em idade escolar, dos valores e das práticas democráticas e a educação para a cidadania e é desenvolvida em cooperação o Ministério da Educação, as Secretarias Regionais que tutelam a educação nos Açores e na Madeira com a participação das Escolas das Regiões Autónomas, a Secretaria de Estado das

---

<sup>54</sup> - <https://www.cnedu.pt/en/publications/other-publications/804-governanca-democratica-das-escolas>

<sup>55</sup> - <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>

Comunidades Portuguesas com a participação dos jovens luso-descendentes e o Ministério da Justiça através do Instituto de Reinserção Social, na participação na Sessão do ensino básico com a inscrição dum Centro Educativo.

A coordenação geral do programa cabe a uma Equipa de Projeto da Assembleia da República seguindo as orientações definidas pela Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura, à qual cabe aprovar, anualmente, os temas a debater em cada Sessão e a metodologia da respetiva organização.

Nesta fase da investigação, de acordo com as formas de abordagem definidas e fruto da análise dos documentos selecionados, está reunido o conteúdo necessário para compreender algumas das questões colocadas aquando da apresentação da problemática e estão disponíveis os dados (quadro nº 6 e quadro nº 7) que se constituem como base/apoio no questionário dirigido a docentes do Pré-escolar e do Ensino Básico e Secundário que implementam o modelo pedagógico do MEM, aqui usado como instrumento de recolha de dados na fase da investigação em que é feita uma abordagem à participação democrática percebida através da perspetiva do MEM.

Este questionário inicialmente preparado em suporte de papel com as questões dispostas em quatro páginas formato A<sub>4</sub> acondicionadas e fotocopiadas em folhas A<sub>3</sub> que depois de dobradas ao meio formavam um livrete, apresentava um aspeto leve que convidava a ser respondido. Com o aparecimento do problema mundial no âmbito da saúde, a estratégia é reformulada e todo o processo alterado provocando alguns atrasos. Mais tarde é facultado e respondido on-line e os dados recolhidos são agora apresentados.

A amostra deste estudo é constituída por oitenta e um professores sócios do Movimento da Escola Moderna (MEM), dos quais 89% são do sexo feminino e 11% do sexo masculino. As idades variam entre os 25 e os 69 anos, sendo a idade média 48,77 anos e o desvio padrão 10,58 anos. O tempo de serviço varia entre os 3 e os 42 anos, sendo a média 23,98 anos e o desvio padrão 11,34 anos. Quanto ao grau/nível de ensino, a maioria dos professores da amostra são do pré-escolar (51,9%) seguindo-se o primeiro ciclo (32,1%), registando-se 16% no EPD.

No que concerne ao núcleo ao qual os respondentes pertencem, registaram-se respostas de todos os núcleos do continente e ilhas à exceção de dois. Registam-se respondentes na opção «outro» o que pode ser explicado em virtude de o número de núcleos ativos variar

ao longo dos anos, sendo possível ter respondentes que pertenceram a núcleos que se encontram em atividade.

O tempo de implementação do modelo pedagógico MEM varia entre zero anos e os quarenta e dois anos, sendo a média 13,92 anos e o desvio padrão 10,81 anos. Dispondo as respostas por cinco intervalos de 10 anos cada um, verifica-se que a frequência relativa diminui com o aumento de tempo de serviço no MEM. No intervalo *0 a 9 anos* incluem-se 40% dos respondentes, no dos *10 a 19 anos* incluem-se 30% dos respondentes, no dos *20 a 29 anos* incluem-se 16,1% dos respondentes, no intervalo *30 a 39* incluem-se 11,35% e no intervalo *40 a 49* incluem-se 2,5% dos respondentes. Dos oitenta e um professores respondentes, 29 são certificados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para dar formação no âmbito do Modelo Pedagógico do MEM, e 28 desses professores já deram essa formação.

A periodicidade com que o CCE integra as práticas do MEM é diária para 48,1% dos respondentes, semanal para 28,4% e é *outra* periodicidade para 23,5 % dos respondentes.

A segunda parte do questionário é direcionada à recolha de dados sobre os *valores* veiculados pelo modelo pedagógico do MEM. A tabela 1 (questão 11) apresenta a distribuição da amostra quanto à prevalência de *valores* democráticos na prática letiva própria do modelo pedagógico do MEM (amostra global). Esta tabela mostra a distribuição da amostra quanto à prevalência associada aos *valores* na prática letiva do MEM e apresenta um escalão/grupo de *valores* (cinza claro) com percentagens iguais ou superiores a noventa (90%-100%) em resultado da decisão tomada aquando da elaboração do questionário e outro (cinza-escuro) com percentagens iguais ou superiores a 85% e inferiores a 90%, ambos relativos ao grau de *maior prevalência*. O segundo escalão/grupo de valores é definido aquando da receção das respostas ao questionário. Estes escalões servem de referentes para perceber a constância ou variância associada aos *valores* na fase da análise dos dados.

Quanto à prevalência associada aos valores na prática letiva do MEM, salientam-se cinco *valores*, que foram apontados como os *mais prevalentes* por 90% ou *mais de 90%* dos respondentes, a participação, a responsabilidade, a cooperação, a democracia e o respeito (cinza claro).

Tendo em conta o segundo escalão/grupo decidido, destacam-se quatro valores, igualdade, integridade, liberdade e solidariedade (Tabela 1).

Tabela 1- Distribuição da amostra quanto à prevalência associada aos valores na prática letiva do MEM

Valores	Nenhuma prevalência	Pouca prevalência	Alguma prevalência	Muita prevalência
Coesão Social			29,6%	70,4%
<b>Cooperação</b>			<b>3,7%</b>	<b>96,3%</b>
<b>Democracia</b>			<b>8,6%</b>	<b>91,4%</b>
Dignidade			19,8%	80,2%
Estado de direito		2,5%	24,7%	72,8%
Honradez		2,5%	27,2%	70,4%
Humildade		1,2%	34,6%	64,2%
Igualdade		1,2%	12,3%	86,4%
Integridade		1,2%	12,3%	86,4%
Justiça (social)		1,2%	16,0%	82,7%
Liberdade		1,2%	9,9%	88,9%
Não discriminação			17,3%	82,7%
<b>Participação</b>			<b>2,5%</b>	<b>97,5%</b>
Paz		2,5%	30,9%	66,7%
Pluralismo		1,2%	21,0%	77,8%
<b>Respeito</b>			<b>8,6%</b>	<b>91,4%</b>
<b>Responsabilidade</b>			<b>2,5%</b>	<b>97,5%</b>
Solidariedade			12,3%	87,7%
Segurança		2,5%	28,4%	69,1%
Tolerância			16,0%	84,0%

Fonte: Elaboração própria (2022)

Assim nove dos vinte valores (45%) assumem o grau de *muita prevalência* na prática letiva do MEM com valores percentuais acima de oitenta e cinco.

A tabela 2 (pergunta 12) apresenta a distribuição da amostra quanto aos valores a que os professores atribuem *maior importância* em Conselho de Cooperação Educativa (amostra global). São realçados os valores aos quais foram atribuídas as cinco maiores percentagens, em cada grau de importância.

Quanto à escolha do primeiro *valor* com *maior importância*, dos (vinte) valores apresentados destacam-se a democracia, a cooperação, a participação, a coesão social e o respeito.

Tabela 2 - Valores a que os professores atribuem maior importância em CCE

<b>VALORES</b>	<b>1.º valor mais importante</b>	<b>2.º valor mais importante</b>	<b>3.º valor mais importante</b>	<b>4.º valor mais importante</b>	<b>5.º valor mais importante</b>
Coesão Social	7,7%	1,3%	2,5%	1,3%	2,5%
<b>Cooperação</b>	<b>30,9%</b>	<b>31,3%</b>	<b>12,5%</b>	<b>8,8%</b>	<b>3,8%</b>
<b>Democracia</b>	<b>33,3%</b>	<b>33,8%</b>	<b>7,5%</b>	<b>6,3%</b>	<b>5,0%</b>
Dignidade	2,5%	1,3%	1,3%		1,3%
Estado de direito		1,3%			2,5%
Honradez					1,3%
Humildade				1,3%	1,3%
Igualdade	1,2%	3,8%	7,5%	3,8%	2,5%
Integridade					1,3%
Justiça (social)		2,5%	6,3%	1,3%	5,0%
Liberdade	1,2%	5%	5%	11,3%	6,3%
Não discriminação	1,2%	1,3%	1,3%		1,3%
<b>Participação</b>	<b>12,3%</b>	<b>7,5%</b>	<b>26,3%</b>	<b>12,5%</b>	<b>10,0%</b>
Paz					2,5%
Pluralismo			2,5%	5%	1,3%
<b>Respeito</b>	<b>7,4%</b>	<b>5%</b>	<b>8,8%</b>	<b>17,5%</b>	<b>10,0%</b>
<b>Responsabilidade</b>	<b>1,2%</b>	<b>6,3%</b>	<b>12,5%</b>	<b>20%</b>	<b>20,0%</b>
Solidariedade			5%	6,3%	7,5%
Segurança					5,0%
Tolerância	1,2%		1,3%	5%	10,0%

Fonte: Elaboração própria (2022)

Relativamente à escolha do segundo *valor* com *maior importância* destacam-se a democracia, a cooperação, a participação, a responsabilidade, o respeito e a liberdade. Na escolha do terceiro *valor* com *maior importância* destacam-se a participação, a cooperação, a responsabilidade, o respeito, a igualdade e a justiça social. Quanto à escolha do quarto *valor* com *maior importância* destacam-se a responsabilidade, o respeito, a participação, a liberdade e a cooperação. No que concerne à escolha do quinto *valor* com *maior importância* destacam-se a responsabilidade, o respeito, a participação e a

tolerância (10%), a solidariedade, a liberdade e com 5% temos a democracia, a justiça (social) e a segurança.

A tabela 3 (pergunta 13) apresenta a distribuição da amostra quanto aos *valores* mais presentes no desempenho dos alunos em Conselho de Cooperação Educativa (amostra global). São realçados os *valores mais presentes* no desempenho dos alunos, aos quais foram atribuídos os cinco valores percentuais mais elevados, em cada um dos cinco graus da escala de avaliação.

Tabela 3 - Valores mais presentes no desempenho dos alunos em CCE

VALORES	1º valor mais presente	2º valor mais presente	3º valor mais presente	4º valor mais presente	5º valor mais presente
Coesão Social	9,9%	1,2%	3,7%	1,2%	3,8%
Cooperação	29,6%	14,8%	13,6%	6,2%	8,6%
Democracia	13,6%	14,8%	8,6%	8,6%	2,5%
Dignidade				1,2%	1,3%
Estado de direito		1,2%		1,2%	1,3%
Honradez	1,2%	2,5%			
Humildade		1,2%	2,5%	1,2%	2,5%
Igualdade	2,5%		4,9%	6,2%	6,3%
Integridade		1,2%	1,2%	3,7%	2,5%
Justiça social	2,5%	6,2%	6,2%	4,9%	3,8%
Liberdade	2,5%	11,1%	6,2%	9,9%	5,0%
Não discriminação	2,5%	1,2%	2,5%	3,7%	1,3%
Participação	21,0%	17,3%	12,3%	9,9%	6,3%
Paz			1,2%	1,2%	1,3%
Pluralismo		1,2%	2,5%	7,4%	3,8%
Respeito	3,7%	14,8%	11,1%	9,9%	11,3%
Responsabilidade	6,2%	4,9%	9,9%	14,8%	17,5%
Solidariedade	1,2%	2,5%	4,9%	4,9%	8,8%
Segurança		2,5%	1,2%	1,2%	2,5%
Tolerância	3,7%	1,2%	7,4%	2,5%	10,0%

Fonte: Elaboração própria (2022)

Quanto ao primeiro *valor mais presente* no desempenho dos alunos, dos (vinte) *valores* apresentados destacam-se a cooperação, a participação, a democracia, a coesão social e a responsabilidade. Na escolha do segundo *valor mais presente* no desempenho dos alunos destacam-se a participação, a cooperação, a democracia, o respeito, a liberdade, a justiça (social) e a responsabilidade. Quanto ao terceiro *valor mais presente* no desempenho destacam-se a cooperação, a participação, o respeito, a responsabilidade e a democracia. Quanto ao quarto *valor mais presente* no desempenho dos alunos, destacam-se a responsabilidade, a liberdade, a participação, o respeito, a democracia, o pluralismo, a

cooperação e a igualdade. Quanto ao quinto valor mais presente no desempenho dos alunos destacam-se a responsabilidade, o respeito, a tolerância, a solidariedade e a cooperação.

A pergunta catorze refere-se ao desenvolvimento de competências alcançado pelos alunos em Conselho de Cooperação Educativa (amostra global). Os trinta e seis indicadores presentes no questionário dizem respeito a seis grupos de competências, são elas, descentração e empatia, pensamento crítico e criativo, comunicação e argumentação, participação, competências de cidadania Audigier (2000), competências de cidadania Figueiredo (2002), que agora se apresentam por grupo (tabelas 4, 5, 6, 7, 8 e 9) para facilitar a sua interpretação.

A escala de avaliação é composta por cinco respostas alternativas, que diferem no grau de quantidade, desde nenhum desenvolvimento alcançado (pouco, algum, bastante) a elevado desenvolvimento alcançado.

Tabela 4 - Desenvolvimento de competências de descentração e empatia alcançado em CCE

<b>Descentração e empatia</b>	N	P	A	B	E
1- Identificar diferentes pontos de vista		1,2%	6,2%	54,3%	38,3%
2- Reconhecer e considera opiniões e sentimentos alheios			6,2%	46,9%	46,9%
3- Entender e colocar-se na perspetiva do outro	1,2%	1,2%	14,8%	43,2%	39,5%
4- Interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos		1,2%	3,7%	37,0%	58,0%
5- Cooperar com os outros na prossecução de objetivos comuns			11,1%	34,6%	54,3%

Fonte: Elaboração própria

Tabela 5 - Desenvolvimento de competências de pensamento crítico e criativo alcançado em CCE

<b>Pensamento crítico e criativo</b>	N	P	A	B	E
6- Distinguir factos de opiniões e interpretações	1,2%	2,5%	32,1%	37,0%	27,2%
7- Pesquisar e utilizar informação relevante, avaliando a sua fiabilidade e referindo as fontes	6,2%	8,6%	28,4%	37,0%	19,8%
8- Revelar capacidade de criar e inovar	1,2%	4,9%	32,1%	35,8%	25,9%
9- Analisar criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho		3,7%	11,1%	38,3%	46,9%
10- Ajuizar sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações		1,2%	11,1%	33,3%	54,3%

Fonte: Elaboração própria (2022)

Tabela 6 - Desenvolvimento de competências de comunicação, argumentação alcançado em CCE

<b>Comunicação e argumentação</b>	N	P	A	B	E
11- Expressar opiniões, ideias e factos			3,7%	22,2%	74,1%
12- Argumentar e debater as suas ideias e as dos outros		1,2%	7,4%	24,7%	66,7%
13- Usar adequadamente a expressão oral e escrita para estruturar o pensamento e comunicar		2,5%	7,4%	44,4%	45,7%
14- Ler, interpretar e produzir mensagens numa variedade de meios e suportes	2,5%	8,6%	22,2%	46,9%	19,8%
15- Reconhecer e usar formas de tratamento interpessoal e institucional conforme os contextos sociais e culturais	2,5%	4,9%	25,9%	48,1%	18,5%

Fonte: Elaboração própria (2022)

Tabela 7 - Desenvolvimento de competências de participação alcançado em CCE

<b>Participação</b>	N	P	A	B	E
16-Reconhecer que pode influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente, através de várias formas de participação		3,7%	16,0%	40,7%	39,5%
17-Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida			9,9%	34,6%	55,6%
18-Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum			9,9%	37,0%	53,1%
19-Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática			9,9%	27,2%	63,0%
20- Participar em experiências de intercâmbio cultural, de trabalho na escola e de serviço comunitário e refletir sobre elas	1,2%	12,3%	27,2%	33,3%	25,9%

Fonte: Elaboração própria (2022)

Tabela 8 - Desenvolvimento de competências de cidadania Audigier (2000) alcançado em CCE

<b>Competências de cidadania Audigier (2000)</b>	N	P	A	B	E
26- Resolver os conflitos de maneira não violenta			10,0%	20,0%	70,0%
27- Argumentar em defesa do ponto de vista próprio		1,2%	8,8%	33,8%	56,3%
28-Ouvir, compreender e interpretar os argumentos dos outros		2,5%	7,5%	32,5%	57,5%
29- Reconhecer e aceitar as diferenças		1,2%	3,8%	40,0%	55,0%
30- Fazer escolhas, considerar alternativas e sujeitá-las a uma análise ética		3,7%	17,5%	47,5%	31,3%
31- Assumir responsabilidades partilhadas			8,8%	25,0%	66,3%
32- Estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas			5,0%	35,0%	60,0%
33- Desenvolver um espírito crítico relativamente à informação, aos conceitos, religiosos, sociais, políticos e culturais	1,2%	3,7%	23,8%	41,3%	30,0%
34- Manter-se fiel aos valores e aos princípios democráticos			13,8%	40,0%	46,3%

Fonte: Elaboração própria (2022)

Tabela 9 - Desenvolvimento de competências cidadania Figueiredo (2002) alcançado em CCE

Competências - cidadania (Figueiredo)	N	P	A	B	E
21-Expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos		1,2%	7,5%	47,5%	43,8%
22-Valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras		1,2%	18,8%	55,0%	25,0%
23-Escutar os outros e estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade			5,0%	35,0%	60,0%
24-Criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática			7,5%	30,0%	62,5%
25-Construir projetos e contribuir para eles		6,2%	16,3%	32,5%	45,0%
35-Propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar conflitos de forma democrática		3,7%	12,5%	37,5%	48,8%
36-Intervir de forma coerente e informada no debate público, refletindo sobre a sua experiência/ação e a dos outros		3,7%	15,0%	38,8%	42,5%

Fonte: Elaboração própria (2022)

Com a pergunta 15 pretende-se saber se o docente, no seu percurso profissional depois de começar a aplicar o Modelo Pedagógico do MEM, já lecionou turmas que vivenciaram o Modelo Pedagógico do MEM no nível/ciclo de ensino imediatamente anterior. Um total de 22,2 % dos inquiridos responderam que sim.

Os professores (18) que responderam afirmativamente, em seguida (15.1) pronunciaram-se sobre os *valores* e competências que os alunos, nessas circunstâncias, revelavam mais desenvolvidos. Cada um deles devia eleger cinco *valores* (18 x 5) e cinco competências (18 x 5) o que se traduz em 90 *valores* (Tabela 10) e 90 competências (Tabela 11).

Tabela 10 - *Valores* mais desenvolvidos em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior

VALORES	Frequência relativa (%)
Coesão Social	5,6
Cooperação	94,4
Democracia	61,1
Dignidade	0
Estado de direito	0
Honradez	0
Humildade	0
Igualdade	11,1
Integridade	0
Justiça social	22,2
Liberdade	22,2
Não discriminação	16,7

Participação	61,1
Paz	0
Pluralismo	5,6
Respeito	55,6
Responsabilidade	55,6
Solidariedade	38,9
Segurança	5,6
Tolerância	44,4

Fonte: Elaboração própria (2022)

No que concerne ao desenvolvimento de competências, os trinta e seis indicadores são apresentados em seis grupos (como na pergunta 14) para facilitar a interpretação.

