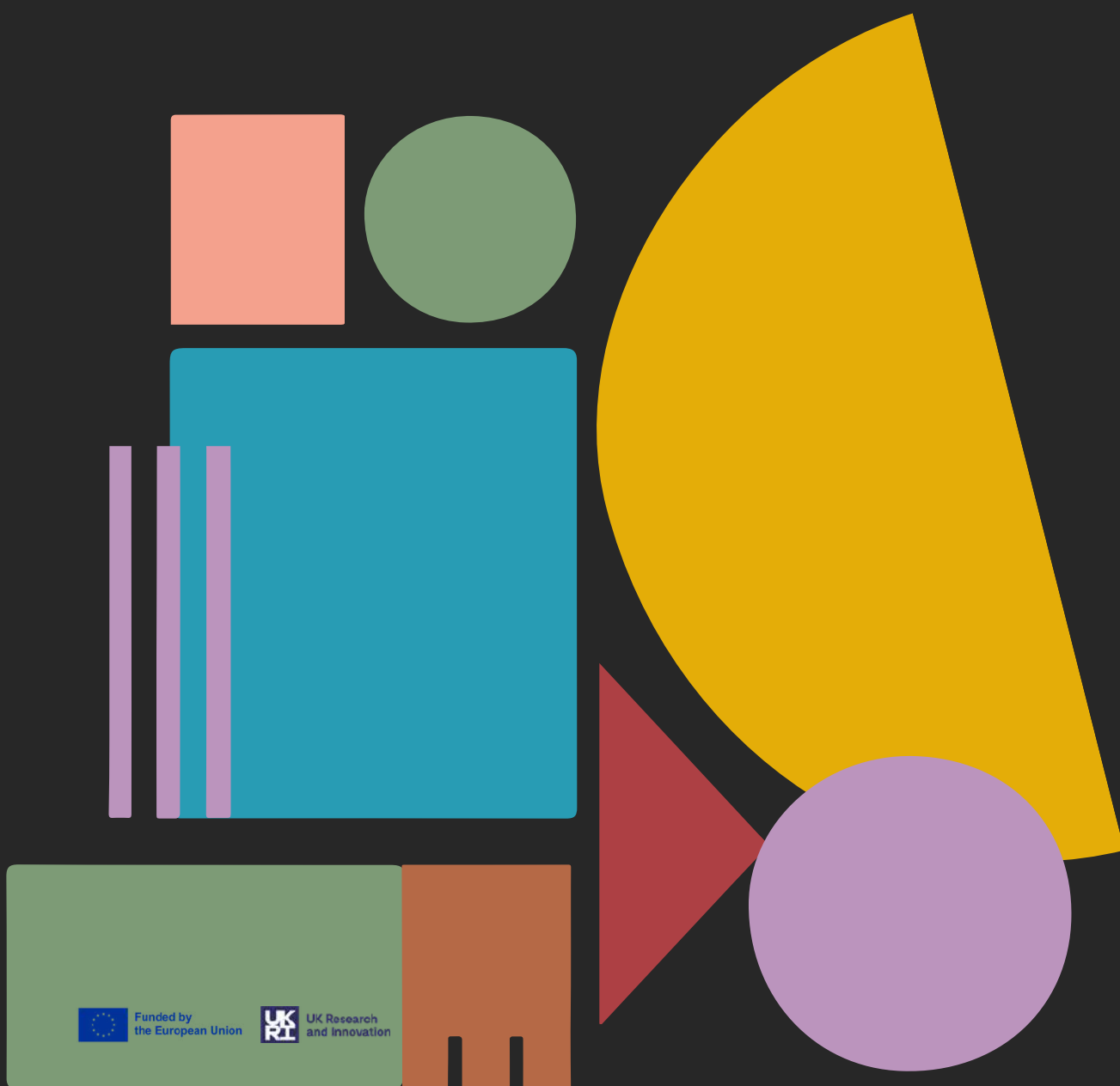


VIVER A DEMOCRACIA NO ENSINO SUPERIOR

UM GUIA PARA A APRENDIZAGEM ESTÉTICA E
CORPORIZADA PARA A DEMOCRACIA
(AECD)





Autores

Sandra Wallenius-Korkalo

Monika Pažur

Contribuições de outros autores

Susan Meriläinen

Kardelen Dilara Cazgir

Editores

Pilvikki Lantela

Philippa Mulbery

Cláudia Neves

Investigadores colaboradores

Kardelen Dilara Cazgir

Katarina Aladrović Slovaček

Pauliina Jääskeläinen

Susan Meriläinen

Dirk Netter

Monika Pažur

Veronika Clara Pinzger

Maša Rimac Jurinović

Lea Spahn

Joonas Vola

Sandra Wallenius-Korkalo

Susanne Maria Weber

Helena Wolter

Canan Yalvac



Financiamento

Este projeto recebeu financiamento do programa de investigação e inovação Horizon Europe da União Europeia, ao abrigo do Acordo de Subvenção n.º 101094052, e do UK Research and Innovation (UKRI) — Número de Referência: 10063654.

