
Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP)

Seminário Internacional de Lisboa
26-28. Outubro. 2020
disco.eselx.ecdc.tep@gmail.com

Relatório Final

Alfredo Gomes Dias
Maria João Hortas



VERSÃO PORTUGUESA

Funded
by the European Union
and the Council of Europe



EUROPEAN UNION

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Implemented
by the Council of Europe



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Competências para uma Cultura Democrática	4
2. Educação e formação para uma cidadania crítica	8
II – SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LISBOA	11
3. Metodologia	11
4. Workshops: as conclusões	13
4.1. Como definir uma “boa prática” em ECD?	13
4.2. Analisar as políticas de uma ECD: que critérios?	14
4.3. Debate e reflexão participada em ECD	16
III – SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LISBOA – AVALIAÇÃO	17
5. Apresentação dos resultados	17
5.1. Inquérito por questionário	17
5.2. Avaliação interna das equipas	23
5.3. Avaliação externa	25
6. Análise dos resultados	27
IV – CONCLUSÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32
ANEXOS	34
ANEXO A - Seminário Internacional de Lisboa	34
ANEXO B - Seminário Internacional de Lisboa: plano de avaliação	39
ANEXO C - Avaliação interna: Universidade Autónoma de Barcelona	45
ANEXO D - Avaliação interna: Universidade Metropolitana de Manchester	48
ANEXO E - Avaliação externa: HOGENT – University of Applied Sciences and Arts (Ghent, Belgium) – Joris Van Poucke	51
ANEXO F - Avaliação externa: Instituto de Avaliação Educacional (Lisbon, Portugal). Aldina Lobo	56

INTRODUÇÃO

No âmbito do projeto **Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP)**, implementado pelas três instituições proponentes – Universidade Autónoma de Barcelona, Universidade Metropolitana de Manchester e Instituto Politécnico de Lisboa – realizou-se em Lisboa, nos dias 26 a 28 de outubro de 2020, o primeiro dos três Seminários Internacionais previstos no plano de atividades para os anos de 2020-2021.

O presente Relatório tem como principais objetivos:

1. descrever o trabalho realizado ao longo das diferentes sessões do Seminário Internacional de Lisboa (SIL);
2. apresentar os resultados recolhidos pelas diferentes modalidades e instrumentos de avaliação adotados;
3. analisar os resultados alcançados;
4. analisar o contributo do SIL para o desenvolvimento do projeto EDCD-TEP.

De acordo com estes quatro objetivos, o Relatório encontra-se dividido em quatro partes: Parte I – breve enquadramento teórico em torno da problemática da Educação para uma Cultura Democrática (ECD); Parte II – apresentação do trabalho realizado ao longo do Seminário; Parte III – análise dos resultados alcançados, quer a partir dos instrumentos de avaliação interna, quer externa; Conclusões – referência ao contributo do SIL para o desenvolvimento do projeto EDCD-TEP.

O SIL surge no decorrer dos trabalhos que a equipa do projeto tem desenvolvido desde julho de 2020 e apresentou-se como o seu primeiro grande evento.

Não obstante todas as dificuldades que envolvem um projeto desta natureza, principalmente o tempo sempre escasso e o limite temporal muito próximo – 30 de novembro de 2021 – o SIL deu provas do dinamismo de toda a equipa, que mantém a sua disponibilidade para concluir este projeto, no sentido de construir as respostas aos objetivos propostos.



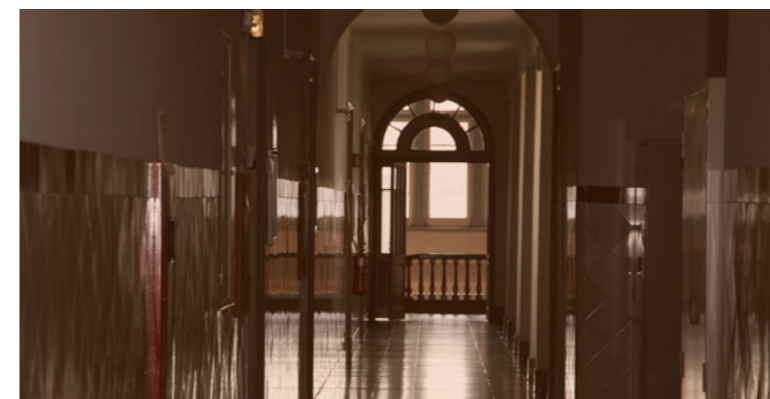
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Competências para uma Cultura Democrática

De acordo com a Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, na sessão de Conselho de Ministros de 11 de maio de 2010, foi reafirmada a centralidade da educação e da formação na promoção dos direitos humanos, da democracia e do estado de direito. Neste texto orientador definem-se os conceitos fundamentais de uma **educação para uma cidadania democrática (ECD)** e de uma **educação para os direitos humanos (EDH)**:

Education for democratic citizenship means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law (Council of Europe, 2010, p. 7).

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



A responsabilidade de promover uma educação democrática insere-se num contexto mais vasto iniciado em 2005, quando a Assembleia Geral das Nações adotou o *World Programme for Human Rights Education*.

Do ponto de vista estratégico, o Conselho da Europa apresentou duas recomendações aos estados-membros:

– *implement measures based on the provisions of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education...*

– *ensure that the Charter is widely disseminated to their authorities responsible for education and youth (Council of Europe, 2010, p. 6).*

No que se refere às instituições de ensino superior (universidades e institutos politécnicos), as recomendações de 2010 reconheceram que a autonomia destas instituições apenas permitia que se aconselhasse a inclusão da educação para a democracia e os direitos humanos (“should promote the inclusion”). Para o ensino primário e secundário as orientações eram mais objetivas, solicitando que este domínio de formação cidadã fosse incluído nos currículos (“should include”).

A ECD/EDH foi considerada como uma área de formação que devia ser entendida numa lógica de desenvolvimento de competências, isto é, “a cluster of skills, knowledge and attitudes”. Deste modo, sublinhava-se não se tratar apenas de uma área de informação/conhecimento, mas, essencialmente, do desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores com o objetivo de “to encouraging active participation in society and defence of human rights” (Council of Europe, 2010, p. 30).

Este conceito foi explicitado em 2016 quando se define **competência** como “the abil-

ity to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of context (Council of Europe, 2016, p. 23).

Finalmente, importa registrar as recomendações do Conselho da Europa de 2010 dirigidas à formação de professores. Neste documento deixava-se bem expressa a ideia de que, sem uma formação direcionada para professores e para outros agentes que intervêm no sistema educativo de cada país, não seria possível alcançar os ambiciosos objetivos que se traçavam. Reconhecia-se a ECD/EDH como um domínio particularmente complexo, pelo que importava identificar as metodologias de ensino e aprendizagem mais adequadas. “This provision emphasises the importance of training, not only of teachers, but also of those who train the teachers” (Council of Europe, 2010, p. 32). Estava assim assumida a responsabilidade das instituições de ensino superior, vocacionadas para a formação inicial de professores, construir o seu plano de formação, integrando nos seus currículos esta dimensão da formação para o desenvolvimento de competências que contribuíssem, na Europa, para a construção de uma cultura democrática.

Promover e educar para consolidar e aprofundar uma cultura democrática é uma necessidade cada vez mais exigente, tendo em conta os desafios que hoje se colocam ao mundo e, mais concretamente, à Europa: os movimentos migratórios, a diversidade cultural nas sociedades europeias, o acelerar constante do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e, no seu conjunto, todo o fenómeno da globalização. Neste contexto, não

é possível silenciar as tentativas para fazer recuar a democracia, ignorar os direitos humanos e pôr em causa o estado de direito: “young, radicalised Europeans who have been brainwashed into turning their back on democratic life and waging war on their fellow citizens. Such extremism can only take root when young minds have not been taught to understand diversity, rather than to fear it, and when young people struggle to think critically, for themselves” (Council of Europe, 2016, p. 7).



A Europa e as suas diferentes organizações, depois da Resolução do Conselho da Europa de 2010, continuou a trabalhar no sentido de encontrar uma resposta para este desafio, mantendo como uma das suas prioridades mobilizar os sistemas educativos de cada país para o desenvolvimento de competências cidadãs, orientadas para o exercício de uma prática cidadã ativa e crítica. Deste modo, educação e democracia aparecem como dois conceitos integrados num quadro de competências que cada cidadão europeu deve ser capaz de mobilizar no seu quotidiano. Reside aqui, em grande medida,

a justificação para se utilizar não apenas o conceito de democracia, mas introduzir e **afirmar** o conceito de cultura democrática “to emphasise the fact that, while democracy cannot exist without democratic institutions and laws, such institutions and laws cannot work in practice unless they are grounded in a culture of democracy, that is, in democratic values, attitudes and practices” (Council of Europe, 2016, p. 15).

No centro desta cultura democrática encontramos o **diálogo intercultural**, espaço de encontro essencial quando a Europa continua a viver mudanças sociais caracterizadas pela crescente e cada vez mais complexa diversidade cultural. A perspetiva de construção de um diálogo cultural é mais do que um simples discurso formal: em última análise, trata-se de garantir a participação de cada cidadão nos processos de decisão política e de garantir que os decisores políticos são capazes de integrar os diferentes pontos de vista que se manifestam na sua sociedade.

This means that, in culturally diverse societies, intercultural dialogue is crucial for democratic discussion, debate and deliberation, and for enabling all citizens to contribute to political decision making on an equal footing. Likewise, democratic attitudes are crucial for intercultural dialogue because it is only when individuals regard each other as democratic equals that truly respectful communication and dialogue may take place between them (Council of Europe, 2016, p. 15).

Contudo, o Conselho da Europa deixou também claro que a educação e o desenvolvimento das competências de uma cultura democrática não são suficientes se as práticas de governança não oferecerem aos cidadãos condições para uma participação democrática, nomeadamente, permitindo diferentes formas de

discriminação ou não desenvolvendo políticas de redução das desigualdades sociais.

A discriminação e as desigualdades são dois grandes obstáculos para que os cidadãos tenham condições para mobilizar as suas competências no exercício de uma cidadania democrática. “In other words, it is not sufficient only to equip citizens with the competences that are specified by the current model. It is also necessary to adopt measures to tackle inequalities and structural disadvantages” (Council of Europe, 2016, p. 18).

Reconhecendo a urgência em promover as competências que constituem os recursos que cada cidadão (valores, atitudes, capacidade e conhecimentos) pode mobilizar para responder a um vasto e diversificado leque de situações problemáticas que se podem colocar ao seu quotidiano, o Conselho da Europa avançou com um modelo conceptual que explicita essas competências (Fig. 1).

As **vinte competências** que estão na base de uma educação para a cultura democrática (EDC) apresentam-se agrupadas em quatro dimensões: *values, attitudes, skills e knowledge and critical understanding*.

Os **valores** incidem sobre os direitos humanos e, numa visão mais global, na dignidade humana, assumindo a diversidade cultural como um valor em si mesmo, mas associado à justiça e democracia, igualdade e estado de direito.

As **atitudes** apelam a uma abertura ao “outro”, integrando a diferença e garantindo o respeito e a tolerância pela ambiguidade.

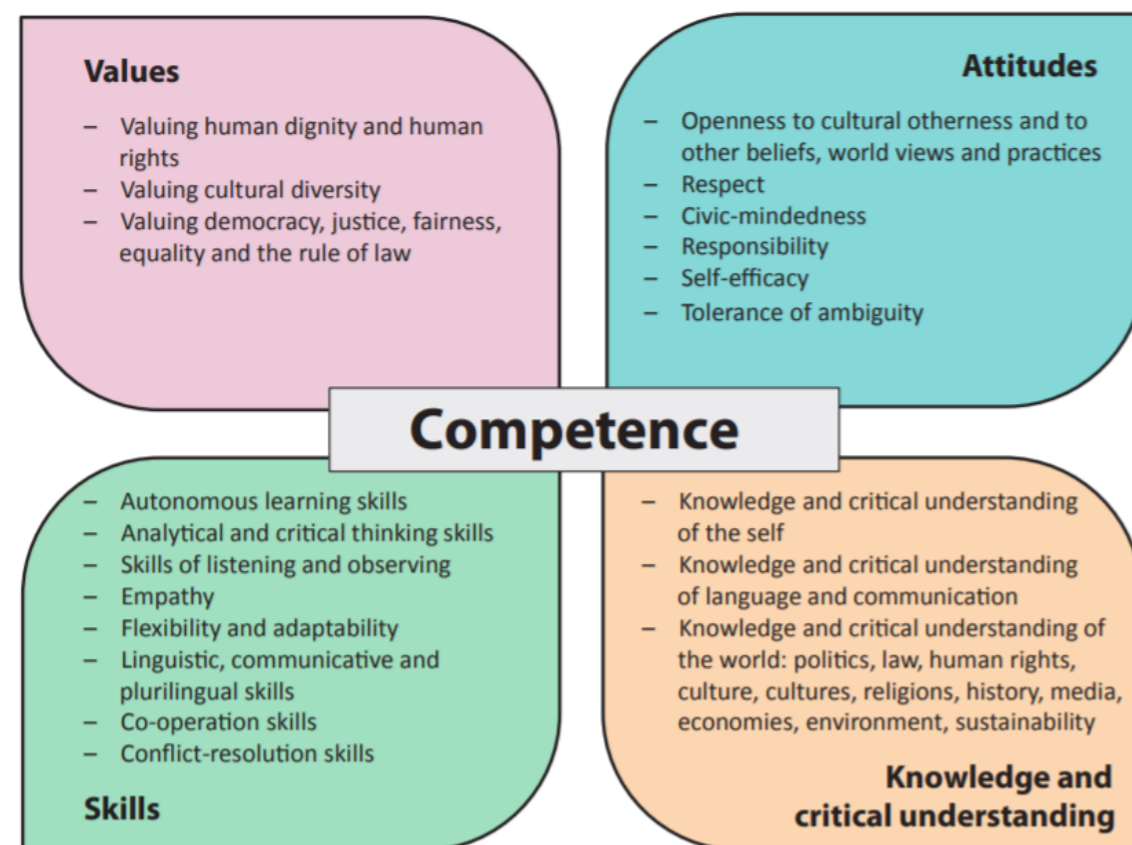
As **capacidades** (*skills*) incluem oito competências, revelando a sua importância neste quadro global, com destaque para a au-

tonomia e o pensamento crítico, assim como a flexibilidade, a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos.

Finalmente, o **conhecimento** que se encontra associado à Cultura Democrática começa com o conhecimento de si próprio e passa pela compreensão de diferentes linguagens de comu-

nicação até temáticas mais globais que visam interpretar o mundo em que vivemos, como a política, leis, direitos humanos, cultura e religião, história e economia, o meio e a sustentabilidade.

Fig. 1. As 20 Competências para uma Cultura democrática (CCD)



Fonte: Council of Europe, 2016, p. 11.

2. Educação e formação para uma cidadania crítica

O projeto **Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP)** surge como uma continuação do trabalho que a sua equipa, no contexto das suas instituições – Universidade Autónoma de Barcelona, Universidade Metropolitana de Manchester e Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa –, tem vindo a desenvolver em torno da problemática central do projeto que incide sobre o desenvolvimento de competências cidadãs no âmbito da formação inicial de professores de educação básica e secundária.