Tabela 11 - Competências de descentração e empatia mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior

<b>Descentração e empatia</b>	<b>(%)</b>
1- Identificar diferentes pontos de vista	22,2
2- Reconhecer e considera opiniões e sentimentos alheios	55,6
3- Entender e colocar-se na perspetiva do outro	50
4- Interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos	27,8
5- Cooperar com os outros na prossecução de objetivos comuns	50

Fonte: Elaboração própria (2022)

Tabela 12 - Competências de pensamento crítico e criativo mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior

<b>Pensamento crítico e criativo</b>	<b>(%)</b>
6- Distinguir factos de opiniões e interpretações	5,6
7- Pesquisar e utilizar informação relevante, avaliando a sua fiabilidade e referindo as fontes	0
8- Revelar capacidade de criar e inovar	16,7
9- Analisar criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho	5,6
10- Ajuizar sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações	11,1

Fonte: Elaboração própria (2022)

Tabela 13 - Competências de comunicação e argumentação mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior

<b>Comunicação e argumentação</b>	<b>(%)</b>
11- Expressar opiniões, ideias e factos	16,7
12- Argumentar e debater as suas ideias e as dos outros	22,2
13- Usar adequadamente a expressão oral e escrita para estruturar o pensamento e comunicar	16,7
14- Ler, interpretar e produzir mensagens numa variedade de meios e suportes	0
15- Reconhecer e usar formas de tratamento interpessoal e institucional conforme os contextos sociais e culturais	0

Fonte: Elaboração própria (2022)

**Tabela 14 - Competências de participação mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior**

<b>Participação</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
16-Reconhecer que pode influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente, através de várias formas de participação	5,6
17-Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida	27,8
18-Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum	0
19-Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática	11,1
20-Participar em experiências de intercâmbio cultural, de trabalho na escola e de serviço comunitário e refletir sobre elas	11,1

Fonte: Elaboração própria (2022)

**Tabela 15 - Competências de cidadania Audigier (2000) mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior**

<b>Competências de Cidadania (Audigier-2000)</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
26-Resolver os conflitos de maneira não violenta	22,2
27-Argumentar em defesa do ponto de vista próprio	16,7
28-Ouvir, compreender e interpretar os argumentos dos outros	0
29-Reconhecer e aceitar as diferenças	33,3
30-Fazer escolhas, considerar alternativas e sujeitá-las a uma análise ética	5,6
31- Assumir responsabilidades partilhadas	11,1
32-Estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas	11,1
33-Desenvolver um espírito crítico relativamente à informação, aos conceitos, religiosos, sociais, políticos e culturais	0
34-Manter-se fiel aos valores e aos princípios democráticos	5,6

Fonte: Elaboração própria (2022)

**Tabela 16 – Competências de cidadania Figueiredo (2002) mais desenvolvidas em alunos que vivenciaram o modelo MEM no nível/ciclo anterior**

<b>Competências de Cidadania (Figueiredo-2002)</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
21-Expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos...	5,6
22-Valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras	0
23-Escutar os outros e estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade	11,1
24-Criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática	11,1
25-Construir projetos e contribuir para eles	0
35-Propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar conflitos de forma democrática	11,1
36-Intervir de forma coerente e informada no debate público, refletindo sobre a sua experiência/ação e a dos outros	0

Fonte: Elaboração própria (2022)

A pergunta dezasseis refere-se à importância que o princípio da transversalidade da educação para a cidadania, em todas as áreas curriculares, nos ensinos básico e secundário (DL n.º 6/2001; DL n.º 74/2004; DL n.º 139/2012; DL n.º 55/2018), teve na formação cidadã dos alunos. A escala de avaliação é composta por cinco respostas alternativas, que diferem

no grau de importância, desde «nenhuma importância» (pouca, alguma, bastante) a «elevada importância».

Tabela 17 - Importância do princípio da transversalidade da educação para a cidadania na formação cidadã dos alunos

Grau de importância	Nenhuma importância	Pouca importância	Alguma importância	Bastante importância	Elevada importância
Amostra global %	1,2%	2,5%	3,7%	35,8%	56,8%

Fonte: Elaboração própria (2022)

A pergunta dezassete refere-se a valores (Tabela 18) e competências (Tabela 19) que o cumprimento do princípio da transversalidade da educação para a cidadania (DL n.º 6/2001; DL n.º 74/2004; DL n.º 139/ 2012; DL n.º 55/2018) pode desenvolver nos alunos, tendo em conta a importância atribuída na pergunta dezasseis. Assim, o grau de *elevada importância* foi assinalado por 56,8% dos respondentes. De seguida, apresentam-se os valores e as competências destacados nesse grupo.

Tabela 18 – Valores que o princípio da transversalidade da educação para a cidadania pode desenvolver nos alunos

Valores	Frequência relativa (%)
Coesão Social	28,3
<b>Cooperação</b>	<b>50,0</b>
<b>Democracia</b>	<b>63,0</b>
Dignidade	6,5
Estado de direito	8,7
Honradez	0
Humildade	6,5
<b>Igualdade</b>	<b>41,3</b>
Integridade	6,5
Justiça social	21,7
Liberdade	26,1
Não discriminação	28,3
<b>Participação</b>	<b>41,3</b>
Paz	4,3
Pluralismo	17,4
<b>Respeito</b>	<b>45,7</b>
Responsabilidade	28,3
Solidariedade	28,3
Segurança	6,5
Tolerância	30,4

Fonte: Elaboração própria (2022)

Tabela 19 – Competências que o princípio da transversalidade da educação para a cidadania pode desenvolver nos alunos

<b>Competências (Indicadores)</b>	<b>(%)</b>
1- Identificar diferentes pontos de vista	16,3%
2- Reconhecer e considera opiniões e sentimentos alheios	8,8%
3- Entender e colocar-se na perspetiva do outro	41,3%
4- Interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos	27,5%
5- Cooperar com os outros na prossecução de objetivos comuns	41,3%
6- Distinguir factos de opiniões e interpretações	5,0%
7 - Pesquisar e utilizar informação relevante, avaliando a sua fiabilidade e referindo as fontes	5,0%
8- Revelar capacidade de criar e inovar	8,8%
9- Analisar criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho	16,3%
10-Ajuizar sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações	15,0%
11-Expressar opiniões, ideias e factos	20,0%
12-Argumentar e debater as suas ideias e as dos outros	12,5%
13-Usar adequadamente a expressão oral e escrita para estruturar o pensamento e comunicar	10,0%
14-Ler, interpretar e produzir mensagens numa variedade de meios e suportes	1,3%
15-Reconhecer e usar formas de tratamento interpessoal e institucional conforme os contextos sociais e culturais	2,5%
16-Reconhecer que pode influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente, através de várias formas de participação	18,8%
17-Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida	16,3%
18-Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum	22,5%
19-Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática	8,8%
20-Participar em experiências de intercâmbio cultural, de trabalho na escola e de serviço comunitário e refletir sobre elas	7,5%
21-Expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos	7,5%
22-Valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras	11,3%
23-Escutar os outros e estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade	22,5%
24-Criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática	13,8%
25-Construir projetos e contribuir para eles	11,3%
35-Propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar conflitos de forma democrática	13,8%
36-Intervir de forma coerente e informada no debate público, refletindo sobre a sua experiência/ação e a dos outros	8,8%
26-Resolver os conflitos de maneira não violenta	10,0%
27-Argumentar em defesa do ponto de vista próprio	0%
28-Ouvir, compreender e interpretar os argumentos dos outros;	15,0%
29-Reconhecer e aceitar as diferenças	16,3%
30-Fazer escolhas, considerar alternativas e sujeitá-las a uma análise ética	5,0%
31- Assumir responsabilidades partilhadas	16,3%
32-Estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas	7,5%
33-Desenvolver um espírito crítico relativamente à informação, aos conceitos, religiosos, sociais, políticos e culturais	17,5%
34-Manter-se fiel aos valores e aos princípios democráticos	13,8%

Fonte: Elaboração própria (2022)

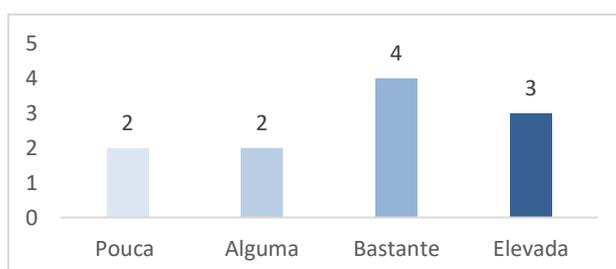
A tabela 19 apresenta os valores percentuais nos seis grupos de competências, descentração e empatia (indicadores 1, 2, 3, 4, 5); pensamento crítico e criativo (indicadores 6, 7, 8, 9, 10); comunicação e argumentação (indicadores 11, 12, 13, 14, 15); participação (indicadores 16, 17, 18, 19, 20); competências de cidadania Audigier (2000), (indicadores 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34); Competências de cidadania Figueiredo (2002), (indicadores 21, 22, 23, 24, 25, 35, 36).

Depois de recolher dados sobre valores e competências desenvolvidas em Conselho de Cooperação Educativa, com o intuito de apurar o contributo do Diário de turma e do Conselho para a formação cidadã das crianças/alunos é aplicado um questionário dirigido às Comissões Coordenadoras dos Núcleos, pois, sendo estas conhecedoras do ambiente/cultura de grupo em cada Sábado Pedagógico, podem acrescentar à investigação uma perspetiva mais abrangente acerca da importância destes dois instrumentos de trabalho do modelo pedagógico do MEM.

Dos dezasseis núcleos do MEM ativos atualmente em Portugal, obtiveram-se onze respostas, sendo duas de Aveiro, duas de Lisboa, duas de Tomar, uma de Açores-São Miguel, uma do Algarve (Faro), uma de Vila Real, uma de Benedita-Leiria, uma do Seixal. Estão representados oito dos dezasseis núcleos.

No que concerne à pergunta sobre o facto de as sessões (Sábado Pedagógico) se constituírem como *Ação Acreditada* no presente ano letivo, oito das respostas foram afirmativas. As respostas negativas foram dos Núcleos dos Açores, Vila Real e Benedita-Leiria. Relativamente à participação de não sócios nessas sessões, no ano letivo em curso, dois dos respondentes afirmaram haver pouca participação, dois responderam alguma participação, quatro responderam bastante participação e três elevada participação de não sócios (Figura 1).

Figura 1- Participação de não sócios nos Sábados Pedagógicos



Fonte: Elaboração própria (2022)

Para as perguntas 4 e 5 deste questionário, que admitem resposta aberta, foram elaboradas tabelas onde estão transcritas as respetivas unidades de registo e constam no Anexo 4. A interpretação das referidas *unidades de registo* é exposta na análise dos resultados.

## **7.2. Análise dos resultados**

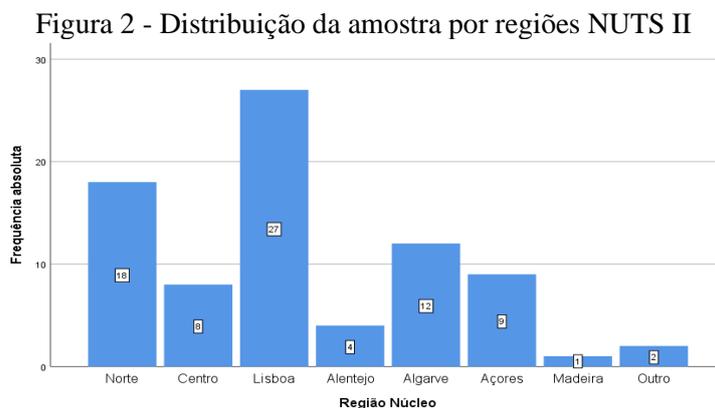
Terminada a exposição de dados recolhidos em diversas fontes e através dos distintos meios já apresentados, procede-se agora à sua análise. Além das informações contidas em normativos legais bem como em documentos oficiais nacionais e europeus, são trabalhados dois questionários, tendo um deles como Universo, os atuais dezasseis Núcleos Regionais do MEM e o outro, os professores do pré-escolar, 1º ciclo e EPD que fazem parte desta associação e implementam o seu modelo pedagógico. Na análise, sempre que se revele oportuno, vão ser cruzados dados recolhidos através dos diferentes instrumentos. Nesta fase da análise/interpretação e triangulação de dados vai ser mantida a tríade que compõe a educação para a cidadania (valores, competências de base e participação democrática) como orientação, para auxiliar a reflexão.

O questionário dirigido aos docentes que implementam o modelo pedagógico do MEM incide na prevalência de valores e nas competências vivenciadas na prática desse modelo pedagógico, sendo a amostra constituída por oitenta e um professores que implementam o modelo pedagógico (sócios) do MEM, maioritariamente do sexo feminino (89%) com idades compreendidas entre os 25 e os 69 anos, sendo de 48,77 anos, a média das idades. O tempo de serviço varia entre os 3 e os 42 anos, sendo a média 23,98 anos. A maioria dos respondentes são do pré-escolar (51,9%) segue-se o primeiro ciclo (32,1%) e o EPD com o menor valor percentual (16%). Registaram-se respondentes de todos os núcleos do continente e ilhas à exceção de dois núcleos e há dois respondentes na categoria «outros» que podem corresponder a núcleos que não estão ativos atualmente.

Ao considerar a distribuição por regiões NUTS II<sup>56</sup> registam-se respondentes de todas as regiões, sendo a Madeira a de menor representatividade (figura 2).

---

<sup>56</sup> - <https://www.pordata.pt/O+que+sao+NUTS>



Fonte: Elaboração própria (2022)

Estes professores implementam o modelo pedagógico MEM, em média, há cerca de 14 anos e ao dispor as respostas em intervalos de dez anos cada, verifica-se que no intervalo *0 a 9 anos* se incluem 40% dos respondentes, no de *10 a 19 anos* se incluem 30%, reunindo nestes escalões 70% dos respondentes (sendo 30% distribuídos por três intervalos, *20 a 29*, *30 a 39* e *40 a 49*). Observando estes valores e o esquema dos ciclos de vida profissional dos professores, apresentado por Silva (2011), organizado num conjunto de etapas, pode considerar-se (grosso modo) que 40% destes respondentes se encontram numa fase de «consolidação de um repertório pedagógico» e 30% numa fase de «diversificação - ativismo - questionamento» no que concerne à implementação do modelo (p. 95).

Dos professores inquiridos, 35,8% são certificados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para dar formação no âmbito do Modelo pedagógico do MEM. A periodicidade com que o Conselho de Cooperação Educativa integra as práticas do MEM é *diária* para 48,1% dos respondentes, *semanal* para 28,4% e é *outra* periodicidade para 23,5 % dos respondentes.

Sendo uma das dimensões da tríade, os *valores* democráticos elencados em documentos oficiais nacionais e europeus, selecionados para esta investigação, estão plasmados no quadro 7, onde se destaca que a solidariedade é o *valor* presente em cinco dos seis documentos; a democracia, a justiça social e o respeito estão presentes em quatro desses documentos; a dignidade, a igualdade, a liberdade, a paz e a responsabilidade são aludidos em três documentos. Destacando estes nove *valores* e comparando com o modelo

pedagógico do MEM, constata-se que três fazem parte do grupo com valores percentuais entre 90 e 100%, outros três estão no grupo com valores percentuais entre 85 e 89,9%, ou seja, seis dos nove *valores* destacados nos referidos documentos são indicados como *muito prevalentes* na prática letiva do MEM por mais de 85% dos respondentes e dois são indicados com percentagens acima de 80%, apenas um deles (paz) é indicado como *muito prevalente* com percentagem inferior a 70% (Tabela1).

Voltando aos seis documentos aludidos e aos vinte valores democráticos elencados, o estado de direito e a participação são elencados em apenas dois documentos. Coesão social, honestidade, humildade, integridade, não discriminação, pluralismo, segurança e tolerância são referidos apenas por um dos seis documentos e a cooperação não está referida em nenhum deles.

A cooperação, a participação e a integridade são *valores* apontados como *muito prevalentes* na prática letiva do MEM (Tabela 1) o que contrasta com a relevância que estes *valores* assumem nos documentos analisados. Ainda assim é importante referir que a participação e a integridade estão presentes no atual Perfil do Aluno (Quadro 13), documento coordenado por Martins (2017) colaborador no *Estudo* dirigido por Roberto Carneiro. Esta particularidade de a mesma individualidade ter colaborado na elaboração dos dois documentos pode ajudar a explicar a presença de tais valores.

Embora não seja elencada em nenhum dos seis documentos, a cooperação é um *valor* que está nomeado na literatura sobre o tema por Benevides (2000), Guerra (2002), Eurydice (2005), entre outros, e também na LBSE (1986), que ao elencar os objetivos do ensino básico, refere a importância de proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, mas na prática a educação formal incentiva a competição, podendo estar aqui um dos obstáculos à efetiva implementação da escola cidadã.

Os professores do MEM atribuem à *Cooperação* um alto valor percentual, no grau *muita prevalência* na sua prática letiva. Se atendermos apenas ao grupo de professores certificados pelo Conselho Científico para dar formação no âmbito desse modelo pedagógico, a *cooperação* obtém 100% no grau *muita prevalência* na prática letiva, tal como os valores da *participação* e da *responsabilidade* (Anexo 5).

É oportuno observar individualmente cada um dos documentos comparando os valores presentes em cada um deles com os *valores* com maior prevalência na prática letiva do MEM, aqui destacados a cinza claro (90%-100%) e cinza escuro (85%-89,9%), já identificados na tabela 1. Estes escalões servem de referentes para perceber a constância ou variância associada aos *valores*, ao longo da análise.

Quadro 9 - Valores democráticos referidos no documento LED on Values (Carvalho, 1999)

Valores	Nenhuma prevalência	Pouca prevalência	Alguma prevalência	Muita prevalência
Honradez		2,5%	27,2%	70,4%
Humildade		1,2%	34,6%	64,2%
Justiça (social)		1,2%	16,0%	82,7%
Liberdade		1,2%	9,9%	88,9%
Paz		2,5%	30,9%	66,7%
Respeito			8,6%	91,4%

Fonte: Elaboração própria (2022)

Relativamente a *valores* referidos no documento LED on Values (Carvalho, 1999), quadro 9, só Respeito (91,4%) e Liberdade (88,9%) enquadram nos escalões estabelecidos.

Quadro 10 - Valores democráticos referidos no documento Futuro da Educação (Carneiro, 2000)

Valores	Nenhuma prevalência	Pouca prevalência	Alguma prevalência	Muita prevalência
Democracia			8,6%	91,4%
Respeito			8,6%	91,4%
Responsabilidade			2,5%	97,5%
Solidariedade			12,3%	87,7%

Fonte: Elaboração própria (2022)

No que concerne aos *valores* referidos no documento Futuro da Educação (Quadro 10), Democracia, Respeito e Responsabilidade atingem graus de prevalência na prática letiva do MEM, que se enquadram no primeiro escalão/grupo (90%-100%) e o quarto valor referido no documento, Solidariedade (87,7%) encaixa no segundo grupo estabelecido.