Declaração de responsabilidade

Financiado pela União Europeia. No entanto, os pontos de vista e opiniões expressos são exclusivamente dos autores e não refletem necessariamente os da União Europeia ou da Agência. Nem a União Europeia nem as autoridades financiadoras podem ser responsabilizadas por eles.

Título e licença

Viver a democracia no ensino superior: um guia para a Aprendizagem Estética e Corporizada para a Democracia (AECD) © 2026 Consórcio AECED: (University of Lapland — Finlândia, University of Hertfordshire — Reino Unido, Marburg University — Alemanha, Universidade Aberta — Portugal, Riga Technical University — Letónia, University of Zagreb — Croácia).

Esta obra está licenciada ao abrigo de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Para consultar uma cópia desta licença, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Acessibilidade e utilização com ferramentas de leitura em voz alta

Este documento foi concebido para apoiar a utilização com ferramentas de leitura em voz alta e tecnologias de apoio. O texto encontra-se organizado numa estrutura clara e numerada e apresentado numa ordem lógica de leitura, de modo a facilitar a leitura áudio. As imagens e diagramas incluem texto alternativo sempre que possuem conteúdo significativo.

Para uma navegação melhorada, encontra-se também disponível, mediante pedido, uma versão acessível em Word.

Todos os diagramas e tabelas deste documento são acompanhados de um breve texto explicativo, de forma a garantir a acessibilidade para leitores que utilizam leitores de ecrã ou ferramentas de leitura em voz alta.

Este documento pode ser citado como:

AECED Consortium (2026). Living Democracy in Higher Education: A Guide to Aesthetic and Embodied Learning for Democracy (AECD). DOI: [10.5281/zenodo.19236159](https://doi.org/10.5281/zenodo.19236159)



Agradecimentos

Este guia foi desenvolvido no âmbito do Projeto AECED — “Transforming Education for Democracy through Aesthetic and Embodied Learning for Democracy, Responsive Pedagogies and Democracy-as-becoming”.

Agradecemos a:

Todos os participantes e comunidades de aprendizagem que se envolveram nas atividades do AECED ao longo das diferentes fases educativas, incluindo aprendentes, professores, facilitadores, pessoal escolar e institucional, bem como famílias e parceiros comunitários.

As equipas nacionais na Croácia, Finlândia, Alemanha, Letónia, Portugal e Reino Unido, pela produção de evidência baseada no trabalho de campo que informou diretamente os percursos e práticas apresentados neste guia.

Os membros do Consórcio AECED, pelas suas contribuições para o Quadro Pedagógico, para a síntese transnacional (casos nacionais e análise comparativa) e para outros recursos.

Os revisores que contribuíram com orientações valiosas no que respeita à clareza, coerência conceptual e usabilidade prática deste guia.

Índice

1. Introdução

2. Espaço para e com a AECD no ensino superior

3. Valores democráticos no ensino superior

4. Princípios democráticos no ensino superior

5. Trabalhar com métodos estéticos e corporizados no ensino superior

6. Sensibilidade democrática

7. Pedagogias responsivas

8. O olhar empático

9. Práticas quotidianas e percursos para o ensino superior

10. Pistas de reflexão para professores

11. Conclusões do guia e apresentação do guia de apoio à prática

1. Introdução

O ensino superior ensina frequentemente a democracia através do pensamento crítico, do debate e do conhecimento cívico. Os estudantes aprendem sobre sistemas democráticos, instituições e procedimentos. No entanto, muitos estudantes e professores experienciam a democracia como algo distante, procedimental ou simbólico: algo que acontece em comissões, regulamentos ou formas de representação formal, em vez de se manifestar na aprendizagem quotidiana.

E, no entanto, a democracia está entrelaçada com a nossa vida quotidiana.

