

Projeto: CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA - *Apoio ao desenvolvimento de capacidades na gestão pedagógica dos centros escolares da Missão Católica de Bafatá*



Curso III: Competências transversais na docência: escola, família e sociedade

MANUAL DE FORMAÇÃO

MÓDULO VI - A PERSPETIVA INTERDISCIPLINAR DO TRABALHO DOCENTE

Maria Teresa Santos

Parceiros:



Entidades Colaboradoras:



Cofinanciador:



MANUAL DE FORMAÇÃO

MÓDULO VI - A PERSPETIVA INTERDISCIPLINAR DO TRABALHO DOCENTE

Ficha Técnica

Título: A perspetiva interdisciplinar do trabalho docente

Autor: Maria Teresa Santos

1ª Edição: 2022

Design Editorial: SOLSEF – Sol sem Fronteiras

Design da Capa: Maria Teresa Santos

Editora: SOLSEF – Sol sem Fronteiras

Índice	Página
Nota Introdutória	3
Capítulo 6. A perspetiva interdisciplinar do trabalho docente	4
6.1. Conteúdos Programáticos	4
6.2. Objetivos	5
6.3. Modelos de organização e funcionamento de equipas educativas	6
6.3.1. Multidisciplinar	8
6.3.2. Interdisciplinar	8
6.3.3. Transdisciplinar	9
6.4. Temáticas transversais	10
6.4.1. Exemplos de temáticas transversais que intervêm na prática docente	10
6.4.1.1. Necessidades Educativas Especiais	11
6.4.1.2. Igualdade de Género	16
6.4.1.3. Ambiente	19
6.4.1.4. Multiculturalidade	21
6.4.2. Estratégias para trabalhar as temáticas transversais em sala de aulas	25
6.5. A formação contínua de professores como ferramenta de fomento da prática da interdisciplinaridade	27
6.6. Conceção, implementação e avaliação de projetos interdisciplinares	30
6.7. Reflexões Finais	34
6.8. Instrumento de testagem de conhecimentos	35
Referências Bibliográficas	36

Nota Introdutória

Este sexto capítulo encerra o manual do curso III e é dedicado à “perspetiva interdisciplinar do trabalho docente”, com destaque para a importância do trabalho em equipa interdisciplinar sobre temáticas atuais e transversais ao currículo escolar, como sejam: as necessidades educativas especiais; a igualdade de género; o ambiente e a multiculturalidade. Realça-se o significado deste trabalho com base em projetos que integrem saberes de diversas disciplinas, agreguem vários docentes de áreas distintas e promovam o envolvimento das crianças/jovens e restante comunidade.

As dinâmicas locais criadas pela participação e colaboração entre diferentes atores constituem momentos preciosos de aprendizagem, num modelo de formação contínua centrado nos interesses, necessidades e problemas da escola e do meio físico e social em que se insere.

Apresentam-se as etapas da metodologia do trabalho de projeto e convidam-se os formandos a gerar ideias e a desenvolver os procedimentos necessários para colocarem em prática os conhecimentos adquiridos.

Termina-se com as reflexões gerais, o pré-teste, as referências bibliográficas e outros recursos.

Capítulo 6. A perspetiva interdisciplinar do trabalho docente

Este último capítulo corresponde ao programa do módulo VI - A perspetiva interdisciplinar do trabalho docente (35h = 17,5h regime presencial e 17,5h em trabalho autónomo) e procura fornecer informação teórica e prática sobre um conjunto de temáticas e formas de organização do fazer pedagógico/escolar, que potenciam o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores/professores.

6.1. Conteúdos Programáticos

Módulo VI: A perspetiva interdisciplinar do trabalho docente

1. Modelos de organização/funcionamento de equipas educativas:
 - a. Multidisciplinar;
 - b. Interdisciplinar;
 - c. Transdisciplinar.
2. Temáticas transversais:
 - a. Exemplos de temáticas transversais que intervêm na prática docente:
 - i. Necessidades Educativas Especiais;
 - ii. Igualdade de Género;
 - iii. Ambiente;
 - iv. Multiculturalidade.
 - b. Estratégias para trabalhar as temáticas transversais em sala de aulas.
3. A formação contínua de professores como ferramenta de fomento da prática da interdisciplinaridade.
4. Conceção, implementação e avaliação de projetos interdisciplinares:
 - a. Etapa 1: Preparação;
 - b. Etapa 2: Mobilização da comunidade escolar;
 - c. Etapa 3: Diagnóstico;
 - d. Etapa 4: Plano de ação;
 - e. Etapa 5: Acompanhamento;
 - f. Etapa 6: Avaliação e apropriação de resultados.

6.2. Objetivos

Pretende-se que os formandos venham a:

- Aprofundar a perspetiva interdisciplinar que envolve o trabalho docente;
- Reconhecer algumas das temáticas transversais (Necessidades Educativas Especiais; Igualdade de Género; Meio Ambiente e Multiculturalidade) que intervêm na prática docente;
- Conhecer estratégias para trabalhar as temáticas transversais em sala de aula;
- Perspetivar formas de trabalhar as temáticas transversais em projetos interdisciplinares;
- Conceber um projeto interdisciplinar no contexto da formação, que envolva a comunidade educativa;
- Compreender a importância da formação contínua e cooperada em contexto escolar para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e para a mudança organizacional.



Para uma sistematização teórica...

6.3. Modelos de organização e funcionamento de equipas educativas

Trabalhar em equipa constitui um desafio para os indivíduos e para as organizações e requer uma cultura escolar que promova práticas colaborativas e crie condições ao nível do espaço e tempo para o encontro focalizado na aprendizagem interpares.

Rosenholtz (1989, citado por Fullan & Hargreaves, 2001, pp.82-83) observou dois tipos de culturas escolares que designou por escolas “imobilizadas” (ou “com aprendizagem empobrecida”) e “mobilizadas” (ou “com aprendizagem enriquecida”). Nestas últimas, verificou que os professores trabalhavam mais em conjunto e que mesmo os mais experientes consideravam a tarefa de ensinar difícil, pelo que a comunicação e interação com os colegas, bem como o apoio que se gerava nessa partilha, conduzia a uma maior confiança e satisfação profissional.

O trabalho docente desenvolve-se num contexto que é frequentemente palco de imprevistos, dúvidas e incertezas. Assumir isto de forma solitária, como muitas vezes acontece, é nocivo para o educador/professor e limita as oportunidades de aperfeiçoar o seu percurso de aprendizagem na profissão.

Como assinalam Fullan e Hargreaves (2001, p.109) “As culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte. No nosso ímpeto para eliminar o individualismo, precisamos de evitar o esmagamento da individualidade”. Este equilíbrio entre o espaço individual e coletivo deve ser construído a partir de dentro da instituição através do que os autores designam por “profissionalismo interativo”.

Neste âmbito, Fullan e Hargreaves (2001, p.113) sugerem um conjunto de orientações para a ação do educador/professor e que podem ser praticadas de forma combinada em função das “circunstâncias pessoais e organizacionais”:

- a) **Localize, escute e articule a sua voz interior** – fazer uma reflexão sobre si próprio, os seus sentimentos e propósitos enquanto pessoa e professor.
- b) **Pratique a reflexão na ação, pela e sobre a ação** – analisar e questionar a sua prática, revendo os processos e estratégias utilizadas com vista à introdução de melhorias.

- c) **Desenvolva uma mentalidade orientada para o risco** – dar um primeiro passo para uma iniciativa nunca feita antes naquele contexto ou experimentar novos métodos.
- d) **Confie nos processos, bem como nas pessoas** – confiar nas competências próprias e nas dos outros com vista à aprendizagem partilhada.
- e) **Ao trabalhar com outros aprecie a pessoa como um todo** – procurar compreender os colegas enquanto pessoas e profissionais e valorizar as suas qualidades.
- f) **Empenhe-se em trabalhar com os seus colegas** – fazer um esforço para se envolver em projetos e atividades colaborativas.
- g) **Procure a diversidade e evite a balcanização** – evitar trabalhar sempre com os mesmos colegas e em grupos que se fecham sobre si próprios.
- h) **Redefina o seu papel, de modo a incluir responsabilidades fora da sala de aula** – contribuir para melhorar a cultura da escola e conhecer a realidade envolvente.
- i) **Equilibre trabalho e vida privada** – proteger-se contra o esgotamento, estabelecendo tempos para a vida pessoal e profissional.
- j) **Pressione e apoie os diretores e outros administradores, no sentido de desenvolverem um profissionalismo interativo** – ter uma visão crítica construtiva e participar nos processos administrativos.
- k) **Empenhe-se no aperfeiçoamento contínuo e na aprendizagem permanente** – procurar oportunidades de conhecer mais sobre a sua profissão, o seu domínio de intervenção e enriquecer a sua cultura geral.
- l) **Monitorize e fortaleça a ligação entre o seu desenvolvimento e o dos alunos** – transformar a sala de aula e a escola num lugar onde todos os alunos progridem e se sentem bem.

