

ARTIGO DE BOAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA



por Lena Bakatsi, Rita Azevedo e Sara Leão

Índice

1. Introdução.....	2
2. Diagnóstico: duas questões.....	3
Respostas dos/as alunos/as.....	4
Respostas dos/as professores.....	5
Observações.....	8
3. Implementação.....	8
Abordagem metodológica.....	9
Oficinas temáticas.....	10
Observações.....	14
Mobilidade Portugal-Grécia.....	15
4. Avaliação.....	16
Respostas dos/as alunos/as.....	16
Respostas dos/as Professores.....	17
5. Considerações finais: pensar o futuro.....	18
6. Referências bibliográficas.....	20

1. Introdução

O presente artigo baseia-se na experiência do projeto *B-Part & Engage in European Citizenship*, financiado pelo programa europeu Erasmus+, e implementado em espelho em Portugal e na Grécia pelas, respetivamente, Associação SÊ e The Smile of the Child (To Hamogelo tou Paidiou), entre março de 2022 e fevereiro de 2024.

Os principais objetivos do projeto consistiram em promover, em contexto de sala de aula, a cidadania ativa, os valores de paz, compreensão e tolerância, assim como as competências-chave[1] de pensamento crítico, escuta ativa, resolução de problemas e empatia, entre outras, usando a metodologia experiencial, em detrimento do método expositivo. Procurou-se de igual modo, engajar os/as alunos/as no processo de descoberta e aprendizagem e equipar os/as professores com ferramentas replicáveis no futuro, tendo em vista o efeito multiplicador do impacto do projeto.

O público-alvo do *B-Part* foram alunos/as do 3º ao 6º ano de escolaridade e respetivos/as professores titulares, no caso do 1º ciclo, e professores de Cidadania e Desenvolvimento (C&D), no caso do 2º ciclo, de escolas localizadas em contextos com menor acesso a oportunidades, nomeadamente contextos de desvantagem socioeconómica ou em zonas rurais, isoladas, bem como zonas com maior número de alunos migrantes.

No total, o projeto chegou a um total 945 aluno/as (657 alunos/as em Portugal e 288 na Grécia), 41 professores (18 em Portugal e 23 na Grécia), em 18 escolas (12 em Portugal e 6 na Grécia), tendo-se realizado 102 sessões (67 em Portugal e 35 na Grécia).

Deste total, distingue-se a fase de diagnóstico, que envolveu 554 aluno/as (313 em Portugal e 241 na Grécia), 20 professores (10 em Portugal e 10 na Grécia), em 11 escolas (6 em Portugal e 5 na Grécia) e 25 sessões (15 em Portugal e 10 na Grécia). Em Portugal, esta fase realizou-se em agrupamentos escolares nos concelhos de Lousada,

Póvoa do Varzim e Santa Maria da Feira. Na Grécia, realizou-se em escolas em Voreia Evoia, a segunda maior ilha grega, nomeadamente em Psahna, Kirinthos, Lichada, Istiaia e Aghios.

Na fase de implementação, o projeto alcançou 714 alunos/as (426 em Portugal e 288 na Grécia), 35 professores (12 em Portugal e 23 na Grécia), em 12 escolas (6 em Portugal e 6 na Grécia) e 87 sessões (52 em Portugal e 35 na Grécia). Em Portugal, esta fase realizou-se em agrupamentos escolares nos concelhos de Lousada, Póvoa de Varzim e Vila do Conde. Na Grécia, realizou-se em escolas em Chalkida e Voreia Evoia (Psahna, Kirinthos, Lichada, Istiaia, Aghios).

Foram abordados, no conjunto dos dois países, os temas de educação emocional, empatia, segurança *online*, racismo, estereótipos, diversidade na família, participação cívica e democrática, Direitos da Criança, escravatura infantil, *bullying*, inclusão e resolução de conflitos.

2. Diagnóstico: duas questões

A primeira etapa do projeto orientou-se para dois objetivos: perceber como estava a ser trabalhada a área de Cidadania nas escolas, sobretudo a nível metodológico, e apurar as sugestões de professores e alunos/as para a melhoria da vivência escolar.

Deste modo, realizou-se uma oficina exploratória com cada turma, acompanhada de uma auscultação dos/as respetivos/as professores, por via de questionário anónimo. No final da oficina, foi pedido aos/às alunos/as para colocarem sugestões anónimas numa caixa, acerca daquilo que gostariam de melhorar na escola.