Não é um sistema fixo nem um resultado a alcançar. Nas nossas comunidades, construímos e reconstruímos continuamente a democracia através das relações, da atenção ao outro e da ação partilhada. O ensino superior constitui um espaço pedagógico vivido, onde não apenas se estuda a democracia, mas também se experiencia, questiona e pratica com os outros.

A democracia está presente nos seus seminários, ateliers, laboratórios, reuniões de orientação e espaços online. Manifesta-se em momentos pequenos, muitas vezes despercebidos: na forma como as vozes são convidadas ou silenciadas, na forma como a autoridade é exercida, em como a diferença é abordada, em como o desacordo é sustentado, e em como as responsabilidades pela aprendizagem partilhada são negociadas. Nestes encontros quotidianos, a democracia não é apenas ensinada — é vivida.

A Aprendizagem Estética e Corporizada para a Democracia (AECD) enfatiza esta experiência vivida de aprender democracia: como sentimos, escutamos, imaginamos, nos movemos e nos relacionamos com os outros em situações de aprendizagem partilhada. Estas dimensões corporizadas e estéticas moldam a vida democrática nos seus fundamentos: atenção, cuidado, responsividade, abertura à diferença e reconhecimento da igual dignidade de todos.

Este guia convida-o(a) a trabalhar com estes fundamentos.

Como este guia foi desenvolvido

Este Guia de apoio à prática apresenta um conjunto de atividades educativas e percursos de prática de suporte à aprendizagem estética e corporizada para a democracia em construção (AECD) no ensino superior.

O projeto AECED (Transforming Education for Democracy through Aesthetic and Embodied Learning for Democracy, Responsive Pedagogies and Democracy-as-becoming) desenvolveu investigação-ação participativa no ensino superior, na Croácia, Finlândia e Alemanha, seguida de análise transversal de casos e de diálogos deliberativos nacionais, com o objetivo de explorar tanto os desafios que a prática democrática enfrenta no ensino superior como as possibilidades pedagógicas de lhes responder através da AECD.


Nestes diferentes contextos, a evidência demonstra que — mesmo em ambientes universitários hierárquicos, marcados pela pressão do tempo e orientados para o desempenho — a AECD pode promover:

Mudanças na compreensão da democracia: de um conceito abstrato para uma experiência vivida.

Resultados do projeto: A democracia é vivida como um processo contínuo e relacional — democracia em construção — experienciado através das práticas quotidianas de aprendizagem, da tomada de decisão partilhada e da negociação da responsabilidade, da diferença e da autoridade nas relações pedagógicas.

Maior consciência do poder, da inclusão e das dinâmicas relacionais na aprendizagem.

Resultados do projeto: Através de práticas corporizadas e estéticas, aprendentes e professores desenvolvem uma sensibilidade democrática que torna mais perceptíveis as relações de poder, os processos de inclusão e exclusão e a responsabilidade ética, emergindo muitas vezes gradualmente através da experiência, em vez de resultar de uma instrução explícita.



Transformação epistémica, em que o conhecimento é coconstruído, em vez de simplesmente transmitido.

Resultados do projeto: A AECD integra pensar, sentir e perceber, apoiando uma aprendizagem holística, na qual o conhecimento é produzido através da indagação partilhada, de múltiplos modos de construção de significado (incluindo silêncio, movimento, imagem e gesto) e da abertura à incerteza e à pluralidade.

Maior reflexividade profissional e responsabilidade ética entre os professores.

Resultados do projeto: A evidência mostra que a aprendizagem democrática raramente é linear ou harmoniosa; envolve frequentemente desconforto, vulnerabilidade, tensão e desacordo. A AECD não procura eliminar estas experiências, mas apoia os professores a acolhê-las com cuidado, responsividade e atenção ética, reconhecendo-as como parte integrante do devir democrático, e não como falhas pedagógicas.

Considerados em conjunto, os resultados do projeto mostram que trabalhar com a AECD no ensino superior não constitui um complemento opcional, mas sim uma orientação pedagógica necessária. Ao reconectar os ideais democráticos com as práticas educativas do quotidiano, a AECD permite que a democracia seja aprendida não apenas como conhecimento, mas como uma experiência vivida, ética e relacional.


Como utilizar este guia

Em vez de apresentar prescrições ou reformas institucionais, este guia centra-se naquilo que já está ao seu alcance pedagógico: as micropráticas quotidianas através das quais a democracia é concretizada no ensino, na aprendizagem e nas relações académicas. Não pretendemos democratizar estruturas de governação nem promover posições políticas. Em vez disso, prestamos atenção a como a democracia é praticada — momento a momento — através de escolhas pedagógicas, condições relacionais e processos de aprendizagem partilhados.