São várias as possibilidades de organização das equipas educativas e ao longo deste curso forneceram-se alguns exemplos: uns mais clássicos/comuns (e.g., conselho de turma constituído pelos docentes de uma turma; departamentos disciplinares), decorrentes da legislação da administração e gestão escolar; outros mais inovadores (e.g., equipas educativas constituídas para determinados projetos, integrando docentes de vários níveis e de diversos agrupamentos de alunos ou ainda equipas responsáveis por dinamizarem diferentes espaços de aprendizagem, por onde passam todos os alunos rotativamente), associados a um projeto educativo diferenciador e a uma forte identidade e autonomia.

Contudo, em todos eles, **o trabalho em equipa pode ser organizado de modo multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar**. Todos estes termos têm na sua raiz a palavra **disciplina** e designam diversos modos de relação e articulação entre disciplinas distintas (Pombo et al., 1993).

A formação destas equipas parte, umas vezes, da vontade dos professores fazerem coisas diferentes, outras de solicitações externas para participarem em projetos específicos. Em qualquer destas situações é crucial o apoio dos órgãos diretivos das escolas.

6.3.1. Multidisciplinar

Uma equipa multidisciplinar (ou pluridisciplinar, considerado sinónimo por alguns autores) é aquela que é constituída por elementos de diversos domínios disciplinares e/ou profissionais (e.g., português; matemática; ciências da vida; música... ou professor; psicólogo; médico; assistente social; terapeuta...), em que cada um traz para o grupo uma visão particular e especializada de olhar para um problema ou uma situação e propõe respostas/soluções no âmbito da sua esfera de ação.

Existe uma partilha de informação que é positiva e contribui para um conhecimento da linguagem técnica de cada área. Contudo, a intervenção não resulta de um plano integrado e acertado em conjunto, uma vez que se trata de um somatório de planos específicos conduzidos em separado.

Se verificarmos bem, toda a estrutura curricular dos sistemas educativos a nível mundial apontam para esta separação disciplinar, que se faz por acúmulo vertical em cada disciplina, esperando-se que seja o aluno a fazer a integração do conhecimento parcelar e fragmentado que lhe é “servido” quotidianamente.

Coloca-se então a questão de como passar do trabalho multidisciplinar ao interdisciplinar?

6.3.2. Interdisciplinar

O discurso sobre a necessidade de interdisciplinaridade no ensino é recorrente há muitos anos e enfatizado como fundamental nas sucessivas reformas educativas de muitos países. Todavia, para uma equipa funcionar de forma interdisciplinar é preciso combinar disciplinas diferentes e que cada especialista contribua para a confluência de pontos de vista sobre um dado objeto/situação.

Um tal processo exige uma reestruturação no modo de pensar e uma reorganização nos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem. O nível de colaboração é aqui mais profundo do que na equipa multidisciplinar e conduz a áreas de interpenetração em vez da mera justaposição de que falávamos anteriormente.

Para construir um saber interdisciplinar é preciso que cada um pense na sua disciplina, nas várias zonas ou campos em que a mesma pode mais facilmente comunicar com outras disciplinas e traçar as linhas de possíveis cruzamentos. Estas serão linhas partilhadas, planeadas e realizadas com colegas docentes e envolvendo os alunos em processos dinâmicos e integradores do conhecimento.

“Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade” afirma Pombo (2005, p.16). Porque são muitas as experiências de trabalho interdisciplinar nas escolas que demonstram a sua possibilidade de realização em contextos socioculturais muito diversos e com amplos benefícios para todos os envolvidos, este será o modelo que ao longo deste capítulo terá um destaque particular.

Como assinala Pombo (2005, p. 5) “a interdisciplinaridade é o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado”.

6.3.3. Transdisciplinar

A equipa transdisciplinar é a mais complexa, difícil ou mesmo quase impossível de colocar em prática, tendo em conta a forma como as escolas se organizam. Na legislação portuguesa a propósito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), este é o formato definido como modelo a seguir, pese embora muitos dos estudos efetuados sobre o funcionamento das Equipas Locais de Intervenção Precoce terem verificado que a maioria dessas equipas não consegue atingir este nível de articulação que a transdisciplinaridade pressupõe.

É talvez na área das artes, em especial visuais (plásticas, multimédia – cinema, vídeo) e performativas (música, teatro, dança) que poderemos encontrar mais facilmente projetos transdisciplinares que resultam em objetos artísticos únicos e singulares.

Ir para além da nossa própria disciplina e da nossa especialidade significa desapoderarmo-nos desse saber, torná-lo inteligível para outros e fundi-lo com o de outros saberes disciplinares,

contribuindo para a construção de uma nova unidade de conhecimento com fundamentos e linguagem próprios.

Ao deixarem de existir as fronteiras disciplinares será porventura mais difícil de construir uma identidade profissional específica, o que pode ser problemático numa sociedade que cada vez recorre mais ao saber de especialistas.

6.4. Temáticas transversais

Entendem-se por temáticas transversais aquelas que, como o nome indica, atravessam ou vão para além dos limites dos conteúdos das áreas curriculares habitualmente ensinadas na escola e que podem ser simultaneamente trabalhadas em todas elas.

Comportam em si uma abrangência que permite variadíssimos cruzamentos e possibilita o seu tratamento em diferentes planos, sendo por isso muito valiosas não só para o conhecimento profissional dos docentes, mas também por abrirem possibilidades ao trabalho interdisciplinar.

6.4.1. Exemplos de temáticas transversais que intervêm na prática docente

Poderíamos aqui elencar um conjunto muito variado de temáticas, mas seria impossível tratar todas elas no tempo desta formação.

Assim, elegeram-se quatro grandes temas, a saber: **Necessidades Educativas Especiais; Igualdade de Género; Ambiente e Multiculturalidade**, não só pela sua transversalidade e atualidade, mas também porque remetem para o que de mais essencial existe na vida humana – **a relação com os outros e a relação com o Mundo**.

É nesta relação que nos construímos enquanto pessoas que se querem íntegras e éticas, sensíveis ao que se passa à sua volta, interventivas na dimensão do seu papel social e profissional, que também contribuem para a passagem de testemunho às novas gerações.



Para fazer e pensar em conjunto...

Atividade 1 - Fonteyn – um sistema educativo ao contrário...

1. Introdução ao tema das Necessidades Educativas Especiais (NEE) a partir da leitura e análise individual do Texto Fonteyn (Dossier da UNESCO, 1996, pp.53-54);
2. Partilha e debate em grande grupo, com a análise comparativa do sistema de ensino da Guiné-Bissau;
3. Reflexões gerais sobre os desafios que se colocam a educadores e professores na organização de respostas educativas inclusivas.



Para uma sistematização teórica...

6.4.1.1. Necessidades Educativas Especiais

A educação de crianças com dificuldades em aprender (devido a deficiência ou outras razões) é assunto de debate desde há vários séculos, mas muito particularmente desde a instituição da escolaridade obrigatória entre finais do século XIX e princípios do século XX.

Após um longo caminho de segregação, nos finais dos anos 50 (século XX) tem origem nos países nórdicos o movimento de Normalização que reivindica a educação de todas as crianças com deficiência em ambientes “normais”, não separados do resto da população escolar. Nas décadas seguintes intensifica-se o debate entre argumentos pró e contra - Segregação versus Integração (Niza, 1996).

A década de 70 (século XX) marca claramente o domínio progressivo da defesa pela Integração, não só porque a investigação recolhe evidências das vantagens de um regime educativo integrado, mas também porque são publicados dois documentos essenciais:

- 1975 - Lei Americana que propõe que a maioria das crianças com deficiência seja educada no “meio menos restritivo possível”;
- 1978 - Relatório Warnock no Reino Unido e a introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O Relatório Warnock resultou da avaliação do sistema educativo inglês na resposta às crianças com deficiência e a proposta para se adotar esta nova terminologia (NEE) naquela época, advém do facto da necessidade de uma categorização baseada em critérios pedagógicos,

descentrada do problema da criança e da sua deficiência (opondo-se a uma classificação médica) para se situar no currículo/ambiente de aprendizagem (Niza, 1996).

As necessidades deveriam assim ser encaradas face à aprendizagem e acesso ao currículo escolar, tendo sido consideradas as seguintes:

- Meios complementares de acesso ao currículo (e.g., Braille para crianças cegas; Língua Gestual para crianças surdas);
- Adaptação dos programas, especialmente para crianças com dificuldades intelectuais;
- Alteração da organização e clima afetivo/emocional da sala de aula, particularmente para crianças com dificuldades de adaptação.

