



Autoras

Cristina Martins

Sofia Bergano

**Escolas Transformadoras: contributos para uma mudança social
a partir da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania
Global na Escola**

Sistematização das práticas e aprendizagens

Bragança

2020



Título: Escolas Transformadoras: contributos para uma mudança social a partir da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global na Escola

Subtítulo: Sistematização das práticas e aprendizagens

Autoras: Cristina Martins e Sofia Bergano, docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Revisor: Maria José Rodrigues, docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Autoras

Cristina Martins

Sofia Bergano

**Escolas Transformadoras: contributos para uma mudança social
a partir da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania
Global na Escola**

Sistematização das práticas e aprendizagens

Bragança

2020

Índice

<i>1. Contextualização: do desafio à concretização</i>	<i>7</i>
<i>2. Analisar, interpelar e contribuir para uma Escola Transformadora</i>	<i>11</i>
2.1. Indagar para sistematizar	11
2.2. Sistematizar para produzir	12
2.3. Produzir para responder	18
<i>3. Sustentar para transformar.....</i>	<i>28</i>
<i>4. Escola transformadora: uma escola promotora da ED/ECG</i>	<i>30</i>
<i>Referências</i>	<i>36</i>

Acrónimos e Siglas

ECG – Educação para a Cidadania Global

ED – Educação para o Desenvolvimento

ESE – Escola Superior de Educação (singular ou plural)

ET – Escolas Transformadoras

FGS – Fundação Gonçalo da Silveira

IES – Instituição de Ensino Superior (singular ou plural)

IP – Instituto Politécnico

ONGD – Organização Não Governamental para o Desenvolvimento



Contextualização: do desafio à concretização

1. Contextualização: do desafio à concretização

Este documento resulta de um desafio colocado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança no âmbito do projeto “Escolas Transformadoras: contributos para uma mudança social a partir da Educação para o desenvolvimento e para a Cidadania global na escola”, doravante designado por projeto ET.

Procurando caracterizar brevemente este projeto, começamos por identificar os/as participantes mais diretos: uma instituição da sociedade civil (ONGD), a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), entidade proponente, e três entidades parceiras, os Institutos Politécnicos (IP) de Beja, Santarém e Viana do Castelo, dois deles representados pelas suas Escolas Superiores de Educação (as ESE de Santarém e de Viana do Castelo). Esclarecemos que os três IP envolvidos apresentam uma organização interna e gestão distintas. Neste documento, de uma forma geral, as entidades parceiras são designadas por IES. Ao conjunto das pessoas que constituem esta equipa colaborativa chamamos equipa parceira. Neste projeto a colaboração é compreendida no sentido da implicação e o consenso de todos/as os/as envolvidos/as, na planificação e desenvolvimento do mesmo.

É nosso entendimento que os objetivos delineados em sede de candidatura do projeto ET, um global e um específico, evidenciam a intenção de valorizar a construção de conhecimento centrado em conceitos e práticas chave de ED/ECG, a saber: (i) objetivo global: reforçar a ED na Escola enquanto espaço de reflexão crítica e transformação social; e (ii) objetivo específico: apoiar as comunidades educativas e os outros agentes escolares na implementação da Estratégia de Educação para a Cidadania, especificamente na sua vertente de Educação para o Desenvolvimento.

Assumimos que a ED não pode ser encarada como um meio para se alcançar um determinado fim, mas antes como um princípio e um fim em si mesma. Atendendo às temáticas que aborda, às metodologias em que se suporta, num ambiente propício à reflexão crítica e à ação consciente, é promotora de aprendizagens importantes para a construção de uma cidadania global e solidária. No decorrer do projeto ET, as atividades previstas e desenvolvidas, colaborativamente, pela equipa parceira e pelos/as participantes que foram integrando as várias etapas do projeto, demonstram os princípios e valores inerentes à ED, contemplando a realização de diferentes tipos de formações, ações e momentos, de que daremos conta adiante. Verificamos, igualmente, esta manifestação nos resultados previstos e que sintetizamos nos três tópicos seguintes: (i) aprendizagens, competências e práticas de ED; (ii) dinâmicas de ED nas

comunidades educativas; e (iii) criação e dinamização de espaços de diálogo, partilha e reflexão entre os agentes educativos.

Especificamente, a sistematização das práticas e aprendizagens constituiu-se como um resultado último do projeto, tendo, para tal, sido prevista, pela equipa parceira, a produção de um conjunto variado de documentos escritos e audiovisuais: documentos, memórias, fichas, fotografias, vídeos, entre outros. Percebemos que o (re)pensar as características de uma escola transformadora, questionando: *o que faz com que a escola seja transformadora?* constituiu um ponto essencial na planificação e desenvolvimento do projeto ET. Prosseguindo esta inquirição, a equipa parceira levantou as seguintes subquestões: Quais as dimensões importantes de análise, que práticas educativas, pedagógicas e metodológicas são importantes para uma Escola Transformadora? Que relações esta Escola precisa de cuidar para se posicionar na sociedade enquanto agente de mudança? E para que mudanças quer a Escola contribuir?

É especificamente no contexto da sistematização das práticas e aprendizagens que surge a ESE de Bragança, com a função de participar, dinamizar e organizar este processo e produzir o presente documento. Importa clarificar que para a conceção de “sistematização” adotada implica reconhecer conceitos e processos envolvidos no projeto, estabelecer relações entre práticas e aprendizagens, refletir criticamente sobre as ações e, sobretudo, tecer considerações reflexivas relevantes para a construção de uma ET. Para a construção deste documento de sistematização das práticas e aprendizagens do projeto ET, partimos da análise de conteúdo de documentos produzidos no decurso do projeto, do processo de diálogo com a equipa parceira e dos registos resultantes da dinamização de duas sessões dedicadas expressamente à sistematização das práticas e aprendizagens. Na tabela 1 efetuamos uma breve caracterização destas duas sessões.

O presente documento pretende dar visibilidade às práticas e aprendizagens do projeto ET, através da disseminação por outros/as agentes e outras comunidades escolares e educativas de forma a servir-lhes de orientação e inspiração para assegurar a realização de ações de ED/ECG, nomeadamente para a integração de conteúdos de ED/ECG nos currículos, nos espaços de aprendizagem e nos seus contextos de ação. Além desta introdução – 1. Contextualização: do desafio à concretização - o documento inclui os seguintes pontos: 2. *Analisar, interpelar e contribuir para uma Escola Transformadora*, no qual é indagado o processo, resultado da análise dos documentos produzidos no decurso do projeto. Procuramos produzir conhecimento partilhado no horizonte do projeto ET; 3. *Sustentar para transformar*, no qual apresentamos propostas de atividades que podem inspirar outras instituições na (re)construção de escolas

transformadoras; e 4. *Escola transformadora: uma escola promotora da ED/ECG*, onde destacamos algumas reflexões e considerações finais sobre o projeto ET e sobre o que caracteriza as Escolas Transformadoras.

Tabela 1
Caracterização das sessões de sistematização

Data/Local	Participantes	Descrição
27 de janeiro de 2020, ESE – IP de Viana do Castelo	Equipa parceira e equipa de sistematização (10 docentes)	• Dinâmica inicial de interconhecimento; • Diálogo para enquadrar o papel do grupo de sistematização; • Realização do ponto de situação e indagação do processo através da construção de um diagrama de sistematização em grande grupo e do registo das principais evidências do trabalho realizado, em 2 subgrupos; • Realização de uma dinâmica - Perspetivando o futuro - em grande grupo, para responder à seguinte questão: Como pode o projeto ET inspirar outras IES?
1 e 3 de julho de 2020, via Zoom	Equipa parceira e equipa de sistematização (10 docentes)	• Realização de um ponto de situação (ações realizadas ao longo do 2.º ano do projeto); • Apresentação, para posterior validação, da análise de conteúdo realizada aos documentos produzidos na 1.ª sessão de sistematização; • Reflexão conjunta sobre algumas questões emergentes da análise de conteúdo aos documentos produzidos no 1.º ano do projeto e do próprio processo de sistematização das aprendizagens.