O guia foi concebido para ser prático, flexível e modular. Não necessita de novos programas nem de uma reformulação radical do currículo. Pode começar a partir do ponto em que se encontra: com escolhas de facilitação, convites corporizados e multimodais, diálogo reflexivo e atenção à forma como a aprendizagem é experienciada. Pode trabalhar com um princípio, uma secção ou uma sequência de percursos, dependendo do seu contexto, da sua disponibilidade e das condições institucionais.

Este guia pode ser utilizado de diferentes formas, dependendo do seu papel, das suas necessidades e dos seus contextos. Pode ser particularmente útil se trabalha como, ou com:

- professores do ensino superior, em qualquer área disciplinar
- formadores de professores ou orientadores de doutoramento
- especialistas em desenvolvimento pedagógico ou líderes académicos
- parceiros culturais, artísticos ou comunitários que colaboram com universidades
- decisores políticos ou representantes institucionais envolvidos na promoção da educação para a democracia.




Onde quer que atue atualmente no contexto do ensino superior, pode utilizar este guia:

- para fundamentação conceptual sobre a AECD e a educação para a democracia
- como orientação para conceber ambientes de aprendizagem responsivos, inclusivos e corporizados
- como recurso de reflexão para examinar poder, participação e dinâmicas relacionais no ensino e na aprendizagem
- como apoio à experimentação pedagógica

Este guia oferece explicações conceptuais e questões de reflexão dirigidas a profissionais.

O guia de apoio à prática que acompanha este documento apresenta exemplos práticos de AECD.



2. Espaço para, e com, a AECD no ensino superior

Como ator no ensino superior, já contribuí para moldar espaços onde a democracia é experienciada — por vezes de forma intencional, muitas vezes de modo implícito. No entanto, a aprendizagem democrática no ensino superior é frequentemente limitada por tradições hierárquicas, culturas de avaliação performativa, pressões de tempo e por uma ênfase excessiva no desempenho cognitivo.

A AECD convida-o(a) a prestar atenção a estes espaços e a envolver-se ativamente na sua construção, em encontros onde a democracia está em processo de devir, de duas formas interligadas: criando espaço para a Aprendizagem Estética e Corporizada para a Democracia e fazendo parte desse espaço à medida que a democracia se manifesta através da AECD na prática.

Criar espaço para a AECD no ensino superior significa:

- abrir condições para a aprendizagem democrática dentro de disciplinas e programas já existentes, sem acrescentar novos conteúdos ou estruturas
- prestar atenção à forma como a participação é convidada, apoiada ou limitada nas situações quotidianas de aprendizagem
- criar espaço para múltiplas formas de expressão para além do debate verbal, incluindo modos corporizados, visuais, sensoriais e reflexivos
- estruturar o tempo e o ritmo de modo a permitir que a reflexão, a incerteza e a construção de sentido possam emergir
- reconhecer os ambientes de aprendizagem — físicos, digitais e relacionais — como espaços pedagógicos ativos, e não como recipientes neutros.



Fazer parte de um espaço de aprendizagem com AECD no ensino superior envolve:

- manter atenção às dinâmicas relacionais, emocionais e corporizadas à medida que a aprendizagem se desenvolve
- envolver-se com a diferença, o desacordo e a incerteza como parte da aprendizagem democrática, e não como obstáculos a eliminar
- refletir sobre como a autoridade, a responsabilidade e o reconhecimento são exercidos no seu papel pedagógico
- modelar formas democráticas de escutar, responder e acolher a vulnerabilidade e a tensão
- coconstruir experiências de aprendizagem com os estudantes, através da responsabilidade partilhada e da abertura à pluralidade

Pode reforçar a aprendizagem democrática através de pequenos ajustamentos pedagógicos ou micropráticas: escolher estratégias de orientação que convidem à participação, criar oportunidades de reflexão, utilizar convites multimodais e cultivar um sentido de segurança relacional. Estas micropráticas não transformarão as instituições de um dia para o outro, mas podem reconfigurar de forma significativa a forma como você e os seus estudantes experienciam a democracia na aprendizagem quotidiana.

Criar e sustentar estes espaços exige atenção à segurança relacional e emocional. Quando os aprendentes se sentem reconhecidos, respeitados e apoiados, mostram-se mais dispostos a participar, a correr riscos e a manter o envolvimento, mesmo quando a aprendizagem se torna desafiante ou desconfortável.