Respostas dos/as alunos/as

No caso português, os/as 313 alunos/as que receberam a oficina de diagnóstico sugeriram, por ordem decrescente de frequência: melhoria dos equipamentos escolares; a introdução de atividades mais práticas, nomeadamente, desportivas, artísticas, culinárias e ao ar livre; intervalos maiores e mais tempo para brincar; melhoria da alimentação; redução dos trabalhos de casa; melhoria do relacionamento interpessoal, no qual ressalta esmagadoramente o fim do *bullying*. As prioridades de melhorias sugeridas pelos/as alunos/as do 1º e do 2º ciclo foram praticamente as mesmas, sendo que o 2º ciclo favoreceu "intervalos maiores" a "introdução de atividades mais práticas".

Verificou-se que as sugestões deixadas pelos/as alunos/as eram, muitas delas, exequíveis e pragmáticas, juntando-se a estas sugestões mais idealistas e criativas. As sugestões deixadas parecem indicar que faz falta mais tempo para viver cá fora, "ter menos aulas, para estar menos fechado". A escola desejada e projetada a partir do ponto de vista das crianças, é, sem dúvida, mais apelativa.

Os mesmos resultados parecem ser igualmente relevantes na vida escolar grega. Foram realizadas sessões de diagnóstico em 5 escolas para alunos/as do 3º ao 6º ano do ensino básico. Como observação geral, os/as alunos/as mais novos/as (3º e 4º ano) tiveram dificuldades em compreender o conceito de cidadania, especialmente porque em grego não existe um termo único que possa ser traduzido como "cidadania". No entanto, os/as profissionais conseguiram tornar o conceito mais compreensível para este grupo etário, adaptando o material em conformidade e facilitando a realização das atividades. O mais impressionante é que, no final de cada sessão, quando se perguntou às crianças "O que aprendeste hoje?", todas levantaram a mão e contribuíram para o encerramento da sessão. Também acharam a oficina muito interessante, pois foi uma nova atividade realizada com a participação de outras pessoas que não os/as seus/suas professores e consideram-na como uma pausa no programa escolar.

No que diz respeito às suas respostas, os/as alunos/as também sugeriram a

melhoria do equipamento escolar como uma necessidade, a introdução de mais atividades recreativas como a culinária, a arte e o desporto e mais tempo livre para brincar combinado com menos trabalhos de casa.

Respostas dos/as professores

Da análise das respostas aos questionários de diagnóstico respondidos por um total de 18 professores em Portugal, percebeu-se que os temas mais abordados pelos/as docentes foram, por ordem decrescente de frequência: educação ambiental; direitos humanos; interculturalidade; sexualidade; e educação emocional. Relativamente às técnicas escolhidas, segundo a mesma ordem, destacam-se: audiovisual; reflexão em grupo, partindo de casos reais ou histórias; jogos didáticos; projetos interdisciplinares e ações de sensibilização; tarefas e trabalhos de grupo. No que toca à importância atribuída à disciplina de C&D, os/as professores foram unânimes na sua qualificação como primordial para a formação pessoal e social dos/as alunos/as. Não obstante, os/as professores manifestaram, quanto à forma como C&D está a ser implementada, a ausência de uma estratégia comum que sirva as necessidades da comunidade escolar, nomeadamente a nível das áreas temáticas prioritizadas, e a falta de orientação relativamente às metodologias a utilizar. Os/as professores referiram que a lecionação da disciplina depende muito do que o/a docente decide fazer, sendo esta frequentemente sendo atribuída a professores que precisam completar horário. Note-se que no 1º ciclo a cidadania é trabalhada de forma transversal, tendo sido frequentemente apontado pelos/as professores que aproveitavam os momentos de resolução de conflitos entre os/as alunos para abordar essas questões.

Foi ainda apurado junto dos/as docentes quais as competências-chave que o ensino escolar deve trabalhar com os/as alunos/as, tendo em conta os desafios do séc. XXI. As principais competências apontadas foram aquelas diretamente ligadas às relações interpessoais (como sendo o respeito pelo outro, a escuta ativa e a gestão de conflitos) e à gestão emocional (incluindo o autoconhecimento, o respeito e a aceitação

de si, a autoestima e a regulação de comportamentos), mas também o pensamento crítico, a autonomia, a criatividade e, em menor número, a consciência e autorresponsabilização cívicas. Todos os/as docentes questionados entendem como fundamental a introdução da gestão emocional no currículo escolar.