Nas décadas seguintes chegam à escola regular muitas crianças que até então não eram aceites ou tinham uma educação em escolas especiais. Contudo, nos finais da década de 80 e toda a década de 90 (século XX) inicia-se a discussão sobre a qualidade dessa educação integrada e perante a constatação de que muitas crianças no mundo estão ainda fora da escola, defende-se agora a necessidade de construir escolas e uma educação inclusivas, que não deixem ninguém para trás (Ainscow, 2020; Rodrigues, 2001; 2003).

Para esta discussão são determinantes as Conferências da UNESCO:

- 1990 - Jomtien (Tailândia) - “Escola para Todos”;
- 1994 - Salamanca (Espanha) - “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”;

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constitui o documento impulsionador de todo um movimento mundial pela defesa da inclusão escolar. Na sua Introdução (ponto 3) afirma-se que:

O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares.

Verifica-se uma reformulação do conceito de NEE que se torna mais abrangente conforme se sublinha ainda no mesmo ponto da introdução:

No contexto deste Enquadramento da Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva.

Tais desafios lançados aos sistemas educativos e às escolas há quase 30 anos constituem ainda hoje um guia para a ação. Decorrente de uma vasta experiência e investigação internacional, Mel Ainscow (2020, p.14) sustenta que para promover a inclusão e equidade:

- As políticas devem basear-se em princípios claros e num entendimento alargado das definições e significado dos termos inclusão e equidade;
- As estratégias devem ser baseadas em evidências do impacto das práticas atuais sobre a presença, participação e progresso de todos os alunos;
- Deve haver uma ênfase nas abordagens que envolvem a escola no seu todo, em que os professores são apoiados para desenvolver práticas inclusivas;
- Os departamentos de educação devem liderar a promoção da inclusão e da equidade como princípios que orientam o trabalho dos professores em todas as escolas;
- As políticas devem basear-se na experiência e conhecimentos de todos os que têm um envolvimento na vida das crianças, incluindo as próprias crianças.

Refere ainda este autor que a promoção da inclusão e equidade não é tanto uma questão de introduzir novas técnicas ou novos procedimentos organizacionais, mas mais sobre processos de aprendizagem social em contextos específicos.

A atual legislação portuguesa sobre a Educação Inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018) procura abandonar a categorização das crianças (incluindo a de NEE) focada nas suas dificuldades para se centrar em medidas de suporte à inclusão e aprendizagem de todos os alunos na escola tendo por base uma abordagem multinível (ME/DGE, 2018, pp.18-22), cujos princípios são os seguintes:

- uma visão compreensiva, holística e integrada;

- uma atuação pró-ativa e preventiva;
- uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos;
- uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados.

Sendo as suas principais características:

- a organização multinível das medidas de suporte à aprendizagem;
- a determinação de um contínuo de medidas de suporte à aprendizagem;
- o enfoque no currículo e na aprendizagem;
- a opção por práticas que sejam teórica e empiricamente sustentadas;
- a organização de processos sistemáticos de monitorização.

Consideram-se condições necessárias à melhoria e eficácia da escola na prossecução de “uma escola de todos e para todos”:

- a consolidação de uma visão e responsabilidade coletivas;
- a existência de uma liderança orientada pelos princípios da educação inclusiva;
- a concretização do trabalho colaborativo em equipa educativa;
- a criação de oportunidades diversificadas de desenvolvimento profissional docente;
- a consolidação de mecanismos de monitorização e de autoavaliação.

Diremos que a Inclusão é um direito humano como afirmado por Rodrigues (2015) e que é um processo em construção permanente que só é possível pelo trabalho em colaboração. A figura abaixo ilustra esta mesma ideia, ou seja, para **apoiar a mudança** é preciso **aprender a colaborar**, a **analisar os contextos** e a **ultrapassar as barreiras** (Ainscow, 2011).



Fonte: Ainscow (2011, p.12).

Um dos instrumentos que podem ser utilizados no processo de construção de uma Escola Inclusiva, que pretende atender às necessidades educativas de todos os seus alunos, é o *Index para a inclusão* (Booth & Ainscow, 2002) que possibilita analisar a escola em três dimensões e seis subdimensões:

Dimensão A - Criar culturas inclusivas

- A.1 Construir o sentido de comunidade
- A.2 Estabelecer valores inclusivos

Dimensão B - Implementar políticas inclusivas

- B.1. Desenvolver a Escola para todos
- B.2. Organizar o apoio à diversidade

Dimensão C - Promover práticas inclusivas

- C.1. Organizar a aprendizagem
- C.2. Mobilizar os recursos

Em cada uma destas áreas encontramos um conjunto alargado de indicadores e de questões que ajudam a promover o questionamento e a produzir soluções mais criativas com os recursos disponíveis.

Como Stubbs (2008) demonstra, a inclusão é possível mesmo em contextos com poucos recursos. É preciso mudar a perspetiva e romper com modelos de pensamento e de organização que se têm perpetuado e que não respondem às exigências dos novos tempos. A inclusão é um direito de todos e envolve um sentimento de pertença, participação e aprendizagem mútua.



Para fazer e pensar em conjunto...

Atividade 2 - *Index* para a Inclusão: que potencialidades deste instrumento?

1. Na sequência da apresentação de informação básica sobre NEE, fazer uma análise dos indicadores das 3 dimensões do *Index* (Booth & Ainscow, 2002);
2. Em grande grupo - refletir sobre as vantagens deste documento e como pode ser operacionalizado nos centros escolares;
3. Visualizar e analisar o vídeo – Nós... na escola;
4. Sintetizar as ideias principais.



Para fazer e pensar em conjunto...

Atividade 3 - A educação de meninas e meninos: que caminho para a igualdade?

1. Iniciar com uma pequena introdução ao tema da Igualdade de género;
Em grande grupo:
2. Brainstorming sobre a educação de meninas e meninos na Guiné-Bissau, com registo das ideias no quadro ou computador;
3. Partilha de experiências pessoais no que se refere à educação e oportunidades que tiveram enquanto crianças e jovens;
4. Reflexões sobre a forma como educam alunos e alunas – elencar diferenças e semelhanças;
5. Síntese e reflexão final.



Para uma sistematização teórica...

6.4.1.2. Igualdade de Género

Neste século tem-se intensificado o debate sobre as questões da igualdade de género, tornando-se uma dimensão muito relevante dos discursos sociais, científicos e políticos por todo o mundo.

No âmbito das orientações legislativas para a educação produzidas a nível Europeu e subscritas por Portugal realça-se a importância do papel dos contextos educativos para a aprendizagem e exercício da cidadania, onde se inscrevem naturalmente a educação para a igualdade de género num plano que se quer transversal ao currículo.

Neste sentido, foram também publicados manuais de apoio à ação docente, desde o pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico, que fornecem um conjunto de conhecimentos e instrumentos facilitadores da análise crítica e desconstrução de estereótipos na educação das crianças e jovens de ambos os géneros, visando uma prática pedagógica consonante com os valores da igualdade entre homens e mulheres (Cardona, 2010; 2011; Pomar, 2012; Pinto, 2015).

Ainda que histórica e socialmente a luta das mulheres por direitos iguais aos dos homens nos vários planos da vida se faça há mais de 200 anos, inspirada que foi pelas ideias iluministas do século XVIII e pelos ideais da Revolução Francesa com o lema de - Liberdade, Igualdade e

Fraternidade - existem ainda hoje muitas sociedades que não reconhecem às meninas os mesmos direitos do que aos meninos e em muitas dessas comunidades, até o direito à educação lhes é negado.

A negação deste direito como o de outros, representa um atraso civilizacional com repercussões devastadoras na vida e futuro dessas crianças, mas também das suas famílias e da sua nação. Os argumentos desta menorização e desprezo pelo género feminino, com base em interpretações de textos religiosos arcaicos, não encontram qualquer fundamento no domínio científico e social no século XXI.

É certo que há diferenças biológicas entre homens e mulheres e o conceito de sexo masculino/feminino decorre desta diferenciação. Mas o conceito de género está relacionado com fatores que vão para além disso, pois trata-se de uma construção social e cultural na medida em que é através dos processos de socialização - primária na família e secundária na escola - que se vão moldando características e assumindo papéis sociais, que tornam essas diferenças mais marcantes e enquadradas em categorias estereotipadas.

É neste quadro que se classificam os comportamentos individuais em “aceitáveis ou não aceitáveis”, como por exemplo dizer a um menino que “um rapaz não chora” ou a uma menina que “não deve brincar com carrinhos” ou ainda que o lugar da mulher é “em casa a tratar da casa e dos filhos” e o do homem é “a trabalhar fora de casa para sustentar a família”.

Monge et al. (1999) referem que:

(...) os processos de ensino-aprendizagem em termos de identidade de género se situam entre a perceção do papel tradicional feminino estreitamente articulado com a esfera do privado – família e o lar – respeitando as funções ligadas aos cuidados “domésticos” e com as crianças; e a perceção do papel tradicional masculino prioritariamente relacionado com a esfera pública e ligado ao trabalho remunerado (p.11).