Não deixamos de reconhecer que o desenvolvimento de competências para o exercício de uma cidadania crítica e democrática é uma tarefa de toda a sociedade e de toda a escola. No entanto, o trabalho de investigação e de práticas de formação que esta equipa tem desenvolvido tem dado particular destaque ao contributo que o ensino e a aprendizagem das Ciências Sociais podem oferecer à promoção daquelas competências.

Tendo em conta a crescente e acelerada complexidade do mundo em que vivemos, no qual a Europa se integra, o ensino das Ciências Sociais assume um papel central na formação de crianças e jovens competentes para exercerem uma cidadania crítica, participando nos problemas que se levantam à sua volta no decorrer do seu quotidiano. Mas tal só é possível se nos afastarmos de uma abordagem positivista e tradicional (Zubero, 2012) e se, em alternativa, considerarmos que se deve basear em problemas sociais relevantes ou questões socialmente vivas (Santisteban, 2012; Pagès & Santisteban, 2011).

Numa síntese, e tendo como base a investigação que se tem desenvolvido em torno das metodologias de ensino das Ciências Sociais, Santisteban (2012) identifica as principais características que devem orientar o seu currículo:

a) incorporate the present and the issues socially relevant in social studies; b) form the historical and social thinking, as thinking critical-evaluative and as creative thinking-divergent-alternative; and c) recognize the importance of democratic education and social intervention (p. 278).

As investigações que se têm vindo a produzir apontam para a possibilidade de a escola se poder mobilizar no sentido de desenvolver competências sociais para uma cidadania comprometida e crítica, desde que se baseie no pensamento crítico e na busca de soluções para os problemas sociais (Santisteban, 2012). É neste sentido que se têm orientado diferentes experiências no ensino da Geografia em Portugal com projetos que têm a finalidade de promover a reflexão, investigação e intervenção em torno de problemas emergentes do meio próximo aos alunos (Claudino & Hortas, 2015; Claudino, Fernandes & Grazinni, 2019).

Esta reflexão, a partir dos problemas sociais e ambientais que nos afetam a todos, promove o desenvolvimento de um verdadeiro raciocínio geográfico, fundamental na formação de cidadãos responsáveis e geograficamente competentes, pois desafia os alunos a: (i) formular perguntas; (ii) estabelecer conjeturas e hipóteses; (iii) questionar criticamente a informação com que se deparam (Cachinho, 2000).

No capítulo da História (área do conhecimento identificada no esquema de competências do Conselho da Europa), está mais do que demonstrado que o seu ensino tem uma finalidade cívica e cidadã (Sant & Pagès, 2012). Por outras palavras, “la finalidad principal de la enseñanza y del aprendizaje de la historia, es su contribución a la preparación de los alumnos y de las alumnas de la escuela obligatoria para que se conviertan en ciudadanos activos de una sociedad democrática” (Pagès, 2012, p. 5). Esta finalidade do ensino da História deverá desenvolver as seguintes competências: (i) interrogar as realidades sociais numa perspetiva histórica; (ii) interpretar as realidades sociais mobilizando o método histórico; (iii) construir uma consciência cidadã com a ajuda da História (Pagès, 2012).

A importância da educação para uma cidadania democrática tem assumido uma preocupação central em muita da investigação que se tem desenvolvido nos diferentes espaços de trabalho em que esta equipa se tem envolvido. Trata-se de uma área de investigação particularmente complexa, na medida em que exige, não apenas a opção por metodologias ativas de ensino e aprendizagem, mas também a seleção e organização de conteúdos e conceitos que incidem sobre questões que emergem do contexto das sociedades atuais (Pagès & Garcia, 2020).

No domínio de competências – Conhecimento e compreensão crítica (*Knowledge and critical understanding*) – reconhecemos que a educação para uma cultura democrática implica a capacidade de mobilizar esse conhecimento e análise crítica em diferentes escalas espaciais e temporais, o que nos leva a integrar as CCD numa formação mais global. Esta perspetiva mais globalizante é reforçada quando entendemos que o exercício dessa cidadania deve ser

estimulado, não só ao nível local e nacional, mas também no contexto da realidade europeia. Por isso, as CCD fazem parte da formação de uma cidadania global.

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

Neste sentido, salientamos a relevância de garantir na formação inicial de professores o desenvolvimento de duas competências fundamentais que estão na base de uma cidadania global direcionada para o exercício de uma cidadania democrática e intercultural: (i) analisar e refletir sobre a realidade social e (ii) intervir em movimentos de transformação social, ambas contribuindo para a formação de uma consciência e prática cidadãs (Dias, Pereira & Laurent, 2016; Hortas & Dias, 2020).

Tendo por ponto de partida as orientações que têm vindo a ser produzidas pelo Conselho da Europa, o projeto EDCD-TEP propõe-se dar continuidade à investigação sobre as práticas formativas em torno do desenvolvimento de competências para o exercício de uma cidadania democrática, intercultural e global, no âmbito da formação inicial de professores. Tal como é reconhecido pelo Conselho da Europa, em grande medida, a área da educação assume um papel central na consolidação e aprofundamento dos valores e da prática de uma cidadania democrática na Europa. Por isso, não podemos deixar de acentuar a relevância da formação inicial de professores neste processo que, no contexto atual, surge como uma urgência para garantir que as escolas se podem transformar, não só num espaço onde se ensina a democracia, mas, principalmente, um espaço onde se ensina e aprende em e na democracia.



II – SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LISBOA

3. Metodologia

O Seminário Internacional de Lisboa (SIL) foi concebido com a intenção de promover uma **reflexão participada** em torno dos seus objetivos. Considerando que o tema central do projeto se direciona para o desenvolvimento de competências para o exercício de uma cidadania democrática, mais relevância assume o uso de uma **metodologia participativa**.

Em projetos educativos com uma forte componente de formação social, é fundamental garantir um processo participado, desde o diagnóstico até ao processo de avaliação final. O SIL, assumindo o seu papel de contribuir para o diagnóstico do projeto ECDC-TEP, organizou-se de modo a garantir uma reflexão participada em torno da definição de “boas práticas” e de critérios para a análise das políticas. Por outro lado, importa sublinhar que a construção de um debate participado também contribui para:

- difundir a informação, conteúdos e conceitos entre os agentes envolvidos no projeto;
- validar os pressupostos em que o projeto se vai desenvolver;
- promover um diálogo reflexivo em torno dos seus objetivos e, deste modo, divulgar o quadro conceitual e as intencionalidades do projeto.

Os workshops realizados no dia 27 de outubro inseriram-se nesta metodologia previamente delineada, e que fez parte do próprio conceito do Seminário. Aos workshops acrescentaram-se os momentos de reflexão e debate a partir das intervenções dos conferencistas convidados.

As **técnicas** possíveis para o desenvolvimento do projeto, em particular, na sua fase de diagnóstico, são muito variadas, entre as quais destacamos:

- análise dos contextos,
- questionários e entrevistas;
- observação da realidade;
- consulta a especialistas (Serrano, 2008).

Ao longo dos diferentes momentos de trabalho do SIL, foi possível proceder a uma análise dos diferentes **contextos**, destacando as suas especificidades, em que ocorrem as práticas de ensino orientadas para o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática. Contudo, esta reflexão e análise deve ser alicerçada num corpo teórico o que justifica e fundamenta o convite endereçado aos **consultores especialistas** convidados. Deste modo, pela metodologia adotada, o SIL aprofundou um processo de reflexão crítica assente na prática/experiência dos participantes que alimentaram o debate nos diferentes momentos de trabalho.

O **processo de avaliação** adotado, com uma componente **externa** e outra **interna**, inseriu-se nesta lógica em que foi concebido o Seminário, alargando-se a outros atores que, em outros contextos socioeducativos, têm responsabilidades na formação de professores, e garantindo aos participantes uma reflexão ponderada sobre o grau de consecução dos objetivos previstos (inquérito por questionário).

Em síntese, o SIL constituiu-se como numa peça dentro de uma metodologia mais vasta, que integra o projeto ECDC-TEP, orientada para a **investigação-ação** e para a construção de momentos de **aprendizagem coletiva**, elementos essenciais quando nos propomos promover uma prática educativa democrática.

Guerra (2007), citando Michel Crozier, lembra que a “democratização não deve residir nem nas formas, nem nas estruturas, mas no método e no raciocínio que tornam possíveis o compromisso e a responsabilidade” (p. 31). Deste modo, o SIL, para além de responder aos seus objetivos mais concretos, apresentou-se também como um convite para a ação dirigido a todos os participantes, no sentido de promoverem, nos seus diferentes contextos de intervenção, as competências inerentes a uma cultura democrática, comprometida com a transformação social.

Linhas organizativas

O SIL foi pensado para responder a dois grandes objetivos: (i) define the concept of “good practices” in the promotion of competences **in education for a democratic culture** in training programs for primary teachers; and, (ii) define criteria to analyse the educational **policies for a democratic culture**, in different levels (national, institutional, and teachers’ practices).

O Seminário contou com 59 inscrições, destas marcaram presença no primeiro dia 50 participantes e no segundo dia 31. Entre o total dos 59 inscritos, 46 era do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

Nos dois dias em que decorreu o Seminário estiveram envolvidos 18 professores do ensino superior, 2 professores de educação secundária, 38 estudantes da formação inicial de professores de diferentes ciclos de ensino (ensino básico e ensino secundário) e um membro de uma Organização Não Governamental (ONG). Estes participantes pertenciam a instituições diversas (23 no total), tendo sido contabilizadas 19 instituições de ensino superior, localizadas em cinco países (Tabela 1) e duas escolas

secundárias. Como avaliadores externos, estiveram envolvidos no seminário um docente da HOGENT – University of Applied Sciences and Arts (Ghent, Bélgica) e uma técnica do Instituto de Avaliação Educacional (Portugal).

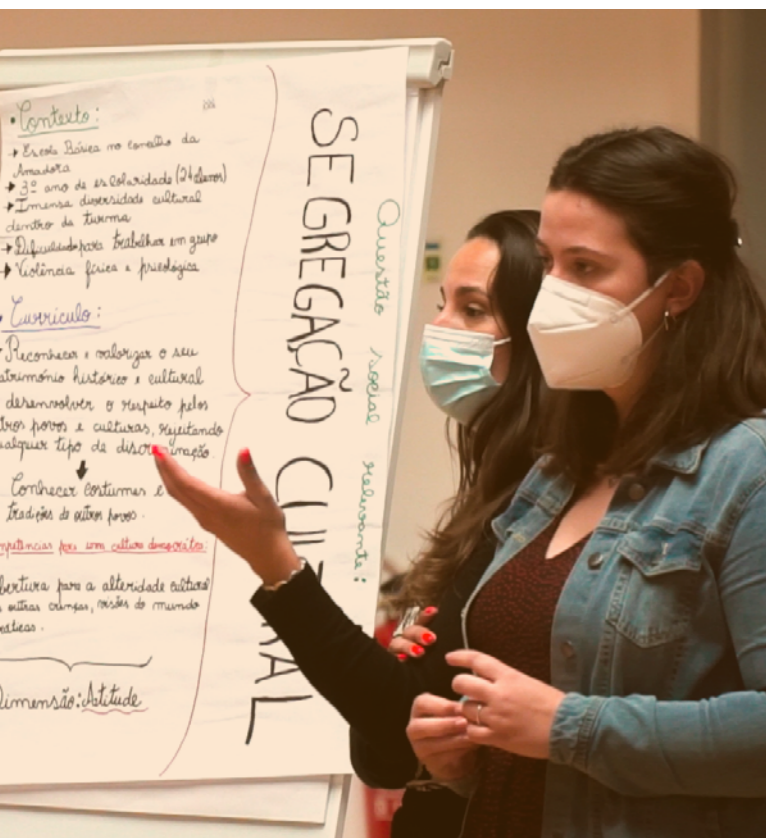
	País	N.º
Universidades	Brasil	1
	Portugal	8
	Espanha	8
	Reino Unido	1
	Bélgica	1
	TOTAL	19

Neste seminário estava prevista a realização de duas conferências seguidas de debate, e dois *workshops*, conforme programa em anexo. A primeira conferência, inserida no primeiro objetivo, foi proferida pelo professor Alistair Ross, da London Metropolitan University (UK) e realizou-se no dia 27 de outubro com o título *Challenges for the education of Democratic Culture*. A segunda, integrada no objetivo 2, foi realizada no dia 28 de outubro, intitulada *Formação de professores e políticas de educação para uma cultura democrática*, contou com a participação dos professores Ramón Martínez Medina, da Cordova University (Spain), e La Salette Coelho, da Universidade do Porto e do Politécnico de Viana do Castelo (Portugal).

Os *workshops*, realizados no dia 27 de outubro, foram da responsabilidade de Alfredo Dias e Edda Sant (*Workshop 1 – Boas Práticas: O que são? Como podem ser avaliadas?* –, integrado no objetivo 1); e de Maria João Hortas e Marta Estellés (*Workshop 2 – Quais são os*

critérios que permitem realizar uma análise crítica das políticas educativas no âmbito da educação para uma cultura democrática? – inserido no objetivo 2).

Este seminário foi gravado na íntegra, tendo sido autorizada a sua gravação pelos participantes e conferencistas, através do preenchimento de um protocolo de consentimento.



4. Workshops: as conclusões

No dia 27 de outubro, os participantes foram organizados nos dois workshops: um destes grupos de trabalho centrou-se na reflexão sobre a definição de critérios para identificar o que são “boas práticas” de ECD, na formação inicial de professores; o outro grupo dirigiu a sua atenção para a definição de critérios para caracterizar as políticas em vigor na área da ECD.

4.1. Como definir uma “boa prática” em ECD?

Para organizar o debate neste workshop, foram lançadas três questões que orientaram a discussão e que foram retomadas pelos participantes nas suas intervenções ao longo da reflexão conjunta:

- Como se define uma “boa prática” de cultura democrática na formação inicial de professores?
- O que pode caracterizar uma “boa prática” de ECD nos processos de formação de professores?
- Como avaliar?

O primeiro tópico de discussão, despoletado pelas conferências que foram anteriormente apresentadas, dirigiu-se para a necessidade de promover, entre os estudantes, a identificação dos seus próprios valores, assumindo que este seria um bom ponto de partida para desenvolver as **competências para uma cultura democrática** (CCD), inseridas nesta dimensão.

Apesar de se reconhecer que os estudantes revelam muitas dificuldades em refletir sobre as suas conceções do mundo e dos valores que orientam a sua ação diária, foi destacada a importância de promover, durante a formação inicial de professores, a reflexão não só sobre

o seu quadro cultural, mas também no **quadro cultural** da sua escola e do meio em que se movimentam no seu quotidiano. No entanto, este é um processo reflexivo que não se deve limitar ao grupo dos estudantes. Também os professores devem fazer o mesmo exercício de modo a desenvolver **atitudes** que integrem outras culturas e práticas, outros pontos de vista (abertura à alteridade cultural e outras crenças, visões de mundo e práticas – *openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices*).