**Analisar, interpelar e contribuir para
uma Escola Transformadora**

2. Analisar, interpelar e contribuir para uma Escola Transformadora

Este ponto está organizado em três subpontos. No primeiro - *Indagar para sistematizar* – apresentamos as questões geradoras que emergiram da análise realizada e que orientaram o nosso percurso de sistematização, na senda de dar resposta à principal questão: Quais as práticas e aprendizagens realizadas no projeto ET?. No segundo - *Sistematizar para produzir* – foi nossa intenção deixar as ideias chave resultantes do trabalho de análise das sessões de sistematização, por nós dinamizadas, e realizadas com a equipa parceira. E no terceiro ponto - *Produzir para responder* - concretizamos as respostas às questões geradoras.

2.1. Indagar para sistematizar

Interessou-nos interpretar, compreender e explicar informação, tendo em vista imergir neste projeto específico e dar corpo ao processo de sistematização, ambicionando com os resultados inspirar e apoiar outras instituições na construção de uma Escola Transformadora. Após a leitura e interpretação integral dos documentos produzidos no primeiro ano do projeto, disponibilizados pela equipa, emergiram quatro questões que se constituíram como eixos matriciais de análise e interpretação, tendo em vista dar resposta à nossa principal questão: Quais as práticas e aprendizagens realizadas no projeto ET? (figura 1).

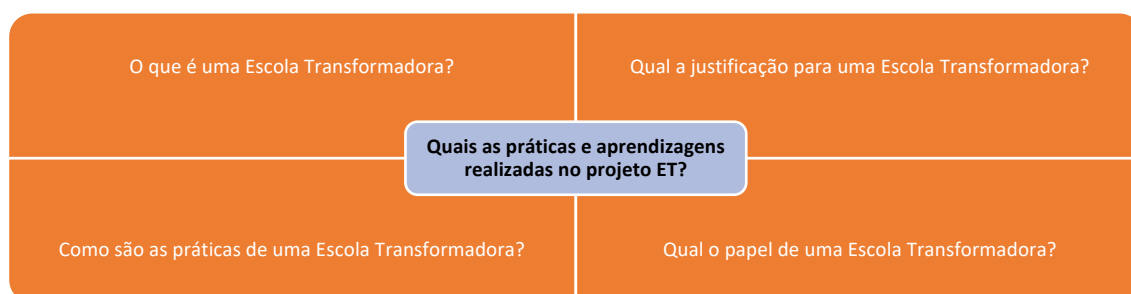


Figura 1: Questões-geradoras.

Estas questões orientaram a leitura em profundidade dos documentos do projeto, e a organização e condução das sessões de sistematização. Neste sentido, os dados recolhidos no processo de sistematização foram: os documentos produzidos no âmbito do projeto, as notas de campo da equipa de sistematização e a informação recolhida nas sessões previstas e levadas a cabo para o efeito. A opção metodológica seguida para a sistematização e organização dos dados recolhidos foi a análise de conteúdo de cariz qualitativo, uma vez que “é consensual a aceitação de que estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer aprender e apreender algo a partir do que os/as participantes da

investigação lhe confiam” (Amado, 2000, p. 61), e que possibilita fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos com vista à explicação e compreensão dos mesmos (Amado, 2017, p. 302), mais especificamente através de uma aproximação à análise temática que permitirá a comparação entre as contribuições dos/das participantes e também as diferentes fontes de dados (Bardin, 2004, p. 168).

Em termos metodológicos, esta análise pressupõe a segmentação dos dados a partir da identificação de temas e padrões (Stake, 2009). Goetz e LeCompte (1984) realçam que o processo de análise envolve perceber, comparar, contrastar, agregar, ordenar; estabelecer ligações e relações; especular, contribuindo para a “teorização vista como um processo cognitivo de descoberta e manipulação abstrata de categorias e de relações entre essas categorias” (p. 167). Definimos a unidade de análise como a frase ou conjunto de frases. Acrescentamos ainda que, neste processo de recolha e interpretação dos dados, os processos interpretativos foram devolvidos aos/às participantes e discutidos, com a intenção de proceder à sua validação. Esta preocupação teve um fundamento metodológico e epistemológico no sentido em que se considera necessária para maximizar a integridade do discurso dos/das participantes e também um fundamento ético uma vez que este processo de sistematização procura contribuir para a visibilidade do conhecimento produzido durante o processo relativo ao projeto ET e insere-se numa lógica de construção de conhecimento com os/as participantes e não sobre eles.

2.2. Sistematizar para produzir

A análise de conteúdo efetuada sobre os documentos do projeto, as notas de campo e as produções escritas resultantes da atividade realizada, deu origem a quatro dimensões: *objetivos*, *estratégias*, *obstáculos* e *resultados*. Em cada uma destas dimensões foram identificadas categorias e subcategorias que se ilustram nas figuras 2, 3, 4 e 5. Esta análise teve como principal propósito clarificar e aprofundar as ideias subjacentes a este projeto, bem como as construídas no seu desenvolvimento, tendo em vista fundamentar, através da voz dos/das participantes, as ideias chave do que se quer que seja uma Escola Transformadora. Acrescenta-se ainda que esta categorização foi validada pela equipa do projeto na segunda sessão de sistematização.

Através da leitura da figura 2 verificamos que os *Objetivos* se relacionam com *aspetos formativos* onde se evidenciam situações que dizem respeito à formação dos alunos/as e às práticas didático-pedagógicas dos docentes. Os *Objetivos* estão também associados a *aspetos*

institucionais que relevam uma cultura institucional comprometida com a ED/ECG e a relação da instituição com a comunidade.

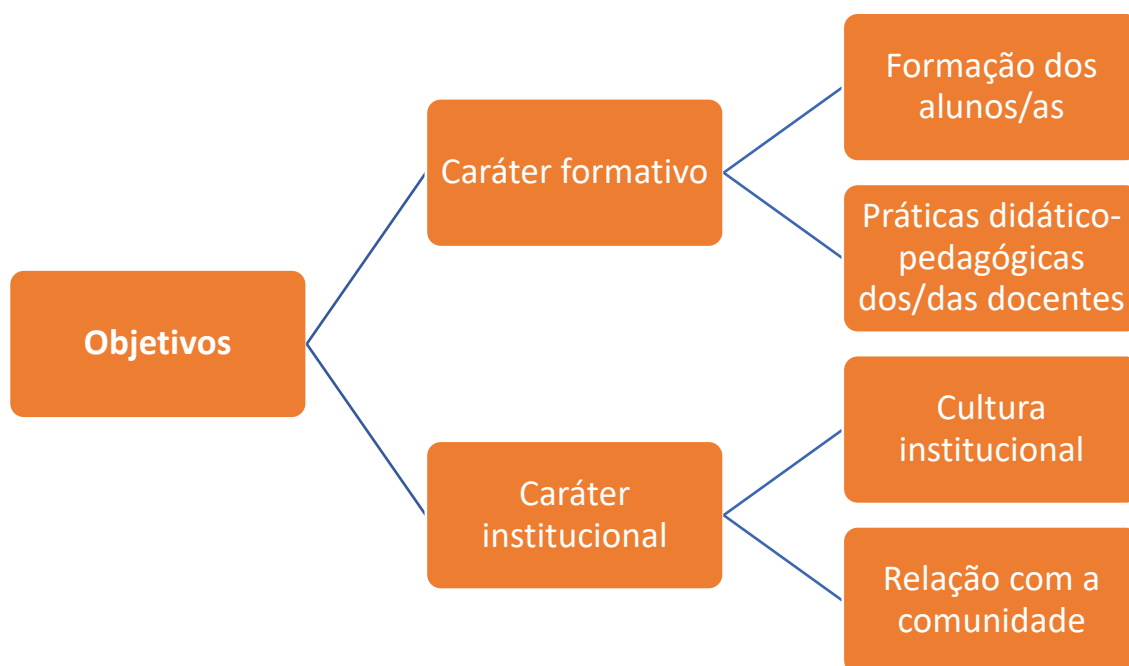


Figura 2: Objetivos formativos e institucionais.