Por último, foi pedido aos/às professores que sugerissem melhorias para o sistema escolar. Destacaram-se, com igual peso, a valorização do/a professor/a (a vários níveis), o investimento na escola pública, nomeadamente ao nível dos equipamentos e dos recursos humanos e equipas multidisciplinares, bem como a redução do currículo teórico, que deveria centrar-se no desenvolvimento pessoal e incluir a disciplina de gestão emocional. Também foi manifestado o desejo pela redução da carga laboral e de estudo para, respetivamente, professores e alunos/as, e a diversificação dos contextos de aprendizagem, que deveriam ser mais práticos e fora da sala de aula. Vários/as docentes apontaram também a redução da burocracia e do número de alunos/as por turma, assim como a criação de momentos de partilha entre os diferentes intervenientes e a introdução de sessões para pais e encarregados/as de educação.

Na Grécia, desde o ano letivo de 2021-2022, todas as escolas primárias implementaram uma abordagem inovadora, testada no ano letivo anterior (2020-2021), em escolas selecionadas, denominada "oficinas de competências". As oficinas são conduzidas por professores em todos os anos do ensino primário (1.º ao 6.º) para crianças dos 6 aos 12 anos. As oficinas abrangem os quatro eixos seguintes: 1-Bem-estar e viver bem; 2-Eu interesso-me pelo ambiente; 3-Empatia e responsabilidade social; 4-Inovação e criatividade. O B-Part foi implementado no âmbito do Eixo 3.

Os/As professores/as da Grécia parecem viver uma realidade semelhante aos/às de Portugal. Embora, durante a fase de conceção do projeto, estivesse prevista apenas a participação dos/as professores que, de acordo com o currículo, conduzem a oficina de competências, também os/as professores que ensinam o currículo básico participaram nas oficinas de diagnóstico e de implementação. Assim, no que diz respeito às questões

temáticas durante as oficinas de competências, os/as professores que responderam afirmaram que o ambiente e o bem-estar, a segurança *online* e o cultivo da empatia social foram ensinados durante a oficina de competências. Quanto aos métodos de ensino alternativos, os/as mais populares foram a projeção de material audiovisual, a criação de jogos e material relevante, bem como atividades recreativas ao ar livre. Os/As professores consideraram as oficinas de competências uma ferramenta útil para o reforço das competências sociais dos/as alunos/as, para uma melhor expressão das suas emoções e também um método de ensino diferente dos utilizados no atual currículo de ensino.

Quanto às necessidades dos/as professores em relação às oficinas de competências, a maioria concordou que é necessário receberem mais formação para se sentirem confiantes para as implementar, uma vez que também as avaliam como um método de ensino criativo que inicia novos canais de comunicação entre si e os/as alunos/as.

Quando questionados/as sobre as competências necessárias que os/as alunos/as precisam de cultivar no contexto escolar para enfrentar os desafios do século XXI, os/as professores mencionaram as seguintes: aceitação, expressão emocional, autoaperfeiçoamento, pensamento crítico, escuta ativa, empatia, criatividade, inovação, respeito, capacidade de resolução de problemas, literacia digital e tomada de iniciativa. Além disso, consideram a educação emocional como um complemento importante dos currículos escolares e, mais especificamente, consideram importantes os seguintes módulos: reconhecimento e aceitação das emoções, sensibilidade emocional, eliminação do racismo, inclusão, reforço do bem-estar psicológico, resolução de conflitos, desenvolvimento de competências interpessoais, consciência das emoções dos outros, gestão da pressão e do fracasso, respeito, limites, aceitação da diversidade e Direitos Humanos.

Finalmente, quando questionados sobre quais as suas sugestões para a melhoria do sistema escolar, a primeira prioridade que destacaram foi a atribuição de mais tempo para a formação do pessoal docente. Além disso, foi dada igual importância à presença

de uma equipa interdisciplinar nas escolas, à cooperação família-escola e à ênfase nos sentimentos das crianças. Por último, mas não menos importante, consideram também a integração do ensino experimental como um aspeto muito importante.

Observações

Das observações por nós realizadas nesta etapa, destacamos o desempoderamento percecionado pelos/as alunos/as relativamente a si mesmos, uma vez que atribuíam a capacidade de mudança apenas a figuras de autoridade, como professores, diretores, etc., tendo dificuldade em imaginar o papel que poderiam ter na melhoria de problemas comuns. Assumiam que quem está em posições de autoridade já tem tudo pensado, e que se o problema se mantém é porque não há solução, pelo que nem vale a pena pôr a situação em questão. Notou-se que os/as alunos com posturas “do contra” eram os que mais devolviam o poder aos adultos. Isto evidencia a necessidade de trabalhar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas. Da mesma forma, professores e facilitadoras identificaram algum seguidismo e falta de autonomia na tomada de decisões, sendo que frequentemente os/as alunos/as não queriam explicar as suas posições. Observou-se também que a maioria dos/as alunos/as entendiam cidadania como civismo, referindo frequentemente o princípio de não deitar lixo para o chão. Pareciam também conhecer os direitos das crianças mais básicos. Da mesma forma, o termo “empatia” não lhes era familiar, mesmo para os/as alunos/as mais velhos/as. Este foi um conceito transversal que se procurou abordar ao longo de todo o projeto.