Ao deslocarem o olhar para os **professores** que hoje são responsáveis pela formação inicial, os participantes focaram a sua atenção nas características desse grupo, cuja **diversidade cultural** provocou algumas questões: (i) este é um assunto que apenas diz respeito à educação ou é uma questão que deve mobilizar toda a sociedade? (ii) mudar a escola a partir da sociedade ou mudar a sociedade a partir da escola? (iii) pensar a escola em função do mercado ou em função de valores?

As **mudanças sociais** podem começar na escola se os professores promoverem a **participação** dos estudantes (democracia) na escola e na sala de aula, associando a aprendizagem a um comportamento democrático. Para garantir o desenvolvimento das CCD é essencial reconhecer que todos os estudantes são capazes de desenvolver os valores e as atitudes, e construir os conhecimentos que envolvem a formação de uma cidadania democrática, desde que se parta das suas próprias experiências e saberes. Embora sabendo que as mudanças sociais e na educação são sempre processos lentos, importa valorizar as competências de **comunicação** e a **cooperação**, fundamentais para promover a **participação** e a **integração** de todos nos processos de formação, ensino e aprendizagem.

Para promover a ECD desenhou-se um perfil de professores que são agentes fundamentais neste processo de mudança através da criação de projetos centrados na ECD, reconhecendo que o seu envolvimento é também uma forma de mudarem as suas conceções e práticas de formação. Assim, ao professor exige-se a capacidade de refletir sobre as competências na gestão que faz do **currículo**, assumindo a sua **autonomia**. Esta capacidade de **gestão do currículo** implica a sua disponibilidade para **alterar as suas práticas**, oferecer um maior espaço de intervenção aos estudantes e introduzir um maior **dinamismo** nos processos formativos.

A este professor, disponível para gerir o seu currículo de modo a promover as competências de uma ECD, foram apontadas algumas opções metodológicas que poderão ajudar a abrir este caminho:

- ligar os currículos à vida, saber e experiência dos estudantes;
- promover a participação efetiva dos estudantes na escola;
- incentivar uma prática reflexiva;
- aprofundar as ligações entre a escola e a comunidade.

4.2. Analisar as políticas de uma ECD: que critérios?

Para organizar o debate neste workshop, foram lançadas três questões que orientaram a discussão em torno das políticas para uma ECD e os critérios a adotar para aprofundar a sua análise:

- Que políticas educativas no âmbito da formação de professores devem ser consideradas a fim de concretizar uma análise crítica?
- Quais os objetivos que devem orientar a análise crítica das políticas definidas para a

formação de professores em ECD?

- Quais os critérios a considerar numa análise crítica das políticas educativas que se encontram definidas para a formação de professores em ECD?

Foram fixadas quatro escalas para a análise das políticas definidas no âmbito da formação inicial de professores: europeia, nacional, regional (no caso de Espanha) e local (instituições de formação de professores). A nível **europeu** é fundamental articular a análise das linhas de orientação das diferentes políticas nacionais com os referenciais definidos nos documentos orientadores produzidos pela União Europeia; a nível **nacional** importa analisar como as políticas de cada país abordam a promoção das competências para uma cultura democrática nos processo de formação de professores; a nível **local** deve-se articular a análise dos documentos que orientam a formação de professores nas instituições de ensino superior com as orientações nacionais definidas para o ensino básico e secundário.

A nível **macro** foram destacadas as diferentes realidades que existem entre os três países envolvidos no projeto EDCD-TEP – Espanha, Reino Unido e Portugal –, identificando-se diferentes soluções: em alguns casos, as orientações para o desenvolvimento de CCD na formação inicial de professores oferecem às instituições de ensino superior um grande espaço de autonomia, não existindo uma política geral definida pelo Estado; em outros casos, as políticas definidas já apresentam linhas de orientação que devem ser adotadas pelas instituições responsáveis pela formação de professores.

A nível **micro** são muitas as questões que se levantam sobre a forma como as políticas são colocadas em prática, envolvendo apenas um grupo restrito de professores, ou sendo capazes

de mobilizar toda a escola. Por outro lado, é importante analisar de que modo as instituições de formação de professores incorporam as CCD nos seus currículos e, também, nas suas práticas.

Aproveitando as contribuições do Professor Alistair Ross, foi possível aprofundar a reflexão neste *workshop*, definindo **cinco dimensões de análise** às políticas de formação de professores:

- currículo;
- estruturas educativas;
- composição das escolas;
- caracterização do corpo docente;
- valores.

Estas cinco dimensões poderão contribuir para uma análise crítica das políticas definidas em cada um dos países, nas diferentes escalas, aprofundando o quadro de referências sobre as competências para uma cultura democrática. Assumindo uma **perspetiva crítica**, envolvendo uma **dimensão reflexiva** e uma **dimensão prática**, esta análise deverá (i) relacionar o quadro teórico das CCD com as orientações europeias que se encontram definidas; (ii) mobilizar o quadro teórico europeu, em torno das CCD, para analisar as práticas de formação de professores.

A reflexão que se foi desenvolvendo em torno daquelas cinco dimensões levou os participantes a identificar um conjunto de questões que uma análise crítica às políticas de formação de professores deve ser capaz de responder:

- São **inclusivas**?
- Promovem a ideia de **justiça social**?
- Promovem a **reflexão**?
- Estimulam o **pensamento crítico**?
- Mobilizam o tema da Cultura Democrática como **conteúdo** curricular, de forma disciplinar ou transversal?

A este primeiro grupo de questões que incidem sobre alguns dos conteúdos centrais da ECD, seguiu-se um outro conjunto de questões que articula as políticas e as práticas de formação, colocando no centro do debate questões de carácter mais metodológico:

- Trata-se da formação de professores **em** democracia ou **através** da democracia?
- Promove a mudança das **práticas de formação** dos professores?
- Garante a **participação dos estudantes** na vida da escola e na gestão da sala de aula?
- Facilita a **vivência dos valores democráticos** dentro da escola?
- Promove uma **comunicação** horizontal e vertical baseada em valores democráticos?

Este conjunto de questões deve orientar a análise crítica das políticas definidas para o desenvolvimento de CCD no âmbito da formação inicial de professores, mantendo por referência as quatro dimensões de competências definidas na Europa e que hoje orientam a reflexão sobre esta matéria que consideramos central nos sistemas educativos dos países europeus.

4.3. Debate e reflexão participada em ECD

O debate que se desenvolveu em cada um dos workshops permitiu reconhecer as representações que hoje prevalecem entre professores e estudantes sobre o tema da ECD, sendo claras as referências ao quadro de competências definido pelo Conselho da Europa (2016).

Da análise dos debates e das conclusões que se retiraram é fácil compreender que a separação da análise entre políticas e práticas é artificial, na medida em que se reconhece o quanto se influenciam mutuamente.

Embora tenha ficado evidente a complexidade que envolve a definição de critérios de análise às políticas de implementação de uma ECD, também ficou sublinhado que as políticas são insuficientes para garantir uma prática alternativa que desenvolva as CCD nos cursos de formação de professores.

No trabalho desenvolvido em cada um dos workshops foi destacada a importância de analisar políticas e práticas, tendo por referência o quadro de competências europeu, destacando um conjunto de critérios que foram considerados nucleares:

- currículo;
- integração;
- diversidade;
- participação;
- reflexão;
- comunicação;
- pensamento crítico.

As relações entre a escola e a comunidade foram também sublinhadas, não só no sentido de ter em conta o contexto sociocultural que envolve as escolas, mas também considerando a importância de mobilizar a comunidade para dentro da escola, aprofundando políticas e práticas democráticas de participação. Ainda neste sentido foi realçada a necessidade de um maior envolvimento dos estudantes na escola e na sala de aula, como forma de desenvolver as competências para uma cultura democrática **vivendo a democracia** com **autonomia**, estimulando o **pensamento crítico**, promovendo a **cooperação** e desenvolvendo a capacidade de **comunicação**.

III – SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LISBOA – AVALIAÇÃO

5. Apresentação dos resultados

No processo de planificação do Seminário Internacional de Lisboa (SIL) foram definidas as modalidades de avaliação e os instrumentos a utilizar (Anexo B).

Considerando ser relevante garantir uma avaliação participada pelos diferentes intervenientes, foram realizadas as seguintes modalidades de avaliação: (i) um inquérito por questionário, disponível a todos os participantes; (ii) um relatório de avaliação solicitado às equipas do projeto EDCD-TEP –Universidade Autónoma de Barcelona e Universidade Metropolitana de Manchester; (iii) dois relatórios de avaliação externa, elaborados por dois avaliadores – HOGENT - University of Applied Sciences and Arts (Ghent, Bélgica) e Instituto de Avaliação Educacional (Lisboa, Portugal).

5.1. Inquérito por questionário

No final do SIL foi pedido a todos os participantes para responderem a um questionário de avaliação. Na semana seguinte responderam 32 dos participantes, a maioria dos quais professores de instituições de ensino superior e estudantes da formação inicial de professores (Tabela 2). Tendo em conta a lista de inscritos (59), os questionários obtidos representam uma boa amostra dos participantes (54,2%).

Participantes	N.º	%
In-service teachers / profesores de la enseñanza primaria e secundaria / professores do ensino básico e secundário	4	12,5
Pre-service teachers / estudantes / estudantes	13	40,6
Teacher educators / profesores de la formación inicial / professores da formação inicial	15	46,9
TOTAL	32	100,0

Fonte: Inquérito por questionário.

As primeiras seis questões fechadas foram avaliadas na escala de Likert com os seguintes critérios:

- Strongly agree / Totalmente de acuerdo / Completamente de acordo
- Agree / De acuerdo / De acordo
- Neither agree nor disagree / Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Nem de acordo, nem em desacordo
- Disagree / En desacuerdo / Em desacordo
- Strongly disagree / Muy en desacuerdo / Completamente em desacordo

1. A organização do seminário, de acordo com os objetivos definidos.

No que diz respeito à organização do SIL, os dados recolhidos revelam que os participantes consideraram como muito positivo o modelo de organização do Seminário, entre Conferências plenárias e Workshops por permitirem a realização de debates mais participativos (Fig. 2). É neste sentido que aponta a indicação de 19 participantes no nível “completamente de acordo” (60%) e dos 13 que optaram pelo nível “de acordo” (40%).

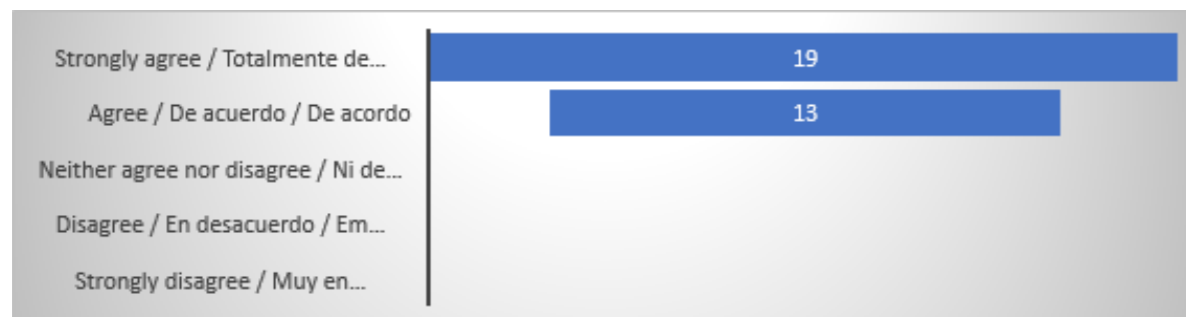
2. O contributo dos conferencistas convidados para melhorar o conhecimento sobre o tema

A intervenção dos conferencistas foi também avaliada de forma muito positiva (Fig. 3). Cerca de 69% dos participantes consideraram que as conferências contribuíram para aprofundar o seu conhecimento sobre as questões relacionadas com a Educação para uma Cultura Democrática. Encontramos apenas uma resposta de “nem de acordo, nem em desacordo”, opção selecionada por um estudante que participou no SIL.

3. O Seminário contribuiu para clarificar o conceito de Educação para uma Cultura Democrática.

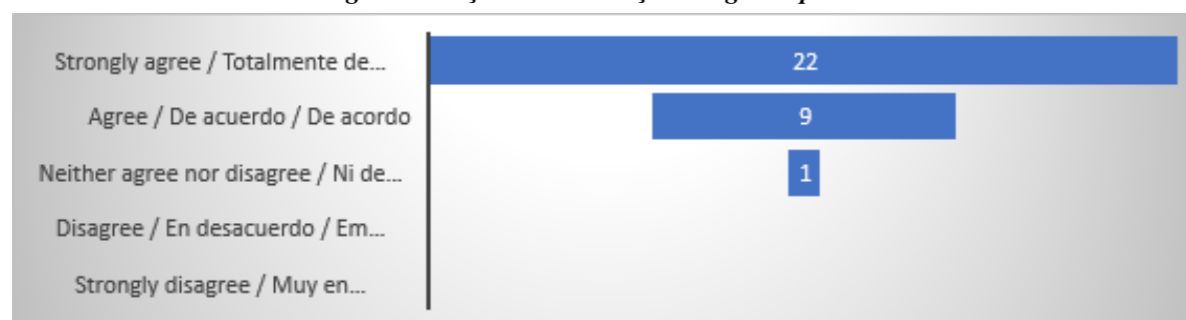
Tendo em conta que o SIL foi o primeiro evento de relevo do projeto EDCD-TEP, era importante que se potenciasse aquele momento de reflexão e debate para clarificar o conceito central do projeto, isto é, “educação para uma cultura democrática”. Considerando que as respostas à terceira questão se repartiram igualmente pelos níveis “completamente de acordo” e “de acordo”, estamos em condições de admitir que aquela intenção foi concretizada (Fig. 4).

Fig. 2. Avaliação da organização do seminário, de acordo com os objetivos definidos



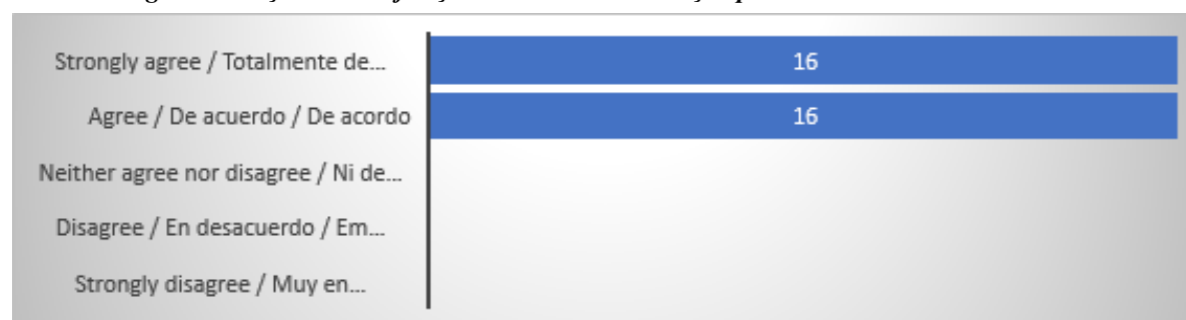
Fonte: Inquérito por questionário.