No que diz respeito aos *objetivos de carácter formativo* concernentes à *formação dos e das estudantes* destacam-se: (i) a referência à integração da ED/ECG na formação inicial e contínua de professores/as, bem como em outras formações no ensino superior; (ii) a possibilidade de integração da ED/ECG em diferentes unidades curriculares, salientando desta forma a sua transversalidade; e (iii) o envolvimento dos estudantes na dinamização do projeto, através de estágios curriculares ou de outras atividades. Quanto aos objetivos relacionados com as *práticas didático-pedagógicas dos e das docentes* salientam-se como exemplos: (i) a criação de um grupo de docentes com interesses em torno da ED/ECG; (ii) a promoção do conhecimento entre os/as docentes das diferentes escolas dos Institutos Politécnicos e do trabalho por eles/as desenvolvido; (iii) a compreensão da forma como os/as docentes entendem a educação (num processo de autorreflexão e partilha); (iv) o esforço e apoio aos processos de sistematização; (v) a (consequente) alteração das práticas; e (vi) a reflexão constante sobre o que são Escolas/Ações Transformadoras.

No que diz respeito aos *objetivos de carácter institucional* e, mais especificamente, na *cultura institucional* emergiram as seguintes referências: (i) a necessidade de compreender a instituição, nas suas dinâmicas específicas e nas suas relações com o contexto; (ii) a identificação das necessidades e potencialidades de cada IES no âmbito da ED/ECG; (iii) a reflexão sobre as condições e os recursos para integrar a ED/ECG em diferentes espaços e modalidades; e (iv) a

reflexão com estudantes, parceiros e colegas (docentes e não docentes) sobre a importância da ação política enquanto dimensão ED/ECG. No que se refere aos *objetivos de carácter institucional* relacionados com a *relação com a comunidade* destacamos: (i) a promoção da relação entre as ESE e IES e o seu território, em particular com os Agrupamentos de Escolas; (ii) a promoção das relações entre IES e OSC, neste caso específico das IES com a FGS; e, por último, mas não menos importante, (iii) a divulgação do projeto ET e de iniciativas em ED/ECG.

Em síntese, da análise feita, torna-se claro que os objetivos identificados vão ao encontro do preconizado para a construção de uma Escola Transformadora, provendo o envolvimento ativo dos agentes educativos na sua construção e apoiando-se em práticas diferenciadoras. Está também presente a questão da transversalidade da ED/ECG no ensino superior, consubstanciando a ideia defendida por vários autores (Gaudelli, 2016; Torres, 2017), de que compreender criticamente as questões globais que caracterizam a cidadania atual permite, aos estudantes, a intervenção e compromisso a nível local e global. Salienta-se também o facto dos/das participantes reconhecerem (e valorizarem) que o papel da instituição e a sua relação com a comunidade são determinantes para a construção de uma Escola Transformadora.

Na abrangência das *Estratégias* foram identificadas *as respeitantes a práticas educativas* e *as respeitantes ao planeamento institucional* e à sua concretização (figura 3).

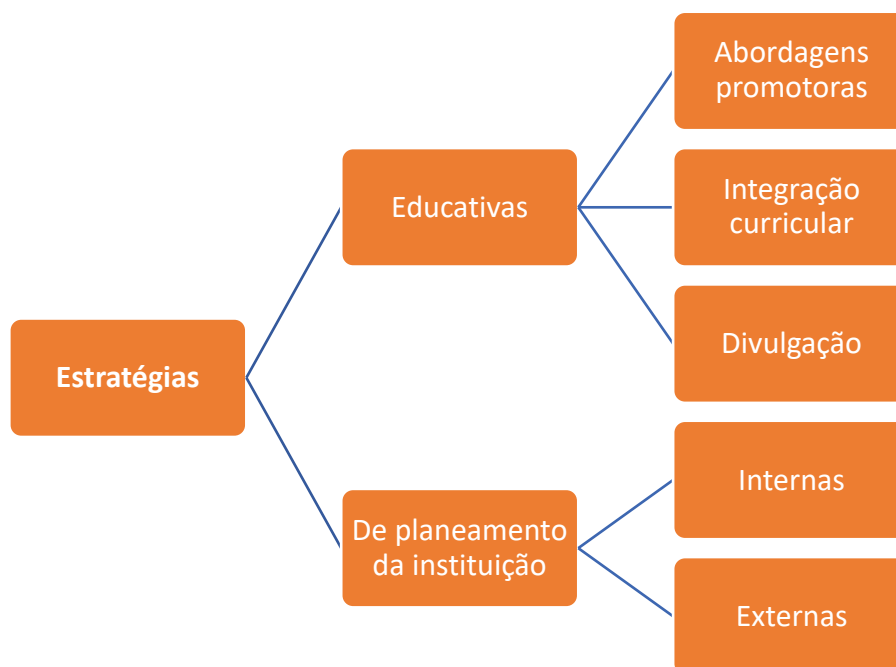


Figura 3: Estratégias educativas e de planeamento institucional.

Referente às *estratégias educativas*, a informação recolhida subdividiu-se em: *abordagens promotoras*, *integração curricular* e *divulgação*. Assim, no que diz respeito às *abordagens*

promotoras destacam-se as referências a (i) atividades desencadeadoras de processos reflexivos; (ii) organização de ambientes e experiências colaborativos; e (iii) outras, como seja visionamento de filmes e realização de debates sobre temáticas de ED/ECG. No que diz respeito à *integração curricular*, salienta-se: (i) a apresentação de propostas de integração curricular de conteúdos e prática em ED/ECG em diferentes Unidades Curriculares, em diversas formações académicas, e também em projetos; e (ii) o desenvolvimento de projetos de estágio progressivamente direcionados para o projeto ET. Um outro aspeto que se destaca é a perspetiva de que a pertença ao projeto ET é, em si mesmo, um fator de diferenciação das estratégias educativas. Ainda no âmbito das *estratégias educativas*, a *divulgação* enquadra eventos diversos, tais como a realização de encontros, seminários, formação específica, reuniões, tertúlias com diversos convidados, entre outros.

No que diz respeito às estratégias de *planeamento da instituição*, consideraram-se as *estratégias internas* e as *estratégias externas*. Nas *estratégias internas* agrupam-se as estratégias facilitadoras da implementação do projeto: (i) o envolvimento dos órgãos diretivos; (ii) a criação/organização de um grupo promotor da ED/ECG em cada IES; (iii) a realização de reuniões de reflexão partilhada com colegas da instituição; (iv) a implementação e promoção de formação interna nas IES; (v) a relação/articulação do projeto ET com outros projetos em desenvolvimento nas IES.

No que concerne às *estratégias de planeamento da instituição orientadas para o exterior*, destaca-se: (i) a promoção das relações das IES com os Agrupamentos de Escolas e com outras instituições cooperantes; (ii) a organização e disponibilização de formação acreditada nos domínios da ED/ECG para os/as educadores/as e professores/as dos ensinos básico e secundário; (iv) a realização de formação de formadores; entre outras.

Em síntese, as *estratégias educativas* apontam abordagens promotoras, incluindo sugestões para os/as professores/as incluírem nas suas práticas e também propostas de integração curricular. É, ainda, salientada a divulgação das atividades, por exemplo através da realização de encontros e da criação de espaços de discussão e de reflexão, de forma a “chegar à comunidade e fomentar o trabalho transversal”. As estratégias referentes às ações da própria instituição, que designamos por *planeamento da instituição* e na qual definimos medidas internas associadas às ações desenvolvidas no seio das IES e medidas externas referentes ao trabalho desenvolvido com a comunidade. De destacar que este aspeto tinha sido valorizado na dimensão anterior, o que demonstra, na opinião dos/das participantes, a pertinência do envolvimento/participação ativo(a) da comunidade na construção de uma Escola Transformadora.

No que respeita aos *Obstáculos/dificuldades* identificados, estes situam-se *ao nível das interações* e *ao nível da gestão*.