Quadro 11 – Valores democráticos referidos no documento ECD-CoE (Martins, 2000)

Valores	Nenhuma prevalência	Pouca prevalência	Alguma prevalência	Muita prevalência
Coesão Social			29,6%	70,4%
Igualdade		1,2%	12,3%	86,4%
Justiça (social)		1,2%	16,0%	82,7%
Participação			2,5%	97,5%
Paz		2,5%	30,9%	66,7%
Respeito			8,6%	91,4%
Responsabilidade			2,5%	97,5%
Solidariedade			12,3%	87,7%
Segurança		2,5%	28,4%	69,1%

Fonte: Elaboração própria (2022)

O quadro 11 apresenta os *valores* referidos no documento ECD-CoE (Martins, 2000), três dos valores, Participação, Respeito e Responsabilidade atingem graus de prevalência na prática letiva do MEM, que se enquadram no primeiro escalão/grupo (90%-100%), dois deles, Igualdade e Solidariedade encaixam no segundo grupo estabelecido, e os outros três valores (Coesão social, Paz e Segurança) referidos no documento, obtêm graus de prevalência inferiores.

Quadro 12 – Valores democráticos referidos no documento Tratado de Lisboa

Valores	Nenhuma prevalência	Pouca prevalência	Alguma prevalência	Muita prevalência
Democracia			8,6%	91,4%
Dignidade			19,8%	80,2%
Estado de direito		2,5%	24,7%	72,8%
Igualdade		1,2%	12,3%	86,4%
Justiça (social)		1,2%	16,0%	82,7%
Liberdade		1,2%	9,9%	88,9%
Não discriminação			17,3%	82,7%
Pluralismo		1,2%	21,0%	77,8%
Solidariedade			12,3%	87,7%
Tolerância			16,0%	84,0%

Fonte: Elaboração própria (2022)

No que concerne aos *valores* referidos no documento, Tratado de Lisboa (quadro 12), um dos valores, Democracia, atinge graus de prevalência na prática letiva do MEM, que se enquadra no primeiro escalão/grupo (90%-100%), três deles, Igualdade, Liberdade e Solidariedade, encaixam no segundo grupo estabelecido, e os outros seis valores (Dignidade, Estado de direito, Justiça social, Não discriminação, Pluralismo e Tolerância) referidos no documento, obtêm graus de prevalência inferiores.

O quadro 13 apresenta os *valores* referidos no Projeto CCD - CoE (2016), dois deles, Democracia e Respeito, atingem graus de prevalência na prática letiva do MEM, que se enquadram no primeiro escalão/grupo (90%-100%), dois deles, Igualdade e Solidariedade cabem ao segundo escalão/grupo estabelecido, e os outros seis valores (Dignidade, Estado de direito, Justiça social, Paz, Segurança e Tolerância) referidos no documento, obtêm graus de prevalência inferiores.

Quadro 13 – Valores democráticos referidos no documento Projeto – CCD - CoE (2016)

Valores	Nenhuma prevalência	Pouca prevalência	Alguma prevalência	Muita prevalência
Democracia			8,6%	91,4%
Dignidade			19,8%	80,2%
Estado de direito		2,5%	24,7%	72,8%
Igualdade		1,2%	12,3%	86,4%
Justiça (social)		1,2%	16,0%	82,7%
Paz		2,5%	30,9%	66,7%
Respeito			8,6%	91,4%
Solidariedade			12,3%	87,7%
Segurança		2,5%	28,4%	69,1%
Tolerância			16,0%	84,0%

Fonte: Elaboração própria (2022)

No que concerne aos *valores* referidos no documento, Perfil do Aluno (quadro 14), salienta-se que este apresenta quatro *valores* (Democracia, Participação, Respeito e Responsabilidade) que se enquadram no primeiro escalão/grupo (90%-100%), dois que encaixam no segundo (Liberdade e Solidariedade) e apenas um deles (Dignidade), obtêm grau de prevalência inferior aos escalões estabelecidos. Refira-se que a elaboração deste documento foi coordenada por Oliveira Martins, um dos colaboradores no *Estudo* dirigido

por Roberto Carneiro e que o conhecimento da realidade de 2001 pode ter contribuído para se apropriar das fragilidades a que PA pretende dar resposta.

Quadro 14 – Valores democráticos referidos no documento Perfil do Aluno (2017)

Valores	Nenhuma prevalência	Pouca prevalência	Alguma prevalência	Muita prevalência
Democracia			8,6%	91,4%
Dignidade			19,8%	80,2%
Liberdade		1,2%	9,9%	88,9%
Participação			2,5%	97,5%
Respeito			8,6%	91,4%
Responsabilidade			2,5%	97,5%
Solidariedade			12,3%	87,7%

Fonte: Elaboração própria (2022)

Comparando o sombreado (tons cinza) presente nos quadros que ilustram os (seis) documentos podemos perceber que quanto mais sombreado é o quadro mais *valores* tem em comum com os *valores* mais prevalentes no MEM. O *Estudo* (Futuro da Educação), o projeto ECD - CoE (Martins, 2000) e o Perfil do Aluno, são os que têm mais valores em comum com os *valores* mais prevalentes no MEM. Os dois primeiros são contemporâneos enquanto que o PA, coordenado por Oliveira Martins (colaborador do *Estudo*), é elaborado cerca de dezassete anos depois.

Ao serem considerados os *valores* segundo o *grau de importância* em CCE (Tabela 2) mantem-se a incidência nos valores assinalados relativamente à prática letiva ainda que com ligeiras variâncias. Da análise das respostas relativas ao primeiro *valor com maior importância* sobressai os *valores* do grupo (90%-100%) e ainda é dado destaque à coesão social (7,7%), das respostas relativas ao segundo *valor com maior importância* também sobressai os *valores* do grupo (90%-100%), relativamente ao terceiro *valor mais importante* é dado destaque à liberdade (11,3%) e no caso do quinto *valor mais importante* (ao diminuir o grau de importância aumenta a oscilação) são destacados *valores* como, tolerância (10%), solidariedade (7,5%), justiça social e segurança, ambas com cinco pontos percentuais, valor superior ao da cooperação já que esta é muito escolhida como 1º e 2º valor mais muito importante.

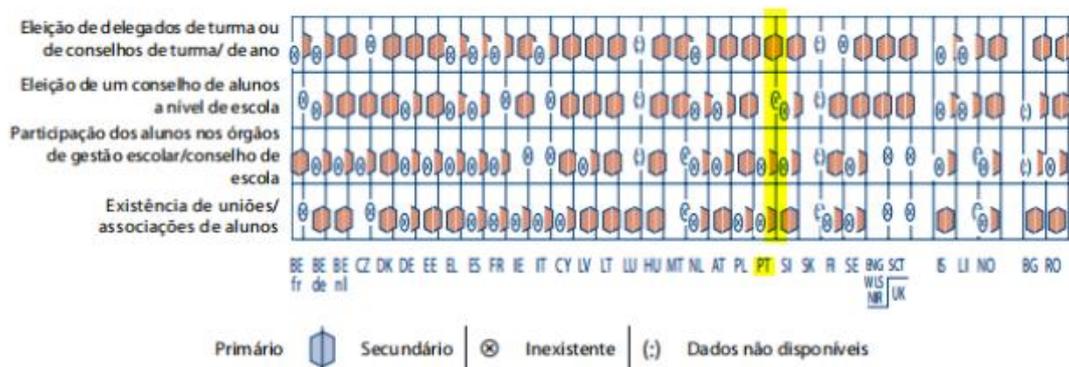
Na análise dos valores presentes no desempenho das crianças/alunos no CCE também se mantém a tendência revelada quanto à *prevalência em prática letiva*, e quanto ao *grau de importância em CCE*, considerando os dois grupos/escalões de *valores* estabelecidos. Embora se pretenda salientar os valores presentes no desempenho dos alunos deve reforçar-se a ideia que vem sendo defendida, ou seja, aos valores que se querem presentes no desempenho dos alunos deve ser atribuída a devida importância na prática letiva e em contexto de CCE. A tendência que se verifica nas três situações contempladas no questionário vem corroborar a convicção assumida neste estudo.

Os grupos/escalões definidos e destacados em tons de cinza ajudam o leitor a prestar atenção aos *valores* sem a preocupação de respeitar a ordem crescente de pontos percentuais em cada um dos grupos. Outra função desta distinção é a de permitir dar atenção aos que mais se destacam num conjunto de vinte *valores* democráticos.

Depois das inferências acerca dos valores democráticos constantes nos documentos oficiais e mais ou menos veiculados nas práticas letivas do MEM, é oportuno apresentar os dados recolhidos na fase de revisão da literatura, no que concerne à participação democrática dos alunos, disponíveis em documentos que reportam a situação de Portugal ao lado de outros países da Europa.

Quanto à participação dos alunos, o relatório Eurydice (2005) refere que os alunos europeus podem envolver-se em órgãos consultivos ou decisores da escola, de acordo com quatro categorias de participação.

Figura 3- Participação dos alunos portugueses nas quatro categorias analisadas

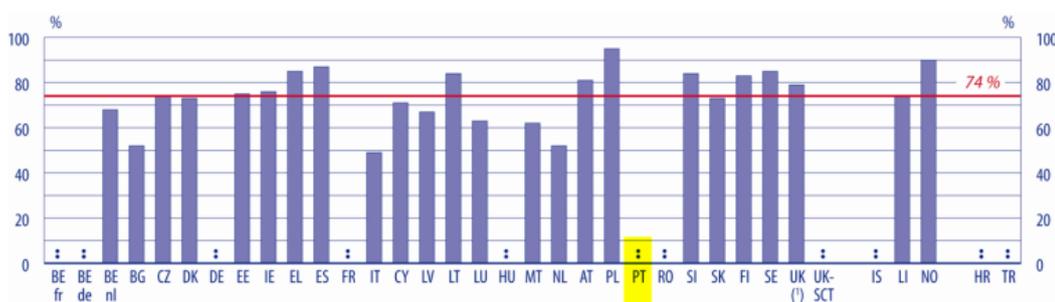


Fonte: Relatório Eurydice 2005

Em Portugal (figura 3)<sup>57</sup> a eleição de delegados de turma regista-se no primário (1º e 2º ciclos) e no secundário (3º ciclo e secundário), a eleição de um conselho de alunos é inexistente e, quer a participação de alunos nos órgãos de gestão, quer a existência de associações de alunos registam-se apenas no secundário (inferior e superior).

No relatório Eurydice (2012), no âmbito da participação dos alunos, quando são apresentadas as percentagens de alunos (8º ano) que votaram para eleger delegados de turma ou conselhos de estudantes no ano 2008/09, relativamente a Portugal (Figura 4) é mencionado com «dados não disponíveis».

Figura 4 – percentagem de estudantes que votaram para eleger delegados de turma



Fonte: Relatório Eurydice 2012

Foi referido (3.2) que o *Estudo*, Tomo II, sobre a participação dos alunos salienta que

as associações de estudantes são parte activa da generalidade das escolas do ensino superior e das escolas secundárias, e estão a enraizar-se nos ciclos terminais do ensino básico (...) está disseminada a prática da eleição de delegados de turma (p. 214).

Com opinião não convergente Figueiredo (2002) aborda a forma pouco refletida com que as eleições, quer de delegados quer de presidentes das associações de estudantes, são conduzidas. Pode inferir-se que a forma como estes processos são valorizados na idade escolar pode influenciar a postura dos jovens quando atingem a idade em que são chamados a pronunciar-se (votar) na eleição de órgãos governamentais do país.

A figura 5 representa a competência de participação (decisória, consultiva, informativa) dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas, de acordo com os regulamentos oficiais, no ano 2010/2011, no primário. No caso de Portugal, em qualquer das áreas, regras, atividades extracurriculares, orçamento, plano de ação da escola, aulas

<sup>57</sup> - Os símbolos dispostos na linha vertical estão ligeiramente deslocados para a esquerda exceto o que se refere a Eleição de delegados de turma, ao fazer a leitura devem imaginar-se cerca de 2 mm à direita.



envolveu 240 alunos de 8º e 9º ano de escolaridade (14 turmas) e 14 delegados de turma de duas escolas públicas do concelho de Aveiro, conclui que “a participação dos alunos ao nível associativo circunscreve-se, maioritariamente, à realização de festas, ocupação lúdica dos intervalos das aulas, promoção de eventos culturais e desportivos, reduzindo-se a sua função representativa a uma mera formalidade e ritualidade” (p. 61).

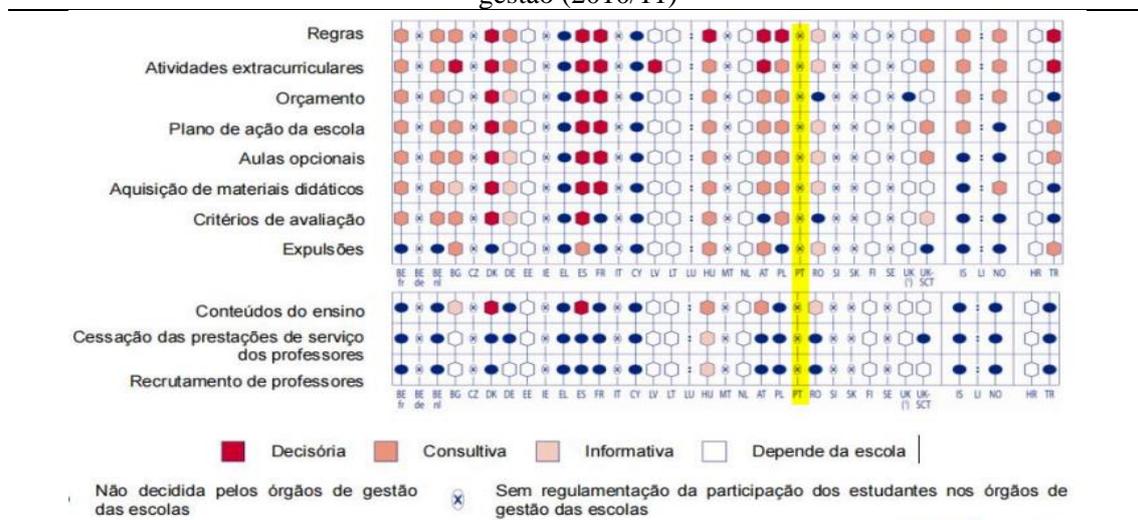
A mesma autora, relativamente ao cargo de Delegado de Turma sublinha que

a sua função parece ser mais potencial do que efectiva, ficando a imagem de que existe a figura de Delegado de Turma porque, formalmente, assim deve ser e está regulamentado”. pelo que a democraticidade de todo o processo parece esgotar-se no processo eleitoral. A intervenção do Delegado de Turma em qualquer matéria organizativa e funcional da escola é quase nula, bem como em tudo o que diz respeito ao funcionamento da sua turma.

O *Estudo*, no que concerne a direitos de associação e participação dos estudantes, refere as associações de estudantes são parte activa da generalidade das escolas do ensino superior e das escolas secundárias e estão a enraizar-se nos ciclos terminais do ensino básico; os alunos do fim da escolaridade básica, do ensino secundário e do ensino superior contam com representantes eleitos em alguns dos órgãos de direcção dos estabelecimentos; está disseminada a prática de eleição de delegados de turma, no ensino não superior (Silva, Azevedo, & Fonseca, 2001, p. 214).

A figura 6 representa a competência de participação (decisória, consultiva, informativa) dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas, de acordo com os regulamentos oficiais, no ano 2010/2011, no secundário inferior, correspondente ao 3º ciclo do EB em Portugal. Mais uma vez, Portugal, em qualquer das áreas, está sem regulamentação da participação dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas, no caso dos alunos do secundário inferior.

Figura 6 - Competência dos representantes dos estudantes (secundário inferior) nos órgãos de gestão (2010/11)



Fonte: Relatório Eurydice (2012)

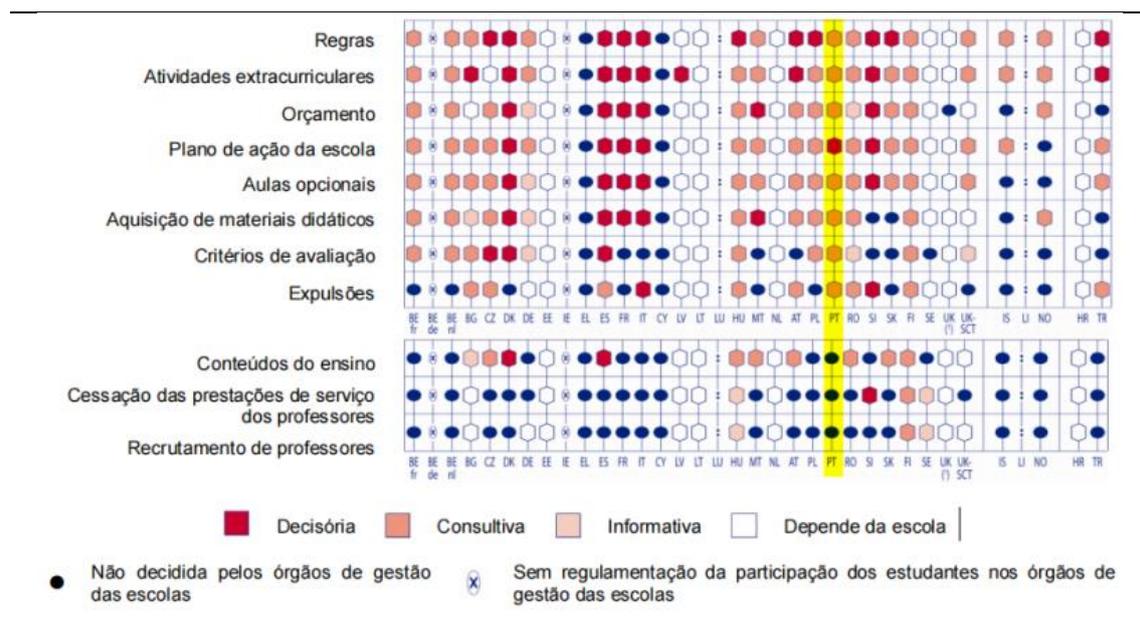
Na educação formal, a cidadania e a participação democráticas na vida da escola devem ser estimuladas entre os alunos incentivando-os a participar nas atividades dos órgãos consultivos e/ou decisores da escola, podendo ali representar os seus interesses de forma organizada. Esta participação poderá ocorrer em diferentes níveis organizacionais, a turma, o ciclo de ensino, a escola, a cidade, o concelho, e com um grau de envolvimento que pode variar entre o papel puramente consultivo e a participação no processo de decisão.

Em Portugal, no caso de áreas como, regras, atividades extracurriculares, orçamento, plano de ação da escola, aulas opcionais, aquisição de materiais didáticos, critérios de avaliação, expulsões, os alunos usufruem de função consultiva à exceção da área referente ao plano de ação da escola, em que têm função decisória.

Relativamente a áreas como conteúdos do ensino, cessação das prestações de serviço dos professores, recrutamento de professores, verifica-se que apresentam a menção *não decidida pelos órgãos de gestão das escolas*.

A figura 7 representa a competência (participação) dos representantes dos estudantes nos órgãos de gestão das escolas, de acordo com os regulamentos oficiais, no ano 2010/2011, no secundário superior, correspondente ao ensino secundário em Portugal.

Figura 7- Competência dos representantes dos estudantes (secundário superior) nos órgãos de gestão (2010/11)



Fonte: Relatório Eurydice 2012

Feita a análise dos dados recolhidos em documento oficiais dedicados à participação dos alunos na vida da escola, cabe agora analisar, no que concerne às competências desenvolvidas em CCE (pergunta 14), incluindo competências de participação, quais as perceções dos docentes que implementam o modelo pedagógico do MEM.