Fig. 3. Avaliação da intervenção dos guest speakers



Fonte: Inquérito por questionário.

Fig. 4. Avaliação da clarificação do conceito “educação para uma cultura democrática”



Fonte: Inquérito por questionário.

4. O Seminário promoveu a reflexão sobre a relevância de uma educação para a democracia.

Todavia, para além do Seminário ter permitido aprofundar o quadro conceptual em que assenta a “educação para uma cultura democrática”, ele promoveu a reflexão sobre a relevância dos sistemas educativos assumirem a tarefa de oferecer uma educação comprometida com os valores democráticos, no quadro de uma cidadania crítica (Fig. 5).

5. O seminário ajudou na clarificação do significado de “boas práticas” para o desenvolvimento de CCD.

As questões 5 e 6 do questionário procuravam avaliar diretamente dois dos principais objetivos do SIL.

Em primeiro lugar, importa sublinhar que as respostas indicam claramente que aqueles dois objetivos foram atingidos: por um lado, clarificar o significado de uma “boa prática” e CDC e, por outro lado, definir critérios que permitam avaliar as políticas para uma educação democrática (Fig. 6 e 7).

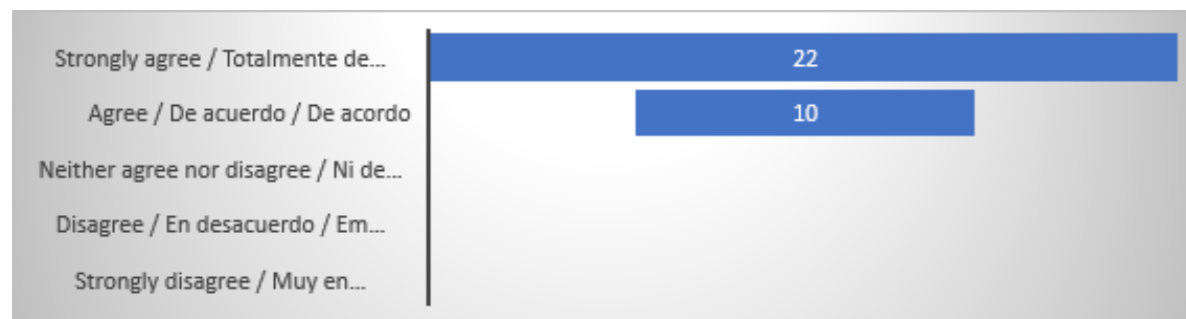
Quanto ao primeiro objetivo (questão 5), encontramos 50% dos participantes a concordarem completamente com a ideia de que o SIL contribuiu para clarificar o que devemos entender por uma “boa prática” em CDC (Fig. 6). Os restantes 50% repartiram-se pelo nível “de acordo” (40%) e “nem de acordo, nem em desacordo” (10%).

6. O seminário ajudou na clarificação dos critérios de análise crítica às políticas sobre as CCD

No que respeita ao segundo objetivo (questão 6), a avaliação já não tem o mesmo nível de respostas positivas, na medida em que 12,5% respondeu “nem de acordo, nem em desacordo” e cerca de 56% respondeu “de acordo”. Por último, a resposta “completamente de acordo” junta 31% das respostas (Fig. 7).

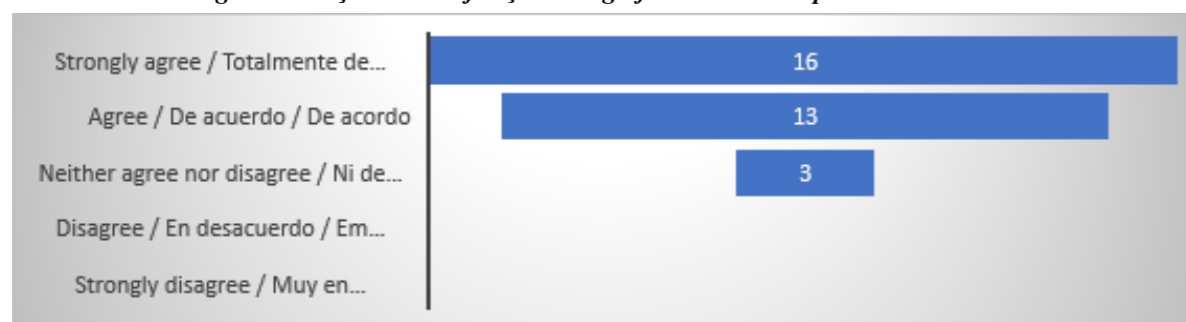
Apesar de, globalmente, as respostas serem positivas, não deixam de refletir a complexidade deste objetivo e, conseqüentemente, a necessidade de o projeto ECDC-TEP continuar a desenvolver o seu trabalho em torno da análise das políticas implementadas em cada um dos países, definindo critérios que permitam uma avaliação e análise crítica com rigor.

Fig. 5. Avaliação da reflexão sobre e relevância da “education for democracy”



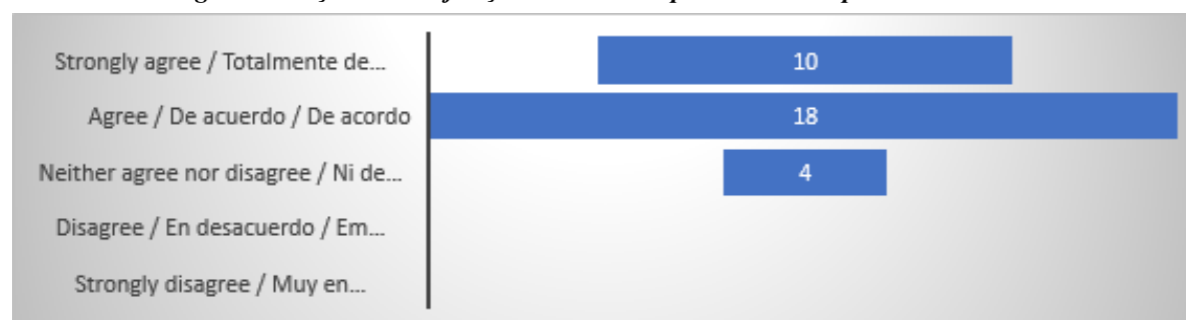
Fonte: Inquérito por questionário.

Fig. 6. Avaliação da clarificação do significado de “boas práticas” em CCD



Fonte: Inquérito por questionário.

Fig. 7. Avaliação da clarificação dos critérios para avaliar as políticas em CDC



Fonte: Inquérito por questionário.

Tabela 3. N.º de referências por áreas de reflexão dos participantes no questionário

Áreas	N.º	%
Metodologias do seminário	9	19,1
Temática	6	12,8
Competências	11	23,4
Práticas educativas	13	27,7
Formação de professores	8	17,0
TOTAL	47	100,0

Fonte: Inquérito por questionário.

7. Identificar as principais contribuições do SIL para reconhecer o lugar que a Educação para uma Cultura Democrática ocupa na formação inicial de professores.

A última questão do questionário – identificar as principais contribuições do SIL para reconhecer o lugar que a Educação para uma Cultura Democrática ocupa na formação inicial de professores – era uma questão aberta, à qual responderam 17 dos 32 participantes na avaliação do seminário através deste inquérito por questionário.

Apesar de ser um número reduzido de respostas, numa breve análise de conteúdo, é possível identificar as áreas que mais foram valorizadas pelos participantes e, deste modo, reconhecer o impacto do Seminário.

São cinco as áreas que foram associadas aos comentários, num processo de categorização à posteriori, às quais associámos 47 referências feitas pelos participantes que responderam a esta questão (Tabela 3).

A primeira área diz respeito à **metodologia** adotada na organização do seminário (19,1%), salientando-se, em primeiro lugar, os debates que se realizaram, envolvendo professores do ensino superior, estudantes da formação inicial de professores e professores

do ensino básico e secundário. Estes debates facilitaram a reflexão, a troca de experiências à escala internacional e as perspetivas que se abrem à formação inicial de professores.

Diretamente associada à metodologia e organização do Seminário, encontramos as referências à **temática** do SIL (12,8%). Para os participantes, o principal contributo do Seminário incidiu na reflexão sobre a relação teoria/prática no âmbito do desenvolvimento de competências para o exercício de uma cultura democrática. Esta articulação teoria-prática no âmbito da ECD foi reconhecida como uma temática complexa, assim como os conceitos que ela mobiliza. O SIL permitiu destacar a importância de promover uma abordagem interdisciplinar e a integração de diferentes perspetivas que foram apresentadas ao longo dos trabalhos do Seminário. Uma referência destacou ainda a importância que hoje assume a democracia participativa nos diferentes contextos em que se desenvolve a educação.

A terceira área identificada nas respostas à questão 7 remete para as **competências** que foram associadas à ECD (23,4%). Tendo por base as competências definidas pelo Conselho da Europa (2016) para a dimensão *Valores*, foram analisadas as 11 referências identificadas nas respostas dos inquiridos. Nove incidem em

seis valores entre os quais se destacam a democracia, a justiça social e a mudança social. A este conjunto de três valores, foi associado um segundo conjunto: diversidade, igualdade e inclusão. A estes valores destacados pelos participantes foram ainda associadas duas competências centradas no desenvolvimento do pensamento crítico: “capacidades do pensamento crítico / *critical thinking skills*” e “literacia crítica / *critical literacy*”.

A quarta área – **práticas educativas** – foi a que atingiu um maior número de referências: 13 (27,7%). Nesta área, o SIL contribuiu para clarificar a adoção de práticas que promovam valores democráticas e o exercício de uma democracia participativa, de modo a desenvolver nos alunos competências cidadãs. Por outro lado, o Seminário permitiu realizar uma reflexão sobre o futuro da educação e a sua relação com a sociedade, integrando-a nas práticas de ensino, nomeadamente através da análise de questões socialmente relevantes.

Finalmente, na área relacionada com a **formação inicial de professores** (17%), os participantes reconheceram o papel que aquela pode desempenhar na introdução de mudanças na educação e, por isso, deve ser considerado prioritário que aquela formação de professores integre nos seus currículos as competências de uma educação para uma cultura democrática. Neste sentido, o SIL avançou com sugestões sobre a forma como a ECD pode fazer parte da formação inicial de professores, de modo a que estes sejam, no futuro, professores democraticamente conscientes.

5.2. Avaliação interna das equipas

Tal como estava previsto, na planificação da avaliação interna do Seminário, foi solicitado às duas equipas do projeto que não estiveram

diretamente envolvidas na sua organização que elaborassem um relatório de apreciação ao trabalho desenvolvido no SIL (Anexos C e D).

Cada uma das universidades – Universidade Autónoma de Barcelona e Universidade Metropolitana de Manchester – deu destaque às áreas de trabalho que foram desenvolvidas durante o SIL, evidenciando-se alguns aspetos comuns e algumas complementaridades (Tabela 4).

Os relatórios das equipas do projeto EDCD-TEP assinalam, em comum, a importância do Seminário Internacional de Lisboa para o desenvolvimento do projeto **Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes**.

Nas avaliações que apresentam, as duas instituições destacam o valioso papel dos diferentes conferencistas convidados que enriqueceram os objetivos do SIL com a diversidade dos seus pontos de vista e apresentando diferentes abordagens de reflexão crítica às problemáticas que estavam no centro da análise proposta na organização do Seminário.



Tabela 4. Tópicos valorizados na avaliação interna das equipas do projeto EDCD-TEP.

Universidade Autónoma de Barcelona	Universidade Metropolitana de Manchester
Organização do seminário: <ul style="list-style-type: none"> • excelente programa; • bons recursos logísticos; • opção pelo seminário virtual permitiu aumentar a diversidade dos participantes. 	
Intervenções dos conferencistas: <ul style="list-style-type: none"> • abordagem aos temas do Seminário de diferentes perspetivas; • contribuição com ideias fundamentais para o desenvolvimento do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • excelência das conferências de abertura;
Workshops permitiram: <ul style="list-style-type: none"> • construção de critérios para a análise das políticas públicas; • identificação de práticas de ensino que permitem desenvolver competências para uma cultura democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> • identificação de áreas fundamentais para promover a formação de professores; • complexidade da análise das políticas públicas nacionais e os valores de uma cidadania democrática; • diversidade dos contextos nacionais; • aprofundar a análise das políticas, indo além do discurso elaborado; • definição de “boas práticas”; • relação entre as “emoções” e as boas práticas de educação democrática. • análise integrada das políticas nacionais, institucionais e das práticas docentes.
Debates: <ul style="list-style-type: none"> • participação dos estudantes foi muito relevante no desenvolvimento do seminário; • análise das políticas públicas e das práticas de ensino aprofundada devido à participação dos estudantes. 	
Objetivos do seminário: <ul style="list-style-type: none"> • foram cumpridos. 	
Temáticas do Seminário:	<ul style="list-style-type: none"> • abordagem das questões teóricas e das políticas; • relevância da relação entre a educação democrática, processos democráticos e mecanismos neoliberais.
Conceitos: <ul style="list-style-type: none"> • identidade; • escalas; • mudança social; • desigualdade; • inclusão; • justiça social; • cultura; • papel dos professores; • níveis de ação; • reflexão; • pensamento crítico; • agências nacionais de qualidade. 	

Fonte: Relatórios de avaliação interna (Anexos C e D).

As duas instituições reconheceram que os objetivos definidos para o SIL foram atingidos. Para que tal acontecesse contribuíram os conferencistas, mas, principalmente, os debates e as reflexões que ocorreram durante os dois workshops:

- i. aproximação aos critérios que devem ser definidos para proceder a uma análise crítica às políticas públicas;
- ii. contribuição para a definição do que pode ser uma “boa prática” no âmbito da ECD.

5.3. Avaliação externa

Incluir a modalidade de avaliação externa na organização do SIL teve duas finalidades: em primeiro lugar, garantir uma apreciação não comprometida com a equipa do projeto EDCD-TEP; em segundo lugar, receber uma reflexão a partir do que cada avaliador externo observou, que contribuisse para aprofundar as conclusões do Seminário.

Para desempenhar esta tarefa foi dirigido um convite a Joris Van Pouke (JVP), um professor da HOGENT – University of Applied Sciences and Arts (Ghent, Bélgica) e a Aldina Loba (AL), especialista em avaliação no Instituto de Avaliação Educacional (Lisboa, Portugal). A cada um dos avaliadores foi solicitado um relatório, o qual foi enviado duas semanas após o encerramento do SIL (Anexos E e F).

O convite a estes dois avaliadores de características muito diferentes foi uma forma de obter dois testemunhos que mobilizam dois olhares diferentes sobre o Seminário. Esta opção foi, aliás, salientada por um dos avaliadores no seu relatório:

A introdução de dois elementos para avaliação externa do Seminário Internacional de Lisboa merece um cumprimento especial, na medida em que os olhares diferentes e emocionalmente distantes, tanto do projeto como dos conteúdos discutidos, só poderão enriquecer o desenvolvimento do próprio projeto (AL, Anexo F).