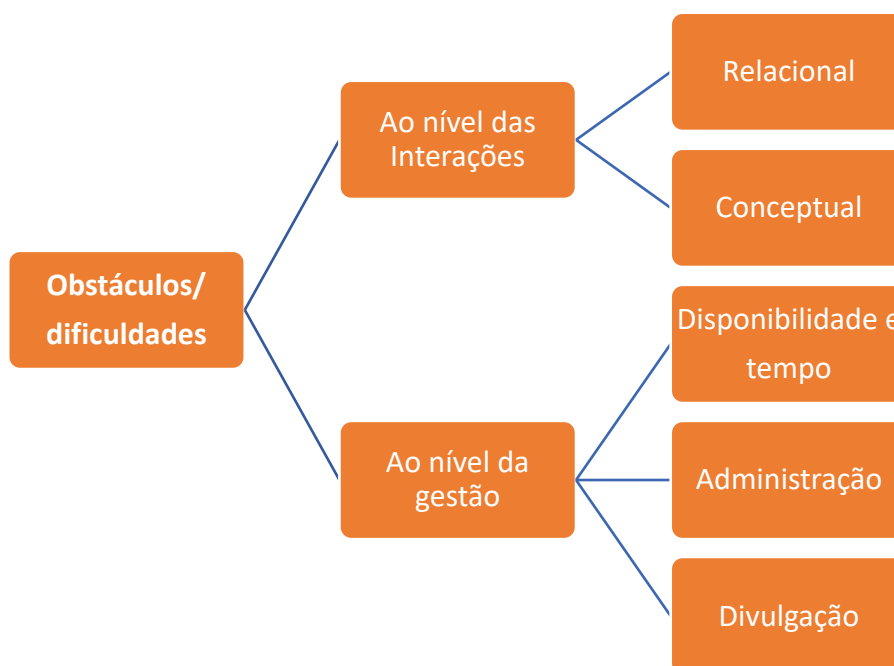


Figura 4: Obstáculos/dificuldades de interação e gestão.

Os *Obstáculos/dificuldades* identificados *ao nível das interações* subdivide-se em *aspectos relacionais* e em *aspectos concetuais*. Nos *aspectos relacionais* consideraram-se as referências inerentes: (i) às dificuldades relacionais do trabalho colaborativo, designadamente quando este tem um carácter pontual; e (ii) as dificuldades resultantes do não envolvimento do pessoal não docente, entre outras. No que diz respeito aos obstáculos/dificuldades ao nível dos *aspectos concetuais*, destacam-se as seguintes referências: (i) a polissemia do conceito de transformação; e (ii) uma perceção de cidadania sem dimensão comunitária e social. Estes aspetos, de acordo com os/as participantes, constituem (ou podem constituir) entraves ao desenvolvimento do projeto, uma vez que neste se conceptualiza uma escola cidadã, diferente de uma escola meramente técnica, científica e estritamente funcional.

Referente aos *Obstáculos/dificuldades* *ao nível da gestão*, a informação recolhida foi organizada em: *disponibilidade e tempo*, *administração* e *disseminação interna*. Estes refletem, respetivamente, a atual situação relatada por grande parte dos/as envolvidos/as, que assinalam a falta de tempo, o excesso e diversidade de funções na sua IES, bem como a dificuldade em trabalhar colaborativamente com os/as colegas; insuficiente divulgação interna do projeto ET e o pouco incentivo à participação no mesmo. Neste ponto, bem como nos restantes, é importante referir que a ênfase atribuída a estes aspetos é variável de IES para IES.

Em suma, no que respeita aos *Obstáculos/dificuldades* os/as participantes destacam, por um lado, a pouca articulação e a falta de tempo para a dinamização de ações e para a criação de espaços de encontro. Por outro lado, referem a diversidade de funções e de responsabilidades que têm de assumir profissionalmente, o que se constitui como um obstáculo para a dedicação ao projeto quer em termos de tempo, quer de continuidade, assumindo que estes aspetos também são da responsabilidade da gestão/administração da IES.

Relativamente aos *Resultados* foram agrupados em resultados derivados da *participação* e resultados enquanto *produtos/outputs* (figura 5).

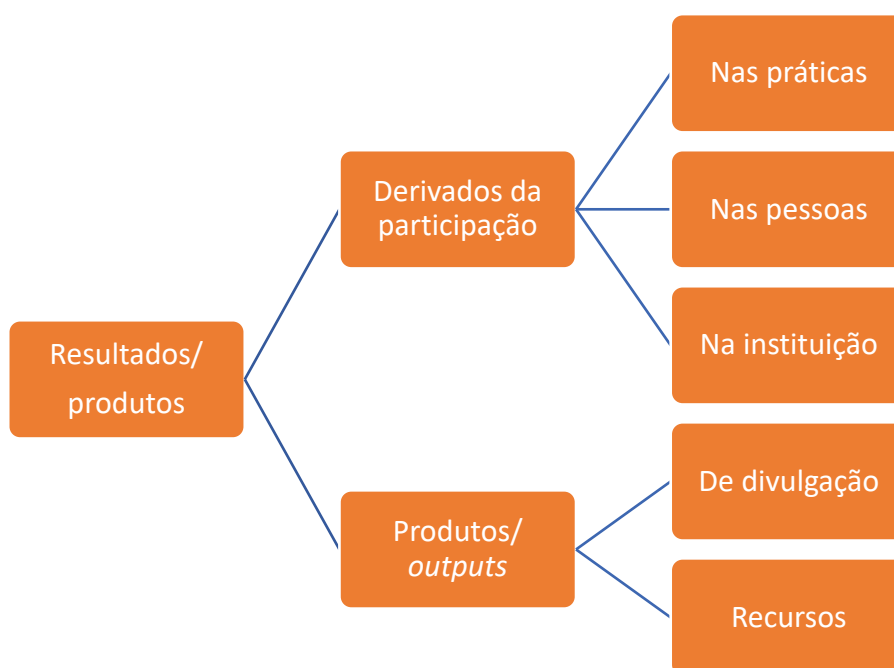


Figura 5: Resultados de participação e de produtos.

No que concerne aos resultados *derivados da participação* evidenciamos os que estão associadas às *práticas*, onde se destaca a integração curricular e o desenvolvimento de práticas colaborativas associadas à ED/ECG. Salientamos também os resultados percecionados como decorrentes da participação das pessoas e que estão relacionados com o envolvimento de vários agentes educativos no desenvolvimento das ações e a *participação institucional* que se refere à atuação da direção/presidência das ESE/IES e às suas estratégias de atuação. No que se refere aos *produtos*, distinguimos os que estão relacionados com a *divulgação do projeto*, nomeadamente através de ações de formação contínua, publicação de artigos colaborativos, e os que estão associados à *produção de recursos educativos* no âmbito da ED/ECG.

Em síntese, no que respeita aos *Resultados/produtos* é evidente a valorização do desenvolvimento de práticas de integração curricular em diferentes áreas e a realização de

ações de ED/ECG que promovam o envolvimento colaborativo de vários agentes educativos (docentes, estudantes, elementos da comunidade), construindo dinâmicas de uma Escola Transformadora. É ainda relevada a organização e dinamização de eventos científicos de divulgação do projeto e de aprofundamento de conhecimentos de ED/ECG, bem como a produção de alguns recursos educativos

2.3. Produzir para responder

Neste ponto é nossa intenção dar resposta às questões específicas: (i) O que é uma Escola Transformadora?; (ii) Qual a justificação para ambicionarmos uma Escola Transformadora?; (iii) Como são as práticas de uma Escola Transformadora?; e (iv) Qual o papel de uma Escola Transformadora?, bem como à questão geral que lhes deu origem e norteou o nosso trabalho de sistematização: Quais as práticas e aprendizagens realizadas no projeto ET?.

O que é uma Escola Transformadora? Da análise efetuada, inferimos que uma Escola Transformadora é uma escola que assume a ED/ECG como um conteúdo e um processo. O evidenciado nesta curta resposta, carrega um significado ousado, construído no seio da equipa, com possibilidade de “evolução”, mas encerrando uma visão/sentido comum, parte essencial num projeto colaborativo. Na figura 6 pormenorizamos o entendimento comum resultante da análise efetuada.