No subcapítulo anterior, mencionou-se que na recolha de dados sobre o desenvolvimento de competências alcançado pelos alunos em CCE foi usada uma tabela com 36 indicadores (Quadro 8), relativos a seis grupos de competências, distribuídos conforme se indica na tabela 20.

Tabela 20 – Indicadores por grupo de competências e respetivas tabelas (amostra global)

Competências	Indicadores	Tabela
Descentração e empatia	1, 2, 3, 4 5	Tabela 4
Pensamento crítico e criativo	6, 7, 7, 8, 9, 10	Tabela 5
Comunicação e argumentação	11, 12, 13, 14, 15	Tabela 6
Participação	16, 17, 18, 19, 20	Tabela 7
Competências de cidadania (Audigier-2000)	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34	Tabela 8
Competências de cidadania (Figueiredo-2002)	21, 22, 23, 24, 25, 35, 36	Tabela 9

Fonte: Elaboração própria (2022)

Considerando as médias dos valores percentuais obtidos nos descritores, por grupo de competências, para o grau de *elevado desenvolvimento* de competências alcançado pelos alunos em CCE, temos, da percentagem mais elevada à mais baixa: competências de cidadania Audigier (2000) com 52,52%; participação com 47,42%; descentração e empatia com 47,40%; competências de cidadania Figueiredo (2002) com 46,72%, Comunicação e argumentação com 44,96%; pensamento crítico e criativo com 34,82%.

Tendo em conta os valores percentuais apresentados acima, pode dizer-se então que, relativamente ao grau de *elevado desenvolvimento* alcançado, as três competências mais desenvolvidas pelos alunos em CCE são competências de cidadania Audigier (2000) sugeridas no projeto ECD proposto e coordenado pelo CoE, seguindo-se as competências de participação e em terceira posição, descentração e empatia. Revela-se aqui presente a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Tabela 21 – Indicadores com elevado desenvolvimento

Competências (Indicadores)	Elevado desenvolvimento
4- Interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos	58,0
5- Cooperar com os outros na prossecução de objetivos comuns	54,3
10-Ajuizar sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações	54,3
11-Expressar opiniões, ideias e factos	74,1
12-Argumentar e debater as suas ideias e as dos outros	66,7
17-Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida	55,6
18-Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum	53,1
19-Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática	63,0
23-Escutar os outros e estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade	60,0
24-Criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática	62,5
26-Resolver os conflitos de maneira não violenta	70,0
27-Argumentar em defesa do ponto de vista próprio	56,3
28-Ouvir, compreender e interpretar os argumentos dos outros;	57,5
29- Reconhecer e aceitar as diferenças	55,0
31- Assumir responsabilidades partilhadas	66,3
32-Estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas	60,0

Fonte: Elaboração própria (2022)

Destacando os indicadores que assumem percentagens iguais ou superiores a 50% no grau de *elevado desenvolvimento*, verifica-se que os alunos em CCE alcançam elevado desenvolvimento em quase metade dos indicadores, 16 de 36 indicadores (Tabela 21).

Tendo em conta o número de indicadores por grupo de competências pode dizer-se que se desenvolvem maioritariamente competências de cidadania Audigier (2000), (6/9 indicadores), de participação (3/5 indicadores), seguindo-se competências de comunicação e argumentação (2/5 indicadores), cidadania Figueiredo (2002), (2/5 indicadores), descentração e empatia (2/5 indicadores) e espírito crítico e criativo (1/5 indicadores). Pode afirmar-se (Tabela 21) que a vivência do CCE promove o elevado desenvolvimento de um aluno participativo e capaz (ordem decrescente de %) de:

- 11 - Expressar opiniões, ideias e factos;
- 26 - Resolver os conflitos de maneira não violenta;
- 12 - Argumentar e debater as suas ideias e as dos outros;
- 31 - Assumir responsabilidades partilhadas;
- 19 - Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática;
- 24 - Criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática;
- 23 - Escutar os outros e estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade;
- 32 - Estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas;
- 4 - Interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos;
- 28 - Ouvir, compreender e interpretar os argumentos dos outros;

- 27- Argumentar em defesa do ponto de vista próprio;  
 17 - Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida;  
 29 - Reconhecer e aceitar as diferenças;  
 5 - Cooperar com os outros na prossecução de objetivos comuns;  
 10 - Ajuizar sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações;  
 18 - Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum.

Tabela 22 – Indicadores relativos ao desenvolvimento de competências alcançado em CCE (graus, B e E) - destacados indicadores de participação

<b>Competências (Indicadores)</b>	<b>B e E</b>
1- Identificar diferentes pontos de vista	92,6
2- Reconhecer e considerar opiniões e sentimentos alheios	93,8
3- Entender e colocar-se na perspetiva do outro	87,7
4- Interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos	95
5- Cooperar com os outros na prossecução de objetivos comuns	88,9
6- Distinguir factos de opiniões e interpretações	64,2
7- Pesquisar e utilizar informação relevante, avaliando a sua fiabilidade e referindo as fontes	56,8
8- Revelar capacidade de criar e inovar	61,7
9- Analisar criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho	85,2
10-Ajuizar sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações	87,6
11-Expressar opiniões, ideias e factos	96,3
12-Argumentar e debater as suas ideias e as dos outros	91,4
13-Usar adequadamente a expressão oral e escrita para estruturar o pensamento e comunicar	90,1
14-Ler, interpretar e produzir mensagens numa variedade de meios e suportes	66,7
15-Reconhecer e usar formas de tratamento interpessoal e institucional conforme os contextos sociais e culturais	66,6
16-Reconhecer que pode influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente, através de várias formas de participação	80,2
17-Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida	90,2
18-Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum	90,1
19-Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática	90,2
20-Participar em experiências de intercâmbio cultural, de trabalho na escola e de serviço comunitário e refletir sobre elas	59,2
21-Expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos	91,3
22-Valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras	80,0
23-Escutar os outros e estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade	95
24-Criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática	92,5
25-Construir projetos e contribuir para eles	77,5
26-Resolver os conflitos de maneira não violenta	90,0
27-Argumentar em defesa do ponto de vista próprio	90,1
28-Ouvir, compreender e interpretar os argumentos dos outros;	90,0
29-Reconhecer e aceitar as diferenças	95,0
30-Fazer escolhas, considerar alternativas e sujeitá-las a uma análise ética	78,8
31- Assumir responsabilidades partilhadas	91,3
32-Estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas	95,0
33-Desenvolver um espírito crítico relativamente à informação, aos conceitos, religiosos, sociais, políticos e culturais	71,3
34-Manter-se fiel aos valores e aos princípios democráticos	86,3
35-Propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar conflitos de forma democrática	86,3
36-Intervir de forma coerente e informada no debate público, refletindo sobre a sua experiência/ação e a dos outros	81,3

Fonte: Elaboração própria (2022)

Tendo em conta, simultaneamente, os valores percentuais registados no grau de *elevado desenvolvimento* e no grau de *bastante desenvolvimento* alcançado pelos alunos em CCE, em todos os descritores, apresentados na Tabela 22, constata-se que vinte e oito dos trinta e seis indicadores apresentam valores percentuais superiores a 80% e que, de acordo com os grupos de indicadores por competência (Tabela 20), nos indicadores de descentração e empatia todos os valores são superiores a 80%, nos de pensamento crítico e criativo e nos de participação há um valor inferior a 80% em cada. Tendo em conta que o indicador 20 (participar em experiências de intercâmbio cultural, de trabalho na escola e serviço comunitário e refletir sobre elas) por poder ser desenvolvido fora do CCE, obtemos uma média de valores percentuais que coloca as competências de participação (87,67%) em segunda posição, a seguir às competências de descentração e empatia.

Lembrando que o tema da investigação se centra no estudo da participação democrática dos alunos na vida da escola através de estruturas como o Diário de Turma e o Conselho usadas pelo MEM, e considerando a análise dos graus de desenvolvimento de competências alcançado pelos alunos em CCE presentes nas tabelas 21 e 22, sublinha-se que o grupo de Competências de participação é um dos mais desenvolvidos.

Ao considerar a periodicidade com que o CCE integra as práticas dos docentes que implementam o modelo pedagógico do MEM, e verificando-se que 48,1 % dos respondentes integram o CCE nas suas práticas com periodicidade *diária*, optou-se por incluir as respostas da categoria *Mensal* na categoria *Outra* (periodicidade), obtendo 51,9 pontos percentuais. Efetuando a análise dos dados obtidos relativamente ao desenvolvimento de competências alcançado pelos alunos em CCE, particularmente no grau de *elevado desenvolvimento alcançado*, comparando as médias dos valores percentuais dos descritores nos seis grupos de competências, verifica-se que no caso da periodicidade *diária* do CCE todos os grupos de competências registam valores percentuais mais elevados do que em *Outra* periodicidade (anexo 6). A prática do CCE ocorre com periodicidade diária maioritariamente no pré-escolar (26/39) e no primeiro ciclo do EB (11/39). Assim pode afirmar-se que os alunos que convivem com o modelo pedagógico do MEM desenvolvem competências de cidadania e de participação democrática, entre outras, desde muito cedo, em contexto escolar.

Ainda com o questionário dirigido aos docentes que implementam o modelo pedagógico do MEM, questionaram-se os mesmos (pergunta15) sobre os valores e competências desenvolvidas em alunos que vivenciaram esse modelo pedagógico no nível/ciclo de ensino

imediatamente anterior e os respondentes que viveram essa situação (22,2%) identificaram os valores e competências mais desenvolvidos (Anexo 7). Apesar de se tratar de um grupo de apenas 18 docentes, também se destacam os valores cooperação (94,4%), democracia (61,1%), participação (61,1%), responsabilidade (55,6%), e respeito (55,6%). Das competências desenvolvidas destacam-se as de descentração e empatia com 41,1%, competências de cidadania Audigier (2000) com 11,7% e participação com 11,2 pontos percentuais. Sobressaem as competências de descentração e empatia desenvolvidas por meio de uma prática pedagógica ancorada na cooperação em detrimento da competição.

As perguntas 16 e 17 referem-se respetivamente ao carácter transversal da educação para a cidadania, decretado nas organizações curriculares (1989, 2001, 2012) e aos valores e competências que esse princípio permitiu desenvolver nos alunos.

Atendendo à necessidade assumida pelo Ministério em 2016, acredita-se que o princípio da transversalidade da educação para a cidadania, implementado na educação formal não tenha desenvolvido nos alunos, no âmbito da socialização democrática em defesa do bem comum, as competências desejadas. Neste sentido foi referenciada (4.2) Figueiredo (2002) quando afirma que “alguns professores reconhecem que os desafios (...) entre os quais o de Educar para a Cidadania, são importantes, mas não se sentem directamente implicados. Tendem a considerar que haverá na escola outros colegas mais vocacionados” (p. 46).

No MEM, relativamente ao carácter transversal da educação para a cidadania no decorrer da escolaridade obrigatória, 56,8% dos docentes consideram que este princípio teve *elevada importância* na formação cidadã dos alunos. Para estes docentes, os valores que os alunos revelaram mais desenvolvidos são democracia (63,0%), cooperação (50,0%), respeito (45,7%), participação e igualdade (41,3%), tolerância (30,4%). Encontram-se aqui quatro dos cinco valores que constituem o grupo que vem sendo destacado. No que concerne ao desenvolvimento de competências (da percentagem mais elevada à mais baixa), conclui-se que as competências que os alunos revelaram mais desenvolvidas são, descentração e empatia, participação, competências de cidadania Audigier (2000), competências de cidadania Figueiredo (2002), comunicação e argumentação, pensamento crítico e criativo (Anexo 8). As competências de participação continuam em segundo lugar. Os docentes que implementam o modelo pedagógico do MEM valorizam o carácter transversal da educação para a cidadania e constata-se que o mesmo tem um efeito notório na transmissão de valores e no desenvolvimento de competências por parte dos alunos.

Desta análise efetuada à informação obtida na recolha de dados, fica claro o contributo do Conselho (CCE), para o elevado grau de desenvolvimento de valores democráticos e competências de participação por parte das crianças/alunos, desde o pré-escolar ao ensino secundário, indo de encontro da linha de pensamento de Fernandes (2005) quando sublinha que as competências das crianças para a participação terão de ser desenvolvidas o mais precocemente possível. Refira-se que Santos, M. E. (2000) considera a participação como o elemento verdadeiramente distintivo da Educação para a Cidadania.

Concluída a análise dos dados recolhidos com o questionário dirigido aos docentes que implementam o modelo pedagógico do MEM, e antes da análise do questionário dirigido às Comissões Coordenadoras dos núcleos, importa referir aqui os documentos selecionados na fase de revisão de literatura e que possibilitam a identificação de «respostas» implementadas (referidas em 4.2.1), com aprovação da tutela, em função das recomendações difundidas ao longo do desenvolvimento do projeto ECD.

Dá-se destaque a «respostas» às quais foi dada visibilidade ao serem mencionadas, quer em relatórios Eurydice, quer em relatos de iniciativas desenvolvidas com o apoio de órgãos como Assembleia da República, Governo, Ministério da Educação, DGIDC, CNE, entre outros. Sobressaem na revisão de literatura as seguintes:

1- Fórum – Resultado de um pedido da ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, em 2008 direcionado para dinamizar o debate “um Site de acesso reservado aos membros do Fórum, que acabou por não ter o impacto esperado, mas com o qual se pretendeu lançar uma discussão interactiva sobre as questões da cidadania” (p. 11).

2- Governança Democrática das Escolas – Manual publicado pelo CoE no âmbito do Ano Europeu da Cidadania através da Educação, em 2005, traduzido em português por iniciativa do CNE, em 2007, que pretendeu instituir-se como um guia para dar apoio às escolas, assegurando que os jovens/alunos vivenciem democracia na ação em todos os aspetos da vida escolar; “este manual foi concebido como um instrumento prático para colmatar o fosso entre a teoria e a prática” (p. 12).

3- Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar ... Boas práticas – Manual publicado pela DGIDC, documento elaborado “para ensinar a cidadania na perspectiva das competências práticas, da intervenção e ação concretas (...) ao acentuar-se este carácter prático, valoriza-se a participação dos indivíduos na comunidade e nas interações que aí se estabelecem” (p. 15).

4- Parlamento dos Jovens – No relatório Eurydice (2012) são referidas, relativamente aos vários países, as iniciativas recentes e em curso para incentivar a participação dos estudantes em atividades que promovam a educação para a cidadania na comunidade local e na sociedade (p. 140)<sup>58</sup>. Em Portugal é apresentada a iniciativa do Parlamento dos Jovens.

Figura 8 – Iniciativas para incentivar a participação dos estudantes

---

Portugal
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Parlamento dos Jovens</i> Duração da iniciativa: desde 1995 – em curso Todos os anos, a Assembleia da República acolhe o Parlamento dos Jovens. Os representantes dos alunos das escolas do ensino primário e secundário do país preparam previamente, ao longo do ano, o debate a realizar nas duas sessões organizadas na Assembleia da República e que incide sobre questões do interesse dos jovens a nível local e nacional. Organismo de coordenação / Sítio Web Assembleia da República Portuguesa <a href="http://app.parlamento.pt/webjovem2009/index.html">http://app.parlamento.pt/webjovem2009/index.html</a></li></ul>

---

Fonte: Relatório Eurydice 2012

A figura 8 representa a informação que consta nesse relatório (p. 140) para reportar a situação de Portugal no que se refere a iniciativas implementadas para incentivar a participação dos alunos. O link aí disponibilizado continua ativo.

No âmbito das «respostas» da tutela às recomendações e orientações nacionais e europeias, a seleção destas iniciativas de grande envergadura justifica-se pelo facto de ilustrarem que apesar de serem propostas com visibilidade nacional podem não ter surtido o efeito esperado, dado que as alusões a estes materiais/recursos são pouco frequentes. Relativamente ao Parlamento dos Jovens, podem ser conhecidos os dados sobre o número de escolas e de alunos participantes, consultando a sua página virtual, na internet<sup>59</sup>.

Ainda assim, o número de alunos abrangidos/envolvidos por estas «respostas» fica aquém do expectável o que possibilita entender a arduidade de se alcançar uma boa adesão dos alunos a projetos criados a nível de escola, concebidos com elevada expectativa, mas em que o produto da operacionalização fica, muitas vezes, aquém do desejado. Esta relação (expectativa/realidade) pode ajudar a compreender a necessidade identificada e assumida em 2016, no decreto já referido, posição que gera uma procura de soluções por parte do Ministério da Educação. O distanciamento apontado entre o

---

<sup>58</sup> - <http://app.parlamento.pt/webjovem2009/index.html>

<sup>59</sup> - [Home Page \(parlamento.pt\)](http://www.parlamento.pt)

projetado e o concretizado, ilustra a complexidade de extrapolar do plano das ideias teóricas para o da prática *in loco*, implicando a incorporação das ideias com a «ação» de forma a dar vida aos planos concebidos.

Foi efetuada a análise dos dados recolhidos, alusivos a deliberações/indicações presentes em normativos legais, orientações/recomendações supranacionais e respostas da tutela produzidas na área da educação para a cidadania, no âmbito dos valores democráticos, de competências de base e de participação democrática, dimensões (tríade) que devem incorporar a formação cidadã dos alunos do século XXI. Está concluído o tratamento estatístico dos dados obtidos nas respostas ao questionário, dirigido a docentes que implementam o modelo pedagógico do MEM, tendo por base a prática do CCE, Conselho que ocorre em sala de aula com periodicidade diária, semanal ou outra e representa uma estrutura de participação democrática dos alunos na vida da escola.

Aborda-se agora a relevância do Diário de Turma, um instrumento de que o Conselho dispõe para realizar as suas finalidades educativas, e cujo contributo pode ser entendido através dos dados recolhidos com o questionário dirigido às Comissões Coordenadoras dos Núcleos. Os respondentes, representantes de oito dos dezasseis Núcleos Regionais que existem atualmente em atividade, distribuem-se desde o Núcleo Algarve-Faro até ao de Vila Real e também Açores-São Miguel. Em cinco destes oito Núcleos, os Sábados Pedagógicos, nesse ano letivo, constituíram-se como *Ação Acreditada* pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, o que é vantajoso para os docentes. Cerca de dois terços dos respondentes afirmam que as sessões têm bastante ou elevada participação de não sócios, indicador de que o modelo pedagógico do MEM continua ativo e a despertar o interesse dos professores. A vida associativa do MEM é alimentada através do trabalho desenvolvido pelos Núcleos Regionais, sendo animador o facto de se registar elevada participação de não sócios nos Sábados Pedagógicos de cada Núcleo, abertos à comunidade.

A análise da informação recolhida com as perguntas de resposta aberta, integradas no questionário dirigido às Comissões Coordenadoras dos Núcleos, tem o intuito de ajudar a compreender o contributo do Diário para a formação cidadã dos alunos. Nessas perguntas, 4 e 5, são destacadas, duas «faces» do Diário, como «instrumento de registo» e de atuação e como «motor» do Conselho, respetivamente. São duas posições que o Diário assume e

que fazem dele um instrumento fundamental do Conselho tornando-o no centro de tomada de decisões democraticamente negociadas.