Espaços de aprendizagem seguros não eliminam a tensão ou o desacordo; antes, tornam possível permanecer presente perante a diferença, a incerteza e a vulnerabilidade. Desta forma, a segurança relacional torna-se uma condição fundamental para a aprendizagem democrática — permitindo que a democracia seja praticada não apenas através da discussão, mas também através da forma como as pessoas aprendem, se relacionam e crescem em conjunto.



3. Valores democráticos no ensino superior

Os valores são princípios que nos orientam. Numa sociedade democrática, determinados valores moldam a vida quotidiana, assentes na justiça e equidade, no pluralismo, no respeito pela diversidade e na participação.

Nas instituições educativas, e particularmente no ensino superior, estes valores funcionam como orientações orientadoras da ação. Podem informar práticas em todos os contextos — formais, não formais e informais — que emergem na vida académica. É importante manter estes valores presentes e permitir que cresçamos com eles através de atividades, projetos e discussões.

Os valores nem sempre são explicitamente enunciados; não são transmitidos apenas através das palavras de uma aula. Pelo contrário, sentem-se na forma como alguém fala, corporizam-se em processos de pensamento crítico e de coconstrução, e tornam-se visíveis através do respeito e do reconhecimento da vulnerabilidade.

Os valores democráticos permitem que todas as pessoas tenham pleno acesso ao ensino superior. Convidam-nos não apenas a estar presentes, mas a participar verdadeiramente no espaço e no encontro partilhados, crescendo com e através dos outros.

O *Connecting with Democracy: A Pedagogical Framework for Education for Democracy* identifica três valores democráticos fundamentais que orientam a aprendizagem para a democracia em todas as fases educativas:

- liberdade
- igualdade e equidade
- responsividade

Liberdade



Liberdade significa ter espaço real para pensar, sentir, expressar-se e agir em conjunto com os outros. É algo que encontramos todos os dias nos contextos educativos. A liberdade é relacional — significa ser livre com os outros, e não livre dos outros.

Não se trata de cada pessoa fazer simplesmente o que quer, nem apenas de seguir um currículo. Trata-se de todos terem voz na construção dos processos de aprendizagem, onde o significado é criado em conjunto. A liberdade oferece a aprendentes e professores a oportunidade de se expressarem de diferentes formas — através do corpo, das emoções e da criatividade — sem receio de julgamento.

A liberdade não é algo que simplesmente se tem ou não se tem; não é estática. É algo que se desenvolve através da prática, repetidamente. Significa criar espaços de aprendizagem onde todos possam estar verdadeiramente presentes.

Tendo em conta como é hoje o ensino superior, pode colocar a si próprio(a) algumas questões sobre a sua prática, que o(a) podem orientar na promoção da liberdade:

- Todas as pessoas podem expressar-se de formas que vão além da expressão verbal ou cognitiva?
- As pessoas podem questionar, duvidar e ainda não saber, sem receio de serem julgadas?
- Existe espaço para que todos tenham voz no processo de aprendizagem?
- Todas as pessoas têm oportunidade de se sentir suficientemente seguras para mudar de opinião?



Igualdade e equidade

Igualdade e equidade significam reconhecer que nem todos partimos do mesmo ponto e que a justiça não consiste em tratar todos da mesma forma, mas em responder às diferentes necessidades, experiências e condições das pessoas. A igualdade e a equidade concretizam-se através da forma como escutamos e respondemos uns aos outros — não apenas ao que é dito, mas também ao que vemos e sentimos.

Não se trata de baixar expectativas nem de oferecer tratamento especial. Trata-se de criar condições em que todos tenham uma possibilidade real de participar, aprender e ser reconhecidos. Igualdade e equidade implicam prestar atenção a quais vozes são facilmente ouvidas e quais estão frequentemente ausentes e trabalhar ativamente para abrir espaço para aqueles que são menos visíveis ou menos confiantes participarem na conversa.

A igualdade e a equidade desenvolvem-se através da prática. Não são princípios fixos que se “aplicam uma única vez”, mas dimensões vividas que são continuamente negociadas nas relações. Exigem atenção, cuidado e disponibilidade para ajustar processos de aprendizagem, papéis e ritmos, de modo a que a participação se torne possível para todos.

É importante começar por reconhecer as desigualdades e hierarquias existentes, respondendo a elas como ponto de partida do seu trabalho.