Estes processos resultam de práticas educativas familiares e escolares profundamente enraizadas na cultura e modo de vida das comunidades e são interiorizadas pelas crianças, jovens e adultos ao longo do seu percurso de identificação com o grupo masculino ou feminino. Claro, que há sempre os rebeldes, os que desafiam estas verdades e que sofrem as consequências da sua rebelião que, em último caso, se traduz na exclusão (imposta pelos próprios ou pelos restantes membros do seu grupo familiar e social).

Apesar das conquistas alcançadas em prol da igualdade de género nas últimas décadas, em particular nas sociedades ocidentais e de, por exemplo, em Portugal serem já mais as mulheres a frequentarem o Ensino Superior do que os homens, tal qualificação não se reflete nas mesmas condições laborais e salariais quando comparadas com os homens.

Muitas instituições públicas apresentam códigos de conduta não discriminatória, mas as práticas nem sempre correspondem a esse discurso e manifestam-se através de atitudes e mensagens subliminares e até muitas vezes não consciencializadas.

Os sistemas educativos, têm contribuído para a reprodução e reforço da desigualdade entre os géneros, tanto através do currículo explícito/aberto como do oculto. Por conseguinte, torna-se fundamental trabalhar as questões do género e dos papéis sociais desde a pequena infância, pelo que a formação de educadores/professores neste âmbito é crucial.

Cardona (2010, p.17) lembra-nos o seguinte:

Com base em ideias sem qualquer suporte científico, a família e todos os restantes agentes de socialização continuam a educar de maneira diferente o rapaz e a rapariga para o desempenho dos mais variados papéis ao longo da vida, como se a diferenciação biológica determinasse as características pessoais, as oportunidades de desenvolvimento e os percursos de vida de uns e de outras.

Em Portugal, a abordagem a esta temática da **Igualdade de Género** está inscrita no 1º grupo de temas da disciplina de **Cidadania e Desenvolvimento**, a que se fez referência no capítulo 3 deste manual (pp.13-15) e é considerada obrigatória em todos os ciclos de ensino.

Nos manuais (guiões) produzidos por Cardona (2010; 2011), Pomar (2012) e Pinto (2015) referenciados no final deste capítulo e disponíveis *online*, encontram-se para além de um enquadramento teórico aprofundado, algumas sugestões de organização do ambiente educativo e atividades que poderão inspirar os educadores e professores.

É com base nestes autores que se deixam aqui algumas questões para a reflexão no plano pedagógico:

- Como é que vejo as questões de género?
- Que significado lhes atribuo?
- De que modo é que educo os meus alunos para estas questões?
- A organização do espaço da sala de aula e da escola atende à igualdade de género?
- Nas atividades e materiais que proponho, que cuidados tenho para evitar atitudes e comportamentos discriminatórios face ao género?

- Que conhecimentos tenho das especificidades dos contextos familiares dos meus alunos no que diz respeito aos papéis de género?

O trabalho pedagógico no âmbito da temática da Igualdade do Género deve ser contextualizado no quadro dos direitos humanos e contribuir para o desenvolvimento integral de alunos e alunas que se percecionam e sentem como seres livres e capazes de fazer as suas escolhas, mesmo quando tais escolhas esbarram com os preconceitos e pressões familiares, escolares e sociais.



Para fazer e pensar em conjunto...

Atividade 4 - Uma Educação Ambiental...

1. Introduzir a temática do ambiente;

Em grande grupo:

2. Listar os conhecimentos e preocupações dos formandos sobre o tema;

3. Partilhar experiências de trabalho realizadas com os alunos/as neste domínio;

4. Apresentar sugestões para projetos de educação ambiental que envolvam a comunidade escolar e respondam aos problemas e necessidades locais;

5. Sistematização final.



Para uma sistematização teórica...

6.4.1.3. Ambiente

As questões ambientais estão hoje na ordem do dia e constituem uma preocupação para uma parte significativa da população mundial. A relação do ser humano com a natureza tem sido caracterizada por uma atitude arrogante e destruidora, como se não fizesse parte dessa mesma natureza e dela não precisasse. Tal atitude tem levado a profundos desequilíbrios nos diversos ecossistemas, com a extinção de muitas espécies animais e vegetais.

Sabemos que o planeta Terra tem alguma capacidade de regeneração, mas as alterações climáticas a que temos vindo a assistir e para as quais muitos cientistas alertavam há décadas

aí estão e com consequências devastadoras para os países e populações mais pobres e vulneráveis, em particular, em África, na América do Sul e na Ásia.

Perante os cenários de destruição e escassez de recursos um pouco por todo o mundo, tem crescido também uma maior consciência ambiental e um reconhecimento da necessidade de mudar comportamentos e práticas de forma a que se caminhe para um modelo económico circular e mais sustentável.

A resolução das Nações Unidas, saída da cimeira de 2015 – *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*, define os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS), sendo que sete deles se relacionam com questões ambientais: 6 - Água e saneamento potável; 7 - Energias renováveis e acessíveis; 11 - Cidades e comunidades sustentáveis; 13- Ação climática; 14 - Proteger a vida marítima e 15 - Proteger a vida terrestre (Pedroso, 2018).

É neste quadro que emerge a componente da **Educação Ambiental** nas escolas, integrada no âmbito de uma **Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global** e que no sistema educativo português faz igualmente parte da disciplina de **Desenvolvimento e Cidadania**.

O Ministério da Educação de Portugal, através da Direção-Geral de Educação, publicou o “Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade” (Pedroso, 2018), decorrente da “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (Monteiro, 2017), possibilitando aos educadores/professores desde o nível pré-escolar ao secundário, um documento orientador para a atuação pedagógica.

Em Portugal, a temática ambiental sempre esteve presente no currículo e programas relacionados com o Estudo do Meio Físico e Social, as Ciências Naturais e Sociais, a Formação Pessoal e Social, mas nunca de forma tão explícita e transversal como surge atualmente e numa abordagem política, social e económica. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017), documento a que fizemos alusão no capítulo 3 do manual (p.9), considera a *Sustentabilidade*, um dos 8 princípios, sendo a *Cidadania e participação* um dos cinco valores e o *Bem-estar, Saúde e Ambiente* uma das 10 áreas de competências a desenvolver nas crianças e nos jovens ao longo do percurso escolar.

O “Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade” (Pedroso, 2018), propõe como temas a abordar os seguintes: 1) Sustentabilidade, Ética e Cidadania; 2) Produção e Consumo Sustentáveis; 3) Território e Paisagem; 4) Alterações Climáticas; 5) Biodiversidade; 6) Energia; 7) Água; 8) Solos.

São ainda apresentados diversos subtemas, os objetivos para cada nível de ensino e um glossário com a definição dos conceitos e indicação de alguns recursos. Com este referencial pretende-se contribuir para a sensibilização e mudança de comportamentos e de atitudes face ao ambiente junto das crianças e jovens, bem como das suas famílias e comunidades onde vivem.

São múltiplas as possibilidades para se fazerem cruzamentos interdisciplinares a partir dos temas ligados ao ambiente e, um pouco por todo o mundo, muitos alunos e professores envolvem-se em ações em defesa do Planeta Terra. Esta batalha tem sido até liderada pelas gerações mais novas, como ficou patente nos protestos da ativista ambiental sueca Greta Thunberg, que conduziu ao movimento mundial de Greve das escolas pelo Clima.

Este ativismo juvenil tem seguramente na sua génese o trabalho de muitos educadores/professores que procuram promover nos alunos uma consciência crítica para os problemas que assolam a humanidade.



Para fazer e pensar em conjunto...

Atividade 5 - A riqueza na diversidade ...

1. Introduzir os conceitos de multi e interculturalidade;
Em grande grupo, promover o debate sobre:
2. A diversidade cultural da população Guineense e de Bafatá, em particular – modos de vida, convivência, conflitualidade...;
3. Impacto dessa diversidade nas práticas educativas familiares e escolares;
4. A necessidade de uma Educação Intercultural e ideias para projetos nesta área;
5. Visualização e análise do vídeo – Valores e Culturas;
6. Sistematização geral.



Para uma sistematização teórica...

6.4.1.4. Multiculturalidade

As sociedades contemporâneas são caracterizadas pela coexistência de grupos cada vez mais heterogêneos no que diz respeito à sua identidade étnica, linguística, religiosa, cultural e que aportam uma outra amplitude e complexidade ao tecido social de cada nação.

Este encontro entre diferentes culturas decorre há séculos por via das deslocações geográficas produzidas pelos fenómenos da colonização e migrações, podendo estas últimas derivar de eventos naturais (cheias, secas, sismos...) ou eventos provocados pelo ser humano como: guerras e perseguições; ou simplesmente a busca por melhores oportunidades; ou ainda motivadas por desejos de aventura ou de realização pessoal.