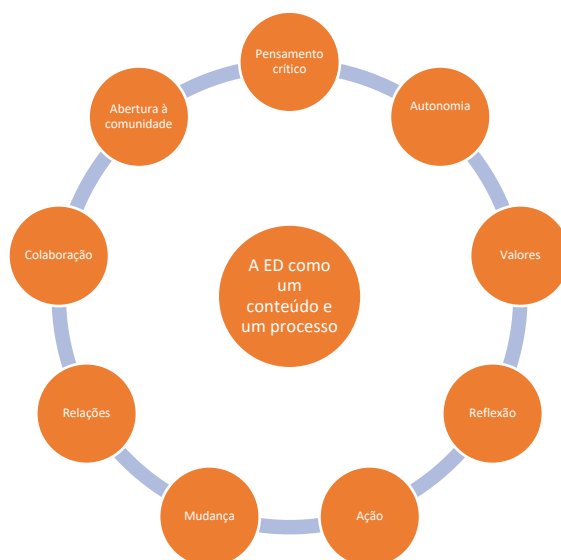


Figura 6: A ED como um conteúdo e um processo.

Desta feita, considerar uma Escola Transformadora como uma escola que assume a ED/ECG como um conteúdo e um processo, evidencia:

-
- a ED/ECG como uma temática central de um projeto em permanente construção, bem como um meio para atingir o objetivo de ser/tornar-se transformadora;
 - uma manifesta conexão entre a teoria/o entendimento (o que é ser transformadora) e a prática (o fazer/o ser uma ET, as características que experiencia);
 - o pensamento crítico, a autonomia, os valores, as relações e a democracia (valoriza as questões, ideias, visões, experiências de cada um);
 - a reflexão, a ação e a mudança pessoal e social;
 - a abertura à comunidade envolvente e o enfoque no diálogo como um fator de transformação;
 - a aprendizagem ao longo da vida e na qual todos/as envolvidos/as são aprendentes;
 - o trabalho colaborativo e em rede como meio para a construção de conhecimento partilhado e adota esse desígnio como marca da sua cultura institucional.

Salvaguardamos que estes aspetos são claramente preconizados por vários documentos de referência como, por exemplo, o *Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers* (Council of Europe, 2019) ou a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022* (ENED, 2018).

Qual a justificação para uma Escola Transformadora? A justificação para uma Escola Transformadora assenta no assumir da escola como um meio de transformação (não o sendo queremos que o seja). Na figura 7 explicitamos também o sentido comum resultante da análise efetuada.

Esta questão, bem como as restantes, está estreitamente ligada à primeira, realçando que a escola:

- apresenta-se (ou deverá apresentar-se) como promotora de pensamento crítico, da autonomia, de valores, de relações e de democracia;
- tem a reflexão e a ação como fios condutores da mudança pessoal e social;
- deposita na abertura à comunidade, no trabalho colaborativo, no diálogo, nos aprendentes e na aprendizagem o comprometimento para a construção de um conhecimento partilhado.



Figura 7: A escola como meio de transformação.

Ao afirmar a escola como meio de transformação é igualmente importante destacar:

- a construção de um espaço de questionamento, que permita a análise crítica do conhecimento, das relações interpessoais e dos projetos de futuro;
- a reflexão sobre a escola enquanto instituição de reprodução social e a escola enquanto instituição promotora de equidade e justiça social;
- a integração na formação das alterações necessárias para fazer face aos desafios educativos da atualidade;
- a capacitação para a alteração e enriquecimento das práticas educativas, através da promoção de estratégias partilhadas e co construídas entre os diferentes intervenientes no processo educativo;
- a afirmação do papel da escola na educação orientada por princípios éticos promotores de formas de ser e estar consolidadas no respeito e garantia dos direitos humanos.

Assinalamos, nesta questão, que a investigação sobre educação tem demonstrado que a instituição escolar é, sobretudo, uma instituição de reprodução social. Contudo, o fenómeno da democratização do acesso à educação escolar, ainda que não garanta a equidade, tem-se mostrado uma medida política nada negligenciável no que diz respeito à criação de oportunidades educativas para muitos a quem antes se encontravam vedadas. Importa, agora, alcançar outros objetivos, designadamente o desafio de promover o sucesso escolar e educativo para todos/as, no sentido de contribuir para a generalização de uma educação de qualidade, o

que se encontra explanado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da agenda 2013 (UNIRIC, 2016).

É também de sublinhar o fundamento político da educação e a necessidade de a pensar na sua dimensão de projeto. É neste sentido que uma ET se afirma como promotora de paradigmas de ser e estar na sociedade que constituam alternativas aos modelos atuais da competição, da valorização do ter e do poder, substituindo-os por paradigmas que promovam a solidariedade, a cooperação, a consciência da interdependência, a necessidade de valorizar a horizontalidade das relações e o cuidado, a promoção da equidade e da justiça social e ambiental.

A importância, face aos citados desafios, de ser um espaço de questionamento, reflexão e ação, uma vez que os princípios descritos anteriormente exigem a experiência de crescer neles e com eles. Ou seja, o que é defendido tem de ser experienciado quer por estudantes, quer por docentes e pessoal não docente. A necessidade de reflexão é transversal e decorre de outras características de uma Escola Transformadora, como o facto de ser uma escola que se assume como promotora de justiça social, equidade e democracia. As intencionalidades educativas descritas exigem também uma atitude de questionamento sobre a formação, os seus formatos e modelos, uma vez que é necessário questionar a forma como a organização da formação concorre e participa na ED/ECG. Um outro aspeto relacionado com os anteriores é a necessidade de alterar práticas e enriquecê-las, o que constitui uma condição de ajustamento constante aos novos desafios sociais e decorrentes das especificidades e idiossincrasias das pessoas envolvidas nos processos educativos (estudantes e famílias, comunidade, docentes e outros profissionais de educação).

Como são as práticas de uma Escola Transformadora? As práticas de uma Escola Transformadora são sustentadas e promotoras em/da ED/ECG, conforme particularizado na figura 8.

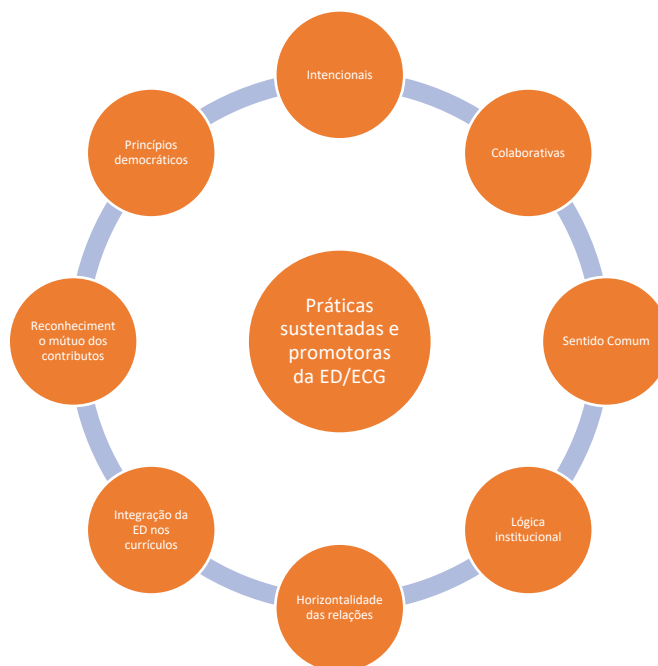


Figura 8: Práticas sustentadas e promotoras em/da ED/ECG.

As práticas numa Escola Transformadora são:

- consensualizadas e co-construídas, entre os/as diferentes intervenientes do processo educativo, uma vez que visam promover a vivência da proposta de transformação social que concretizam;
- intencionais e colaborativas, uma vez que procuram ter um sentido comum para os/as participantes e visam o envolvimento de cada um/a e do coletivo no projeto de transformação social;
- promotoras do trabalho em rede, fundamentado numa lógica de partilha e de aprendizagem mútua com sentido comum, respeitando as diferenças pessoais e institucionais, de forma a assegurar o pressuposto da interligação e da interdependência.