Tendo em conta como é hoje o ensino superior, pode colocar a si próprio(a) algumas questões sobre a sua prática, que o(a) podem orientar na promoção da igualdade e da equidade:


- Quem encontra facilidade em participar neste contexto e quem poderá necessitar de diferentes formas de apoio ou de convite à participação?
- Diferentes origens, capacidades, corpos e experiências são reconhecidos como recursos para a aprendizagem, em vez de serem vistos como obstáculos?
- Foram consideradas perspetivas de género?
- Os processos de aprendizagem permitem diferentes ritmos, formas de expressão e modos de participação?
- As relações de poder — entre professores e estudantes, bem como entre estudantes ou entre professores — são reconhecidas e suavemente questionadas?

Responsividade



Responsividade significa estar atento e aberto ao que acontece no momento, e estar disposto a responder às pessoas, às situações e às relações à medida que se desenvolvem. Trata-se de reparar nos outros: nas suas palavras, nos seus corpos, nas suas emoções e até nos seus silêncios.

A responsividade não significa ter todas as respostas nem seguir um plano fixo a qualquer custo. Significa ser capaz de fazer uma pausa, escutar e ajustar. Implica permitir que os processos de aprendizagem se transformem quando algo significativo emerge, reconhecendo que a aprendizagem mais significativa surge muitas vezes de formas inesperadas.



A responsividade desenvolve-se através das relações. Convida todos os envolvidos no processo a permanecer presentes — não apenas a estar ali, mas a cuidar e a assumir responsabilidade pela forma como as suas ações afetam os outros. Está intimamente ligada à confiança e ao sentimento de que cada pessoa é vista e levada a sério.

Tendo em conta como é hoje o ensino superior, pode colocar a si próprio(a) algumas questões sobre a sua prática, que o(a) podem orientar no sentido da responsividade:

- Reparo no que está a acontecer na sala, para além do que foi planeado ou esperado?
- Estou disposto(a) a ajustar a minha abordagem quando emergem necessidades, emoções ou questões dos estudantes?
- Existe espaço para abrandar, fazer uma pausa ou mudar de direção quando surge algo importante?
- As pessoas sentem-se vistas, escutadas e respondidas de formas que são significativas para elas?

Valores democráticos como experiência vivida

Um seminário no contexto do ensino superior

O tema do seminário é prática reflexiva e desenvolvimento profissional. Antes da sessão, os estudantes receberam um texto sobre prática reflexiva e um conjunto de questões de reflexão: O que alcancei até agora? Onde quero chegar? Quais são os meus receios? Que tipo de profissional me estou a tornar?

Quando o seminário começa, o professor senta-se entre os estudantes e diz simplesmente:

“Podemos começar com uma discussão aberta.”

Depois, permanece em silêncio.

Durante quase trinta minutos, não intervém. Observa.

Alguns estudantes começam a falar quase imediatamente. Comentam o texto, relacionam-no com a teoria e, gradualmente, tentam orientar a discussão. Enquanto falam, olham frequentemente para o professor, procurando no seu rosto alguma confirmação de que o que estão a dizer está “certo”. Alguns estudantes referem-se cuidadosamente às suas notas; outros falam a partir da experiência pessoal. Alguns prepararam-se claramente; outros improvisam.

Vários estudantes permanecem em silêncio durante todo o tempo. Por momentos, a sala enche-se de um silêncio desconfortável — os estudantes evitam o contacto visual e mexem-se nas cadeiras. Acaba por surgir novamente alguém que fala, quase para aliviar o desconforto, mais do que para acrescentar algo novo.

Liberdade

Nesta situação, a liberdade não é confortável. Não há orientação imediata, validação ou um sinal claro do que conta como uma “boa” contribuição. No entanto, é precisamente aqui que a liberdade é posta à prova e se torna visível.

Os estudantes são livres de falar — ou de não falar. São livres de recorrer à teoria, à experiência ou à incerteza. O professor não dirige o conteúdo nem o ritmo da discussão, nem resolve a ambiguidade. Ao suspender a avaliação, abre um espaço em que o significado não está previamente determinado.

Ao mesmo tempo, esta liberdade revela até que ponto os estudantes estão habituados à autoridade externa. Muitos experienciam a liberdade não como uma possibilidade, mas como insegurança, revelando o quão profundamente estão enraizados os hábitos académicos de procura de confirmação e de correção.

Igualdade e equidade

Após a discussão, o professor pede a todos que peguem numa folha de papel e respondam individualmente a três perguntas: Como foi esta situação? Como me senti? Como me comportei?