As funções destacadas por Serralha (2007), explicitadas no quinto capítulo (5.3.2) e emergentes do CCE: i) *regulação dos percursos de aprendizagem*, ii) *gestão cooperada de conflitos*, iii) *função instituinte das regras de vida* e iiiii) *função mediadora*, estão constituídas como categorias de análise pois se “existir um *sistema de categorias* prévio, as leituras iniciais (...) oferecem uma primeira ideia da distribuição dos conteúdos (e suas unidades de registo) pelas diversas categorias” (Amado, 2017, p. 320).

As *unidades de registo* (UR) estão numeradas de 1 a 22 (Anexo 4) pois convém que “no início ou final de cada recorte (UR ou tema prévio) fique registado um código (numérico ou outro) que identifique o documento em causa” (Amado, 2017, p. 321). Assim, passam a ser referidas pelo número que lhe foi atribuído com o intuito de tornar a análise mais clara e compreensível.

A unidade de registo pode ser de “natureza e de dimensões muito variáveis (...) o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, se bem que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais (palavra e palavra-tema; frase e unidade significante)” (Bardin, 2009, p. 130). A mesma autora acrescenta que “todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema” (p. 130).

Nesta fase procede-se à triangulação de dados reunidos no enquadramento teórico com as perceções dos inquiridos vertidas nas 22 unidades de registo já referidas e a exposição desta análise organizou-se seguindo a ordem pela qual foram apresentadas (em 5.3.2) cada uma das funções que emergem do CCE.

A *regulação dos percursos de aprendizagem* (i) é potenciada pelas duas «faces» do Diário, por um lado, quando os alunos registam, na área do *Propomos* (e *Realizações*) os projetos que pretendem desenvolver, por outro, com o momento em que debatem no Conselho, expectativas ou dificuldades (de planeamento ou execução) com eles relacionadas. Nestes dois momentos estão a comunicar e a usar o direito à palavra e à liberdade de expressão. Esta função do CCE promove a responsabilização o envolvimento das crianças e jovens na construção das suas aprendizagens e está patente em seis unidades de registo (UR: 1, 2, 12, 13, 18 e 21). A *gestão cooperada de conflitos* (ii) apoia-se nas duas «faces» do Diário e desenvolve-se a partir da leitura e análise crítica das ocorrências nele registadas. Escrever no Diário é o primeiro passo para que os envolvidos nos episódios descritos reflitam

antecipadamente sobre as possíveis consequências dos atos praticados e vai contribuir para que o grupo/turma desenvolva a capacidade de análise crítica e reflexiva bem como a de tomar decisões negociadas. Esta função está presente em catorze unidades de registo (UR: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19 e 21). A *função instituinte das regras de vida* (iii) decorre da legitimação de decisões negociadas, tomadas por consenso e aceites pelo grupo/turma que depois são instituídas como regras de convivência, no intuito de melhorar as relações entre os seus membros, por resultarem de uma compreensão comum que os envolve neste processo de socialização democrática. Esta função está presente em cinco unidades de registo (UR: 2, 10, 13, 14 e 21). Por fim, a *função mediadora* (iiii) decorre do alcance da «compreensão comum» das relações entre membros da comunidade que ao ser atingida quer perdurar na orientação e mediação das relações. Função presente em quatro unidades de registo (UR: 2, 13, 14 e 21).

A *gestão cooperada de conflitos* (ii) é a função mais evidente nas respostas dadas pelos inquiridos, estando identificada em cerca de 64% das UR. Esta prevalência pode estar relacionada com o desenvolvimento de competências de Descentração e Empatia no grupo/turma e, por sua vez, com a capacidade de cada um em se colocar na perspectiva do outro. No modelo pedagógico do MEM, o Diário é tido como um instrumento ao serviço da cooperação e em prol da socialização democrática, sendo o debate das ocorrências significativas exercitado em CCE um meio eficaz para promover a reflexão ética em cooperação. A leitura e debate das *ocorrências negativas* registadas no Diário contribui para o desenvolvimento de um processo de clarificação (referido em 5.3.2) que envolve etapas como, identificação de fontes de conflito, explicitação das intenções dos actos praticados, antecipação de possíveis consequências, proposição/convite ao autor dos danos a colocar-se na perspectiva do outro. Todo este procedimento ajuda os alunos a descentrarem-se do seu narcisismo e a fortalecer competências de descentração e empatia, entre outras, e no MEM é indicado como *processo de construção de competências de ação* sociocultural impulsor da socialização democrática dos alunos.

Quer como «instrumento de registo» e atuação quer como «motor» do Conselho, o Diário contribui de forma considerável para a formação cidadã dos alunos.



## **Considerações Finais**

Foi feito um percurso investigativo diacrónico através de etapas importantes da democratização da educação, desde o segundo terço do século XX, cruzando a revolução de Abril de 1974 e a tomada da liberdade pela implantação da democracia, até ao final da segunda década do século XXI. As voltas dadas nesta viagem estão estreitamente ligadas ao facto de a participação democrática dos alunos (na vida da escola), como elemento da tríade da educação para a cidadania, ser considerada a dimensão em falta, para se concretizar em pleno a democratização da educação.

A investigação prosseguiu ancorada na Lei da Bases e guiada por normativos e outros documentos, bem como por orientações plasmadas em estudos e projetos nacionais e internacionais, persistiu na tentativa de dar a entender o espaço/tempo que a participação democrática dos alunos, na vida da escola, da turma e da sala de aula, foi alcançando com os avanços e recuos causados pelas decisões dos diferentes governos, nas últimas décadas.

Esta viagem avança através dos sucessivos normativos que regulam a organização do currículo dos ensinos básico e secundário, destaca a prevalência da atribuição de tempos letivos às diversas disciplinas do currículo dos diferentes níveis/ciclos de ensino, dá conta da existência do carácter transversal da educação para a cidadania e das escassas situações em que lhe é atribuído um tempo próprio, no horário letivo do aluno, em que seja ministrada por docentes com formação adequada. Muito embora tenham sido dados a conhecer às escolas vários projetos/programas e propostas de atividades divulgadas por organizações internacionais como CoE, UNESCO, UNICEF, entre outras, no âmbito da educação para a cidadania democrática, revelou-se pouco significativa a sua concretização in loco, tendo em conta a posição relativa de Portugal divulgada em documentos/estudos, entre eles os Relatórios Euridyce (2005) e Euridyce (2012). O contacto direto dos alunos com as propostas divulgadas nos referidos projetos/programas estava subordinado ao tempo de que dispunham no seu horário letivo, libertos dos saberes enciclopédicos decorrentes do currículo das disciplinas.

Apesar de estar prevista na lei a participação democrática dos alunos, ao longo do seu percurso escolar, em diferentes áreas da vida da escola e no desenvolvimento de diversas atividades, constata-se, através das matrizes curriculares, que as oportunidades de que

dispõem podem representar apenas uma “gota de água num oceano”, o que conduz a uma frágil consolidação de vivências do modo de vida democrático podendo representar, para muitos alunos, um acontecimento singular e isolado, ao longo do percurso escolar.

Em 2012, o resultado, justamente esperado do trabalho que vinha sendo desenvolvido no terreno desde o início do século XXI, foi surpreendido pelos efeitos da crise financeira (mundial) que provocou a interrupção do percurso que vinha sendo fundeado na pretensão de consolidar um ensino/aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências que munissem convenientemente os alunos para enfrentarem os desafios do futuro. O processo foi cabalmente interrompido pelo, já referido, DL n.º 139/2012 (organização curricular), que produziu efeitos a partir do ano letivo 2012/2013, no entanto, o mesmo já tinha iniciado com a publicação do despacho n.º 17169/2011 assinado pelo ministro da educação, Nuno Crato, publicado em 23 de dezembro de 2011. Embora sendo um documento curto e parcamente fundamentado deitou por terra o processo de desenvolvimento de competências que estava a ser implementado havia uma década.

Neste percurso é evidenciada a presença de vultos incontornáveis, entre eles, Oliveira Martins que se destacou, no virar do milénio, como coautor no *Estudo* (2001) e, no passado próximo (2017), com a publicação do Perfil do Aluno, um dos documentos aqui apresentados, que apresenta mais *valores* democráticos em comum com o MEM. Este prosseguimento em momentos importantes da reflexão em educação representou um contributo que se constituiu um fio condutor presente ao longo do tempo como linha orientadora em busca da efetiva concretização da democratização da educação. Duas figuras não menos importantes, com ligação ao Ministro da Educação, coordenadores de dois documentos contemporâneos, *Futuro da Educação em Portugal (Estudo)* e *Stratégies pour apprendre la Citoyenneté Démocratique* (projeto ECD – CoE), são Roberto Carneiro e Isabel Ferreira Martins, respetivamente.

Voltando a um marco muito importante desta viagem, a revolução da Abril de 1974, que proporcionou a mudança do rumo de vida do país, sublinham-se acontecimentos relevantes, entre eles, a publicação da LBSE (1986) que, ao estabelecer o quadro geral do sistema educativo, alavancou o desenvolvimento de educação e, dez anos antes, destaca-se a formalização jurídica da associação (pedagógica) de professores, em 1976, cujo trabalho vinha sendo desenvolvido (clandestinamente) desde a década de sessenta e que deu origem ao MEM. Esta associação de professores com mais de cinquenta anos de

existência, com um modelo pedagógico próprio, implementado pelos seus associados nas escolas onde exercem a docência, vem referenciada no *Estudo* como difusora de uma prática educativa construída em torno da cidadania. Tendo em conta a pertinência e relevância do afirmado sobre este modelo pedagógico, tornou-se claro que a investigação devia passar por ele. A prossecução da revisão da literatura permitiu a formulação de várias questões relacionadas com a importância da participação democrática dos alunos na escola e o contributo da mesma para a formação cidadã dos alunos, cujas respostas foram procuradas em várias fontes, entre elas, as práticas desenvolvidas no modelo pedagógico do MEM, nomeadamente o Conselho de Cooperação Educativa.

A apresentação da problemática em estudo (sexto capítulo), suscitou algumas interrogações conducentes à conceção dos seis objetivos (6.1.1) que encaminharam o rumo da investigação. A pertinência de dar resposta a essas perguntas legitimou a escolha de algumas opções metodológicas tomadas no decurso da investigação, entre elas, o levantamento de valores democráticos elencados num conjunto de documentos selecionados pela sua ligação com a educação formal e com os valores que ela veicula, a recolha de descritores ligados a grupos de competências a desenvolver pelos alunos, em sala de aula, a enumeração de estruturas de participação previstas na lei e instituídas nas escolas bem como das áreas da vida da escola em que os alunos devem participar e a menor ou maior frequência com que se concretiza essa participação. No que concerne aos documentos que estão na base da seleção dos valores democráticos (Quadro 6) sublinha-se aqui o Programa Europeu de Literacia Social para Crianças – LED on Valus, por se apoiar no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Delors) ao destacar um dos quatro pilares que sustentam a educação, *Aprender a Viver Juntos*, que “versa os valores nucleares da cidadania e da construção identitária que constituem fundamentos limiares da coesão e em cuja ausência nem as comunidades são viáveis, nem o desenvolvimento se realiza” (Carneiro, 2009, p. 29). Outra razão para sublinhar o referido documento relaciona-se com os dados ali apresentados sobre a hierarquia dos valores em 1999 (Anexo 9) e a posição de Carvalho (2009) quando afirma que «há uma prevalência dos valores cívicos, antes dos valores pessoais», já referida (2.2.1) no segundo capítulo.

É necessário justificar que no questionário dirigido a educadores/professores do MEM, apesar de na determinação da amostra serem usadas as variáveis, pré-escolar, 1º ciclo do EB e Ensino por Disciplinas (EPD), no decorrer da investigação foi possível depreender,

fruto da intensa pesquisa em várias vozes ligadas à literatura existente sobre o MEM, particularmente no âmbito de estruturas como o Diário de Turma e do CCE (capítulo cinco), que as mesmas podem ser usadas nestes graus de ensino sendo que o benefício dessas práticas no que concerne à “construção de competências de acção sócio-cultural, usadas na escola como na vida, para satisfação de funções sociais reais e não de simulacros de vida” é independente e imutável relativamente aquelas variáveis (Niza, 2003, p. 3). Assim, não foram estudados estes grupos de forma individualizada, apenas se particularizou o estudo estatístico em duas situações, expostas na análise dos resultados, no sentido de constatar a tendência de reiteração, ou não, relativamente ao verificado na amostra (total) usada no estudo.

Cabe agora fazer referência à consecução dos objetivos definidos. No que concerne ao primeiro objetivo traçado, apreendeu-se (Tabela 1) um grupo de cinco *valores* democráticos (em vinte valores selecionados), aos quais é atribuído maior *grau de prevalência* na sua prática letiva, pelos docentes que aplicam o modelo pedagógico do MEM. Relativamente ao segundo objetivo traçado, indagou-se (Tabela 2) um grupo de cinco *valores* democráticos (em vinte valores selecionados), aos quais é atribuído maior *grau de importância* em CCE, pelos docentes que aplicam o modelo pedagógico do MEM. Quanto, ao terceiro objetivo traçado, dos mesmos vinte *valores* democráticos selecionados, identificou-se (Tabela 3) um grupo de cinco *valores* que os docentes consideram *mais presentes no desempenho dos alunos* em CCE.

Os *valores* que se destacam simultaneamente nas três situações questionadas (*prevalência* na prática letiva, *importância* em CCE, *presentes no desempenho dos alunos* em CCE) são Participação, Cooperação e Democracia, obtendo as três primeiras posições e com valores percentuais acima de 90% dos respondentes. Um *valor* comum às duas situações questionadas e que envolvem o CCE, «valores a que os professores atribuem maior *importância* em CCE» e «valores *mais presentes no desempenho dos alunos* em CCE» é a Coesão Social, que ocupa a quarta posição, com valores percentuais inferiores aos que estão incluídos nos grupos/escalões previamente estabelecidos.

Ao observar a prevalência comprovada nesta análise, de *valores* como Participação, Cooperação, Democracia e Coesão Social, é possível, em analogia com a hierarquia dos valores em 1999 (Carvalho, 2009), constatar que no modelo pedagógico do MEM também há prevalência de valores cívicos antes dos valores pessoais. Não deixa de

sobressair o *valor* da Paz que ocupava a primeira posição na hierarquia de valores em 1999 e neste estudo ocupa o quinto valor mais importante, sendo-lhe atribuídos 66,7 pontos percentuais. Se o questionário fosse respondido em 2022, ano em que ocorreu a invasão da Ucrânia pelas tropas russas (fevereiro de 2022), considerado por muitos o pior confronto dentro da Europa desde a segunda Guerra Mundial, possivelmente este *valor* (Paz) teria sido visto de forma distinta obtendo valores percentuais diferentes em qualquer uma das três situações questionadas.

O destaque atribuído à Coesão Social pode estar relacionado com o grau de desenvolvimento de competências de descentração e empatia, alcançado pelos alunos em CCE. Esta relação entre *valores* e competências é estabelecida com base nos significados atribuídos ao conceito de competências (4.2.2) quer no glossário de termos usados pela União Europeia, quer no projeto CCD, em que competência é definida como uma combinação de recursos em que se incluem os valores. Também Carvalho (2013) na sua tese de doutoramento<sup>60</sup> trata esta relação sublinhando que “ao incluir uma dimensão de atitudes, comportamentos e valores no conceito de competência, vem igualmente destacar os valores para um lugar central no desenvolvimento das competências para o século XXI” (p. 45).

Relativamente ao quarto objetivo, destaca-se que o grau de desenvolvimento de competências de participação democrática alcançado pelos alunos em CCE reflete a importância que é atribuída à participação enquanto valor democrático. Para o grau de *elevado desenvolvimento* temos as competências de cidadania Audigier (2000) com 52,52% e as competências de participação com 47,42%, seguindo-se, com valores inferiores, os outros quatro grupos de competências. Atendendo aos valores percentuais apresentados por vários descritores, para o grau de *elevado desenvolvimento*, nestes grupos de competências (Tabela 21), pode afirmar-se que a vivência do CCE promove o desenvolvimento de alunos participativos.

No que concerne à variável *periodicidade* do CCE, foram identificadas diferenças significativas nos valores percentuais relativos ao grau de desenvolvimento de competências quando a periodicidade do CCE é *diária* e quando a periodicidade é *outra* (Anexo 6), constatando-se que, para o grau de *elevado desenvolvimento*, as médias dos

---

<sup>60</sup> <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13426>

valores percentuais por grupo de competências são mais elevados, em todos os grupos de competências, quando a periodicidade é diária. A prática do CCE com periodicidade diária é mais comum no pré-escolar e nos anos iniciais do primeiro ciclo do EB, sendo esta faixa etária, apontada na revisão da literatura, por um lado, como a que tem menor acesso às estruturas de participação contempladas na legislação ao longo dos últimos anos (Figura 5), por outro lado, como aquela idade em que devem ser iniciadas as experiências de participação democrática na vida do grupo/turma, da escola e da comunidade. Nestes graus/níveis de ensino em que as crianças/alunos dão os primeiros passos na aprendizagem do «modo de vida democrático» valeria a pena incentivar e promover encontros pedagógicos entre docentes que praticam o modelo característico da educação dita tradicional e docentes que implementam o modelo do MEM para partilharem saberes e práticas pedagógicas consolidadas, consequência da experiência desenvolvida ao longo de quase sessenta anos.

No que concerne ao quinto objetivo, sistematizar competências que os alunos desenvolvem em consequência da sua participação na vida da escola, através do CCE, em sala de aula, foi esboçado um perfil de aluno com base nos indicadores em que se registaram valores percentuais acima de cinquenta (no grau de *elevado desenvolvimento*), de entre os trinta e seis indicadores selecionados para o questionário. Foi possível, no âmbito do sexto objetivo, compreender o contributo do Diário de Turma e do CCE para a formação cidadã dos alunos, através da análise das informações obtidas por intermédio das comissões coordenadoras dos Núcleos. A função do CCE mais manifestada pelos respondentes foi a *gestão cooperada de conflitos* feita a partir da leitura do Diário no decorrer do CCE. Essa função desenvolve a capacidade de negociação equitativa que conduz os alunos a uma tomada de decisão do agrado de todos facilitando a *função instituinte das regras de vida*, que lhes permite a compreensão comum das relações entre os membros da comunidade. Esta compreensão comum é determinante porque “na escola, cada turma é apenas uma célula de um sistema integrado na Sociedade e, porque tem vida própria, sofre influências e influencia essa mesma Sociedade que se deseja democrática. Então é nesses grupos que se tem de aprender a viver a Democracia, na partilha das responsabilidades” (Marcelino, 2002, p. 51). O mesmo autor realça que “é nessa vivência diária que se adquirem capacidades de desempenho (de realização, de crítica, ...), que se desenvolvem competências e se aprendem os valores mais caros à Democracia” (p. 51).

De acordo com as apreciações agora apresentadas pode considerar-se que os objetivos definidos para este estudo foram respondidos.

Ao dissertar sobre o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna com base num estudo empírico de cariz quantitativo, embora usando métodos e técnicas quantitativos e qualitativos, não se está a reduzir este modelo a números, mas sim, a tirar partido da facilidade com que o aspeto atraente das tabelas e gráficos coloridos, fascina os leitores, da capacidade generalizada de estes «lerem» percentagens, bastante trabalhada pelos meios de comunicação nos últimos três anos, e através desta conjugação de fatores evidenciar as particularidades que caracterizam este modelo pedagógico.