Nestas práticas considera-se fundamental a transformação da relação educativa no sentido de:

- fomentar a horizontalidade da relação, dar voz aos/às participantes, promover a inclusão e a valorização de cada um e dos seus saberes. Ou seja, trabalhar no sentido de uma relação baseada em princípios como o respeito, a escuta, a confiança, a diversidade, o cuidado, a esperança e o projeto comum;
- transcender os espaços formais de aprendizagem e alargar-se às interações (potencialmente educativas) que ocorrem nas ET, o que necessariamente demanda uma consonância e coerência (ainda que em construção) com uma lógica institucional capaz

de promover a participação de todos/as no projeto. Sendo que esta lógica de horizontalidade nas relações e reconhecimento mútuo dos saberes e contributos de cada um se deve estender às relações interinstitucionais e com o território.

Também a integração da ED/ECG, ou de temáticas a ela associadas, nos currículos, constitui um apeto fundamental na afirmação da escola enquanto promotora da transformação social. Assim, a seleção de temáticas problematizadoras do desenvolvimento, da cooperação, das desigualdades, da sustentabilidade ambiental, da justiça social, devem ser trabalhadas em diferentes unidades curriculares, ser contempladas nos planos de formação, nos projetos transversais, entre outras dinâmicas formativas.

A este respeito recorremos ao conceito de currículo nulo, proposto por Elliot Eisner (1985), que abrange tudo aquilo que a escola não ensina. Ou seja, aquilo que não é explicitamente ensinado pode ser tão significativo, em termos de implicações educacionais, como os conteúdos ensinados, já que “a ignorância não é simplesmente um vazio neutral; ela tem importantes efeitos no tipo de opções que cada um/a é capaz de levar em conta, nas alternativas que conseguem antever-se, e nas perspetivas a partir das quais cada pessoa encara uma situação ou problema” (1985, p. 97). Esta contribuição tem como fundamento ilustrar a necessidade de a instituição escolar questionar e refletir sobre o que propõe (por presença ou por ausência) e a forma como as suas propostas contribuem para a transformação ou para a manutenção social.

Para finalizar, uma nota para a aprendizagem colaborativa como dinâmica de uma Escola Transformadora, e tida como um objetivo, um processo e um resultado, na medida em que promove a horizontalidade das relações e a co-aprendizagem, possibilita a aprendizagem experiencial dos princípios e valores da democracia e a sua atualização; e desenvolve competências complexas que articulam saberes, atitudes e valores no âmbito da ED/ECGD. A colaboração é assumida, nesta perspetiva, na sua vertente de construção e consolidação de relações de cuidado entre as pessoas e da co-construção de conhecimento.

Qual o papel de uma Escola Transformadora? O papel de uma Escola Transformadora é o de se assumir como transformadora, no sentido intencional e, simultaneamente, de agente de transformação. Na figura 9 expomos os principais pontos caracterizadores deste papel.

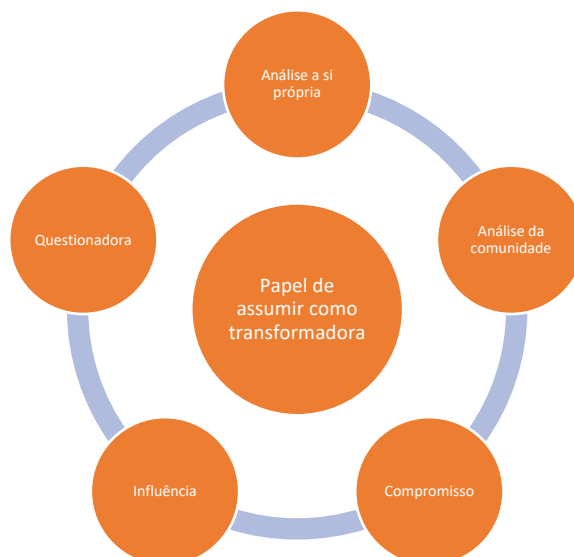


Figura 9: Papel de se assumir como uma Escola Transformadora.

O papel de uma Escola Transformadora recai:

- na análise de si própria, sendo profundamente autorreflexiva, no sentido de analisar as suas propostas educativas, o seu percurso e a sua identidade, afirmando-os e (re)configurando-os quando tal é necessário e pertinente;
- na afirmação do ser instituição aprendente e dinamizadora de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida na comunidade escolar e também no território, o que concretiza a sua função de influenciar e de se deixar influenciar a/pela comunidade no compromisso social para a mudança;
- na análise, de forma integrada, da sociedade, percebendo os desafios sociais e questionando as suas implicações, para antever as necessidades formativas que daí advêm, afirmando a sua dimensão de projeto social e também de espaço de resistência.

Deste modo, o seu papel implica compreender que as mudanças trazem novas questões, possibilidades e riscos, importando, consequentemente, perceber a escola como dinamizadora de um potencial (individual e coletivo) para o aprofundamento crítico das questões associadas à cidadania global, na senda do perspectivado por Andreotti (2006) e por Andreotti e Souza (2012).

Quais as práticas e aprendizagens realizadas no projeto ET? As práticas e aprendizagens são de carácter relacional, concetual e metodológico. Assim, da análise efetuada, foi possível agrupar as aprendizagens realizadas nestas três categorias (figura 10).

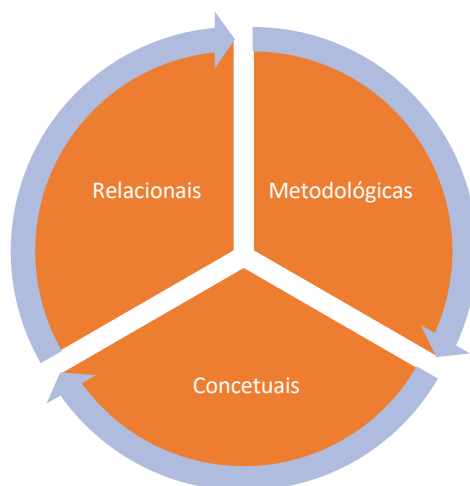


Figura 10: Aprendizagens realizadas numa Escola Transformadora

Dentro das aprendizagens relacionais situamos todas as que se prendem com as relações existentes, construídas e perspectivadas, quer a nível pessoal quer a nível institucional. Do ponto de vista das relações pessoais destaca-se a preocupação com o cuidar da relação, ou seja, dar atenção ao outro e promover a proximidade entre os/as intervenientes. A colaboração é em si uma estratégia e simultaneamente uma finalidade, no sentido em que alimenta a dinâmica de aprendizagem com o outro, ouvindo-o, acolhendo e valorizando os seus contributos numa relação mútua e simétrica. Do ponto de vista institucional, o trabalho em rede assume neste cenário uma concretização dos pressupostos e valores de uma Escola Transformadora e tem o potencial de concretizar estratégias institucionais de articulação que podem promover a partilha de saberes, a contaminação de boas práticas e o enriquecimento mútuo.

As aprendizagens metodológicas estão relacionadas com o processo de desenvolvimento do projeto. E resultam de um percurso de reflexão dos/das intervenientes sobre as formas de promover o desenvolvimento dos sujeitos, das instituições e dos territórios. Neste sentido, são procuradas respostas contextualizadas que visam a transformação da prática no sentido de a melhorar e de aprofundar as questões da cidadania e da justiça social, como passar do conhecimento à ação comprometida com a transformação social.

No que diz respeito às aprendizagens conceituais destaca-se a preocupação com o aprofundamento conceitual, no questionamento dos princípios e fundamentos da ação educativa e da cidadania global. Constata-se a preocupação com a sistematização das aprendizagens e com a construção de conhecimento contextualizado, na linha socioconstrutivista e próximo das teorias críticas. A este respeito salientamos também a confluência de saberes e de sensibilidades distintas, características de grupos de pessoas com

formações de áreas científicas diferentes, com percursos e experiências de vida diversos, que interpretam a diversidade como uma riqueza que permite um aprofundamento conceptual na complexidade das questões da ED/ECG.