A Guiné-Bissau é um exemplo desta multiculturalidade pela diversidade de grupos étnicos, de línguas, de práticas religiosas e culturais. Vivemos hoje de facto em sociedades multiculturais, mas até que ponto conhecemos, respeitamos e valorizamos a cultura dos outros? Daqueles a quem apelidamos de diferentes e que não fazem parte do nosso grupo, nem se regem pelas mesmas crenças e valores?

Esta coexistência entre culturas distintas nem sempre é pacífica e são muitas as tensões que se geram quando se discutem os direitos à igualdade e à diferença. A este propósito, o sociólogo Boaventura Sousa Santos (in Santos & Nunes, s.d., p.38) defende: “As pessoas e os grupos têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

A afirmação de Sousa Santos foca aspetos determinantes para se lidar hoje com a problemática da multiculturalidade, pois ao longo da história da humanidade, as diferenças têm sido tratadas de forma preconceituosa e discriminatória e, no plano cultural, muitas sociedades têm imposto a sua cultura que consideram superior, procurando aniquilar a de outros povos ou grupos tidos como bárbaros, ignorantes ou incultos.

Se a multiculturalidade se pode entender como a presença de uma multiplicidade de formas de pensar, acreditar, produzir e criar símbolos e significados no interior de um dado grupo social, a interculturalidade pressupõe a troca e o diálogo entre esses grupos e culturas e exige a visibilidade e reconhecimento mútuos.

O ensino não é neutro e cada educador/professor transporta para a sala de aula a sua visão do mundo, que como é óbvio é influenciada pela sua cultura de origem e pelas suas vivências no contacto com outras culturas. É preciso tomar consciência deste olhar etnocêntrico (a partir do nosso grupo étnico) sobre o outro (o estranho/o estrangeiro/o diferente) e operar mudanças na nossa forma de pensar e agir (Cortesão, 2001).

Encarar a diversidade como um fator de enriquecimento em vez de um problema é um princípio para o (re)conhecimento e aceitação da diferença que há no outro e de como isso

me transforma. Antoine de Saint-Exupéry escreveu em Carta a um Refém (2015) - “Se sou diferente de ti, longe de te prejudicar, aumento-te”.

É neste processo de entendimento multicultural que, há já algumas décadas, a UNESCO, a União Europeia e outras organizações internacionais têm promovido um amplo debate sobre a necessidade de uma Educação Intercultural, como forma de se fortalecer os mecanismos de Participação, Inclusão e Democracia.

No guia da UNESCO (2006, p.19) refere-se que:

A educação intercultural não pode ser apenas um simples “complemento” do currículo. Ela relaciona-se com o ambiente de aprendizagem como um todo, bem como com outras dimensões dos processos educativos, como a vida escolar e a tomada de decisão, educação e formação de professores, currículos, línguas de instrução, métodos de ensino e interações dos alunos e materiais de aprendizagem. Isto pode ser feito através da inclusão de múltiplas perspetivas e vozes.

Nesta mesma publicação (UNESCO, 2006, p.28), traça-se um percurso pelas várias conferências da UNESCO, recomendações, tratados e convenções, considerando-se que a **Educação Intercultural** se deve enquadrar numa **Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia**, com vista a:

- promover o respeito pela diversidade e pelo património cultural;
- desenvolver a “capacidade de comunicar, partilhar e cooperar com outros”;
- desenvolver a capacidade de aceitar que qualquer interpretação de situações e problemas está enraizado em tradições culturais;
- desenvolver um currículo que “inclua uma dimensão internacional” e que enfatiza “conhecimento, compreensão e respeito pela cultura dos outros”;
- apoiar a aprendizagem de línguas estrangeiras como “meio de compreensão mais profunda de outras culturas”;
- promover intercâmbios internacionais para alunos e educadores;
- promover a realização de projetos conjuntos entre estabelecimentos escolares de diferentes países.

O Instituto Nacional de Educação da Guiné-Bissau produziu igualmente um *Referencial de Competências para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia*, cujo trabalho foi coordenado por Baldé (2011), o que revela também a preocupação do país com estas questões.

A escola é mais uma vez considerada o lugar ideal para o desenvolvimento das chamadas competências interculturais (UNESCO, 2013). Neste texto faz-se referência à síntese feita por Deardorff (2011, in UNESCO, 2013, p. 24) que elenca como básicas as seguintes:

- Respeito (“valorização dos outros”);
- Autoconsciência/identidade (“compreendendo a lente através do qual cada um de nós vê o mundo”);
- Visualização de outras perspetivas/visões de mundo (“como essas perspetivas são semelhantes e diferentes”);
- Escuta (“envolver-se em autênticas experiências de diálogo intercultural”);
- Adaptação (“ser capaz de mudar temporariamente para outra perspetiva”);
- Construção de relacionamento (forjando vínculos interculturais duradouros);
- Humildade cultural (“combina respeito com autoconsciência”).

À semelhança das temáticas anteriores também esta integra, no sistema educativo português, os temas de tratamento obrigatório em todos os ciclos de ensino, no âmbito da disciplina de **Cidadania e Desenvolvimento**. Nas páginas da Direção-Geral de Educação (Portugal), sinalizadas no final do capítulo, acede-se a um conjunto de recursos importantes no apoio à ação docente no domínio da multi e interculturalidade.

Em 2017 foi lançado o Programa REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural numa iniciativa conjunta do Alto Comissariado para as Migrações, do Ministério da Educação através da Direção-Geral da Educação e da Fundação Aga Khan, que procurou nas escolas envolvidas centrar a atuação em 3 pilares: **a cultura organizacional, o currículo e a comunidade**.

O que se pretende com a educação intercultural é ir mais além do que o eventual conhecimento e partilha de aspetos folclóricos (música, gastronomia, artesanato, etc...) de uma dada cultura, o designado “currículo turístico” (C. Leite, 2003). Se é verdade que estas podem constituir as primeiras experiências de contacto, a investigação também demonstra que o contacto não é suficiente para reduzir o preconceito e pode até reforçá-lo, se não for garantido um estatuto igualitário aos membros de culturas diferentes.

É, pois, preciso construir ambientes que fomentam a interação e inclusão na aceção descrita já neste capítulo, no ponto sobre as Necessidades Educativas Especiais e, também aqui, o *Index* para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002) pode ser uma ferramenta muito útil. Trilhar caminhos de convivência saudável e de vida em conjunto é mais um desafio colocado às escolas e aos professores.

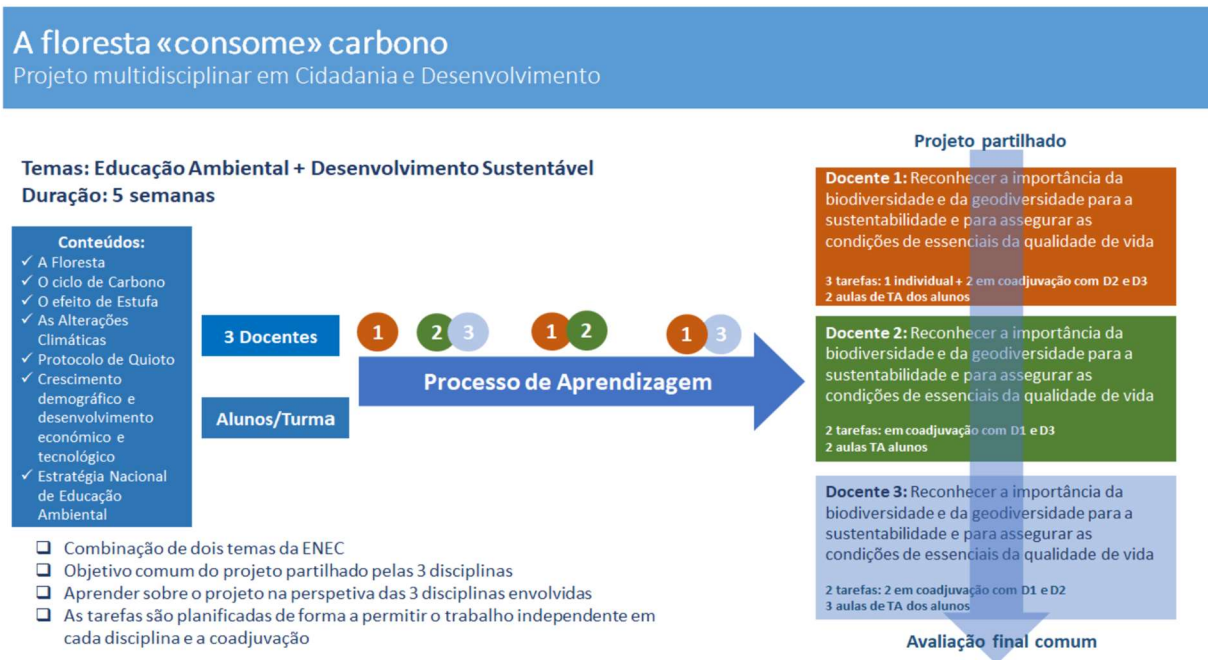
6.4.2. Estratégias para trabalhar as temáticas transversais em sala de aulas

As temáticas que atrás abordámos sucintamente podem ser trabalhadas de muitas maneiras e não há uma única “receita” a aplicar a uma escola ou a um nível de ensino.