Organização do Seminário

Na sua apreciação (Anexo E), Joris Van Pouke salienta a qualidade da organização do SIL, assim como “the cordial and joyful interaction amongst the participants” (JVP, Anexo E). A forma como foi organizado o segundo dia, na sequência dos workshops realizados no dia anterior, garantiu que fossem sistematizadas as conclusões e que fossem comentadas pela especialista convidada Marta Estellés. Para Joris Van Pouke, a forma como o Seminário foi organizado constituiu uma mais-valia para o projeto EDCD-TEP, na medida em que

not only establish a solid basis for future events that ensures progress in the matter of education and democratic culture, but also help the participants to have a clear idea of the results of the seminar. That is something that is, unfortunately, often lacking in other (online) seminars (JVP, Anexo E).

No seu relatório (Anexo F), Aldina Lobo, depois de avaliar de forma positiva a organização do Seminário, sublinha que um dos objetivos era particularmente exigente, “na medida em que muito dificilmente se teria conseguido chegar a uma categorização ou definição de critérios para análise das políticas educativas para uma cultura democrática. Trata-se de algo que, para ser feito com rigor, precisa de uma discussão maturada”. No entanto foi um debate “muito profícuo e permitiu avançar no sentido da obtenção dos objetivos”. Ainda em relação à organização do Seminário, valoriza-se a inter-

venção inicial de Colin Russ, dando um “precioso” contributo para contextualizar a temática, “no sentido de se dizer o que se entende por cultura democrática no programa do seminário” (AL, Anexo F).

Participação dos conferencistas

Os conferencistas convidados, com as suas intervenções “funcionaram como excelentes motivadores de discussão”. Para Aldina Lobo, todavia, todas as conferências mantiveram uma linha de abordagem, sentindo a falta de “vozes dissonantes” (AL, Anexo F). No conjunto das intervenções, esta avaliadora identificou um conjunto de questões que foram apresentadas e debatidas a partir das diferentes conferências:

- De que se fala quando se usa o conceito cultura democrática?
- Que aspetos implicam a revisão de decisões a nível macro?
- Que estratégias devem acompanhar a formação de professores para se poder falar de uma cultura democrática?
- Quais as práticas letivas defensáveis para se falar de uma cultura democrática?

Por motivos imprevisto, Joris Van Pouke só pôde assistir aos trabalhos do segundo dia (28 de outubro), considerando que a intervenção de Ramón Martínez foi uma forma de introduzir os trabalhos desse dia do Seminário. “It gave the participants a tangible example of a national context in which the relation between teacher training and political education can be cultivated.” Por seu lado, a intervenção de La Salette Coelho foi importante pois ofereceu aos participantes “a testimony of her own practice in which she tries to contribute to the transformation from a democracy of low intensity to high intensity”. Reforçando a riqueza dos

comentários finais de Alistair Ross e de Marta Estellés, Joris Van Pouke, a partir do debate suscitado por estas intervenções enfatiza algumas questões em torno da ação social em educação:

- What is the place of social action in education? How explicit can teachers be?
- How much should they engage in controversial issues? (JVP, Anexo E).

Contributo dos workshops para a definição de boas práticas

Tendo em conta a observação limitada de Joris Van Pouke, este avaliador externo só pôde avaliar os trabalhos realizados durante os dois workshops pelo impacto que tiveram nos trabalhos do segundo dia: “I think the organization allowed for a fruitful interaction” (JVP, Anexo E).

Em relação a este objetivo do SIL, Aldina Lobo elenca as principais sugestões que foram avançadas nos debates realizados:

- desenvolver competências de comunicação e de cooperação (como forma de promover a participação e integração de todos);
- promover práticas reflexivas (isto é, promover o pensamento crítico, levar a refletir autonomamente sobre a gestão do currículo);
- formar professores dinâmicos;
- promover a diferença;
- relacionar o currículo com a vida dos alunos e da comunidade;
- promover a participação dos alunos na sala de aula; dar autonomia aos alunos (tornando-os participativos na sua aprendizagem) (AL, Anexo F).

Para a definição de boas práticas, esta avaliadora externa aponta a necessidade de construir uma ferramenta assente em padrões. “Uma forma exequível será conceptualizar e descrever os conceitos essenciais, *comunicação, cooperação, práticas reflexivas*, entre outros, até se chegar a uma categorização que integre

especificidades da cultura democrática e que sistematize as características de quem apresenta boas práticas” (AL, Anexo F).

Com base nos trabalhos do segundo dia do seminário, Joris Van Pouke reconhece que o Seminário deu um importante contributo para a definição de um conceito de “boas práticas” no âmbito da ECD. Contudo, estas práticas devem ter em conta o seu contexto social, isto é, não existem socialmente isoladas. “Accordingly, the seminar focused on practices on different levels by including teacher staff composition, students and individual teachers”. Em síntese, Joris Van Pouke considerou que havia sido alcançada a intenção enunciada na introdução aos workshops: “*were not expecting conclusive answers from these workshops, but they were very important to identify our starting point*” (JVP, Anexo E).

Contributo dos workshops para a definição de critérios de análise das políticas para a ECD

Este segundo objetivo do SIL esteve no centro da discussão de um dos workshops de dia 27 de outubro e manteve-se no debate que se promoveu no segundo dia. No workshop, de acordo com a apreciação de Aldina Lobo, o debate teve por referência as cinco dimensões para a definição dos critérios que haviam sido lançados por Alistair Ross: “o currículo, as estruturas educativas, a composição da escola, os intervenientes (*staffing*) e os valores” (AL, Anexo F). Uma sugestão é então apresentada, no sentido de serem criadas categorias de análise a partir de “conceitos observáveis” que garantam uma análise ampla da realidade em estudo.

Na análise realizada por Joris Van Pouke é destacada a forma como as práticas e as políticas se encontram em estreita relação,

the observation was made that policies and practices are intricately tied together but that, at the same time, policies on themselves are insufficient to build alternative practices. Armed with this insight, the next step is indeed to look for and develop new and inspiring practices (JVP, Anexo E).

6. Análise dos resultados

Ao longo deste Relatório foi possível apresentar as linhas gerais do trabalho desenvolvido nas sessões do Seminário Internacional de Lisboa e identificar os principais resultados alcançados.

No plano de avaliação concebido com o programa do Seminário definiram-se cinco dimensões de análise, as quais vão ser agora usadas como referência para apresentar uma síntese dos resultados atingidos, na perspetiva da equipa de Lisboa.

A **organização geral do Seminário** revelou ser uma das áreas fortes do SIL, recolhendo unanimidade por parte dos participantes e dos avaliadores internos e externos, o que, em muito, contribuiu para que fossem atingidos os objetivos definidos. Mas, para além desta apreciação geral, algumas ideias ganharam um destaque particular, nomeadamente,

- momentos de participação ativa dos participantes, com destaque para os *workshops*;
- envolvimento de um público diversificado;
- participação de um elevado número de estudantes, futuros professores do ensino básico e secundário;
- diversidade de pontos de vista sobre as problemáticas em análise;
- complementaridade entre os quadros teóricos abordados e as práticas de ensino em ECD.

Também no que diz respeito à **participação dos conferencistas convidados**, as opiniões convergem para a ideia de que as suas intervenções enriqueceram em muito o conteúdo do Seminário, não só pela capacidade de expor quadros teóricos, suscitando o debate, mas também pela reflexão que estimularam em torno das problemáticas que estiveram na base do SIL. De facto, antes de encontrarmos respostas, o passo mais relevante encontra-se na arte de saber questionar a realidade que nos propomos analisar. No caso da ECD, importa destacar a sua complexidade que em boa parte decorre do facto de que as dinâmicas sociais desempenham um duplo papel: condicionam a sua discussão e análise e, simultaneamente, são, elas próprias, objeto do seu estudo.

Quanto à **participação/reflexão nos workshops**, consideramos que se constituíram como um importante espaço de debate, de diálogo e de reflexão, conseguindo envolver, de

forma ativa, a diversidade dos seus participantes na reflexão em torno das questões lançadas no início da discussão. Os workshops ocuparam um espaço central no Seminário, pois foi a partir deles que se desenvolveram as diferentes sessões de debate, em torno de questões orientadas para os objetivos a que o Seminário se propôs. Deste modo, chegamos às duas últimas dimensões da avaliação que correspondem aos dois objetivos definidos para o SIL.

Já tivemos ocasião de identificar, na Parte II deste Relatório, as principais conclusões emergentes de cada um dos workshops. Agora, resta-nos sublinhar que o Seminário, no que diz respeito à **definição do conceito de “boas práticas”** e no que se refere à **definição de critérios de análise das políticas públicas para a ECD**, constituiu-se como um ponto de partida e não como um ponto de chegada. Por isso, os contributos de cada *workshop* são elementos que a equipa do projeto EDCD-TEP deverá incorporar e, principalmente, deverá aprofundar na continuação do seu trabalho.

No que se refere à **definição do conceito de “boas práticas”** lembremos somente as estratégias que foram identificadas como prioritárias para desenvolver as competências para uma cultura democrática:

- ligar os currículos à vida dos estudantes;
- promover a participação dos estudantes na sala de aula;
- estabelecer relações do currículo com a comunidade;
- levar a comunidade para a escola;
- promover a conexão entre escola-comunidade;
- promover práticas reflexivas.



A **definição de critérios de análise das políticas públicas para a ECD** apresentou-se como o ponto mais exigente e complexo de todo o SIL. Em síntese, importa:

- reconhecer como um processo complexo que requer um esforço acrescido de estudo, reflexão e análise críticos;
- promover uma análise multiescalar entre os níveis europeu – nacional (regional) – local;
- garantir uma perspectiva crítica entre a reflexão e a prática;
- mobilizar ideias-chave que orientam a ECD, como a inclusão, a justiça social e o pensamento crítico.



IV – CONCLUSÕES FINAIS

Para iniciar as conclusões finais sobre o Seminário Internacional de Lisboa, gostaríamos de relembrar uma ideia sublinhada por Joris Van Pouke: os dois objetivos que orientaram os trabalhos encontram-se intimamente relacionados entre si, reconhecendo que as práticas e as políticas se condicionam e influenciam mutuamente.

Partindo desta ideia geral, consideramos que o SIL foi importante para melhor compreender o nosso ponto de partida. Em poucas palavras, trata-se de analisar este Seminário como parte de uma avaliação diagnóstica, integrada no projeto EDCD-TEP. Neste sentido, estas conclusões finais devem realizar uma breve análise do trabalho desenvolvido durante o Seminário, tendo por referência o modelo desenhado com as 20 competências (Council of Europe, 2016).

Valores (values)

Os valores previstos no quadro de competências foram a dimensão mais valorizada no debate e na reflexão produzidos durante o SIL, presentes em muitas das intervenções dos participantes, em diferentes momentos, destacando-se os **direitos humanos**, a **democracia**, a **justiça social** e a **diversidade cultural**.

Capacidades (skills)

Ao longo do SIL foram valorizadas algumas capacidades (skills) que se encontram definidas no quadro de competências. Foi salientada a importância da **autonomia** dos estudantes, ao mesmo tempo que se sublinha de forma muito clara o contributo das competências de **comunicação** e de **cooperação**, para o desenvolvimento de uma cidadania ativa dentro da escola.

Contudo, a capacidade que mereceu maior atenção centra-se na necessidade de desenvolver o **pensamento crítico**. A análise crítica da realidade em que vivemos implica mobilizar esta competência de forma a promover a formação de uma cidadania ativa.

Atitudes (attitudes)

Nem sempre se deu uma particular atenção a esta dimensão das competências da educação para uma cultura democrática. A **abertura à diversidade cultural**, o estabelecimento de relações de **respeito** e o assumir de uma atitude **responsável**, foram abordadas em alguns momentos do Seminário, sublinhando a sua importância no exercício de uma prática democrática na área da educação e, mais concretamente, dentro da escola e da sala de aula.

Conhecimento (knowledge)

As competências relacionadas com o conhecimento foram mobilizadas na reflexão sobre o papel que o **pensamento crítico** desempenha no conhecimento e análise da realidade social. Ler e interpretar esta realidade implica conhecer e compreender o mundo em que vivemos, em diferentes escalas espaciais e temporais, reconhecendo-a como uma totalidade composta por diferentes dimensões, como a **história**, a **economia**, o **meio próximo** ou mais distante, e a **cultura**.

O SIL, ao ter permitido compreender quais as competências que os participantes valorizaram nos processos de desenvolvimento da ECD, permite-nos também reconhecer o longo caminho que importa percorrer para alargar os horizontes de todos os que trabalham na formação inicial de professores. O que está em causa é divulgar, analisar e aprofundar o conhecimento e a prática docente em torno do desenvolvimento daquelas competências. A intervenção inicial de Calin Rus foi, por isso, muito relevante, ajudando a enquadrar todo o debate que o Seminário promoveu, ao apresentar aos participantes o quadro conceptual que está na base das competências da ECD.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Claudino, S., Fernandes, S., & Grazzini, G. (2019). Projeto ‘Nós Propomos!’ Cidadania e formação de professores. O caso da Escola de Oracina/Marília. In Maria João Hortas, Alfredo Dias e Nicolás de Alba (Coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 467-476). Instituto Politécnico de Lisboa, AUPDCS.

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

Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Council of Europe.

Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.

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

Guerra, I. (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção. O planeamento em Ciências Sociais*. Principia.

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

Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez Ledesma y V. Gómez Gerardo, *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado en abril de 2016, de <https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93yq=Las+competencias+ciudadanas%2C+una+finalidad+de+la+ense%C3%B1anza+de+la+historia>

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

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

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

Sant, E., & Pagès, J. (2012). Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa. In Nicolás de Alba Fernández; Francisco García Pérez & Antoni Santisteban Fernández (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 363-372). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Díada Editores, S. L.

Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais. Casos práticos*. Porto Editora.

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

Zubero, I. (2012). Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana. In Nicolás de Alba Fernández; Francisco García Pérez & Antoni Santisteban Fernández (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 19-36). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada Editores, S. L.

ANEXOS

ANEXO A

Seminário Internacional de Lisboa: programa

Democratic and Inclusive School Culture in Operation (DISCO)



Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP)

International Seminar

Lisbon

26-28. October. 2020

disco.eselx.ecdc.tep@gmail.com

Programme

Democratic and Inclusive School Culture in Operation (DISCO)
EU/CoE Joint Programme for international co-operation projects
REF 2020/2021 DISCO

2020/2021

Introduction

This International Seminar, in Lisbon, is one of the three international seminars provided within the project DISCO - Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP).

The aim of this project is to design a framework to embed the Competences for Democratic Culture in Primary Teacher Education Programmes in partner countries (Spain, Portugal, and United Kingdom) and overall Europe.

For this first International Seminar, in Lisbon – Portugal, at 26-28 of October 2020, we intend to promote knowledge exchange between EDCCD-TEP Project partners on how the democratic culture dimension is deeply related with teacher training policy and/or practice in the partner countries.

Thus, we define two specific objectives for this International Seminar:

(i) define the concept of “good practices” in the promotion of competences in education for a democratic culture in training programs for primary teachers;

(ii) define criteria to analyse the educational policies for a democratic culture, in different levels (national, institutional, and teachers’ practices).