Neste processo de sistematização das aprendizagens é importante salientar que a separação entre aprendizagens relacionais, metodológicas e conceptuais é meramente um exercício analítico, importa sublinhar que as aprendizagens se articulam e se sustentam mutuamente. Ser transformador é uma opção política partilhada, em que o saber educativo e social permite questionar e transformar os contextos e, em que este “fazer a transformação acontecer” é essencial para perceber os processos e as direcções que a transformação toma. Este processo que se alimenta entre o saber e o fazer é, por princípio, participado e partilhado e, por inerência, relacional.



Sustentar para transformar

3. Sustentar para transformar

Neste processo de sistematização e decorrente do apresentado nos pontos anteriores, afigurou-se-nos crucial avançar com propostas para um caminho a percorrer por outras IES para serem ou se tornarem transformadoras.

Proposta 1: Diagnosticar a ED na minha IES

Objetivo	Diagnosticar conceitos e práticas de ED na IES.
Sugestões de estratégias	• Realização de um inquérito à comunidade da IES. • Criação de uma equipa comprometida com a ED/ECG na IES. • Realização de uma exposição de práticas de ED/ECG na IES.

Proposta 2. Trabalhar intencionalmente a ED/ECG nas IES

Objetivo	Desenvolver a ED/ECG na comunidade da IES.
Sugestões de estratégias	• Criação de uma equipa de docentes, estudantes e pessoal não docente comprometida com a ED/ECG na IES. • Promoção de formações temáticas e metodológicas em ED/ECG para docentes, estudantes e pessoal não docente da IES. • Construção de um projeto em ED/ECG baseado nas necessidades diagnosticadas. • Integração da ED/ECG nas UC e em diferentes cursos. • Realização de projetos colaborativos com OSC com objetivos específicos. • Articulação da ED/ECG em projetos existentes.

Proposta 3. Construir um corpo concetual e metodológico comum

Objetivo	Criar um quadro comum de referência na comunidade IES.
Sugestões de estratégias	• Dinamização de Momentos/sessões de formação na comunidade IES. • Planificação e reflexão sobre atividades em ED/ECG. • Organização de debates, seminários, encontros temáticos, partilha de experiências sobre ED/ECG. • Realização de sessões de análise, sistematização e avaliação das aprendizagens realizadas sobre ED/ECG nas IES. • Disseminação de projetos através da participação em seminários, jornadas e congressos.

Proposta 4. Criar uma rede territorial de ED/ECG

Objetivo	Integrar educadores/as e professores/as dos agrupamentos de escolas e outras instituições envolvidas na formação dos estudantes da IES.
Sugestões de estratégias	• Promoção da formação contínua de professores/as por especialistas em ED/ECG. • Realização de projetos conjuntos com instituições/supervisores cooperantes e OSC. • Dinamização de seminários, congressos, jornadas ou outros eventos com instituições/supervisores cooperantes e OSC.

**Escola transformadora: uma escola ao
serviço da ED/ECG**

4. Escola transformadora: uma escola promotora da ED/ECG

Neste ponto pretendemos efetuar uma meta-reflexão sobre o processo de sistematização desenvolvido e os resultados deste. É essencial dar conta dos pontos fundamentais que se destacaram no projeto ET: (i) organização, estrutura e funcionamento em consonância com o planeado pela equipa parceira, relevando a etapa de diagnóstico das conceções e práticas em ED em cada IES; (ii) valorização de conceitos, metodologias e resultados - a ED como processo e produto; (iii) importância da reflexão dos/das participantes sobre experiências e aprendizagens em ED/ECG; (iv) importância do trabalho colaborativo entre os elementos da equipa parceira em todas as etapas do projeto: planificação e desenvolvimento, incluindo a avaliação, parte integrante de qualquer processo; (v) relevância dada à existência de uma equipa dinamizadora de ED/ECG em cada IES; (vi) continuidade, sustentabilidade e inspiração de uma Escola Transformadora. Explicitando:

- 1) **organização, estrutura e funcionamento em consonância com o planeado pela equipa parceira** - destacamos o partir das conceções e práticas em ED/ECG dos/das professores/as e da comunidade educativa que integram, assumindo o desenvolvimento profissional do/da professor/a como um processo que considera os seus propósitos, o seu contexto de trabalho e a cultura do ensino e da escola em que está inserido (Fullan & Hargreaves, 1992). A integração no projeto de várias abordagens de desenvolvimento profissional, pois é importante que, em qualquer projeto, os/as professores/as se sintam motivados, desafiados e com vontade de aprender. Silver, Mills, Castro, Ghouseini e Stylianides (2005) consideram que misturar intencionalmente diferentes abordagens num projeto ou no programa de formação permite que os pontos fortes de uma sirvam de complemento às limitações de outra, sendo de destacar, neste projeto, a formação contínua de professores/as, a formação de formadores, os momentos de reflexão e o trabalho colaborativo, entre outras referidas nos pontos anteriores. O reconhecimento do papel do/da professor/a na concretização de projetos e no seu próprio desenvolvimento profissional merece particular destaque neste projeto. Esta ideia é alicerçada no facto do conhecimento profissional não poder ser transferido, pois é ativamente construído individual e socialmente através de experiências pessoais com o meio ambiente e em interação com os outros, envolvendo a reflexão e a adaptação (Zaslavsky, Chapman & Leikin, 2003).
- 2) **valorização de conceitos de ED/ECG, metodologias e resultados** - destacamos que neste processo ficou claro, para nós, que a formação de docentes é um aspeto fundamental, sendo considerada como relevante em todos os níveis de ensino e ao

longo da vida, num processo de desenvolvimento profissional e também pessoal. Nesta formação necessária, a distinção entre as questões conceituais e metodológicas afigura-se como pouco adequada, trabalhar as questões da ED/ECG exige ambas e articuladas, porque envolvem o desenvolvimento de competências como a autonomia, o pensamento crítico, a mobilização para a ação comprometida, o que pressupõe um envolvimento e participação ativa de quem aprende. Nas palavras de Oscar Jara (2016) importa sobretudo organizar processos educativos “que possibilitem generar en quienes participamos en ellos capacidades de transformación y cambio hacia el tipo de sociedad a la que aspiramos” (p. 21), o que naturalmente coloca sempre novos desafios e se configura uma tarefa para os/as estudantes e para educadores/as.

- 3) **importância da reflexão dos/das participantes sobre experiências e aprendizagens sobre ED/ECG** – qualquer projeto ou formação, ao valorizar a reflexão do/a professor/a, destaca a importância das teorias práticas do e da docente (Zeichner, 1993). Professores e professoras deixam de ser vistos/as como alguém que aplica na sala de aula as teorias geradas por outros e noutros locais, para passarem a ser vistos/as como alguém que produz as suas próprias teorias. É essencial que a reflexão seja encarada como um processo deliberado, sistemático e estruturado, situando-se o seu princípio e fim na ação (Dewey, 1933; Rodgers, 2002).
- 4) **importância do trabalho colaborativo entre os elementos da equipa parceira em todas as etapas do projeto: planificação, desenvolvimento e avaliação** - o envolvimento em colaborações com colegas pode dar (mais) sentido e significado a experiências formativas ou de sala de aula que, de um outro modo, não seriam evidentes (Day, 2001; Hargreaves, 1998).
- 5) **relevância à existência de uma equipa dinamizadora da ED/ECG em cada IES** - quando os/as professores/as pretendem integrar novas aprendizagens nas suas práticas, beneficiam grandemente se tiverem apoio e supervisão, por parte de colegas. As oportunidades de partilhar e receber *feedback* ajudam os/as docentes a adaptar as suas estratégias de ensino e rotinas, tornando mais sólidas as mudanças no seu conhecimento e nas suas crenças (Borko & Putnam, 1995).
- 6) **continuidade, sustentabilidade e inspiração de uma Escola Transformadora** – a colaboração com outros/as professores/as e a reflexão (individual e conjunta) sobre a prática, fomentadas nas oportunidades de desenvolvimento profissional, apresentam-se como dois instrumentos fundamentais para servir este propósito. Os processos educativos que visam a transformação social são mobilizadores de conceções de educação que confrontam os seus participantes com o exercício reflexivo inerente ao questionamento sobre si, a sua comunidade e o Mundo. Neste caminho de

posicionamento consciente, cada pessoa tem a oportunidade de se (re)conhecer e afirmar como agente político de transformação. O alcance, a persistência e a disseminação desta transformação dependem de inúmeros fatores, sejam eles pessoais, interpessoais, institucionais, interinstitucionais, locais ou outros. Neste sentido, a continuidade dos projetos é sempre uma incerteza, pelo menos do ponto de vista formal, mas as aprendizagens que deles resultam passam a ser património do sujeito, das redes de parcerias, das comunidades. Todos estes protagonistas podem não encontrar novamente as circunstâncias que permitam a sustentação da ação transformadora, mas saberão que havendo vontade ela é possível, e que a verdadeira educação encerra em si um projeto de sociedade sobre o qual importa refletir e revestir de intencionalidade educativa.