Sabemos que por vezes se exige demais à escola e aos professores, como se a escola pudesse resolver todos os problemas da sociedade. É tanta a pressão sobre a instituição escolar que se pode transformar naquilo que António Nóvoa (2009, p.7) designa por “escola transbordante”, aquela que querendo socorrer a tudo numa missão quase impossível, acaba por deixar de lado o que é o essencial.

Contudo, as temáticas em análise parecem-nos essenciais quando enquadradas numa tão necessária Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015) e sugere-se a sua integração nos eixos de intervenção do Projeto Educativo de uma escola ou de um agrupamento de escolas. Assumidos assim pela instituição no seu todo, a operacionalização na escola e sala de aula será feita através de projetos multi e interdisciplinares que envolvam educadores/professores de vários níveis de ensino e várias disciplinas.

Cristina Milagre et al. (s.d., p.20) apresentam um exemplo de planeamento de um projeto na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (figuras abaixo) que junta 3 docentes de áreas diferentes e respetivas turmas em torno de um tema e objetivo comuns.



A floresta «consome» carbono

Projeto multidisciplinar em Cidadania e Desenvolvimento

1.ª semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	D1				
Tarde			Trabalho autónomo dos alunos em grupo		
2ª semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Trabalho autónomo dos alunos em grupo				Trabalho autónomo dos alunos em grupo
Tarde			D2+D3		
3.ª semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	D1+D2				
Tarde			Trabalho autónomo dos alunos em grupo		
4.ª semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã					Trabalho autónomo dos alunos em grupo
Tarde			Trabalho autónomo dos alunos em grupo		
5.ª semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Trabalho autónomo dos alunos em grupo		D1+D3		
Tarde					

A ONGD AIDglobal, no âmbito do projeto internacional “Walk the Global Walk” apoiado por fundos Europeus e pelo Instituto Camões, publicou em português um conjunto de materiais muito úteis e práticos para os professores e jovens alunos trabalharem as temáticas do Desenvolvimento e dos ODS e que estão acessíveis em: <https://aidglobal.org/recursos-pedagogicos/>.

Cabe aos docentes fazer uma análise do currículo e refletir sobre temas ou problemas agregadores e a sua possível articulação, o conhecimento e as competências que se pretendem desenvolver nos alunos e a forma como cada turma pode trabalhar para esse projeto comum. De salientar, que a participação e cooperação das crianças e jovens é central em todo este processo.

Sugere-se que tais projetos sejam, sempre que possível, enraizados na comunidade e procurem na solução dos problemas locais uma via também para a reflexão no plano global.

Na elaboração destes projetos recorre-se, em geral, à **metodologia de projeto** (a explorar mais à frente no ponto 6.6.), a uma **variedade de métodos de ensino e aprendizagem** (trabalhados no curso I) e aos **recursos humanos, materiais e financeiros** disponíveis e a mobilizar.

Pretende-se criar um clima de escola e sala de aula onde crianças e adultos sentem que são capazes de produzir conhecimento e soluções para os problemas da comunidade e do mundo, colocando as suas capacidades cognitivas, manipulativas, linguísticas, relacionais e criativas ao serviço do bem comum.



Para fazer e pensar em conjunto...

Atividade 6 - O valor da formação contínua...

Em grande grupo:

1. Fazer uma análise e reflexão sobre os percursos formativos individuais e a importância de uma formação contínua em contexto escolar;
2. Comparar o modelo desta formação que têm frequentado com outros modelos possíveis;
3. Sistematização e reflexão geral.



Para uma sistematização teórica...

6.5. A formação contínua de professores como ferramenta de fomento da prática da interdisciplinaridade

A transformação da escola não se faz sem os professores e não há nenhuma reforma educativa que não preste atenção à necessidade de formação do corpo docente, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua.

Podemos ter modelos de formação contínua mais escolares/académicos com programas pré-definidos; modelos construídos de forma interativa, centrados nos problemas das escolas ou mistos. Muita da literatura produzida sobre o assunto, a partir dos anos 90 (século XX), realçou a importância de, nos processos formativos, se atender não apenas à dimensão profissional do professor (conhecimento científico, técnico e didático) mas também à sua dimensão pessoal (características pessoais e experiência de vida).

Nóvoa (1992, p.25) sustenta que:

A formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A complexidade das sociedades atuais exige de todos nós uma **Aprendizagem ao Longo da Vida**, o que na ação docente, pressupõe um conjunto de capacidades/qualidades, como sejam: **Mente Aberta/Flexível; Responsabilidade/Rigor; Curiosidade; Energia; Luta contra a Rotina.**

Tais qualidades precisam de ser alimentadas no contexto escolar e é no trabalho colaborativo, em equipas educativas multi e interdisciplinares que se pode encontrar o ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador/professor. Um profissional que se quer reflexivo e em permanente aprendizagem.

Como Schön (1992) afirma: “A reflexão não é um conhecimento ‘puro’, mas sim contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”. Neste sentido, diremos que a reflexão pressupõe:

- Relação entre pensamento e ação;
- Relações sociais (atitude não-individualista);
- Estar ao serviço de interesses humanos, políticos, culturais e sociais (atitude não-neutral);
- Ser transformadora (não passiva).

Ainda de acordo com Schön, o processo reflexivo deve fazer-se em diferentes planos: **Conhecimento-na-ação** (*a priori*/durante); **Reflexão-na-ação** (durante) e **Reflexão sobre a ação** (*a posteriori*). Trata-se de mobilizar mecanismos cognitivos e afetivos que possibilitam **reformular, construir novas hipóteses, produzir conhecimento, teorizar sobre a prática** (Nóvoa, 1992).

Visa-se a formação de um profissional que não se limita a reproduzir um conhecimento adquirido por acumulação de conceitos e fórmulas, mas que pensa sobre esse conhecimento, experimenta aplicá-lo, observa, regista, partilha e inicia novo ciclo de pensamento e ação, contribuindo para a construção de novos conhecimentos.

Sugere Nóvoa (1999, p.11) que é preciso:

(...) encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma conceção abrangente de formação de professores.

Perrenoud (2000) considera que a administração da sua própria formação contínua é uma das competências dos educadores/professores e que seria desejável que os mesmos negociassem um projeto de formação comum entre pares, que partisse do seio das equipas docentes num dado contexto escolar ou comunidade educativa.

O modelo de **Autoformação Cooperada** desenvolvido pelo Movimento da Escola Moderna (MEM- <http://www.escolamoderna.pt/>), associação pedagógica criada nos anos 60 (século XX), inspirada na Pedagogia Freinet, dirigida por Sérgio Niza, pode constituir um bom exemplo de organização e planeamento das situações formativas que ocorrem entre pares, centradas precisamente na análise e reflexão sobre as práticas, fundamentadas em saber científico e em princípios de participação e gestão democrática do trabalho na escola e sala de aula (Marcelino, 2002; Niza, 1997).

Nóvoa (1992, p.29) defende que “(...) o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. Ainda que a diversificação de modelos e práticas de formação seja desejável, uma formação contínua situada no contexto escolar, fortemente participada e apoiada em processos de experimentação e investigação-ação, é aquela que parece oferecer melhores condições para a inovação e transformação da escola e dos que nela habitam.

O trabalho em equipas interdisciplinares agregadas a projetos com significado para a escola e comunidade constituem uma via de grande alcance para a ligação entre formação e ação educativa (Paes & Vitorino, 2011).

6.6. Conceção, implementação e avaliação de projetos interdisciplinares

Projetar é uma característica do pensamento humano, uma atividade mental que transporta uma ideia de futuro, o que parece ser algo que não é partilhado por outras espécies. Esta capacidade de representar e planejar mentalmente algo cujo resultado se antecipa/imagina eleva-nos à categoria de seres criadores.

Seguramente nem todos criaremos obras que ficarão na história da humanidade, mas todos - crianças, jovens, adultos, velhos - têm à partida este potencial e podem colocá-lo ao serviço de si e dos outros.

Niza (2005, pp.3-4) refere que “antecipar a representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar” e “clarificar o significado social do trabalho previsto, tendo em conta a sua utilização, apropriação, intervenção e difusão” são ações prévias e fundamentais para conduzir o trabalho de projeto.

Ainda que este autor se refira mais particularmente à utilização da metodologia de projeto no trabalho pedagógico com os alunos, tais eixos de ação aplicam-se de igual modo à conceção, implementação e avaliação de projetos interdisciplinares, que é o tema deste ponto. Também aqui se defende a importância de construir/criar conhecimento num contexto social de aprendizagem.