Considering the principles that guide this project and the competences for education for a democratic culture, methodologically we consider that it is important to develop a participatory reflection process around those two specific objectives. This methodological option is supported by the two workshops at 27th of October.

This participatory reflection process takes place within the framework of an International Seminar that aims to mobilize the (i) teams of the three institutions involved – Autonomous University of Barcelona, Polytechnic Institute of Lisbon and Manchester Metropolitan University – (ii) teachers involved in the initial training of primary teachers and in the development of competences for education for a democratic culture, and (iii) guests speakers from different countries that contribute to enrich reflection and debate around the main issues.

The conference will be realized online, by ZOOM, the platform adopted by the Polytechnic Institute of Lisbon.

International Seminar. Lisbon (26-28. October. 2020)

Programme

Day	Hour <i>Lisbon Manchester</i>	Hour <i>Barcelona</i>	Event	Coordinator	Participants
Oct. 26 (2 hours)	09:00-10:00	10:00-11:00	Evaluation of the project stage.	Gustavo González Edda Sant Alfredo Dias	<ul style="list-style-type: none"> Barcelona team Manchester team Lisbon team
	10:00-11:00	11:00-12:00	Final preparation of the Lisbon Seminar: logistical and technical issues.		

Day	Hour <i>Lisbon Manchester</i>	Hour <i>Barcelona</i>	Event	Coordinator	Participants
Oct. 27 (4 hours)	09:00-09:40	10:00-10:40	Seminar day 1 introduction - DISCO – CDC framework: CoE consultant, <i>Calin Rus</i> - the project EDCCD-TEP; - Lisbon International Seminar programme.	Gustavo González Alfredo Dias	<ul style="list-style-type: none"> Barcelona team Manchester team Lisbon team Students in initial teacher training courses
	09:40-10:40	10:40-11:40	Conference and debate: Challenges for the Education of Democratic Culture. (<i>guest speaker: Alistair Ross – London Metropolitan University, UK</i>). Debate	Maria João Hortas	
	10:40-11:00	11:40-12:00	Break		
	11:00-13:00	12:00-14:00	Parallel workshop Workshop 1: Good Practices: what are they? how can they be evaluated? Workshop 2: What are the criteria for conducting a critical analysis of education policies for a democratic culture?	Alfredo Dias Edda Sant (moderator WS1) Maria João Hortas Marta Estellés (moderator WS2)	<ul style="list-style-type: none"> Barcelona team Manchester team Lisbon team Students in initial teacher training courses

Day	Hour <i>Lisbon</i> <i>Manchester</i>	Hour <i>Barcelona</i>	Event	Coordinator	Participants
Oct. 27 (4 hours)	09:00-09:15	10:00-10:15	Seminar day 2 introduction - Lisbon International Seminar programme (2nd day).	Jonas Thief	
	09:15-10:15	10:15-11:15	Conference and debate: Teacher training and political education for democracy. <i>(guest speaker: Ramón Martínez Medina – Cordova University, Spain).</i> <i>(guest speaker: La Salete Coelho – University of Porto and Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal).</i> Debate.	Edda Sant	<ul style="list-style-type: none"> • Barcelona team • Manchester team • Lisbon team <i>Experts invited:</i> -Marta Estellés (Cantabria University, Spain) -Alistair Ross (London Metropolitan University, UK)
	10:15-11:15	11:15-12:15	Workshops: presentation of conclusions Presentation of the workshop 1: conclusions (Alfredo Dias) <i>Definition of criteria for defining good practices for a democratic culture in the initial training teachers.</i> Presentation of the workshop 2: conclusions (Maria João Hortas) <i>Definition of criteria for conducting a critical analysis of education policies for a democratic culture.</i>		
	11:15-11:30	12:15-12:30	Break		
	11:30-12:15	12:30-13:15	Comment: <i>Alistair Ross – London Metropolitan University.</i> Debate.	Antoni Santisteban Gustavo González	<ul style="list-style-type: none"> • Barcelona team • Manchester team • Lisbon team <i>Experts invited:</i> -Marta Estellés (Cantabria University, Spain) -Alistair Ross (London Metropolitan University, UK)
	12:15-13:00	13:15-14:00	Final conclusions <i>(guest speakers: Marta Estellés – Cantabria University, Spain).</i>		

ANEXO B

Seminário Internacional de Lisboa: plano de avaliação

The evaluation of the Lisbon International Seminar mobilizes qualitative methodologies, involving all the stakeholders that participate in it: (i) pre-service teachers; (ii) in-service teachers; (iii) professors of initial primary teacher training; (iv) teams of the project (Barcelona, Manchester, Lisbon).

We consider that the evaluation is a process that can contribute to enrich the lessons learned during the Seminar if the rigor and the participation of the stakeholders are guaranteed. Therefore, we assume the option of conducting an internal and an external evaluation.

External evaluators:

- **Joris Van Poucke**, Professor, HOGENT – University of Applied Sciences and Arts (Ghent, Belgium).
- **Aldina Lobo**, Expert evaluator, Educational Evaluation Institute (Lisbon, Portugal).

None of these evaluators participated in the EDCD-TEP project at any moment.

Evaluation	Interveners	Observation techniques	Instruments of evaluation
External evaluation	Joris Van Poucke. Professor. HOGENT – University of Applied Sciences and Arts. Ghent. Belgium.	Non-participating	Report
	Aldina Lobo. Expert evaluator. Educational Evaluation Institute. Lisbon. Portugal.	Participating	Report
Internal evaluation	Pre-service teachers.		Questionnaire survey
	In-service teachers.		Questionnaire survey
	Teacher educators.		Questionnaire survey
	Teams of the project (Lisbon, Barcelona, Manchester).	-Team UAB report -Team MMU report -Team ESELx report Manchester).	

Dimensions of evaluation

All instruments of evaluation should contribute to analyse the following assessment dimensions:

- general organization of the seminar;
- intervention by guest experts;
- participation / reflection in the workshops;
- contribution to the definition of “good practices” in Education for a Democratic Culture;
- contribution to identify criteria for conducting a critical analysis of education policies for a democratic culture.

Questionnaire survey

The questionnaire survey is common to all participants and the questions focus on the evaluation dimensions defined for the Seminar.

We adopted a group of five Likert scale questions. In addition to these questions, the methodology adopted for the evaluation of the Seminar is qualitative and, therefore, it was decided to also adopt one open question that allow some reflective freedom to the participants.

The questionnaire will be available online to easily allow access to all participants.

1. The organization of the Seminar was in accordance with its objectives.

1. La organización del Seminario fue acorde con sus objetivos.

1. A organização do Seminário esteve de acordo com os seus objetivos.

- Strongly agree / Totalmente de acuerdo / Completamente de acordo
- Agree / De acuerdo / De acordo
- Neither agree nor disagree / Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Nem de acordo, nem em desacordo
- Disagree / En desacuerdo / Em desacordo
- Strongly disagree / Muy en desacuerdo / Completamente em desacordo

2. The intervention of the guest speakers contributed to increase my knowledge on the issue.

2. La intervención de los ponentes contribuyó a incrementar mis conocimientos sobre el tema.

2. A intervenção dos conferencistas contribuiu para aumentar o meu conhecimento sobre o tema.

- Strongly agree / Totalmente de acuerdo / Completamente de acordo
- Agree / De acuerdo / De acordo
- Neither agree nor disagree / Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Nem de acordo, nem em desacordo
- Disagree / En desacuerdo / Em desacordo
- Strongly disagree / Muy en desacuerdo / Completamente em desacordo

3. Throughout the Seminar it was possible to clarify the concept of Education for Democratic Culture.

3. A lo largo del Seminario se pudo aclarar el concepto de Educación para la Cultura Democrática.

3. Ao longo do Seminário foi possível clarificar o conceito de Educação para a Cultura Democrática.

- Strongly agree / Totalmente de acuerdo / Completamente de acordo
- Agree / De acuerdo / De acordo
- Neither agree nor disagree / Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Nem de acordo, nem em desacordo
- Disagree / En desacuerdo / Em desacordo
- Strongly disagree / Muy en desacuerdo / Completamente em desacordo

4. The Seminar promoted reflection on the relevance of education for democracy.

4. El Seminario promovió la reflexión sobre la relevancia de la educación para la democracia.

4. O Seminário promoveu a reflexão sobre a relevância de educar para a democracia.

- Strongly agree / Totalmente de acuerdo / Completamente de acuerdo
- Agree / De acuerdo / De acuerdo
- Neither agree nor disagree / Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Nem de acordo, nem em desacordo
- Disagree / En desacuerdo / Em desacordo
- Strongly disagree / Muy en desacuerdo / Completamente em desacordo

5. The seminar helped to clarify what is meant by “good practices” in education for democratic culture.

5. El seminario ayudó a aclarar qué se entiende por “buenas prácticas” en la educación para la cultura democrática en los programas de formación de maestros y maestras.

5. O seminário contribuiu para clarificar o que se deve entender por “boas práticas” de educação para a cultura democrática.

- o Strongly agree / Totalmente de acuerdo / Completamente de acordo
- o Agree / De acuerdo / De acordo
- o Neither agree nor disagree / Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Nem de acordo, nem em desacordo
- o Disagree / En desacuerdo / Em desacordo
- o Strongly disagree / Muy en desacuerdo / Completamente em desacordo

6. The criteria needed to make a critical analysis of education policies for a democratic culture were clarified.

6. Se aclararon los criterios necesarios para realizar un análisis crítico de las políticas educativas para incorporar la cultura democrática en la formación de maestros.

6. Clarificaram-se os critérios necessários para se fazer uma análise crítica às políticas de educação para uma cultura democrática.

- o Strongly agree / Totalmente de acuerdo / Completamente de acordo
- o Agree / De acuerdo / De acordo
- o Neither agree nor disagree / Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Nem de acordo, nem em desacordo
- o Disagree / En desacuerdo / Em desacordo
- o Strongly disagree / Muy en desacuerdo / Completamente em desacordo

7. Identify the main contributions of the Seminar to recognize the role of education for democratic culture in initial teacher training.

7. Identificar los principales aportes del Seminario para reconocer el papel de la educación para la cultura democrática en la formación inicial del profesorado.

7. Identifique os principais contributos do Seminário para reconhecer a papel da educação para a cultura democrática na formação inicial de professores.

(500 characters / caracteres)

Formulário de Avaliação

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf_ryXfZ2wLu7x_75GH5on_ckG5gb-Wr8CcghIg/viewform

Final report

Coordination: ESELx Team (Alfredo Dias, Maria João Hortas).

Main items of the Final Report

- content analysis of the results of the internal and external evaluation.
- content analysis of the conclusions of the Workshops.
- summary of the conclusions / objectives of the Seminar.
- perspectives for the development of the DISCO/EDCD-TEP project.

ANEXO C

Avaliação interna: Universidade Autónoma de Barcelona

El primer Seminario Internacional del proyecto permitió enmarcar las acciones que propusimos y realizamos en el proyecto y que, se concretar en algunos aspectos como los siguientes:

- Las intervenciones de los expertos invitados mostraron diferentes perspectivas sobre las CDC en la formación inicial de los y las maestras en formación. Aportaron ideas claves para el desarrollo del proyecto en aspectos teóricos y metodológicos.
- La ponencia del profesor Alistar Ross planteo ideas relativas al desarrollo de la cultura democrática asociada a aspectos como la identidad y el cambio social.
- La profesora La Salette Coelho planteó ideas relativas a la educación democrática conectadas con conceptos como identidad, democracia como camino, pluralidad, etc.
- El profesor Ramón Martínez Medina planteó su intervención sobre la educación para la ciudadanía y la democracia en España. Esta intervención proporcionó ideas para el análisis de las políticas públicas.
- Los workshops permitieron construir criterios para el análisis de las políticas públicas y la identificación de las prácticas de enseñanza de la CDC.
- El rol de la relatora (Marta Estelles) fue muy relevante en el proceso de consolidación de las conclusiones del Seminario.
- La participación de los estudiantes fue un aspecto relevante en el desarrollo del seminario, para lograr los objetivos y permitió ampliar la mirada sobre el análisis de políticas públicas y las prácticas de enseñanza de la CDC.
- El equipo local construyó una agenda y estructura del seminario que permitió el logro de los objetivos propuestos.

Algunos de los conceptos claves que emergieron en el seminario fueron:

- Identidad, escalas, cambio social, desigualdad, inclusivo, orientado a la justicia social, cultura, rol del profesorado, niveles de acción (local, nacional, europeo), reflexión, pensamiento crítico, agencias nacionales de calidad, etc.

En general, podemos decir que se alcanzaron los objetivos propuestos para el Seminario:

- Objective 1: define the concept of “good practices” in the promotion of competences in education for a democratic culture in training programs for primary teachers.
- Objective 2: define criteria to analyse the educational policies for democratic culture, in different levels (national, institutional, and teachers’ practices).

En términos de organización fue gestionado de manera excelente en todos sus aspectos: conceptuales, programación, logísticos (plataforma).

A modo de conclusión, se puede señalar que el Seminario Internacional fue una actividad que contribuyó en términos teóricos al marco general del proyecto y la construcción de los criterios para el análisis de políticas y las prácticas de enseñanza.

Un seminario de este tipo, realizado de manera virtual, es una oportunidad para ampliar la participación de personas de diferentes lugares del mundo, pero limita el desarrollo de dinámicas de intercambio de ideas y debate que es propio de las actividades académicas y procesos democráticos.

ANEXO D

Avaliação interna: Universidade Metropolitana de Manchester

Reflection on the International Seminar in Lisbon – Have the aims been met?

In what follows the Manchester Met team will outline how the International Seminar in Lisbon as part of the project Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP) has addressed its objectives. The meeting of both objectives must be seen against the backdrop of two excellent opening presentations, workshops and concluding debates. That is, one of the strong points of the international seminar was that both policy and theory were eloquently addressed. First, Dr Calin Rus gave an excellent introduction to the policy context of the CDC framework. This was followed by a more theoretically orientated keynote by Professor Alistair Ross who eloquently weaved together theoretical insights into democratic education with practical suggestions for implementation. Of particular relevance was Professor Ross's exploration of the connection points between democratic processes and how neoliberal mechanisms sometimes impede democracy. This was captured in the quote "The selection of some means the rejection of the many" as a critique of prevailing ideologies of meritocracy.

Objective 1: define the concept of "good practices" in the promotion of competences in education for a democratic culture in training programs for primary teachers.

The following points emerged from the discussion:

- Five areas were identified as key for promotion of CDC within teacher education: recruitment of teachers; links with schools and communities; teacher education practices; placements and transition as qualified teachers. As for each of these areas recommendations were made.
- Policy in all member states allows enough room so that the CDC framework can meaningfully be incorporated. For example, even though the notion of British Values has a distinctly national orientation (i.e. "British Values" and not "Human Rights Values"), the content of British Values policy strongly resonates with the CDC framework in its focus on democracy, the rule of law and the appreciation of a multi-faith society.
- There was some debate what may constitute "good practice". More specifically, should the teacher educator remain entirely neutral figure (especially when controversial issues are discussed) or should her political positioning be (a) desirable and (b) inevitable. As this relates to some key academic debates, it is unlikely that consensus can be reached (and is a consensus, again, desirable?).
- We also debated what the place of "emotions" is in relation to good practice to foster democratic competencies.