Nesta meta-reflexão afigurou-se-nos como fundamental dar resposta à inquirição inicial da equipa parceira e que deu lugar ao trabalho de análise desenvolvido, a lembrar: Quais as dimensões importantes de análise, que práticas educativas, pedagógicas e metodológicas são importantes para uma Escola Transformadora? Que relações esta Escola precisa de cuidar para se posicionar na sociedade enquanto agente de mudança? E para que mudanças quer a Escola contribuir? Para tal e seguindo a lógica de sistematização adotada ao longo do documento expomos o que consideramos sintetizar e sistematizar as respostas a estas questões (figura 11).

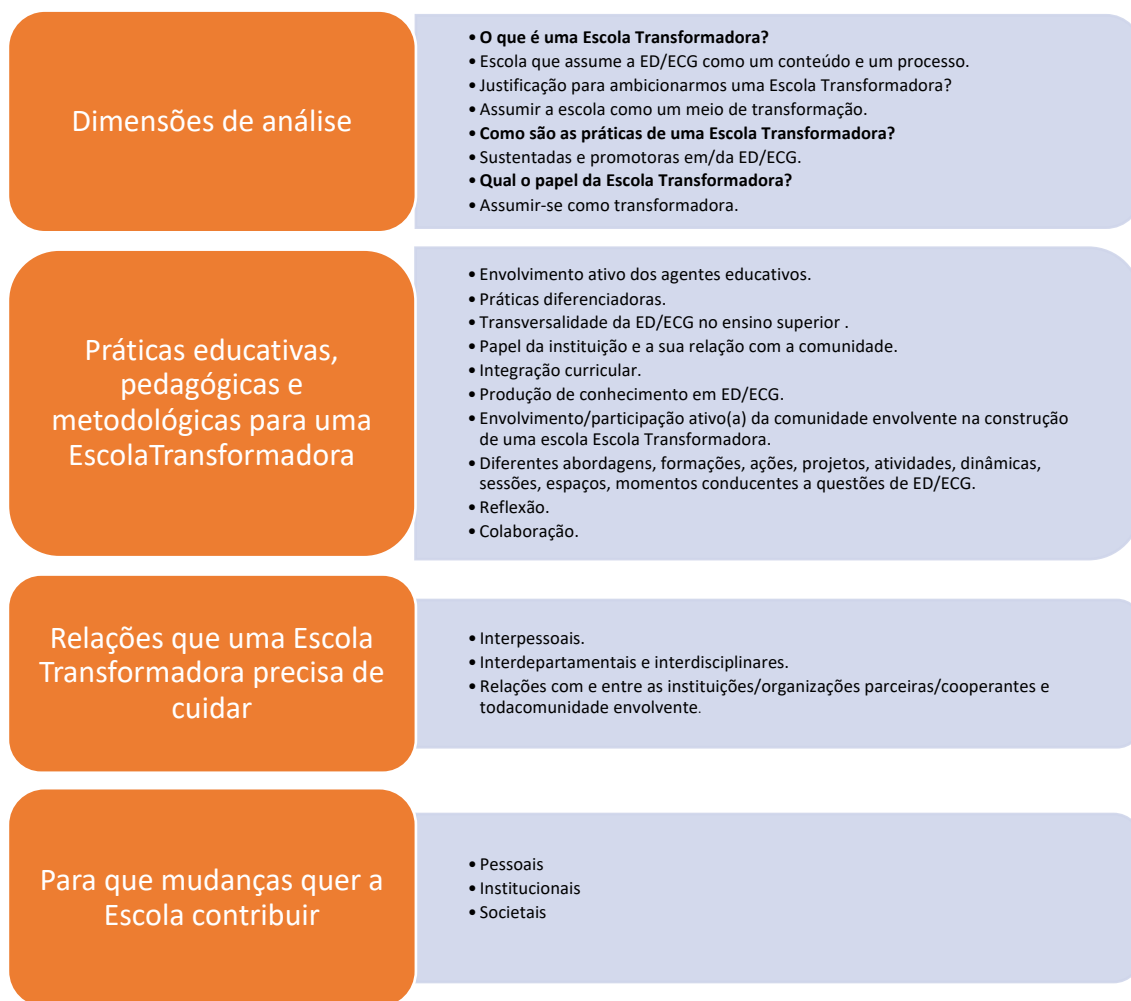


Figura 11: Resposta à inquirição inicial da equipa parceira.

Reflexão pessoal das autoras

Foi desde início claro para nós que este processo não pretendia aferir o grau de consecução do projeto, mas antes dar conta das aprendizagens realizadas, em algumas dimensões. O desenvolvimento profissional do/da professor/a relaciona-se com o contexto de trabalho, as particularidades da pessoa e a sua história de vida pessoal e profissional. Este percurso, como elementos da equipa de sistematização do projeto ET, permitiu-nos evoluir profissionalmente, aprofundar conceitos, alterar práticas, acarretou transformações na nossa atuação como professoras de uma ESE e permitiu-nos desenvolver a reflexão sobre temáticas novas.

Considerámos o projeto inovador, trabalhoso e estruturalmente bem concebido. A nossa vontade de aprender e desenvolvermo-nos também nós profissionalmente, conduziu a nossa conduta. A nossa função desenvolveu-se em colaboração com a equipa parceira, num ambiente amigável de partilha de ideias e de reflexão sobre os diferentes pontos de vista da ED.

Este é um longo caminho que queremos continuar a percorrer, proporcionando experiências inovadoras de interação e entreajuda num clima estimulante de abertura e confiança, comprometendo a participação social dos cidadãos e conduzindo à verdadeira transformação e, conseqüentemente, ao desenvolvimento. Após esta tarefa e perseguindo as nossas metas pessoais e profissionais, consideramos que qualquer escola deverá ser uma Escola Transformadora.



Referências

Referências

- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo, *Revista Referência*, n.º 5, 53-63.
- Amado, J. (2017) (Coord.). Manual de investigação qualitativa em educação. 3ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education, Policy and Practice*, 3, 83–98. 1.
- Andreotti, V., & Souza, L. M. (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Abingdon: Routledge.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*, 3ª edição, Lisboa: edições 70.
- Borko, H., & Putman, R. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press.
- Council of Europe. (2019). *Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers* (updated edition). Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Day, C (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- ENED (2018). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, Diário da República, 1.ª série — N.º 135 — 16 de julho de 2018.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher Development and Educational Change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1-9). London: The Falmer Press.
- Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*. Abingdon: Routledge.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Jara, O. (2016). Dilemas Y Desafíos De Una Educación Para La Transformación - Algunas Aproximaciones Freirianas. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, n.º 4, 19-26.
- Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), p. 230-253.
- Silver, E., Mills, V., Castro, A., Ghoussein, H. & Stylianides, G. (2007). Complementary approaches to mathematics teacher professional development: integrating case analysis and lesson study in the BI: FOCAL project. *Proceedings of the 15th ICMI Study, The Professional Education and development of Teachers of mathematics*. Águas de Lindóia, Brazil: UNESP.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

-
- Torres, C. A. (2017). *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*. Abingdon: Routledge.
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report (2017-2018). Accountability in Education: Meeting our Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNRIC - Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável – 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. <https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>
- Zaslavsky, O., Chapman, O., & Leikin, R. (2003). Professional development of mathematics educators: Trends and tasks. In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education – Part two*. (pp. 877-917). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