O projeto elaborado em colaboração pela equipa docente, com o envolvimento dos alunos, família e comunidade, constitui um meio ótimo não só da integração dos conteúdos curriculares, da ligação entre teoria e prática (Castro & Ricardo, 1992; C. Leite et al., 2001; Rangel & Gonçalves, 2010), como também do desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos essenciais de que temos vindo a falar ao longo deste capítulo e do curso.

Citando T. Leite e Arez (2011, p. 83):

Com efeito, um projeto é, antes de mais, um processo de transformação do real, deliberado, selecionado, negociado e explícito que exprime um desejo de produção de mudança e constitui uma inovação contextualizada e singular, implicando uma representação finalizante e a antecipação operatória da ação (Barbier, 1993). Nesta perspetiva, saber trabalhar em projeto é ser portador de uma forma de analisar e interpretar o real, de formular problemas, de equacionar soluções, de planejar e gerir as mudanças necessárias.

Elaborar um projeto requer sempre tempo e várias etapas: **Preparação; Mobilização da comunidade escolar; Diagnóstico; Plano de ação; Acompanhamento; Avaliação e apropriação de resultados.**

Seguidamente, proceder-se-á a uma breve nota explicativa sobre cada uma destas fases:

Etapa 1: Preparação

Esta fase inicial pode ser despoletada por uma ou várias pessoas (dirigentes e/ou docentes) a partir do conhecimento da realidade escolar (alunos e comunidade) que lança(m) o desafio de se pensar num tema agregador e abrangente ou num problema prioritário a resolver (eventualmente já identificados no Projeto Educativo da Instituição) e que pode ser mobilizador de diferentes saberes e sensibilidades.

Registam-se as ideias geradas no grupo, seleciona-se o tema/problema, organizam-se grupos de trabalho e identificam-se os membros mais entusiásticos e motivados para a equipa de coordenação do projeto.

Etapa 2: Mobilização da comunidade escolar

À equipa de coordenação caberá dinamizar esta mobilização da comunidade em função do projeto e eventuais subprojectos a desenvolver, tendo sempre em conta as características dessa comunidade e os recursos disponíveis. Poderá fazê-lo apresentando as ideias esboçadas numa assembleia de escola ou em assembleias de turma para clarificar a intencionalidade e objetivos gerais e recolher as opiniões de todos os professores e alunos ou fazendo uso de outros métodos, como: uma caixa onde todos podem inserir um papel escrito com sugestões; um livro ou um cartaz/quadro onde se escrevem ou votam as opiniões/sugestões; entrevistas e questionários registados oralmente e/ou por escrito.

Etapa 3: Diagnóstico

Como sugerimos anteriormente, a fase de mobilização pode ser aproveitada para a recolha de informação que deve ser analisada e tratada para se conhecerem melhor as necessidades, interesses, desejos, vontades e potencialidades da comunidade escolar.

Alguns destes dados poderão ser tratados conjuntamente por professores e alunos no âmbito das suas disciplinas e serão enquadrados pela equipa coordenadora no âmbito do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Escola.

Esta é a fase que permite uma interpretação da realidade para traçar o caminho futuro, passar do real ao ideal.

Etapa 4: Plano de ação

O planeamento constitui uma das etapas decisivas onde se joga a capacidade de decidir o que fazer e como fazer e que coloca à prova a assunção de responsabilidades partilhadas, o compromisso, a energia e a criatividade dos promotores e atores do projeto.

Esta etapa decorre em diferentes planos: **conceção, desenvolvimento, produção, apresentação.**

No plano da conceção:

- Formular bem o tema/problema e eventualmente decompor em subtemas;
- Definir os objetivos gerais;
- Propor um plano de atividades/tarefas;
- Prever tempos e métodos de regulação/avaliação;
- Formar grupos;
- Fazer o levantamento de recursos (humanos; equipamento e materiais; financeiros...);
- Traçar o calendário;
- Elaborar uma proposta de orçamento, se necessário.

No plano do desenvolvimento:

- Colocar em prática o trabalho planeado;
- Alargar a base da pesquisa efetuada;
- Monitorizar os processos e produtos previstos;
- Reformular objetivos e ações sempre que se achar necessário.

No plano da produção:

- Definir quais os produtos finais a apresentar [a) materiais escritos: livro de histórias com textos poéticos ou em prosa; manuais; guião de boas práticas; jornal, etc...; b) materiais multimédia: vídeos; jogos; programa radiofónico, etc...; c) objetos artísticos: peça de teatro, dança, música, desenho, pintura, escultura, etc...].

No plano da apresentação:

- Decidir como divulgar (publicidade escrita em papel, rádio e *internet*) e apresentar os produtos resultantes do projeto desenvolvido (exposições, espetáculos, convívios, concertos, colóquios, etc...).

Etapa 5: Acompanhamento

A equipa de coordenação do projeto deve proceder ao acompanhamento do mesmo, procurando manter os envolvidos motivados e alinhados com os objetivos definidos, assegurando igualmente as condições para o desenrolar das ações planeadas e o suporte necessário à sua concretização.

Se o projeto tiver uma grande dimensão e for desdobrado noutros pequenos projetos, convém considerar a existência de mais do que uma equipa responsável por este processo.

Etapa 6: Avaliação e apropriação de resultados

A avaliação dos processos e produtos de um projeto é fundamental e deve ser entendida como parte integrante do conjunto de procedimentos a prever e realizar. Não nos referimos apenas à avaliação final, que é em geral mais formal e que decorre da recolha de elementos junto de todos os grupos de participantes que, de forma mais ou menos direta, estiveram envolvidos bem como da apreciação dos produtos concebidos e apresentados.

Defendemos que as avaliações intercalares que se fazem no decorrer do processo de investigação, planificação e ação são igualmente importantes para se compreender como os atores – crianças e adultos como parceiros da jornada projetada – vivenciaram, interiorizaram e se apropriaram do conhecimento gerado em comunidade.

Os métodos de recolha e análise destes dados deverão ser definidos na etapa de planeamento do projeto, sugerindo-se uma combinação de meios formais (questionários; fichas de avaliação; relatórios; etc...) e informais (expressão livre - oral, escrita, desenho - de opiniões, gostos, sentimentos; etc...). A escolha por um ou outro instrumento será da responsabilidade da equipa docente envolvida e adequada à natureza das ações realizadas.



Para fazer e pensar em conjunto...

Atividade 7 - A preparação de um projeto interdisciplinar...

1. Organizar a turma em pequenos grupos;
2. Iniciar o trabalho de conceção do projeto, recorrendo a múltiplos recursos, entre os quais os produzidos no âmbito deste capítulo;
3. O formador acompanha e apoia o trabalho nos pequenos grupos até à sua apresentação em grande grupo.

6.7. Reflexões finais

Procurou-se ao longo deste capítulo mobilizar uma informação diversificada, que suscitasse o interesse e a motivação dos formandos por saberem mais sobre as temáticas e estratégias abordadas.

Neste percurso que se pretende de aperfeiçoamento pessoal e profissional permanentes, foram deixadas pistas para o trabalho colaborativo entre docentes, alunos e comunidade, com vista ao desenvolvimento inerente aos pilares da Educação - **Saber, Saber Fazer, Ser e Saber Estar**.

A metodologia do trabalho de projeto surge como a que oferece mais possibilidades para a resolução de problemas e para o desenvolvimento de competências e qualidades cognitivas, emocionais, comportamentais e interpessoais, consideradas tão necessárias no mundo de hoje, como por exemplo a: comunicação, assertividade, curiosidade, criatividade, colaboração, liderança, empatia, flexibilidade, adaptabilidade, integridade.

Manter a capacidade de se espantar e entusiasmar com o novo e o desconhecido, que é tão próprio da infância, contribuirá certamente para contagiar outros e conduzir a um exercício profissional mais gratificante.

6.8. Instrumento de testagem de conhecimentos

Sugere-se a avaliação prévia dos seus conhecimentos na resposta ao questionário que se segue.

PRÉ-TESTE

[Módulo VI - A perspetiva interdisciplinar do trabalho docente]

1. Leia com atenção as afirmações no quadro abaixo e escreva um X numa das colunas da direita (Verdadeiro/Falso) de acordo com o que sabe sobre o assunto:

Afirmações	Verdadeiro	Falso
1. Trabalhar em equipa é muito bom para melhorar a ação pedagógica dos educadores/professores.		
2. Uma equipa interdisciplinar é aquela em que os membros não partilham o seu saber.		
3. A formação profissional dos docentes deve ser acompanhada pela sua formação pessoal.		
4. As temáticas transversais são ótimas para se fazer o cruzamento de saberes.		
5. Uma escola que responde às necessidades educativas especiais de cada criança é uma escola inclusiva.		
6. A escola e a família devem educar de forma diferente as meninas e os meninos.		
7. As questões ambientais não são uma preocupação para a humanidade.		
8. Um educador/professor deve impor a sua cultura e ignorar a cultura dos alunos/as.		
9. A escola deve educar as crianças/jovens para a Paz, Direitos Humanos e Democracia.		
10. Os projetos interdisciplinares permitem um conhecimento integrado e mais alargado.		
11. A metodologia do trabalho de projeto é ideal para promover a solução de problemas da escola e da comunidade.		
12. A formação contínua dos educadores/professores não é importante para o desenvolvimento profissional.		