Objective 2: define criteria to analyse the educational policies for democratic culture, in different levels (national, institutional, and teachers' practices).

- It was argued that the policy context varies between each respective country. For example, in England, the regulator Ofsted, who inspects teacher education providers, plays a prominent role and has to be seen alongside the national and institutional policy context as well as the actual practice context. It was acknowledged that similar regulators to Ofsted exist in Portugal and Spain, but that the pressure emanating from these may be less severe.
- National policy, institutional policy and teachers' practice need to be seen in their entanglement. This resonates with the assertion in Objective A that policy is flexible enough to be interpreted to fit with the CDC framework.
- The question was also raised whether national and institutional policy texts need to be evaluated based on the CDC descriptors. This analysis may need to go beyond verbatim references to "democracy" or "human rights" values.
- This later work needs to be further expanded through the project itself.

ANEXO E

Avaliação externa: HOGENT – University of Applied Sciences and Arts (Ghent, Belgium) – Joris Van Poucke

A. General organization of the seminar.

As I was not able to attend the first day of the seminar, the first thing that struck me when I entered the Zoom meeting, was the cordial and joyful interaction amongst the participants. This led me to the conclusion that the first day must have been a success. The organizers provided me, and the participants also, with all the information I needed to participate in the seminar. Everything was well devised, a necessity in these kinds of online meetings since not all participants can be expected to be experienced in these matters. Five days before the actual meeting I was sent a program, the access key/URL for the Zoom meeting, some background information on DISCO and also a request to give my consent for the recording of the seminar. After the seminar, all participants were invited to fill out an evaluation form and received the presentations in .pdf format of the speakers. A ‘certificate of attendance and participation’ was sent to each participant individually.

During the seminar itself, the coordinators did a great job in ensuring a smooth transition between the speakers and chairing the debates. Especially the way in which Edda Sant translated (from Spanish to English) and summarized the essential elements of the contribution by Ramón Martínez, should be lauded. This was really helpful for participants who do not master the Spanish language. It is often not easy to organize and chair an online discussion. However, I could experience a lively and fruitful discussion after each contribution.

The second day of the seminar served two purposes, in my estimation. The first was to provide some new insights on the subject of teacher training and political education for democracy; the second was to provide the participants with a clear summary, conclusion and future outlook with regard to the overarching theme of Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes. Since there were two parallel workshops on the 27th of October, I think it was a very good idea to spend some time of the second day to present all the participants with the conclusions of the workshops. It also helped participants who could not attend the first day. The same goes for the final conclusion – presented by Marta Estelles – at the end of the 28th of October.

By providing a clear conclusion, the organizers not only establish a solid basis for future events that ensures progress in the matter of education and democratic culture, but also help the participants to have a clear idea of the results of the seminar. That is something that is, unfortunately, often lacking in other (online) seminars.

B. Intervention by guest experts

Next to contributions by the members of the teams involved in this project, four guests were invited: two speakers and two experts. The speakers focused on practices on teacher training and political education for democracy, one of the experts presented a comment, the other a final conclusion. Below, I will briefly discuss their respective interventions.

Ramón Martínez Medina (Cordova University, Spain)

Pre-service teacher training and education for citizenship in Spain rests on three pillars, according to Ramón Martínez Medina (Cordova University, Spain): (i) the curriculum, (ii) teacher training, and (iii) classroom practices. The contribution by Ramón Martínez Medina focused on how Spanish legislation on education relates to curricula in teacher training and how this translates to classroom practices. While each university can decide how to implement political and democratic education in their respective teacher training programs, there are certain common principles, for example, social and civic values such as respecting the identity and dignity of persons and foundations such as certain rights and duties of students as members of a democratic society, critical and decisive thinking, etc.

One of the difficulties Ramón Martínez Medina identifies is the fact that there is not much space (in the sense of ‘time’) for specific courses on ‘politics’ and ‘democracy’ in teacher curricula, and certainly not in those programs that seem to be far removed from these topics. There are indeed important values and foundations that are shared, but the real challenge is to put these into practice.

To me, the contribution of Ramón Martínez Medina served as an introduction for the day. It gave the participants a tangible example of a national context in which the relation between teacher training and political education can be cultivated. Furthermore, it points to the challenge in ‘materializing’ the social and civic principles and foundations in practice, both in terms of specific classroom practices and in terms of making space in the curricula.

In her contribution, La Salette Coelho takes up this challenge by discussing the key elements of global citizenship (such as diversity, sustainable development, human rights, etc.) and how it can be brought to the students. At the same time, her presentation is a testimony of her own practice in which she tries to contribute to the transformation ‘from a democracy of low intensity to high intensity’. She presents some examples to the participants on the implementation of the key elements of global citizenship in teacher programs, such as ‘global schools’, ‘get up and goals’, ... She also stresses the fact that, even though there are no specific courses devoted to these matters, there are definitely possibilities to include these matters in other courses, even in mathematics for example.

The contribution of Ramón Martínez Medina and La Salette Coelho complemented each other nicely. Where Ramón Martínez Medina sketched some broad principles on a meso and macrolevel, La Salette Coelho fleshed these principles (although framed in terms of global citizenship) out and was therefore very inspiring. Participants commented and testified in the chat but also using their microphones on different possible implementations of these values and principles in concrete teaching situations. On a side note: it could have been interesting to have a closer look to some of the examples La Salette Coelho referred to.

In his comment, Alistair Ross of the London Metropolitan University pointed to perhaps the biggest challenge of all: in trying to embed a democratic culture dimension in teacher education you are aspiring a fundamental change that implies a fundamental transformation of much of our day-to-day practices. And, as with all fundamental changes, you can expect some resistance, even hostility, to these ‘subversive’ proposals. Alistair Ross gives us some advice in how to proceed in trying to

realize these ambitions in institutions and by giving some guidelines on organizing dialogue and discussion in the classroom.

Alistair Ross comment centered on practice, not by giving examples, but by emphasizing the importance of practice in achieving results, be it on the macrolevel of society or in the classroom. As such, he emphasized social action, but, as someone in the comments remarked, what is the place of social action in education? How explicit can teachers be? How much should they engage in controversial issues? As such, next to providing some useful guidelines to the attendees, Alistair Ross opened up an interesting discussion.

Finally, Marta Estellés (Cantabria University, Spain) presented the audience with a concise but thorough summary of the entire seminar.

C. Participation/reflection in the workshops

In the previous sections, I already alluded to participation and reflection in the comments and the organization of the oral debate after the contributions. Notwithstanding the limitations of online gatherings, I think the organization allowed for a fruitful interaction. The most interaction happened, as I recall, after the talk of La Salette Coelho and especially after the comment of Alistair Ross. This was, I suspect, because participants could connect with the issues at hand and, moreover, because these issues addressed some difficulties the participants could encounter in their everyday practices in their professions. Questions such as ‘How do we deal with racist viewpoints from students?’ or ‘Do we have to be neutral as teachers?’ were posed and addressed in the debates and they point to a need for orientation and guidance. I think that dealing with these questions is not only very important for the participants, but they also contribute to a further understanding of the matter itself and also in the way in which we can implement said principles and values in a consistent, coherent and productive way.

D. Contribution to the definition of “good practices” in Education for a Democratic Culture.

E. Contribution to identify criteria for conducting a critical analysis of education policies for a democratic culture.

Because I was unable to attend the first day of the seminar, I can’t really evaluate the process of reaching the definition of “good practices” and the identification of criteria for evaluation. However, two presentations were given on the 28th of October that presented the main conclusions of the workshops on the 27th that dealt with these matters. On the basis of these presentations, I can wholeheartedly agree with the statement that the seminar most definitely contributed to formulating

a definition of “good practices” in education for a democratic culture and to identifying criteria for conducting a critical analysis of education policies for a democratic culture. What is important, is that the change that is envisioned is, as Alistair Ross already pointed out, more likely to come about if we focus on practices. However, such practices cannot exist in isolation from each other or from societal tendencies. Accordingly, the seminar focused on practices on different levels by including teacher staff composition, students and individual teachers. The same goes for the identification of the criteria. Here, also, broader analytical levels were taken into consideration (i.e., Europe, national, regional and local) and the observation was made that policies and practices are intricately tied together but that, at the same time, policies on themselves are insufficient to build alternative practices. Armed with this insight, the next step is indeed to look for and develop new and inspiring practices.

In the first presentation, it was mentioned that the organizers “were not expecting conclusive answers from these workshops, but they were very important to identify our starting point”. On the basis of this starting point, the project can take further steps. While this is certainly the case – you need a starting point – it is perhaps also interesting to keep this attitude in the course of the whole project. Maybe, in spirit with the idea of democracy as an open ended process, it is wise to regard our answers never to be completely conclusive.

ANEXO F

Avaliação externa: Instituto de Avaliação Educacional (Lisboa, Portugal). Aldina Lobo

Introdução

Apresenta-se a avaliação externa do Seminário Internacional, integrado no Projeto Democratic and Inclusive School Culture in Operation (DISCO), Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP), que decorreu on-line, na plataforma Zoom do Instituto Politécnico de Lisboa, <https://videoconf-colibri.zoom.us/j/81209783690#success>, de 26 a 28 de outubro de 2020. A organização deste primeiro seminário coube à equipa portuguesa.

O Seminário Internacional de Lisboa pretendia promover a reflexão entre: a) as equipas das três instituições promotoras do projeto (Universitat Autònoma de Barcelona, Instituto Politécnico de Lisboa e Manchester Metropolitan University); b) professores envolvidos na formação inicial de professores de 1.º ciclo e no desenvolvimento de competências de educação para uma cultura democrática e; c) especialistas convidados de diversos países. Alunos, futuros professores de 1.º ciclo, foram também participantes ativos, em especial nos workshops.

Tendo em vista tal desiderato, apresentaram-se dois objetivos específicos: (i) definir o conceito de “boas práticas” na promoção de competências para uma cultura democrática nos programas de formação inicial de professores do 1.º ciclo; (ii) definir critérios para analisar políticas educativas para uma cultura democrática a diferentes níveis (nacional, institucional e práticas docentes).

A introdução de dois elementos para avaliação externa do Seminário Internacional de Lisboa merece um cumprimento especial, na medida em que os olhares diferentes e emocionalmente distantes, tanto do projeto como dos conteúdos discutidos, só poderão enriquecer o desenvolvimento do próprio projeto.

Este relatório baseia-se na componente oral do seminário e nos documentos disponibilizados pela organização. Não se trata da apresentação de mais conclusões, mas de uma reflexão que incorpora, nas conclusões e na contextualização do Seminário Internacional de Lisboa, o conhecimento de um olhar externo, composto por uma carreira profissional enquanto professora e enquanto especialista no domínio da avaliação das aprendizagens. Assim, os conceitos de cooperação e integração, essenciais numa cultura democrática, são também aqui respeitados por implicarem diferentes áreas do saber no domínio da educação.

Organização geral do seminário

Foram responsáveis pela organização os elementos da equipa de Lisboa, Alfredo Dias e Maria João Hortas.

O Seminário Internacional de Lisboa foi organizado em três manhãs consecutivas, de 26 a 28 de outubro de 2020. A primeira, de duas horas de duração, destinou-se apenas às três equipas envolvidas no projeto: a de Barcelona, a de Manchester e a de Lisboa. As restantes manhãs, de quatro horas cada, estiveram abertas às mesmas equipas, a alunos e a professores dos cursos de formação inicial de professores, aos peritos e aos avaliadores externos. Ao todo foram envolvidas cerca de

setenta pessoas. Os participantes foram previamente informados do programa e a todos foi pedida autorização para a gravação das sessões. Alguma informação e documentos preparatórios foram distribuídos atempadamente.

O programa encontrava-se claramente delineado, com marcação dos tempos, da duração, do formato das sessões, dos coordenadores responsáveis e dos participantes. Os temas encontravam-se alinhados com os objetivos definidos para o Seminário Internacional de Lisboa. Os horários foram globalmente cumpridos e o problema técnico que cortou abruptamente uma das sessões não teve repercussões negativas, pois encontrava-se em fase de conclusão.

Os objetivos do Seminário Internacional de Lisboa eram, talvez, demasiado ambiciosos, na medida em que muito dificilmente se teria conseguido chegar a uma categorização ou definição de critérios para análise das políticas educativas para uma cultura democrática. Trata-se de algo que, para ser feito com rigor, precisa de uma discussão maturada. Não obstante, o debate foi muito profícuo e permitiu avançar no sentido da obtenção dos objetivos. Na realidade, só com uma farsa alta se consegue dar passos mais largos e imprimir um ritmo acelerado. Estão, por isso, de parabéns.

Como aspetos a melhorar, referem-se apenas duas questões de importância muito reduzida: por um lado, o facto de se considerarem os trabalhos do dia 26 como fazendo parte do seminário, quando parece ter-se tratado antes de uma última reunião preparatória do mesmo; e, por outro lado, o facto de não ter havido uma pequena contextualização temática, no sentido de se dizer o que se entende por cultura democrática no programa do seminário. Se é verdade que se tratou quase de um seminário interno aos parceiros do projeto, também é verdade que Colin Rus, consultor do Conselho da Europa, deu um precioso contributo logo na abertura dos trabalhos do dia 27, pelo menos para os participantes externos.

Intervenção dos peritos convidados

Foram convidados a apresentar as suas ideias sobre o tema do seminário Alistair Ross (London Metropolitan University, UK), La Salette Coelho (University of Porto and Polytechnique Institute of Viana do Castelo, Portugal), Marta Estellès (Cantabria University, Spain) e Ramón Martínez Medina (Cordova University, Spain), que funcionaram como excelentes motivadores de discussão, apesar de não ter havido vozes dissonantes. Colin Rus foi também um excelente interveniente, tanto por ter clarificado a definição do conceito em causa, na perspetiva do Conselho Europeu, como pelas referências que foi fazendo a novos trabalhos da responsabilidade do Conselho.

Do conjunto das ideias veiculadas, destacam-se elementos-chave que respondem a questões levantadas:

- Do que se fala quando se usa o conceito cultura democrática?
 - Refere-se não só às pessoas que vivem num estado, mas também numa comunidade internacional de estados, sendo que essa comunidade sustenta valores democráticos liberais válidos para todos, sem direitos exclusivos para algumas nações.

- Baseia-se na cooperação e na solidariedade social, é parte ativa no seu próprio governo e não é competitiva.
- Pensa em termos de igualdade de produtos mais do que de igualdade de oportunidades.
- Assenta num processo baseado em valores.
- Significa falar de interdependência, cidadania global, diversidade/interculturalidade (independentemente da raça, religião, orientação sexual...), desenvolvimento sustentável, justiça social.