Este estudo também pretende mostrar uma imagem do MEM que possa ser vislumbrada e compreendida por um vasto leque de população, captada de um ângulo que não exclua ninguém e permita uma interpretação sem recurso a profundos conhecimentos de pedagogia.

O MEM desenvolve e divulga o seu valor como associação, bem como os valores que difunde e a importância do modelo pedagógico pelo qual orienta as suas práticas, através do seu centro de recursos qualquer leitor interessado tem acesso a valiosos textos com descrições minuciosas apoiadas em autores de referência, podendo ficar a conhecer o seu modelo pedagógico. Ainda assim, espera-se que o cidadão comum ao conhecer a divulgação dos resultados deste estudo se sinta desafiado e queira conhecer mais e melhor esta (sublime) forma de educar na e para a democracia, e que há mais de cinquenta anos operacionaliza os princípios democráticos. Os valores numéricos (percentuais) contidos nestas tabelas e gráficos corroboram, em certa medida, os valores que o MEM veicula e as competências desenvolvidas pelas crianças e jovens que convivem com o modelo, também presentes no conteúdo de diversos documentos escritos e publicados em diferentes suportes, com destaque para a revista *Escola Moderna*.

Esta face do MEM, aqui espelhada, não compete em nenhum momento com aquela que pode ser lida e apreciada na página virtual do Movimento, antes difunde esta sua imagem, através de uma escrita acessível e de valores numéricos de fácil interpretação, a públicos menos ligados à área da educação, no intuito de divulgar a existência desta possibilidade, ao alcance de todos os docentes, que pode abrir um caminho para «prevenir fenómenos que têm um impacto negativo na sociedade em geral» (Despacho 6173/2016). Portugal tem atualmente uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, orientadora das

iniciativas desenvolvidas na área da Cidadania e Desenvolvimento que está presente na matriz curricular de todos os níveis de ensino na educação escolar, mas, dado o histórico que se tem registado ao longo de décadas, em que o proclamado nunca se impôs ao praticado, incorre-se no risco de

se vir a reduzir a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania ao currículo escolar de cidadania e desenvolvimento com as suas três modalidades de conteúdo, desapropriadas da potência mobilizadora de uma vivência democrática em interação quotidiana (...) que conduza a uma participação e partilha fundadoras da apropriação da cultura no seio de uma organização democrática do trabalho que façam avançar a cultura e a democracia nas nossas vidas, como uma cidadania democrática ativa em construção (Niza, 2018, p. 8).

Decorridas duas décadas do século XXI, é tempo de “despertarmos para a responsabilidade de fazer evoluir as instituições educativas para formas de organização democrática participada. Só estas serão possíveis promotoras de uma educação para a cidadania democrática, ativamente participadas por alunos e professores” (Niza, 2018, p. 9).

A Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, instituída pela UNESCO em 2019, publicou em 2022 o Relatório *Reimaginar Nossos Futuros Juntos – Um novo contrato social para a educação*, onde António Nóvoa, embaixador de Portugal junto da UNESCO, presidiu o comité de pesquisa e redação da Comissão. No terceiro capítulo deste Relatório – Pedagogias de Cooperação e Solidariedade – é sublinhado que “num novo contrato social para a educação, a pedagogia deve estar fundamentada na cooperação e na solidariedade, construindo as capacidades de estudantes e professores para trabalharem juntos em confiança para transformar o mundo” (UNESCO, 2022, p. 48). É reconhecida a importância e a necessidade do valor da Cooperação, valor ao qual os docentes que praticam o modelo pedagógico do MEM atribuem cerca de cem por cento de importância na sua prática letiva.

Num mundo cada vez mais global os “sistemas de enseñanza necesitan ofrecer condiciones estructurales formativas y pedagógicas a los gestores educativos y profesores, agentes estratégicos para la creación y desarrollo de acciones que buscan ampliar las interrelaciones entre” todos os atores educativos de todas as culturas, em prol do bem comum (Hernández Díaz, Pozzer, & Cecchetti, 2019, p. 16).

Neste âmbito, no Tomo IV (*As Dinâmicas dos Actores – o Centro da Educação*) do *Estudo*, destacou-se a relevância atribuída (num documento do início do século) às gerações que convivem na Escola, assim

cada dia que passa a outra margem fica mais longe. A velocidade da mudança, que contribui para que as gerações que convivem na Escola (professores e estudantes) se tornem mais distantes, aconselha a recuperar para o centro da discussão a prioridade ao (re)conhecimento sistemático do centro e razão de ser da Educação (Marques, 2001, p. 239).

Em 2022, no documento da maior relevância para o(s) futuro(s) da Educação, ainda no terceiro capítulo do relatório e na mesma linha de pensamento, é sublinhado que “a pedagogia é relacional. Tanto os professores como os estudantes são transformados por meio do encontro pedagógico à medida que aprendem uns com os outros (p. 49). Destaca também que,

juntos, professores e estudantes precisam formar uma comunidade de pessoas que buscam e constroem o conhecimento nutridas por e contribuindo para os *conhecimentos* comuns da humanidade. Isso implica refletir sobre o que existe e o que pode ser construído e reconhecer que todos, professores e estudantes, têm o direito de se considerarem capazes de produzir (p. 49).

Estão aqui presentes, o paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010) e a prática da aprendizagem cooperativa, padrões privilegiados nas práticas letivas do modelo pedagógico do MEM e que contribuem para o desenvolvimento de competências pelos alunos que vivenciam este Modelo. Tal como afirma Niza (2018), “impõe-se que deixemos que os nossos alunos se iniciem na participação e no direito a terem voz para que, em diálogo exaltante, experimentem o caminho que aponta para a construção conjunta da arte de vivermos juntos” (p. 7), aspeto que vem sendo valorizado desde a divulgação dos quatro pilares da educação (Delors, 1996), entre eles, *Aprender a Viver Juntos*, que *versa os valores nucleares da cidadania e da construção identitária que constituem fundamentos limiares da coesão* (Carvalho, 2009).

Concorda-se, assim, com Baptista (2005) quando advoga que só teremos uma sociedade de todos quando a “educação dotar as pessoas, todas as pessoas, dos meios que lhe permitam compreender o mundo, agir sobre ele, relacionar-se solidariamente com os outros e decidir em liberdade sobre o futuro” (p. 73).

A necessidade de formação cidadã, reconhecida pela tutela em 2016, com base na análise apresentada, pode dizer-se que é mais notória na educação formal materializada com base

na prática de uma educação onde cabe o princípio da meritocracia, e onde a competição é aceite, valorizada e até premiada (quadros de mérito). Em contrapartida, destacou-se neste estudo empírico a importância do *valor* da Cooperação, muito prevalente na prática letiva do MEM, ao qual é dada muita importância em CCE, e presente no desempenho dos alunos. Esta dicotomia, competição versus cooperação, pode ajudar a explicar a situação da *formação cidadã* numa e noutra realidade, constatando-se que em ambiente de cooperação os jovens aprendem a colocar-se no lugar do outro e a priorizar o bem comum.

É importante fazer referência às diversas dificuldades enfrentadas no decorrer da realização deste estudo, algumas já referidas no corpo do trabalho. A abrangência do tema revelou-se uma dificuldade que, em momentos de indecisão, conduziu a uma reflexão mais crítica e apurada acabando por se revelar proveitosa. A dificuldade maior foi a situação inesperada de crise, vivida na saúde pública mundial, a pandemia provocada pela Covid19, que interferiu profundamente no desempenho profissional de cada um, provocando uma sensação de insegurança que produziu alterações no ritmo de trabalho.

No *Estudo* (Tomo II), relativamente à formação cidadã, sublinhava-se que “a concretização de procedimentos decalcados ou inspirados no método político democrático no âmago do ensino-aprendizagem (no espaço da turma e da aula, em todas as atividades curriculares), configuram, como vimos, caminhos paralelos e mutuamente fecundantes, para essa formação” (p. 217). Nessa linha de pensamento Guerra (2002) lembrava que “estas aprendizagens são lentas e é uma cilada estabelecer o seguinte círculo vicioso: como não sabem, não se pode tentar, e, se não se tenta, não podem aprender” (p. 53).

Quando se deu início a este estudo, investigando a participação democrática dos alunos na vida da escola com destaque para o contributo do Diário de Turma e do CCE, utilizando as representações e perceções recolhidas junto de professores que implementam o modelo pedagógico do MEM, pretendia-se disseminar práticas pedagógicas que o movimento propaga, depreender quais os valores que veicula e elencar competências que desenvolve nos alunos. A partir dos resultados obtidos depreende-se que estes professores praticam um modelo pedagógico assente na cooperação educativa como estrutura organizativa do trabalho em sala de aula, concebe a aprendizagem de forma dinâmica, promove o diálogo vivo entre os participantes, valoriza a participação

em coletivo, negociando e desenvolvendo atividades conjuntas do interesse de todos, em sùmula, desenvolve estratégias que promovem a socialização democrática dos alunos. A escola, na perspetiva do MEM deve formar, todos os envolvidos, para uma cidadania democrática ativamente participada. Acreditam que o conhecimento é procedente de interações sociais em que os alunos participam, praticando um modelo de aprendizagem centrado no grupo. Parafraseando Niza (2015) a educação escolar assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático.

A terminar, previa-se que ao analisar os resultados dum estudo apoiado em realizações alcançadas por este grupo de profissionais da educação fosse possível identificar formas de incrementar a «ação», impulsora da autêntica educação para a cidadania democrática. Agora que o estudo está concluído, os objetivos estabelecidos foram alcançados, sendo possível identificar formas de incrementar essa «ação» impulsora, pelo que importa acreditar que esta consecução se traduzirá em novas investigações neste âmbito.

Tendo sido autorizada em julho de 2017 (Despacho nº 5908/2017) em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, apoiado no PA e na ENEC, projeto alargado a todas as escolas no ano letivo seguinte (2018/19), seria pertinente desenvolver um estudo direcionado para a monitorização da trajetória dessa implementação e indagar se ela se orienta no sentido de incutir afastamento ou aproximação relativamente à materialização da tríade que integra a educação para a cidadania democrática. Parafraseando Niza (2018), pode correr-se o risco de reduzir a ENEC ao currículo escolar de cidadania operacionalizado através de práticas pouco mobilizadoras da vivência democrática.



---

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Afonso, A. J. (1999). *Educação Básica Democracia e Cidadania. Dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, M. R. (2005). *Construir e Viver a Cidadania em Contexto Escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, M. R. (2007). *Guião de Educação para a Cidadania em Contexto Escolar ... Boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A Escola em Portugal. Novos Olhares, Outros Cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação (3ª ed.)* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa. *Investigación Educativa*, vol. 3, n.º 6, pp. 127-144.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ayuste, A. (coord.), (2006). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, M. C. (2010). Virtudes da convivência para a educação. Em E. O. (Coord.), *A Educação como Projeto. Desafios de cidadania* (pp. 51-64). Lisboa: Instituto Piaget.
- Backman, E., & Trafford, B. (2007). *Governança Democrática das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1999). A escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI. O caso de Portugal. Em O. João Barroso, *A escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 129-142). Lisboa: Educa.

- Barroso, J. (2001). O século da Escola: do Mito da Reforma à Reforma do Mito. Em E. T. Teresa mbrósio, *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia* (pp. 63 - 94). Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, A. (n.º 27 de 2001). Portugal 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educação*, pp. 99-123.
- Bernet, J. T., & Cámara, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 23-43.
- Bindé, J. (2000). Introdução. Em O. UNESCO (Bindé, *As Chaves do Século XXI* (pp. 11-17). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bîrzéa, C. (2005). *Etude paneuropéenne des politiques d'éducation a la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cachapuz, A. F. (2004). *SABERES BÁSICOS de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: CNE- Ministério da Educação.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. Em L. C. Stephen R. Stoer, *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à «Educação» da Crise* (pp. 23 - 89). Porto: Edições Afrontamento.
- Carbonell, J. (2014). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2009). O Lugar dos Valores na Educação uma Aprendizagem Social. Em (X. L. Carvalho, *A Urgência de Educar para Valores* (pp. 7-40). Porto: Universidade Católica.
- Carvalho, A. D. (2010). A filosofia da educação e os limiaries da identidade humana - os desafios de uma educação para a cidadania. Em E. O. (Coord), *A Educação como Projeto* (pp. 141-149). Lisboa: Instituto Piaget.
- Carvalho, A. D. (2010a). *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, L. M., & Sarmiento, M. J. (2015). Editorial. *Investigar em Educação - II.ª Série*, N.º 3, 3-5.

- Carvalho, L. X. (1999). Dez Anos de Valores em Portugal. Em (X. L. Carvalho, A Urgência de Educar para Valores (pp. 41-64). Porto : Universidade Católica.
- Carvalho, L. X. (2013). *Literacia social - os valores como fundamento de competência*. UC Porto: Policopiado.
- Constituinte, A. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Atlântida Editora
- Correia, J. A., Stoleroff, A. D., & Stoer, S. R. (2012). A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas* n°37, 169- 193.
- Cortés, I. M. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Cortesão, L. (2002). Prefácio. Em P. Perrenaud, *A escola e a aprendizagem da democracia* (pp. 7-11). Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de Investigaaço em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Crick, B. (2000). Cidadania: Relatório Crick, 1998. *Nação e Defesa*, 99-124.
- Darder, A. (2016). *Frere e Educação*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Dendaluze, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, n.º 1, 7-24.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Duerr, K., & Martins, I. F. (2000). PROJECT ON "EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP-Strategies for Learning Democratic Citizenship. *COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION (CDCC)*, 3-76.
- Egido, M. P. (2011). La Educación en la Responsabilidad: Entre el Pensar y el Sentir. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, 1-16.
- Estevão, C. (2011). Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação para direitos humanos. *Revista Lusófona de Educação*, 3 - 23.
- Estevão, C. A. (2013). Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. *Educação*, 28 - 34.
- Estevão, C. V. (2003). Educação, Justiça e Cidadania. Em J. Ferreira, & C. V. Estevão, *A Construção de uma Escola Cidadã* (pp. 15-32). Braga: Externato Infante D. Henrique.

- Eurydice. (2005). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa 2005*. Lisboa: GIASE.
- Eurydice. (2012). *A Educação para a Cidadania na Europa*. Lisboa: DGEEC.
- Faure, E. (1972). Stratégies de l'innovation. *Perspectives*, 7-12.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Feito, R. (2009). Escuelas Democráticas. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, núm. 1, 17-33.
- Felgueiras, C. (2016). Depoimentos. *Escola Moderna*, N.º 4, 6.ª série, 79-82.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de vida - Representações, Práticas e Poderes*. Braga: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>.
- Fernando Gil, D. R. (2006). Educación democrática: tranpas y dificultades. Em A. Ayuste, *Educación, Cuidanía y Democracia* (pp. 15-37). Barcelona: Octaedro.
- Figueiredo, C. C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na Educação Básica. Em (. P. Abrantes, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares* (pp. 41-66). Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2003). Construir uma Escola Cidadã. Em J. d. Ferreira, & C. V. Estevão, *A Construção de uma Escola Cidadã* (pp. 33-35). Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Freinet, C. (1979). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Editorial Laia.
- Gadotti, M. (2000). O projeto da Escola Cidadã. *Perspectivas atuais da Educação*, 50-57.
- Gadotti, M. (2013). *Escuela Ciudadana*. Barcelona: Octaedro.
- Garrido, J. (2000). *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independente.
- Gomes, C. A. (2003). Democracia Política e Cidadania Democrática no Ensino Secundário. Em J. d. Estevão, *A Coconstrução de uma Escola Cidadã. Público e Privado em Educação* (pp. 43 - 52). Braga: Externato Infante D. Henrique.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grilo, M. (2008). Prefácio. Em M. d. Educação, *Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania* (pp. 9-11). Lisboa: Ministério da Educação.

- Guerra, M. Á. (2002). *Os Desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Haeberli, P. (2009). La construction du sentiment de justice par les conseils de classe: le cas de l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation* 28, 98-110.
- Hernández Díaz, J. M., Pozzer, A., & Cecchetti, E. (coord.). (2019). *Migracion, Interculturalidad y Educación: impactos e desafios*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2016). *Investigação por Questionári*. Lisboa: Edi. SÍLABO.
- Houssayne, J. (1996). *Pédagogues Contemporains*. Paris: Armand Colin.
- IHD, I. (2007). *Cidadania uma visão para Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Lico, M. (2016). Influências suíças presentes na educação do séc. XXI em Portugal. Em J. M. Hernández Díaz (coord), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 309-316). Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Lico, M. S. (2015). *Participação docente em direção(e sentido?) à educação inclusiva*. Setúbal: Edições Fénix.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2011). *A Educação na República*. Porto: Profedições.
- Lleras, J., & Medina, A. (2006). La organización deliberativa de las instituciones educativas democráticas. Em A. Ayuste, *Educación, ciudadanía e democracia* (pp. 103-130). Barcelona: Octaedro.
- Lúisa Beltrão, H. N. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mayor, F. (2000). Que futuro para os Direitos do Homem. Em UNESCO, *As chaves do século XXI* (pp. 359-365). Lisboa: Instituto Piaget.
- Marcelino, F. (2002). Das Técnicas Freinet à Autoformação Cooperada. *Escola Moderna, N.º 16. 5.ª série*, 49-59.
- Marcelino, F. (2009). Escola Moderna - um produto cultural na construção de uma Cultura Pedagógica Democrática. *Escola Moderna, N.º 35, 5.ª série*, 51-63.
- Mario de Miguel Díaz. (junio de 2015). Ideologia y pedagogia empírica: cuestiones para um dedate. *Revista de Investigación Educativa, vol. 33 (2)*, pp. 269-287.
- Marques, R. (2001). O Centro da Educação. Em R. Carneiro, J. Caraça, & M. E. Pedro, *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades* (pp. 235-285). Lisboa : Ministério da Educação.

- Martins, G. O. (s.d.). Cidadania Educação e Defesa 2000. *Primavera 2000*, pp. 17-24.
- Medeiros, M. A. (1975 ). *As Três Faces da Pedagogia (2ª ed)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Menezes, I. (1995). *Educação Cívica em Portugal estudo preliminar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional IIE.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania. Em C. C. Pintassilgo, *Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-22). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2000). Que futuro para a espécie humana? Em UNESCO, Bindé. *As Chaves do Século XXI* (pp. 69-75). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002a). *Reformar o pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Naranjo, S. T. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Angola: ESCOLAR EDITORA.
- Naval, C. (XXXVI/I de 2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, pp. 183-204.
- Niza, I. (2021). Na abertura do 41º Congresso do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna, N.º 9, 6.ª série*, 7-8.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna, N.º 1, 3.ª série*, 27-30.
- Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*, 39-47.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Fotmazinho, *Modelos Curriculares paara a Educação de Infância* (pp. 139-156). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação, n.º 11*, 77-98.
- Niza, S. (2002). Posfácio. *Freinet, atualidade pedagógica de uma obra*, 153-159.
- Niza, S. (2003). Editorial. *Escola Moderna, N.º 15, 5.ª série*, 3-4.
- Niza, S. (2003a). Editorial. *Escola Moderna, N.º 18, 5.ª série*, 3-4.
- Niza, S. (2007). Os instrumentos de cooperação para a socialização democrática. *Escola Moderna, N.º 30, 5.ª série*, pp. 3-4.