Respostas: Verdadeiro: (1; 3; 4; 5; 9; 10; 11); Falso: (2; 6; 7; 8; 12).

Referências Bibliográficas

A listagem abaixo encontra-se organizada pelos temas abordados no capítulo e pela ordem em que os mesmos aparecem no texto.

Trabalho em Equipa

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.

Interdisciplinaridade

Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 3-15. https://www.researchgate.net/publication/281808523_Interdisciplinaridade_e_Integracao_dos_saberes_in_LIINC_em_Revista_v1_n1_Marco_2005_p_3_-15

Pombo, O., Guimarães, H.M., & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Texto Editora, Lda.

Necessidades Educativas Especiais

Ainscow, M. (coord.) (2011). *Aprender com a Diversidade – um guia para o desenvolvimento da escola*. 2ª edição. ACIDI. https://www.cidadaniaemp Portugal.pt/wp-content/uploads/recursos/aprender_com_a_diversidade.pdf

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. https://redeinclusao.pt/storage/fl_79.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928, <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/p/cons/20191003/pt/html>

ME/DGE (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, Vol.9, 1/2, 139-149.

Rodrigues, D. (Org.) (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.

Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2015). A inclusão como direito humano emergente. In M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Coord./Org.), *Livro de Atas do I Congresso em Direitos Humanos e Escola*

- Inclusiva: construindo boas práticas*, (pp. 6-16), realizado a 1-2 de dezembro de 2014, na ESEC - Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/6101>
- Stubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva onde existem poucos recursos*. The Atlas Alliance. https://redeinclusao.pt/storage/fl_68.pdf
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Especiais*. UNESCO. https://redeinclusao.pt/storage/fl_9.pdf
- UNESCO/I.I.E. (Eds.) (1996). *Conjunto de materiais para a formação de professores em necessidades especiais na sala de aula*. UNESCO/I.I.E. https://redeinclusao.pt/storage/fl_78.pdf

Igualdade de Género

- Cardona, M. J. (Coord.). (2010). *Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré-Escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf
- Cardona, M. J. (Coord.). (2011). *Guião de Educação – Género e Cidadania – 1º Ciclo*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educ_1ciclo.pdf
- Monge, M.G, Rosário, M.J.S., & Cañamero, G. (1999). *Criatividade na coeducação: uma estratégia para a mudança*. *Cadernos Coeducação*. CIDM.
- Pomar, C. (Coord.). (2012). *Guião de Educação – Género e Cidadania – 2º Ciclo*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educ_2ciclo.pdf
- Pinto, T. (Coord.). (2015). *Guião de Educação – Género e Cidadania – 3º Ciclo*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. 2ª Ed. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo_Versao_Digital_FinalR.pdf

Ambiente

- Pedroso, J. V. (Coord.) (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. ME/DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref_sustentabilidade.pdf

Multiculturalidade

- Cortesão, L. (2001). *Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais: Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã*. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 49-65). Porto Editora.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Saint-Exupéry, A. (2015). *Carta a um Refém*. Relógio D'Água.
- Santos, B. S., & Nunes, J. A. (s.d.). *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>
- UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences – conceptual and operational framework*. <https://en.unesco.org/interculturaldialogue/resources/132>

Formação Contínua

- Marcelino, F. (2002). Das técnicas Freinet à Autoformação Cooperada para uma pedagogia da Cooperação Educativa. *Revista ESCOLA MODERNA*, Nº 16, 5ª série, 49-59.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_16/2002_em16_fmarcelino_tecnicas_freinet_autoformacao_cooperada_pg49.pdf
- Niza, S. (1997) Formação Cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora. EDUCA. <https://core.ac.uk/download/pdf/12423625.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e formação docente. In A. Nóvoa (Coord.) *Os Professores e a sua formação* (pp. 15-33). Pub. Dom Quixote/IIE.
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf
- Paes, I., & Vitorino, T. (Coord.) (2011). *Comunidades educativas comprometidas com a diversidade – propostas e reflexões a partir de práticas de formação-acção*. ACIDI.
<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/233158/Comunidades+educativas+comprometidas+com+a+Diversidade.pdf/e159aa76-eacb-4b22-b6a0-598a70fa06f8?version=1.0>
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. ARTMED.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.) *Os Professores e a sua formação* (pp. 77-91). Pub. Dom Quixote/IIE

Projeto: conceções, metodologia e exemplos

- Castro, L. B., & Ricardo, M.M.C. (1992). *Gerir o trabalho de projecto – um manual para professores e formadores*. Texto Editora.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), 79–99. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/70/71>
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e turma*. ASA Editora.
- Niza, S. (2005). Todo o Trabalho humano requer a idealização de um projeto. Editorial. *Escola Moderna*, 24, 5.ª série, 3-4.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_a_06_edit_24_sniza.pdf
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3). 21-43.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>

Temas gerais da Educação, Cidadania e Desenvolvimento

- Baldé, J. (Coord.) (2011). *Referencial de Competências para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia* (versão preliminar). INDE/MEN - Guiné-Bissau.
- Milagre, C., Gonçalves, L., Neves, M.J., & Santos, S.A. (s.d.). *Módulo 6: Cidadania e Desenvolvimento*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/modulo06_cidadania_e_desenvolvimento_mooc.pdf

Monteiro, R. (Coord.) (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Governo de Portugal. <https://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf

UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global - preparando alunos para os desafios do século XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>

Outros recursos

Vídeos

- António Nóvoa - "Ofício de Professor" - Colégio Gracinha - Parte 1 (23' 39'') - 28/07/2012 - <https://www.youtube.com/watch?v=txleZKamajE>
- António Nóvoa - "Ofício de Professor" - Colégio Gracinha - Parte 2 (30' 47'') - 28/07/2012 - https://www.youtube.com/watch?v=fh_bMGwY4lg
- António Nóvoa - "Ofício de Professor" - Colégio Gracinha - Parte 3 (26' 28'') - 29/07/2012 - <https://www.youtube.com/watch?v=r47dGUdrTfA>
- Aula, fato ou mito? | José Pacheco | TEDxPassoFundo - 15/12/2015 <https://www.youtube.com/watch?v=cYrgbptYcho>
- Modelo Pedagógico do MEM - Projetos de trabalho de aprendizagem curricular em cooperação - <https://www.youtube.com/watch?v=69ZXowwwa-4>
- Outros vídeos do MEM - <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- Valores e Culturas - <https://www.youtube.com/watch?v=KZT1KGrO0Oc>

Diversas Publicações – estudos, relatórios, manuais...

- AIDGlobal - <https://aidglobal.org/recursos-pedagogicos/>
- Alto Comissariado para as Migrações (Portugal) - <https://www.acm.gov.pt/acm>
<https://www.acm.gov.pt/pt/-/kit-intercultural>
- Direção-Geral da Educação – áreas temáticas - <https://www.dge.mec.pt/areas-tematicas>
- Direção Geral da Educação – Educação Inclusiva - <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>
- Escola para a Cidadania - <https://escolacidadania.pt/>
- Liga para a Proteção da Natureza (LPN) - <https://www.lpn.pt/pt/cidadania-ambiental/educacao-ambiental/recursos-pedagogicos/todos>
- Ministério da Educação/DGE (Portugal) – Desenvolvimento Sustentável - <https://cidadania.dge.mec.pt/recursos/desenvolvimento-sustentavel>
- Ministério da Educação/DGE (Portugal) – Educação Ambiental - <https://cidadania.dge.mec.pt/recursos/educacao-ambiental>

- Ministério da Educação/DGE (Portugal) – Igualdade de Género - <https://cidadania.dge.mec.pt/igualdade-de-genero>
- Ministério da Educação/DGE (Portugal) – Interculturalidade - <https://cidadania.dge.mec.pt/recursos/interculturalidade>
- Ministério da Educação/DGE (Portugal) – Educação Intercultural - <https://www.dge.mec.pt/educacao-intercultural>
- MEM (Movimento da Escola Moderna) - <https://www.escolamoderna.pt/>
- Projeto Crescer + Igual - <https://questaodeigualdade.pt/projeto-crescer-igual-primeiros-anos/>
- Rede Inclusão - <https://redeinclusao.pt/>
- Revista Educação Ambiental em Ação - <https://www.revistaea.org/>
- Semana Educativa Iberoamericana sobre Democracia e Cidadania para a Garantia dos Direitos Humanos - https://area.dge.mec.pt/cidadania/voz_dos_alunos/voz_dos_alunos_2020.html