3. Implementação

O objetivo global do projeto foi promover, por um lado, a cidadania ativa e a inclusão na formação de crianças e jovens, combatendo a alienação, o separatismo e a indiferença e, por outro, a adoção e utilização futura, por parte dos/as professores, de metodologias educativas mais participativas. Deste modo, foi fundamental para o projeto

procurar manter uma relação afável e colaborativa com os/as professores.

Abordagem metodológica

Este projeto assentou nas metodologias experiencial e participativa, em que se parte da experiência do indivíduo para a posterior generalização e em que o processo é mais importante do que o resultado. Estas metodologias respeitam as diferenças e experiências individuais e, mais do que transmitirem conteúdos, visam desenvolver competências, atitudes e valores. Baseiam-se num processo educativo horizontal, democrático e colaborativo, com a participação ativa de cada criança, colocando-a no cerne da aprendizagem e empoderando-a a pensar por si própria, ao mesmo tempo que aprende a respeitar diferentes pontos de vista e a compreender a ambiguidade. O seu objetivo é, por um lado, promover o enriquecimento pessoal e autoestima do/a aluno/a e, por outro, a mudança de atitudes e de comportamentos, num ambiente seguro, positivo e inclusivo.

O modelo utilizado para a conceção das oficinas foi o **Modelo de Aprendizagem Experiencial**, criado por David Kolb em 1984. É uma metodologia ativa de aprendizagem, tornando o/a aluno/a protagonista da aprendizagem. Assenta num ciclo de 4 fases:

1. Experiência concreta (atividade planeada);
2. Observação reflexiva da experiência (partilha de reações, discussão sobre o que aconteceu e que inconsistências entre a experiência e a compreensão surgiram);
3. Generalização: (re)formulação de conceitos abstratos com base na reflexão (como aquilo que se aprendeu se relaciona com o “mundo real”);
4. Ação: testagem dos novos conceitos (uso do que se aprendeu no dia-a-dia, alterando comportamentos).

Todas as oficinas respeitaram esta estrutura, não sendo possível, contudo, dado o carácter pontual desta intervenção, trabalhar a quarta etapa deste modelo.

Esta abordagem pressupõe uma postura de não julgamento, pressão ou

personalização para com os/as alunos/as, por parte de facilitadores e professores, de modo a não inibir nem silenciar opiniões, mas sim pô-las em diálogo e incentivar a reflexão e ajudando-os/as a compreender e tolerar a ambiguidade. Estas orientações foram transmitidas no Guia de Facilitação[2], entregue aos/às professores antes da preparação das oficinas.

Oficinas temáticas

A primeira parte da fase de implementação consistia em reunir com os/as professores participantes e pedir-lhes que expusessem os principais desafios da turma visada, bem como os temas que professores e alunos/as prefeririam trabalhar, partindo daí para o desenho mais adequado de uma oficina para essa turma, sendo que cada turma receberia um total de 3 oficinas, respeitando os 3 macrotemas pré-definidos pelo projeto: “Educação Emocional”, “Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão” e “Participação Cívica e Democrática”. Deixou-se, no entanto, espaço aos/às professores para a definição dos temas específicos.

Numa das escolas, as docentes decidiram trabalhar em grupo e levaram a votação, nas suas turmas, os temas que deveriam ser trabalhados nas oficinas, numa atitude democrática e engajadora. O tema mais votado pelos/as alunos/as foi *bullying*, determinando-se que esta seria a primeira oficina para as suas turmas. O segundo tema mais votado foi a igualdade de género, que, após a reunião de desenho da oficina, evoluiu para “diversidade na família”, que subtilmente incluía várias questões-tabu que afetavam a vida daqueles/as alunos/as. Do mesmo modo, noutras escolas, os/as professores também priorizaram o tema das relações interpessoais, revelando preocupação com a melhoria das relações entre os/as alunos/as.