- Niza, S. (2015). Práticas de planificação cooperada do trabalho curricular. Em A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. R. (org.), *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (pp. 434-436). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2016). O Movimento da Escola Moderna hoje. *Escola Moderna, N.º 4, 6.ª série*, 11-15.
- Niza, S. (2016a). Revisitar a pedagogia contemporânea no cinquentenário do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna, N.º 4, 6.ª série*, 28-33.
- Niza, S. (2018). Aprender a participar na construção da vida democrática. *Escola Moderna, N.º 6, 6.ª série*, 7-9.
- Niza, S., & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. Em J. F. (coord), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: PORTO EDITORA.
- Noesis. (1997). ACONTECE(U) EFEMÉRIDE. Em DGIDC, *Noesis, Janeiro-Março* (pp. 70-73). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, (. A. (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.
- Nunes, A. (2002). *FREINET, atualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa.
- O`Shea, K. (2003). *Desenvolver uma compreensão partilhada: Glossário de termos de educação para a cidadania*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- OCDE. (2001). *Quel avenir pour nos écoles?* Paris: OECD, Publications Service.
- OEI. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Ortiz, P. (2015). Lá educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas, 8*, 69-88.
- Parreiral, S. M. (2011). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares. *Exedra, n.º 5*, 77-90.
- Paulus, P. (2014). Formas escolares de relações sociais: para uma gramática comparada da aprendizagem na escola. *Escola Moderna, N.º 2, 6.ª série*, 29-53.
- Paulus, P. (2016). Um diálogo com a Pedagogia Institucional. *Escola Moderna, N.º 4, 6.ª série*, 41-54.
- Peças, A. (2006). Sérgio Niza: a Construção de Uma Democracia na Ação Educativa. *Escola Moderna, N.º 27, 5.ª série*, 52-66.
- Pedro, M. E., Santos, M. F., & Baptista, M. R. (2001). Imagens e Percepções sobre o Futuro da Educação em Portugal. Inquérito à Opinião Pública. Em R. Carneiro, J.

- 
- Caraça, & M. E. Pedro, *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades* (pp. 233-271). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, F. M. (2016). Editorial. *Escola Moderna*, N.º 4, 6.ª série, 7-10.
- Pérez, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela*, 5 - 10.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições Asa.
- Pessoa, A. M. (1999). *Movimento da Escola Moderna (1966-1996)*. Lisboa: policopiado.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 114, 179 - 195.
- Pintassilgo, J. (2002). Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português. Em I. d. UL, *Democratização escolar: Intenções e Apropriações* (pp. 119 - 143). Lisboa: Instituto da Educação UL.
- Pires, J. (2004). O Diário de Turma e o Conselho de Cooperação Educativa no Desenvolvimento Sócio-Moral dos Alunos e na Construção de uma Cidadania Consciente e com Direitos. Em C. N. (org.), *O Direito à Educação e a Educação dos Direitos* (pp. 149-166). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Pires, M. I. (2001). *Pedagogia de Vinculações e Educação para valores*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 20-32.
- Rada, T. S. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el poryceto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 119 - 136.
- Reis, J. (2000). Cidadania na escola: desafio e compromisso. *Inforgeo*, n.º 15, p. 105-116.
- Roberto C. Bogdan, S. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Roegiers, J.-M. d. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Insituto Piaget.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ruiz, P. O. (2004). Educar para la participación ciudadana. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 215 - 236.
- Santos, M. E. (2000). Educação para a cidadania em Portugal: Os vinte e cinco anos de democracia. *Primavera 2000*, pp. 53-62.

- Santos, M. E. (2007). Cidadania. Em DGIDC, *Noésis* (pp. 26-29). Lisboa: DGIDC.
- Santos, M. E. (2014). *Que escola? que educação? para que cidadania? em que escola?* Alcochete: Alfarroba.
- Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 183-206.
- Segura, J. (2021). Na abertura do 42º Congresso do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna, N.º 9, 6.ª série*, 9-12.
- Sérgio, A. (1954). *Educação Cívica*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Serralha, F. (2001). Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização. *Escola Moderna, N.º 11, 5.ª série*, 32-40.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do modelo da escola moderna. *Escola Moderna, N.º 35, 5.ª série*, 5-50.
- Serralha, F. (2016). Os atuais enfoques teóricos do MEM. *Escola Moderna, N.º 4, 6.ª série*, 55-57.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Policopiado.
- Silva, A. S., Azevedo, J., & Fonseca, A. M. (2001). Valores e Cidadania: a Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural. Em R. Carneiro, J. Caraça, & M. E. São-Pedro, *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades (Tomo II)* (pp. 153-226). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, E. B. (2011). *Professores e Escolas Imagem Social e Desafios de Profissão*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Silva, S., Azevedo, J., & Fonseca, A. (2001). Valores e Cidadania: a Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural. Em R. Carneiro, J. Caraça, & M. E. Pedro, *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades* (p. Tomo II). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: PACTOR-edições.
- Tedesco, J. C. (2008). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teodoro, A. (1982). *O Sistema Educativo Português. Situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Terrén, E. (2001). A Educação face aos Desafios da Pós-Modernidade. Em E. T. Teresa Ambrósio, *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia* (pp. 9-40). Porto: Asa Editores.
- Toffler, A. (2000). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contextos & Educação*, 45 - 68.
- Trindade, R. (1998). *As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social, questões e Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2004). O Movimento da Escola Moderna: Um Património Pedagógico e Didáctico a Interpelar. *Escola Moderna*, N.º 22. 5.ª série, 50-58.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO. (2006). *Plano de Acção. Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Repensar a Educação. Rumo bem comum mundial?* Brasil: UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar Nossos Futuros Juntos. Um novo contrato social para a educação*. Brasil: UNESCO.
- UNICEF. (2003). *Estado Mundial de la Infancia-2003 (resumen oficial)*. Espanha: UNICEF.
- Valério, B. (2017). Democracia, Participação e Valores: o Projeto de Formação Pessoal e Social. *Diversidades: Educação e Cidadania*, 7 - 17.
- Vasquez, A., & Oury, F. (1977). *Da classe cooperativa à pedagogia institucinal*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Vassiliou, A. (2012). *A educação para a cidadania na Europa*. Lisboa: EURYDICE.
- Vial, J. (1972). Vasquez (Aida), Oury (Fernand) - de la classe cooperatife a la classe coopérative à al pédagogie institutionnelle. *Revue francese de pédagogie*, 78-81.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

---

**ANEXOS**

---



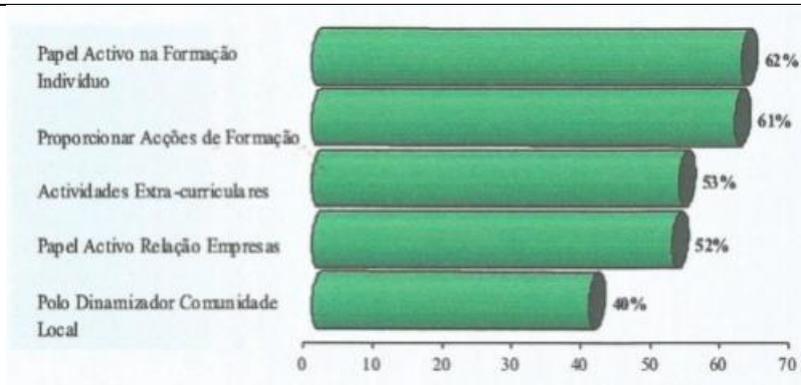


b) Especialistas/Organizações internacionais, Tomo I, p. 93

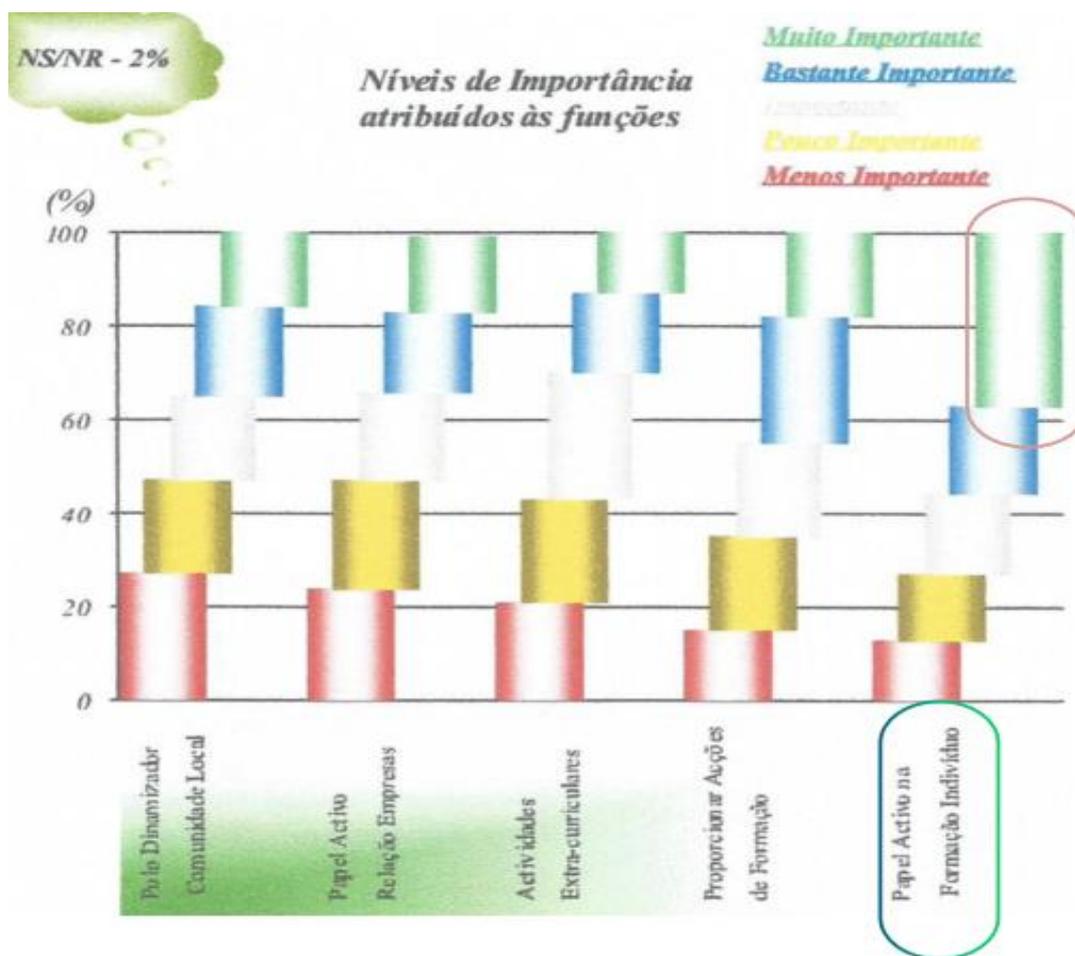


## Anexo 2 - Funções a desempenhar pela escola

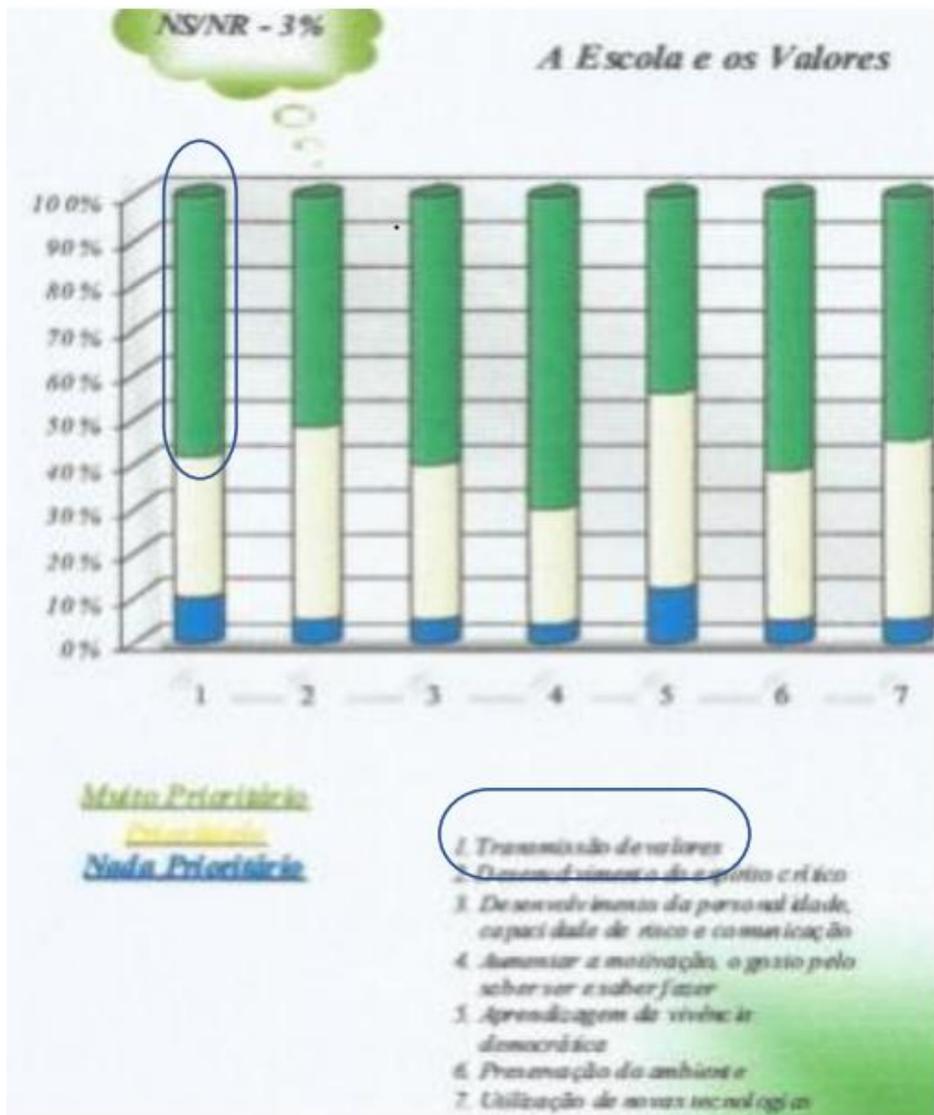
### 1 - Funções a desempenhar pela escola (Tomo I, p. 261)



### 2 - Níveis de importância atribuída às funções (Tomo I, p. 262)



3 - A Escola e os Valores – Transmissão de valores (Tomo I, p. 264)

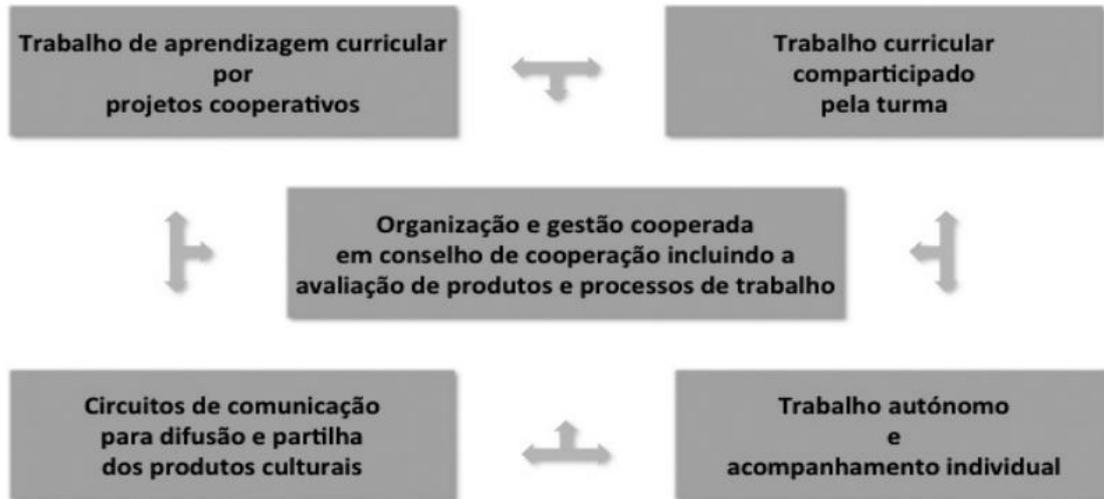


4 - Que valores? (Tomo I, p. 264)



Anexo 3 - Sintaxe do modelo pedagógico do MEM

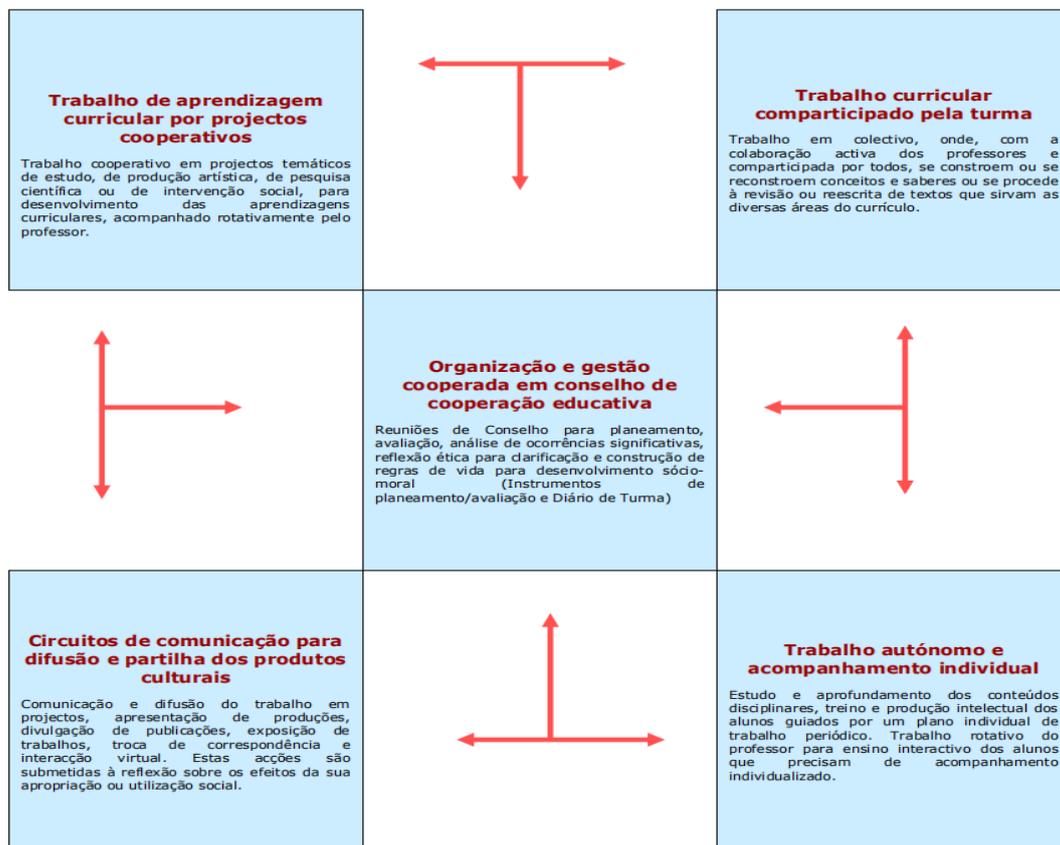
Sintaxe do modelo em 2012



Fonte: Paulus (2014)

Sintaxe do modelo em 2022

Módulos de Actividades Curriculares de Diferenciação Pedagógica



**Anexo 4 - Perguntas de resposta aberta – Unidades de registo**

Perguntas de resposta aberta – Questionário dirigida às Comissões Coordenadoras dos Núcleos do MEM

Unidades de registo – Pergunta 4

<b>O Diário de Turma, enquanto instrumento de registo, como pode contribuir para a formação cidadã dos alunos?</b>
1- Permite que os alunos escrevam, sobre o que gostam, não gostam, propõem e que planifiquem trabalho.
2- É um local de registo de ocorrências, ideias e sugestões que são discutidos em grupo, possibilitando a participação de todos na resolução de problemas e o contributo na melhoria das relações e na construção de regras de convivência, bem como a sua participação democrática nas questões da pequena comunidade.
3- Os alunos registam os acontecimentos que os marcam e que são posteriormente discutidos em grupo. Isso fá-los sentir pertença ativa e com voz de um grupo, onde participar vale a pena, numa constante construção da democracia.
4- Os registos no Diário de Turma constituem-se como um excelente ponto de partida para a verbalização do que pode ser um problema a resolver ou de alguma circunstância que mereça o apreço dos elementos do grupo. O registo escrito «fixa» emoções, pontos de vista sobre aquele momento/atividade em particular, e é sobre eles que, em Conselho de Cooperação Educativa, todos poderão refletir.
5- Como moderador do crescimento social e individual
6- Sim. É um instrumento fundamental.
7- A voz das crianças, dos alunos, a possibilidade de saberem escutar, poderem falar, dar as suas opiniões e sugestões e poderem ficar registadas, é a cidadania a ser efetivamente vivida.
8- O ato de escrita é, por si só, um ato reflexivo. A escrita no Diário de turma constitui uma possibilidade para o aluno se exprimir, para fazer uso da sua voz, de refletir sobre a sua ação ou sobre algo que se passou.
9- Sim, é com certeza a alma de cada turma pois nele está espelhado o sentir da mesma
10- O facto de levar o aluno a refletir na escolha do assunto para escrever no Diário, já é um ato de cidadania, pois sabe que está a inscrever algo que sente ou pensa para ser discutido no coletivo.
11- Apenas quando debatido semanalmente

Unidades de registo – Pergunta 5

O Diário de Turma, enquanto «motor» do conselho de cooperação educativa, como pode contribuir para a formação cidadã dos alunos?