As reflexões escritas revelam uma paisagem emocional partilhada. Os estudantes descrevem a situação como desconfortável, frustrante e até embaraçosa. Muitos escrevem sobre embaraço, medo de falar, medo de cometer erros e uma forte expectativa de que alguém “acima deles” deveria conduzir a discussão e confirmar o que está correto.

Ao passar da discussão oral para a escrita individual, o professor cria um caminho alternativo de participação. Vozes que permaneceram em silêncio durante a discussão tornam-se agora visíveis. A igualdade afirma-se não através de tempo de fala igual, mas através do reconhecimento igual da experiência de cada pessoa. A equidade concretiza-se ao permitir diferentes modos de expressão e ao levar a sério emoções que frequentemente permanecem ocultas em contextos académicos.

Os estudantes começam a reconhecer como o poder, a hierarquia e a confiança influenciam quem fala e quem se retira — e como estes padrões não são falhas individuais, mas condições partilhadas da aprendizagem. Começam também a perceber que estavam a aprender uns com os outros, inclusive com aqueles que falaram, e passam a compreender que têm uma responsabilidade mútua no processo coletivo de aprendizagem.


Responsividade

A conversa prossegue, agora centrada explicitamente na forma como os estudantes tendem a comportar-se em situações como esta. Muitos descrevem que se retraem, permanecem em silêncio ou deixam a palavra para outros, devido ao medo, ao embaraço ou ao desconforto de falar perante os colegas. O professor escuta atentamente, ajustando a direção do seminário em resposta ao que emergiu, em vez de regressar a uma agenda previamente planeada.

Em seguida, estas experiências são relacionadas com as identidades profissionais dos estudantes. O que significa ser um profissional reflexivo se o medo o silencia de forma consistente? Que capacidades precisam de ser desenvolvidas — não apenas cognitivas, mas também emocionais e relacionais — para agir de forma responsável no exercício da profissão?

Aqui, a responsividade é corporizada e relacional. O professor responde à atmosfera na sala, às emoções dos estudantes e aos significados que emergiram tanto do silêncio como da fala. O professor observa ainda que alguns estudantes procuravam o olhar do professor para confirmar aquilo que tinham dito — até um olhar se torna parte do processo de aprendizagem.

A reflexão deixa então de ser apenas uma análise distanciada da prática e passa a envolver reparar em si próprio dentro da situação — em como se sente, reage, se retrai ou assume responsabilidade.



No final do seminário, os estudantes reconheceram que esta experiência constituiu uma prática reflexiva. A democracia não foi discutida como um conceito, mas corporizada nas próprias condições da aprendizagem. A liberdade foi experienciada como incerteza e possibilidade, a igualdade e a equidade como reconhecimento de diferentes formas de participação e de vulnerabilidade, e a responsividade como capacidade de reparar, refletir e ajustar a própria forma profissional de estar.

O seminário torna-se, assim, uma lição vivida sobre o que significa crescer numa profissão — não evitando o desconforto, mas aprendendo a permanecer com ele, a refletir sobre ele e a assumir responsabilidade em espaços educativos partilhados.

Caso AECED 4: Croácia – ensino superior

4. Princípios democráticos no ensino superior

Princípios democráticos mostram como os valores democráticos se tornam vivos, sentidos e praticados nos ambientes de aprendizagem. No ensino superior, estes princípios moldam ativamente as condições cotidianas em que você, os seus estudantes e colegas encontram autoridade, participação, diálogo e pertença.

Na AECED, os princípios democráticos não são ferramentas que se “aplicam” nem técnicas que se “implementam”. Em vez disso, orientam a sua postura pedagógica — a forma como concebe os ambientes de aprendizagem e como as relações se desenvolvem na sua sala de aula.

Os quatro princípios democráticos identificados pelo projeto AECED são:

- partilha de poder
- diálogo transformador
- aprendizagem holística
- bem-estar relacional

Considerados em conjunto, estes quatro princípios orientam a pedagogia no ensino superior para a democracia em construção. Pode concretizar estes princípios de formas que respondam às tradições da sua área disciplinar, à cultura da sua instituição e às experiências diversas que os seus estudantes trazem consigo.

Estes princípios não apontam para métodos fixos ou passos prescritivos. Ao trabalhar com eles, convida os estudantes a participar em espaços de aprendizagem onde a democracia não é apenas ensinada — é praticada, corporizada e continuamente construída.