As sessões sobre ***bullying*** geraram muita adesão junto dos/as alunos/as, embora, muitas vezes não soubessem diferenciar entre a ação continuada do *bullying* e as agressões físicas e psicológicas pontuais. Nestas sessões, houve muita necessidade da parte dos/as alunos/as de partilhar testemunhos de vivências de agressões por eles/as

experienciadas, quer no espaço da escola, quer *online*. Os/as alunos/as foram acolhidos na sua partilha e refletiram sobre as ferramentas de que dispõem para lidar com estas situações, sendo orientados/as para a importância de falar com um adulto responsável. A sessão também lhes permitiu refletir e analisar comportamentos que se vão tornando comuns, mas não aceitáveis, no espaço escolar. Foi introduzido o conceito de responsabilidade coletiva, que nos torna co-responsáveis pelo ambiente em que vivemos, por estarmos atentos ao bem-estar do outro e o perigo da indiferença.

A sessão sobre **diversidade na família** ajudou a revelar a diversidade presente em meios à partida culturalmente homogêneos, e a suscitar o interesse dos/as alunos/as pelas histórias uns dos outros. Numa das turmas, surgiu até o termo “*feliztreza*”, para combinar a felicidade e a tristeza vividas no seio familiar. Segundo os relatos dos/as alunos/as, apesar de ainda haver claramente uma maioria de mães que estão encarregues do trabalho doméstico, há já uma manifesta divisão de tarefas entre o pai e a mãe. Os que referiram que o pai cozinhava melhor, quando questionados sobre a frequência de tal tarefa, diziam que os pais cozinhavam menos vezes. A família foi claramente um tema sensível, havendo situações de crianças menos confortáveis na partilha da sua reconfiguração familiar ou tendo dificuldade em aceitá-la (pai preso, morte da mãe, mãe/pai ausente, famílias reconstituídas). Procurou-se criar um ambiente acolhedor e lúdico, sendo que quando foi identificado algum desconforto por parte de alunos/as, tanto facilitadores como professores aproximaram-se deles/as e clarificaram que não teriam de partilhar mais informação do que aquela que desejassem. Algumas crianças pareceram não conseguir identificar experiências de amor/afeto/carinho/brincadeira no contexto da família, expressando que o que recebiam da sua família eram sobretudo regras e educação, tendo até, algumas, estranhado a utilização da palavra “brincadeira” neste âmbito. A atividade revelou a existência de contextos familiares com diversas carências, sendo alguns casos já acompanhados pelos serviços de ação social ou outros serviços da escola.

Na sessão sobre os **Direitos da Criança** foi útil refletir sobre a questão da escravatura, uma vez que os/as alunos/as tendiam a associá-la a tempos idos. Tal como noutras sessões, a discussão do tema levou-os/as a partilhar vivências de pessoas próximas, como sendo a falta de condições laborais dignas ou o desenvolvimento de problemas de saúde mental daí decorrentes.

A oficina de **educação emocional** permitiu explorar estereótipos e desconstruir a perceção superficial que se tende a criar sobre a vida de outros. Tal como noutras oficinas, proporcionar tempo e espaço para uma reflexão sobre atitudes e comportamentos, lado a lado com atividades mais lúdicas, foi essencial para a exploração do tema e para a aprendizagem dos alunos.

Em abril de 2023, quando se pensava no tema para a terceira oficina de um dos agrupamentos, deu-se o trágico acontecimento da morte de um aluno de 13 anos devido ao jogo *online* da asfixia, nessa mesma escola. Os/As docentes propuseram que o terceiro e último tema fosse dedicado à **segurança online**. Quando a oficina decorreu, um mês após o evento, os/as alunos/as estavam mais informados/as sobre a questão dado que, entretanto, tinha ocorrido sensibilização por parte da direção da escola e das autoridades policiais.

As sessões sobre **participação cívica e democrática** decorreram em maio, o que permitiu fazer a ligação às comemorações recentes sobre o 25 de abril de 1974, o início do regime democrático em Portugal. Por conjugar dramatização e debate, houve uma boa adesão dos/as alunos/as. No entanto, palavras como “democracia”, “ditadura”, “deputado/a”, “assembleia”, não eram claras para os/as alunos/as do 2º ciclo que receberam esta oficina.

O tema da **interculturalidade** foi identificado como muito relevante pelos/as, dada a frequência de casos de discriminação em função da etnia ou da condição de imigrantes dos/as alunos/as excluídos/as observados nas suas escolas. A proposta de

alguns/algumas professores para a oficina ia no sentido de fazer uma maioria cultural passar pela experiência de ser uma minoria. Contudo, a técnica de teatro-fórum proposta pelo projeto não foi uma opção adequada. Esta pressupõe não só um trabalho continuado no tempo com o grupo, como também implica a simulação de uma injustiça grave e clara de um opressor sobre um oprimido, sendo que, neste caso, se focaria numa situação de racismo. Dada a tenra idade dos participantes, e não se pretendendo ferir a sensibilidade destes ou influenciar comportamentos, optou-se por não se reforçar essa injustiça, deixando espaço para avaliar se os estereótipos surgiram naturalmente, o que resultou numa experiência ambígua. Não obstante, as oficinas que recorreram à dramatização, nomeadamente ao *role-play*, foram as mais populares entre os/as alunos/as. Estas técnicas foram usadas nas oficinas de *bullying*, interculturalidade, segurança *online* e participação cívica e democrática.