- Que aspetos implicam a revisão de decisões a nível macro?
 - Estratégias no âmbito do currículo, como a sua descolonização nas diferentes disciplinas, que reconhecem classes sociais e géneros.
 - Estratégias das estruturas escolares ao nível da tipologia (públicas/privadas) e da composição das escolas.
 - A meritocracia como uma das barreiras para promover a igualdade em educação.
 - O facto de se considerar a igualdade de produtos mais do que a igualdade de oportunidades.
 - O financiamento da escola.
- Que estratégias devem acompanhar a formação de professores para se poder falar de uma cultura democrática?
 - A autonomia e o espírito crítico em relação ao conhecimento, valores, instituições.
 - A análise da própria formação de professores, do currículo que lhe foi atribuído, da ligação entre comunidades.
 - O contacto com o trabalho de escolas com boas práticas.
 - O contacto com o trabalho das direções escolares locais.
 - A valorização da responsabilidade individual e coletiva.
 - A observação de experiências que começam a aparecer, provando que é possível enveredar por este caminho, mesmo que seja contra a corrente.
- Quais as práticas letivas defensáveis para se falar de uma cultura democrática?
 - A autonomia e o espírito crítico em relação à vida.
 - O estímulo pela participação ativa e organizada.
 - O respeito pelas deliberações democráticas – cada um tem as suas lentes (a sua perspetiva) e estas não têm de estar erradas, apesar de permitirem chegar a interpretações díspares.
 - A oportunidade de dar voz a todos, considerando os seus valores e perceções.
 - Aprendizagem com todos os jovens por meio de processos explícitos e implícitos, através da interação social.
 - A prevenção e resolução de conflitos (temos de aprender a cerzir os nossos corações).

São certamente todos eles aspetos consonantes à linha de pensamento das equipas do projeto, o que fortalece as opções que já foram tomadas ou que o venham a ser. É reconfortante e faz avançar o projeto. De qualquer modo, não foram esquecidos dilemas ou tensões presentes no terreno como: deve a escola orientar-se em termos de mercado ou de valores? A escola deve mudar a partir da sociedade ou a sociedade em função da escola?...

De facto, dado que a maioria dos sistemas europeus se baseia na prestação de contas, dado que o abandono da meritocracia não será pacífico, dado que há estados (nomeadamente o português) que têm discutido acesamente o papel da escola e as competências dos professores relativamente às questões de cidadania, não será vantajoso ouvir e questionar outras leituras do mundo, outras formas de pensamento, como num alargado diálogo democrático? Pelo facto de se incorporarem perspectivas diferentes, podem surgir novas pistas para os critérios a definir no projeto. Será esta uma forma de enriquecer a discussão, alargando o espectro de reflexão.

Contributos para a definição de “boas práticas” em formação para uma cultura democrática

Este tópico foi discutido essencialmente no Workshop 1. Como linhas orientadoras para o debate, a organização definiu três perguntas: como se definem boas práticas para a formação de professores no âmbito de uma cultura democrática? O que é considerado boas práticas na formação de professores no âmbito da formação para uma cultura democrática? E como avaliá-las?

Surgiram ideias que permitem situar a perspetiva do grupo face ao assunto. Não só se pretende diversificar o corpo docente como identificar os valores dos alunos e dos professores no âmbito de uma cultura democrática. Ao nível do desenvolvimento de competências dos futuros professores, foi sugerido:

- desenvolver competências de comunicação e de cooperação (como forma de promover a participação e integração de todos);
- promover práticas reflexivas (isto é, promover o pensamento crítico, levar a refletir autonomamente sobre a gestão do currículo);
- formar professores dinâmicos;
- promover a diferença;
- relacionar o currículo com a vida dos alunos e da comunidade;
- promover a participação dos alunos na sala de aula;
- dar autonomia aos alunos (tornando-os participativos na sua aprendizagem).

Ora, estas são competências que têm sido veiculadas como fundamentais nas abordagens genéricas da educação e da didática. Na realidade, o paradigma construtivista em que assenta o pós-modernismo concebe a construção do conhecimento como um processo elaborado através da participação ativa e contextualizada dos vários intervenientes, nomeadamente dos alunos. Para isso, a questão das práticas reflexivas, dos processos autónomos, cooperativos e integradores são cruciais. São cruciais no professor e são cruciais no desenvolvimento da personalidade do aluno, nos diferentes níveis de ensino e de aprendizagem.

Assim, com base nestas grandes linhas de orientação, é possível construir uma ferramenta que assente em padrões. Uma forma exequível será conceptualizar e descrever os conceitos essenciais, comunicação, cooperação, práticas reflexivas, entre outros, até se chegar a uma categorização que integre especificidades da cultura democrática e que sistematize as características de quem apresenta “boas práticas”. A configuração dessa categorização pode ser primeiro testada, junto das turmas de alguns dos promotores do projeto, por exemplo, para depois serem validadas de modo mais alargado e, finalmente, aplicadas.

Num trabalho de investigação, Lobo (2010)¹ sistematizou características do professor reflexivo, que parece estarem alinhadas com as preocupações veiculadas no seminário. Começou por listar essas características (Anexo 1). A partir dessa listagem, e pensando nas práticas de ensino e de avaliação globalmente consideradas, definiu dez categorias com polos opostos (o do professor reflexivo por oposição ao do professor técnico). Cada professor observado situa-se num ponto da linha contínua de cada categoria. E assim consegue-se obter uma fotografia do professor observado. Cada professor situa-se mais próximo de um ou de outro perfil de professor. O Anexo 2 dá o exemplo concreto de três professoras observadas nessa investigação de cariz qualitativo e pode ajudar na compreensão desta explicação.

Contributos para a identificação de critérios que suportem uma análise crítica das políticas educativas para uma cultura democrática

Este foi o assunto central do Workshop 2. Como linhas orientadoras para a discussão, a organização definiu três perguntas: que políticas educativas sobre formação de professores devem ser tidas em consideração numa análise crítica? Que objetivos devem guiar a análise crítica das políticas de formação de professores? Que critérios devem ser tidos em consideração na análise crítica das políticas de formação de professores?

Começaram por ser identificados os diferentes níveis de intervenção: o europeu, o nacional e o local (tendo em conta as instituições e as práticas docentes). Espanha conta também com o regional, já que as Regiões Autónomas intervêm nas decisões a tomar. Nos três países, foram ainda consideradas as instituições responsáveis pela avaliação externa da formação de professores, devido à pressão que exercem implicitamente.

Foram valorizadas as cinco dimensões para critérios gerais, apresentadas por Alistair Ross: o currículo, as estruturas educativas, a composição da escola, os intervenientes (staffing) e os valores. Estas dimensões devem depois ser enquadradas quer do ponto de vista da reflexão quer da prática. A nível macro, com mais ênfase nas orientações curriculares, pretende-se que não sejam muito rígidas ou prescritivas, que assentem essencialmente em competências de inclusão, de justiça social, de reflexão e pensamento crítico. Questiona-se se a cultura democrática deve surgir como disciplina ou transversal ao currículo, mas deseja-se que, em qualquer circunstância, se preveja alguma autonomia na sua aplicação. Os participantes concluíram ainda que, para uma cultura democrática, será

¹Lobo, A. (2010). *Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa e Exames na Prática de Três Professoras de Português de 12.º ano*. Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

necessário trabalhar no desenvolvimento da autonomia, da comunicação, da cooperação, da reflexão crítica, o que, naturalmente, vai ao encontro das características a observar na identificação das 'boas práticas'.

Assim, os critérios para uma cultura democrática estão basicamente identificados, embora possam ser revistos à luz das próximas reflexões europeias, como sugeriu Colin Rus. Então, parece fazer sentido que os passos seguintes passem pela criação de categorias de análise, tal como as defende Brookhart (2013)². Ou seja, que se verifique se os conceitos identificados são definíveis e observáveis (se correspondem a desempenhos que possam ser observados), se não se sobrepõem (se cada um identifica um aspeto particular do que se quer avaliar), se cada um pode ser qualificado e descrito (retratando diferentes níveis de desempenho) e se, no seu conjunto, abrangem toda a amplitude do que se pretende avaliar.

A seguir, ou se procede à construção de uma lista de verificação ou à descrição de níveis de desempenho. Os primeiros instrumentos usam-se quando se pretende apenas verificar a presença ou ausência de determinadas características. Porém, muito provavelmente, as equipas vão querer poder fazer juízos de valor sobre a qualidade dessas características. Então, passa-se à descrição dos níveis de desempenho de cada parâmetro. Aqui, de forma clara e inequívoca, parte-se do desempenho máximo esperado para, gradual e coerentemente, se ir baixando o nível do desempenho em causa. Esta gradação deve verificar-se sempre relativamente às mesmas qualidades do desempenho, sempre às mesmas características. São estes os ensinamentos dos especialistas na construção de rubricas, nomeadamente da autora mencionada. E será esta uma forma possível de clarificar a interpretação pretendida.

Conclusões

Podemos, então, concluir que o Seminário Internacional de Lisboa definiu um programa claro que foi cumprido, uma vez que serviu para lançar as bases da discussão sobre aspetos fulcrais no domínio da cultura democrática, dentro deste núcleo restrito de participantes. Podemos dizer que, se não foi muito ambicioso em quantidade (de participantes, de convidados peritos, de objetivos e/ou assuntos a abordar), foi-o em qualidade e profundidade da discussão à volta dos dois assuntos destacados: boas práticas e critérios para analisar políticas educativas, no âmbito da cultura democrática. Percebemos, pois, que os promotores do projeto sabem em que ponto do percurso se encontram e sabem também aonde querem chegar. Ora, resta então definir o modo como devem atingir os seus objetivos. E o caminho será percorrido. Neste aspeto, fica a sugestão de, com base nos resultados do Seminário Internacional de Lisboa, se encontrar a definição do perfil do professor para uma cultura democrática, enquanto professor de 'boas práticas', assim como ensaiar a descrição dos parâmetros para análise crítica das políticas de formação de professores, abarcando todas as características daquele perfil. A pretendida avaliação das 'boas práticas' parece ter de passar por técnicas de observação.

²Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics*. Alexandria (USA): ASCD.

Inquestionavelmente, tratou-se de um seminário com fins formativos e formadores, por se pôr a tónica na construção do projeto COM os especialistas, COM os professores e COM os futuros professores, na construção de um caminho, que mesmo que seja curto (dado o período limitado para a concretização do projeto), já revelou querer ser profundo e sério. É, por isso, de elementar justiça dar os parabéns aos mais diretamente envolvidos, tanto pelo trabalho efetuado como pela postura própria de quem está interessado em progredir profissional e pessoalmente.

A bem da educação, deseja-se que o grupo consiga chegar a bom porto, no breve lapso de tempo que lhe foi consignado!

Anexo 1

Comparação do perfil do professor técnico com o do professor reflexivo.

Perfil de professor técnico	Perfil de professor reflexivo
Aceita uma só realidade.	Aceita múltiplas realidades.
Aceita passivamente imposições externas.	Constrói activamente o conhecimento.
Sobrepõe o processo de ensino e aprendizagem ao clima de sala de aula.	Cria um ambiente positivo e orientado para o trabalho.
Tem dificuldade em fundamentar as suas opções pedagógicas.	Tem consciência dos efeitos das suas opções pedagógicas e das suas necessidades de formação.
Não valoriza a comunicação no processo de ensino e aprendizagem.	Preocupa-se com a competência comunicativa independentemente da área científica.
Não estimula a autoestima dos alunos.	Gera expectativas positivas nos alunos.
O currículo é estreitado em função de uma maior objectividade no ensino e na avaliação formal.	Preocupa-se em desenvolver todo o currículo, mesmo nas componentes não controláveis pela avaliação formal.
Aborda os conteúdos com a superficialidade própria dos manuais escolares.	Aprofunda os conteúdos: domina-os bem e esforça-se por aumentar o conhecimento que tem sobre eles.
Atomiza os conteúdos abstractos por natureza.	Adapta os conteúdos à situação escolar, relacionando-os com o saber do quotidiano.
Apoia-se em tarefas algorítmicas propícias aos pensamentos de nível inferior.	Apoia-se em tarefas desafiadoras e que estimulam pensamentos de nível superior.
Aplica estratégias e actividades rotineiras.	Aplica estratégias/actividades diversificadas.
Aplica normas e orientações metodológicas.	Privilegia espaços de reflexão crítica.
Tende a menosprezar a criatividade.	Promove a criatividade.
Recorre à avaliação psicométrica e escuda-se nela.	Envolve-se e envolve os alunos em estratégias de auto-reflexão.
Não dá <i>feedback</i> ou dá-o inconsequentemente.	Dá <i>feedback</i> orientador sobre a tarefa.
Usa as evidências de aprendizagem para classificar os alunos.	Usa as evidências de aprendizagem para classificar os alunos e para reflectir sobre a aprendizagem e sobre o ensino.
Considerados <i>normas externas</i> , os exames impõem-se-lhes com autoridade.	Considera os exames um outro elemento de avaliação.
Usa <i>lentes</i> sumativas no processo de ensino e aprendizagem.	Usa <i>lentes</i> formativas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Lobo (2010), p. 136.

Anexo 2

Sistematização do perfil de ensino e de avaliação de Amélia, Beatriz e Carolina

Práticas de ensino	Abordagem dos conteúdos	+ superficial				Carolina	Amélia				Beatriz	+ profunda
	Recurso a tarefas	+ simples e rotineiras		Amélia		Carolina				Beatriz		+ complexas e diversificadas
	Processo de interação oral	+ espontâneo e intuitivo		Amélia		Carolina				Beatriz		+ deliberado e reflexivo
	Dinâmicas de sala de aula	+ individualizadas		Amélia		Carolina		Beatriz				+ cooperativas
	Exploração do currículo	+ restritiva		Amélia		Carolina				Beatriz		+ abrangente
Práticas avaliativas	Finalidades da avaliação	+ sumativas		Amélia		Carolina				Beatriz		+ formativas
	Tipo de feedback	+ classificativo				Amélia		Carolina		Beatriz		+ orientador
	Participação dos alunos	+ passiva				Carolina	Amélia				Beatriz	+ activa
	Preparação para os exames	+ descontextualizada				Amélia	Car.	Bea.				+ contextualizada
Estilo de ensino e avaliação		+ técnico			Amélia	Carolina				Beatriz		+ reflexivo

Lobo (2010), p. 322.

Este texto foi produzido com o apoio financeiro da União Europeia e do Conselho da Europa. O seu conteúdo é da responsabilidade exclusiva dos autores e não reflete necessariamente o ponto de vista oficial de qualquer uma daquelas duas organizações.

O projeto “Integrar uma Dimensão de Cultural Democrática em Programas de Formação de Professores” (Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP) é financiado pela UE / CoE através do seu programa conjunto Democratic and Inclusive School Culture in Operation (DISCO) (Viver uma Cultura Democrática e Inclusiva na Escola).

The Council of Europe is the continent’s leading human rights organisation. It comprises 47 member states, including all members of the European Union. All Council of Europe member states have signed up to the European Convention on Human Rights, a treaty designed to protect human rights, democracy and the rule of law. The European Court of Human Rights oversees the implementation of the Convention in the member states.

www.coe.int

The Member States of the European Union have decided to link together their know-how, resources and destinies. Together, they have built a zone of stability, democracy and sustainable development whilst maintaining cultural diversity, tolerance and individual freedoms. The European Union is committed to sharing its achievements and its values with countries and peoples beyond its borders.

<http://europa.eu>