- 12- É o registo da vida da turma, ou seja, permite que o grupo/ turma reflita à posteriori sobre as ocorrências da mesma, tanto sociais, como morais, éticas e permite ainda avaliar o trabalho realizado.
- 13- É o "ponto de partida" para a discussão dos temas propostos/registados, de onde podem surgir novos projetos, normas de funcionamento de grupo, combinações e acordos entre os elementos do grupo. Todos se sentem envolvidos e sabem que têm o direito de falar, dar a sua opinião e que têm de chegar a um consenso depois de ouvir todos os pontos de vista. E aprendem que a decisão é sempre tomada tendo em conta o bem comum.
- 14- O Conselho consubstancia-se nas discussões que são feitas a partir dos registos dos alunos no Diário. O docente, enquanto membro do grupo, regista igualmente os seus anseios, preocupações, mas também congratula e estimula o grupo.
- 15- A «saúde» da vida da turma é muito importante e em Conselho de Cooperação Educativa, a leitura do Diário de Turma permite falar sobre o que nos incomoda, sobre o que não corre tão bem, envolvendo todo o grupo, ajudando a desfazer mal-entendidos e/ou perceções desajustadas, por exemplo. Acima de tudo, é determinante para que cada um se possa colocar no lugar do outro e compreender as suas razões, as suas motivações. Certamente, esta prática contribuirá para tornar as crianças e os jovens mais tolerantes, mais capazes de ouvir os outros, gerindo de uma forma positiva, os conflitos ou o que ainda sobra deles, atendendo a que, por vezes, quando é chegado o momento de procurar esclarecer, compreender as razões das partes, já houve um entendimento, um apaziguamento das «razões».
- 16- O que vivem na sala em redor do diário, levam para a vida!
- 17- Sim. Contribui decisivamente.
- 18- Os registos e a leitura da voz dos alunos, permite diálogos essenciais e construtivos da Cidadania. As trocas de opiniões, as sugestões, a avaliação das situações, (gostámos/não gostámos) a possibilidade de registar o que se deseja fazer (queremos fazer) são excelentes estratégias, possibilidades, registos que evidenciam que a criança, aluno é um cidadão com direitos e deveres. A democracia é vivida de uma forma direta onde o individual e o coletivo, é uma aprendizagem fundamental.
- 19- É o «motor» da formação cidadã dos alunos pois é o desencadeador do diálogo nos Conselhos. É nele que estão inscritas as questões que iremos abordar e sobre as quais todos iremos refletir democraticamente.
- 20- Sim, pois dá voz a cada um dos intervenientes
- 21- O Diário é sim o motor do conselho já que todo o conselho passa pela análise de ocorrências negativas, positivas, realizações e desejos para o futuro. As decisões são tomadas por consenso, depois de debatidas... isso dá um forte contributo para a formação de verdadeiros cidadãos com opinião e capacidade de diálogo, em espírito de partilha e participação direta.
- 22- Tomada de consciência

**Anexo 5 - Prevalência associada aos valores na prática letiva do MEM**

Prevalência associada aos valores na prática letiva do MEM (professores Certificados)

Valores	Nenhuma prevalência	Pouca prevalência	Alguma prevalência	Muita prevalência
Coesão Social			13,8%	86,2%
<b>Cooperação</b>				<b>100%</b>
<b>Democracia</b>			<b>6,9%</b>	<b>93,1%</b>
Dignidade			10,3%	89,7%
Estado de direito			20,7%	79,3%
Honradez			31,0%	69,0%
Humildade		3,4%	24,1%	72,4%
Igualdade			6,9%	93,1%
Integridade			6,9%	93,1%
Justiça (social)			10,3%	89,7%
Liberdade			6,9%	93,1%
Não discriminação			6,9%	93,1%
<b>Participação</b>				<b>100%</b>
Paz			24,1%	75,9%
Pluralismo			17,2%	82,8%
<b>Respeito</b>			<b>3,4%</b>	<b>96,6%</b>
<b>Responsabilidade</b>				<b>100%</b>
Solidariedade			6,9%	93,1%
Segurança			31,0%	69,0%
Tolerância			10,3%	89,7%

**Anexo 6 - Competências: *bastante elevado* (B) e *elevado* (E), por periodicidade do CCE**

Competências: Grau *bastante elevado* (B) e *elevado* (E), por periodicidade do CCE nas categorias *Diária* e *Outra*

<b>Descentração e empatia</b>		Diária	Outra
1- Identificar diferentes pontos de vista	B	56,4%	52,4%
	E	38,5%	38,1%
2- Reconhecer e considera opiniões e sentimentos alheios	B	33,3%	59,5%
	E	56,4%	38,1%
3- Entender e colocar-se na perspetiva do outro	B	43,6%	42,9%
	E	46,2%	33,3%
4- Interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos	B	25,6%	47,6%
	E	64,1%	52,4%
5- Cooperar com os outros na prossecução de objetivos comuns	B	38,5%	31,0%
	E	51,3%	57,1%
<b>Médias percentuais no grau elevado desenvolvimento</b>		E	51,30%

<b>Pensamento crítico e criativo</b>		Diária	Outra
6- Distinguir factos de opiniões e interpretações	B	41,0%	33,3%
	E	28,2%	26,2%
7- Pesquisar e utilizar informação relevante, avaliando a sua fiabilidade e referindo as fontes	B	35,9%	38,1%
	E	28,2%	11,9%
8- Revelar capacidade de criar e inovar	B	35,9%	35,7%
	E	33,3%	19,0%
9- Analisar criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho	B	30,8%	45,2%
	E	56,4%	38,1%
10-Ajuizar sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações	B	28,2%	38,1%
	E	59,0%	50,0%
<b>Médias percentuais no grau elevado desenvolvimento</b>		E	41,02%

<b>Comunicação e argumentação</b>		Diária	Outra
11-Expressar opiniões, ideias e factos	B	17,9%	26,2%
	E	79,5%	69,0%
12-Argumentar e debater as suas ideias e as dos outros	B	20,5%	28,6%
	E	74,4%	59,5%
13-Usar adequadamente a expressão oral e escrita para estruturar o pensamento e comunicar	B	43,6%	45,2%
	E	53,8%	38,1%
14-Ler, interpretar e produzir mensagens numa variedade de meios e suportes	B	43,6%	50,0%
	E	25,6%	14,3%
15-Reconhecer e usar formas de tratamento interpessoal e institucional conforme os contextos sociais e culturais.	B	46,2%	50,0%
	E	28,2%	9,5%
<b>Médias percentuais no grau elevado desenvolvimento</b>		E	52,30%

<b>Participação</b>		Diária	Outra
16-Reconhecer que pode influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente, através de várias formas de participação.	B	35,9%	45,2%
	E	51,3%	28,6%
17-Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida	B	25,6%	42,9%
	E	66,7%	45,2%
18-Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum	B	28,2%	45,2%
	E	64,1%	42,9%
19-Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática	B	20,5%	33,3%
	E	71,8%	54,8%
20-Participar em experiências de intercâmbio cultural, de trabalho na escola e de serviço comunitário e refletir sobre elas	B	33,3%	33,3%
	E	30,8%	21,4%
<b>Médias percentuais no grau elevado desenvolvimento</b>	E	56,94%	38,58%

<b>Competências de cidadania Audigier (2000)</b>		Diária	Outra
26-Resolver os conflitos de maneira não violenta	B	5,1%	33,3%
	E	87,2%	54,8%
27-Argumentar em defesa do ponto de vista próprio	B	20,5%	45,2%
	E	74,4%	40,5%
28-Ouvir, compreender e interpretar os argumentos dos outros;	B	25,6%	38,1%
	E	69,2%	47,6%
29-Reconhecer e aceitar as diferenças	B	33,3%	45,2%
	E	61,5%	50,0%
30-Fazer escolhas, considerar alternativas e sujeitá-las a uma análise ética	B	51,3%	42,9%
	E	33,3%	31,0%
31- Assumir responsabilidades partilhadas	B	12,8%	35,7%
	E	82,1%	52,4%
32-Estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas	B	25,6%	42,9%
	E	71,8%	50,0%
33-Desenvolver um espírito crítico relativamente à informação, aos conceitos, religiosos, sociais, políticos e culturais	B	35,9%	45,2%
	E	43,6%	19,0%
34-Manter-se fiel aos valores e aos princípios democráticos	B	25,6%	52,4%
	E	61,5%	33,3%
<b>Médias percentuais no grau elevado desenvolvimento</b>	E	64,95%	42,32%

<b>Competências de cidadania Figueiredo (2002)</b>		Diária	Outra
21-Expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos...	B	48,7%	47,6%
	E	46,2%	40,5%
22-Valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras	B	53,8%	57,1%
	E	33,3%	16,7%
23-Escutar os outros e estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade	B	28,2%	40,5%
	E	69,2%	52,4%
24-Criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática	B	23,1%	35,7%
	E	74,4%	52,4%
25-Construir projetos e contribuir para eles	B	38,5%	28,6%
	E	46,2%	42,9%
35-Propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar conflitos de forma democrática	B	30,8%	42,9%
	E	61,5%	38,1%
36-Intervir de forma coerente e informada no debate público, refletindo sobre a sua experiência/ação e a dos outros...	B	30,8%	45,2%
	E	61,5%	26,2%
<b>Médias percentuais no grau elevado desenvolvimento</b>	E	56,04%	38,45%

**Anexo 7 - Valores e Competências que alunos revelavam mais desenvolvidas**

**Pergunta 15.1: Valores e Competências que alunos revelavam mais desenvolvidas**

VALORES	Frequência relativa (%)
Coesão Social	5,6 %
Cooperação	94,4 %
Democracia	61,1 %
Dignidade	0 %
Estado de direito	0 %
Honradez	0 %
Humildade	0 %
Igualdade	11,1 %
Integridade	0 %
Justiça social	22,2 %
Liberdade	22,2 %
Não discriminação	16,7 %
Participação	61,1%
Paz	0 %
Pluralismo	5,6 %
Respeito	55,6 %
Responsabilidade	55,6 %
Solidariedade	38,9 %
Segurança	5,6 %
Tolerância	44,4 %

Competências que alunos revelavam mais desenvolvidas

<b>Descentração e empatia</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
1- Identificar diferentes pontos de vista	22,2 %
2- Reconhecer e considera opiniões e sentimentos alheios	55,6 %
3- Entender e colocar-se na perspetiva do outro	50 %
4- Interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos	27,8 %
5- Cooperar com os outros na prossecução de objetivos comuns	50 %
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>41,1%</b>

<b>Pensamento crítico e criativo</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
6- Distinguir factos de opiniões e interpretações	5,6 %
7- Pesquisar e utilizar informação relevante, avaliando a sua fiabilidade e referindo as fontes	0 %
8- Revelar capacidade de criar e inovar	16,7 %
9- Analisar criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho	5,6 %
10-Ajuizar sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações	11,1 %
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>7,80 %</b>

<b>Comunicação e argumentação</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
11-Expressar opiniões, ideias e factos	16,7 %
12-Argumentar e debater as suas ideias e as dos outros	22,2 %
13-Usar adequadamente a expressão oral e escrita para estruturar o pensamento e comunicar	16,7 %
14-Ler, interpretar e produzir mensagens numa variedade de meios e suportes	0 %
15-Reconhecer e usar formas de tratamento interpessoal e institucional conforme os contextos sociais e culturais	0 %
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>11,1 %</b>

<b>Participação</b>	<b>Frequência relativa %</b>
16-Reconhecer que pode influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente, através de várias formas de participação	5,6(%)
17-Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida	27,8(%)
18-Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum	0(%)
19-Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática	11,1(%)
20-Participar em experiências de intercâmbio cultural, de trabalho na escola e de serviço comunitário e refletir sobre elas	11,1(%)
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>11,2%</b>

<b>Competências de cidadania Audigier (2000)</b>	<b>Frequência relativa</b>
26-Resolver os conflitos de maneira não violenta	22,2(%)
27-Argumentar em defesa do ponto de vista próprio	16,7(%)
28-Ouvir, compreender e interpretar os argumentos dos outros;	0(%)
29-Reconhecer e aceitar as diferenças	33,3(%)
30-Fazer escolhas, considerar alternativas e sujeitá-las a uma análise ética	5,6(%)
31- Assumir responsabilidades partilhadas	11,1(%)
32-Estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas	11,1(%)
33-Desenvolver um espírito crítico relativamente à informação, aos conceitos, religiosos, sociais, políticos e culturais	0(%)
34-Manter-se fiel aos valores e aos princípios democráticos	5,6(%)
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>11,7%</b>

<b>Competências de cidadania Figueiredo (2002)</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
21-Expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos	5,6 %
22-Valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras	0 %
23-Escutar os outros e estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade	11,1 %
24-Criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática	11,1 %
25-Construir projetos e contribuir para eles	0 %
35-Propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar conflitos de forma democrática	11,1%
36-Intervir de forma coerente e informada no debate público, refletindo sobre a sua experiência/ação e a dos outros	0 %
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>5,5%</b>

**Anexo 8 - Valores e Competências que alunos revelavam mais desenvolvidas**

Pergunta 17 – Amostra constituída pelos professores que atribuíram *elevada importância* ao carácter transversal da educação para a cidadania

Valores	Frequência relativa (%)
Coesão Social	28,3 (%)
<b>Cooperação</b>	<b>50,0 (%)</b>
<b>Democracia</b>	<b>63,0 (%)</b>
Dignidade	6,5 (%)
Estado de direito	8,7 (%)
Honradez	0 (%)
Humildade	6,5 (%)
<b>Igualdade</b>	<b>41,3 (%)</b>
Integridade	6,5 (%)
Justiça social	21,7 (%)
Liberdade	26,1 (%)
Não discriminação	28,3 (%)
<b>Participação</b>	<b>41,3 (%)</b>
Paz	4,3 (%)
Pluralismo	17,4 (%)
<b>Respeito</b>	<b>45,7 (%)</b>
Responsabilidade	28,3 (%)
Solidariedade	28,3 (%)
Segurança	6,5 (%)
Tolerância	30,4 (%)

## Competências

<b>Descentração e empatia</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
1- Identificar diferentes pontos de vista	15,6 %
2- Reconhecer e considera opiniões e sentimentos alheios	11,1 %
3- Entender e colocar-se na perspetiva do outro	42,2 %
4- Interagir com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos	28,9 %
5- Cooperar com os outros na prossecução de objetivos comuns	48,9 %
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>29,34%</b>

<b>Pensamento crítico e criativo</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
6- Distinguir factos de opiniões e interpretações	2,2 %
7- Pesquisar e utilizar informação relevante, avaliando a sua fiabilidade e referindo as fontes	4,4 %
8- Revelar capacidade de criar e inovar	11,1 %
9- Analisar criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho	15,6 %
10-Ajuizar sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações	11,1 %
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>8,84%</b>

<b>Comunicação e argumentação</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
11-Expressar opiniões, ideias e factos	22,2 %
12-Argumentar e debater as suas ideias e as dos outros	8,9 %
13-Usar adequadamente a expressão oral e escrita para estruturar o pensamento e comunicar	8,9 %
14-Ler, interpretar e produzir mensagens numa variedade de meios e suportes	2,2 %
15-Reconhecer e usar formas de tratamento interpessoal e institucional conforme os contextos sociais e culturais	4,4 %
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>9,32%</b>

<b>Participação</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
16-Reconhecer que pode influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente, através de várias formas de participação	17,8 %
17-Participar nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida	20,0 %
18-Demonstrar interesse pelos outros e pelo bem comum	20,0 %
19-Utilizar regras do debate democrático e instrumentos de decisão democrática	13,3 %
20-Participar em experiências de intercâmbio cultural, de trabalho na escola e de serviço comunitário e refletir sobre elas	8,9 %
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>16,00%</b>

<b>Competências de cidadania Audigier (2000)</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
26-Resolver os conflitos de maneira não violenta	8,9 %
27-Argumentar em defesa do ponto de vista próprio	0 %
28-Ouvir, compreender e interpretar os argumentos dos outros;	13,3 %
29-Reconhecer e aceitar as diferenças	17,8 %
30-Fazer escolhas, considerar alternativas e sujeitá-las a uma análise ética	4,4 %
31- Assumir responsabilidades partilhadas	20,0 %
32-Estabelecer com os outros relações construtivas e não agressivas	8,9 %
33-Desenvolver um espírito crítico relativamente à informação, aos conceitos, religiosos, sociais, políticos e culturais	22,2 %
34-Manter-se fiel aos valores e aos princípios democráticos	8,9 %
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>11,60%</b>

<b>Competências de cidadania Figueiredo (2002)</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
21-Expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos	4,4 %
22-Valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras	11,1 %
23-Escutar os outros e estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade	24,4 %
24-Criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática	17,8 %
25-Construir projetos e contribuir para eles	8,9 %
35-Propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar conflitos de forma democrática	6,7 %
36-Intervir de forma coerente e informada no debate público, refletindo sobre a sua experiência/ação e a dos outros	2,2 %
<b>Média dos valores percentuais</b>	<b>10,78%</b>

## **Anexo 9 - Hierarquia dos valores em 1999**

Hierarquia dos valores em 1999 – Carvalho (2009)