Na Grécia, os/as professores co-criaram, juntamente com os/as facilitadores do projeto, as seguintes oficinas: democracia, inclusão, racismo, segurança *online*, estereótipos e gestão de conflitos. As oficinas mais populares entre os/as alunos foram segurança *online* e estereótipos e entre os/as professores foram segurança *online*, gestão de conflitos e racismo. O tema da "democracia" não foi escolhido por nenhuma das escolas.

A maior parte das turmas implementou três oficinas temáticas, tal como proposto pelo projeto. Em escolas com reduzido número de alunos, sobretudo em vilas pequenas, juntaram-se turmas de 3º com 4º ano e de 5º com 6º ano.

A oficina de **segurança online** pareceu ser a mais apelativa tanto para professores como para alunos/as, reconhecendo a necessidade de orientação e intervenção de professores e pais para enfrentar os desafios digitais.

Também a oficina de **gestão de conflitos** foi bastante viva entre os/as alunos/as e criou o terreno para mais discussões e reflexões. Os/As professores referiram que este é também um tema muito importante, uma vez que os desacordos e as discussões são uma

realidade quotidiana no contexto escolar.

Por sua vez, a oficina de **estereótipos** também foi interessante, uma vez que abordou a forma como os estereótipos estão presentes na vida quotidiana e, por vezes, é difícil reconhecê-los, a forma como afetam as nossas decisões e comunicamos uns com os outros.

Por último, a oficina sobre **racismo**, escolhida pelos/as professores em Chalkida, a capital da ilha de Evia, onde estão presentes outras minorias étnicas, foi engajadora para os/as alunos/as, tendo participado ativamente na discussão sobre a diversidade cultural e o respeito pelos outros.

Todas as oficinas foram interativas, concebidas para responder à idade do grupo-alvo. Envolveram um jogo/vídeo ou outro tipo de atividade, a fim de captar e manter o interesse dos/as alunos durante toda a sessão.

Observações

É importante ressaltar que os/as alunos/as sentiam necessidade de usar os momentos de reflexão em grupo para voluntária e espontaneamente partilharem experiências pessoais, mais ou menos relacionadas com o tema em questão (casos próximos, frustrações e ansiedades, problemas no seio familiar, etc). Tal demonstra que se gerou um ambiente seguro, em que os/as alunos/as se sentiam acolhidos e, revela as imensas carências e dificuldades em que os/as é preciso acompanhar, ressaltando a importância da escola, da necessidade de equipas multidisciplinares e de recentrar o foco no desenvolvimento pessoal do aluno, dotando-o de ferramentas para superação pessoal e social futura.

No final de cada sessão, independentemente do tema, procurou-se estabelecer a ponte entre os conteúdos trabalhados e o conceito de cidadania, apresentado aos/às alunos/as como a busca de uma boa convivência, respeitando os direitos e deveres dos outros e fazendo respeitar os seus, procurando mudar o que não está bem.

Os/as facilitadores tiveram o cuidado de variar as suas posições na sala de aula, de modo que os/as alunos/as partilhassem ideias olhando para os/as colegas, e não para si. Na mesma linha, em todas as sessões se utilizou a disposição do grupo em círculo, para facilitar o confronto de ideias. A disposição tradicional da sala de aula reforça o método expositivo e o foco no/na professor/a como detentor do conhecimento. Não foram apresentadas aos/às alunos/as respostas categóricas, mas foi estimulada a construção das suas próprias ideias. Deu-se enfoque à empatia e à aceitação da diferença. Dentro do possível, os/as alunos/as eram tratados/as pelo nome próprio, o que criou alguma conexão. Do ponto de vista das facilitadoras, o efeito mais evidente destas sessões foi os alunos sentirem que tinham voz. No entanto, seria necessário um trabalho continuado de modo a melhor se desenvolverem as competências visadas.

A postura de cada professor/a envolvido foi muito variável, havendo aqueles que preferiam não participar na conceção das oficinas, até outros/as com uma atitude muito motivada e colaborativa. Verificou-se, por vezes, inibição da participação e aumento da competição entre alunos/as após comentários e comparações realizados por alguns professores. Tal como na Grécia, os/as docentes participantes revelaram pouco interesse no macrotema da “participação cívica e democrática”.

Mobilidade Portugal-Grécia

Os/as alunos/as portugueses mostraram-se muito entusiasmados perante a visita dos/as facilitadores gregos, tendo trocado algumas palavras em inglês no final de cada sessão. Para o facilitador e facilitadora gregos, a visita às escolas portuguesas foi uma ótima experiência, tanto a nível profissional como pessoal. Observaram que o ambiente era acolhedor e familiar e que o pessoal docente era educado e simpático. Notaram ainda que as escolas portuguesas pareciam mais organizadas do que as gregas e também melhor equipadas. Os/As alunos/as pareciam muito bem orientados/as e preparados/as e prestaram atenção às facilitadoras durante toda a duração das oficinas; o trabalho prévio com os/as professores parecia ter tido lugar. Quanto às oficinas em si, a de “diversidade

na família” pareceu ser muito progressiva e os/as facilitadores gregos/as pensaram que seria difícil implementar na Grécia, tendo em conta o ambiente social mais conservador das escolas gregas que participam na implementação do projeto.

A visita portuguesa à implementação grega do projeto foi muito positiva, sobretudo no sentido de perceber o quão próximos somos culturalmente. As duas escolas visitadas localizavam-se no interior da Ilha de Evia, em ambiente rural. Os/as professores pareciam ser mais jovens do que a média dos/as professores portugueses e foi relatado que, tal como em Portugal, vivem grande precariedade e instabilidade na sua colocação. Notou-se também que, embora a Grécia se tenha assumido como estado laico há poucos anos, as salas de aula mantêm um ícone religioso sobre o quadro. Relativamente às oficinas observadas, a sua estruturação e dinamização assemelhou-se muito às oficinas concebidas na implementação portuguesa. Os/as alunos/as gregos pareceram bastante ordenados/as e participativos/as. Nas oficinas sobre estereótipos, os/as alunos/as mostraram possuir alguns, sobretudo relativos a questões de género, o que comprova a importância de trabalhar estes temas.

4. Avaliação

Para efeitos de avaliação do projeto, foram realizados dois questionários anónimos: um dirigido a alunos/as e outro a professores. Em Portugal, 221 alunos/as e 10 professores responderam ao questionário. Na Grécia, responderam 251 alunos/as e 18 professores.

Respostas dos/as alunos/as

Uma das questões apresentadas aos alunos/as passava por fazer corresponder às palavras “cidadania”, “cooperação”, “democracia”, “diversidade” e “empatia” às definições corretas, o que a esmagadora maioria conseguiu realizar com sucesso. Mais de 96% afirmou que aulas mais práticas os/as motivavam a participar e a melhor perceber os

conteúdos da disciplina, e 93% indicou ter gostado bastante das atividades em que tinham participado. Quando questionados acerca das áreas de intervenção cidadã em que gostariam de continuar a estar envolvidos no futuro, o ambiente surgiu como área em destaque (25%), seguido do combate à pobreza, da promoção da paz e dos direitos humanos, entre outras de menor frequência.

Na Grécia, 95% dos/as alunos/as participantes afirmaram que gostaram muito das oficinas e mais de 90% afirmaram que compreenderam plenamente o conteúdo do tema. Quanto às áreas em que mais gostariam de estar envolvidos/as no futuro destacou-se a proteção do ambiente, seguida pelo combate à pobreza.

Respostas dos/as Professores

Os/as professores (80%) consideraram que o [Guia de Facilitação](#) criado pelo projeto lhes foi útil, dando-lhes a conhecer novas técnicas de educação não formal. 70% afirmou que teve autonomia na escolha dos temas e técnicas utilizados, 80% avaliou como muito importante a utilização de técnicas participativas nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, 70% afirmou como sendo muito provável voltar a utilizar atividades semelhantes nas suas aulas, e 80% considerou que as técnicas utilizadas eram muito facilitadoras do desenvolvimento das competências previstas no PASEO. No que toca à relação dos/as professores com os/as facilitadores, 80% enfatizou a relação de abertura e diálogo na colaboração e mostrou-se motivado/a para voltar a participar em futuros projetos educativos dinamizados pela organização. No global, 80% dos/as professores avaliaram o projeto de modo muito positivo.

Na Grécia, 82% dos professores classificaram o projeto como muito bem-sucedido. A maioria deles conhece a organização grega "O Sorriso da Criança" e as atividades de prevenção que os seus profissionais desenvolvem nas escolas. 75% dos professores consideraram o Guia de Facilitação útil e 70% consideraram provável a utilização futura de atividades semelhantes no exercício do seu trabalho.

5. Considerações finais: pensar o futuro

Professores e alunos/as manifestaram o desejo de ver a carga horária reduzida e, conseqüentemente, mais tempo livre, a redução dos conteúdos teóricos e a diversificação dos contextos de aprendizagem, que deveriam ser mais práticos e mais ao ar livre. Na mesma linha de pensamento, as condições de trabalho atuais resultam na falta de tempo dos pais para conviverem com os filhos, devido à carga laboral. Aos já curtos finais de dia de trabalho, somam-se os trabalhos de casa, sendo que nem todos os adultos têm disponibilidade, responsabilidade ou conhecimentos para apoiarem os seus educandos nesta tarefa, tornam-se um fator de desigualdade.

Embora os/as professores tenham manifestado apreciação pelos momentos de educação não formal oferecidos e pelos respetivos temas, a que atribuíram muita importância, notou-se, modo geral, uma sobrecarga de projetos e atividades, o que resultava em: 1) alegado tempo insuficiente para os/as docentes lecionarem todo o programa curricular; 2) menor disponibilidade destes para serem diretamente envolvidos quer no desenho (salvo exceção), quer na co-facilitação das oficinas, preferindo apenas assistir.

Este projeto foi bastante ambicioso em termos do envolvimento que propunha aos/às professores pois, dada a intenção de que adquirissem novas ferramentas de abordagem na sala de aula, pressupunha uma disponibilidade mental e temporal de que a maioria não dispunha. Como é pressuposto, a elaboração de projetos de intervenção deve partir das necessidades dos atores no terreno, de modo a apoiar, em lugar de acrescentar trabalho, bem como manter uma postura de flexibilidade e adaptação face aos constrangimentos que vão surgindo, tendo sido isso o que a equipa do B-Part procurou fazer.

O *bullying* continua a ser um dos principais problemas apontados por professores e técnicos/as das escolas, acompanhado de muitas partilhas de experiências de alunos/as durante as oficinas, nomeadamente de assédio online, pelo que se deverá continuar a

investir na formação de toda a comunidade escolar para melhores respostas perante a gravidade deste problema. Conclui-se que a gestão emocional, as relações interpessoais (o que inclui o tema do *bullying*) são áreas de investimento premente.

É fundamental, quer para o efetivo desenvolvimento das competências pretendidas no PASEO, quer para a aproximação da escola aos desafios da realidade atual, trazer para a formação de professores alternativas ao método expositivo de lecionação, dotando-os de abordagens mais engajadoras, eficazes e verdadeiramente focadas no/a aluno/a, como sendo, nomeadamente, o método experiencial. Tais desafios, como a redução do tempo de concentração das crianças e jovens, a desinformação, os perigos online, a indisciplina, as reconfigurações familiares, as carências emocionais e falta de tempo diária dos pais para com os/as filhos/as, o *bullying*, entre outros, aumentam o desfazamento entre o/a aluno/a e a escola. Esta mantém o seu sistema metodológico secular, focado no papel do/a professor/a, de transmissão unidirecional, o papel passivo atribuído ao/à aluno/a, o sistema de avaliação homogéneo, redutor e comparativo, que não vai de encontro às diferentes competências e perfis das crianças e jovens, bem como conteúdos teóricos excessivos. Há entrevistas e artigos de professores e psicólogos/as que defendem que, com toda aprendizagem espontânea a que os/as jovens acedem online, o foco da escola moderna deveria ser o desenvolvimento de competências como espírito crítico, literacia digital, valores humanos e *mindfulness*, paralelamente com o necessário enquadramento teórico desse conteúdo aprendido espontaneamente.

O papel da escola é fulcral na formação de crianças e jovens e é urgente cativar o interesse destes na sala de aula. Mesmo que não aconteça já uma reforma profunda do modelo escolar, há pequenas mudanças que podem ser introduzidas pelos/as professores/as desde já, se forem sensibilizados/as para novas perspectivas e ferramentas de fácil aplicação. Foi essa a intenção deste projeto: apoiar os/as professores no terreno, respeitando os seus constrangimentos temporais e oficiais.

6. Referências bibliográficas

(PT)

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

(EN)

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/students_profile_en.pdf

[1] As competências-chave a desenvolver estão previstas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO) definido pelo Ministério da Educação.

[2] O Guia de Facilitação é parte integrante do Toolkit que resultou deste projeto, estando disponível em <https://bpart-project.eu>.



Financiado pela
União Europeia