Partilha de poder

Partilha de poder é a negociação intencional da autoridade, da influência e da responsabilidade na aprendizagem. No ensino superior, a autoridade está frequentemente fortemente ancorada na expertise, nas credenciais e no estatuto institucional. A AECD não ignora estas realidades, mas convida-o(a) a tornar a autoridade relacional, responsiva e aberta à coconstrução.

Na AECD, partilhar poder significa criar oportunidades reais para que os estudantes possam moldar a sua experiência de aprendizagem. Continua a ter responsabilidade pelos limites éticos, pela coerência curricular e pelo clima relacional do ambiente de aprendizagem. Mas, dentro desses compromissos, abre ativamente espaço para que os estudantes possam influenciar o processo.

Os estudantes podem reconhecer a partilha de poder em ação quando:

- as suas contribuições redirecionam ou aprofundam de forma significativa a linha de investigação ou discussão
- os papéis numa atividade são negociados em vez de previamente definidos
- convenções estabelecidas são questionadas e práticas familiares são problematizadas e reimaginadas em conjunto
- torna transparentes as suas escolhas e o seu raciocínio — e convida ao diálogo sobre eles

Através destas experiências, os estudantes encontram a democracia não como um ideal distante ou um sistema gerido por outros, mas como uma prática vivida de responsabilidade partilhada. Aprendem que o envolvimento democrático não é nem delegação nem controlo — é co-autorizar, em conjunto, as condições da aprendizagem.



Diálogo transformador

Diálogo transformador reconhece que o diálogo democrático é muito mais do que argumentação ou debate verbal. Na AECD, convida-se o diálogo a desenvolver-se através de múltiplos modos de expressão — o silêncio, bem como a voz, o gesto, a imagem, o movimento, a escrita, os meios digitais e as pausas reflexivas.

Este princípio amplia quem pode participar de forma significativa e como a compreensão é coconstruída. O diálogo transformador convidá-lo(a) não apenas a incentivar a fala, mas também a cultivar uma escuta profunda. Reconhece que o significado muitas vezes emerge através do envolvimento corporizado e estético, muito antes de assumir uma forma conceptual.

Pode reconhecer o diálogo transformador em ação quando:

- os estudantes exploram ideias de forma criativa ou através de práticas corporizadas antes de avançarem para uma discussão analítica
- espaços reflexivos oferecem a todos tempo para sentir, reparar e construir significado em conjunto
- o desacordo é acolhido como um momento generativo — uma abertura para a compreensão, e não algo que precisa de ser resolvido rapidamente

Ao trabalhar com este princípio, apoia uma aprendizagem democrática que acolhe a diferença de forma relacional, ética e aberta. O diálogo torna-se uma prática partilhada de construção de significado, e não apenas uma troca de argumentos.

Aprendizagem holística



Aprendizagem holística reconhece que a compreensão democrática se desenvolve através da integração do pensar, sentir, perceber, imaginar e agir. No entanto, no ensino superior, a aprendizagem continua muitas vezes a ser reduzida apenas ao domínio cognitivo, relegando as dimensões corporizadas, emocionais e imaginativas da experiência para segundo plano — apesar de estas moldarem o juízo ético e a consciência relacional.

A AECD traz estas dimensões novamente para o centro. Nesta abordagem, as emoções, a consciência corporal e a imaginação não são distrações face ao rigor académico — são recursos essenciais para lidar de forma significativa com a complexidade, a incerteza e a pluralidade.

Pode reconhecer a aprendizagem holística em ação quando:

- as atividades de aprendizagem convidam os estudantes a prestar atenção às dimensões emocionais e relacionais juntamente com a análise conceptual
- a imaginação é utilizada para explorar perspetivas, possibilidades ou futuros alternativos
- práticas reflexivas articulam compreensão cognitiva com consciência corporizada e afetiva

Através da aprendizagem holística, os estudantes desenvolvem capacidades que sustentam a vida democrática: empatia, atenção ao outro, juízo ético e uma abertura genuína a serem transformados pelo que — e por quem — encontram.



Bem-estar relacional

Bem-estar relacional refere-se às condições emocionais e relacionais que possibilitam a aprendizagem democrática. No ensino superior, a disponibilidade dos estudantes para participar, assumir riscos intelectuais ou envolver-se de forma significativa com a diferença é influenciada pela forma como o ambiente de aprendizagem é vivido — se seguro, respeitador e responsivo.

Na AECD, o bem-estar relacional não é um traço individual nem uma questão de “resiliência pessoal”. É algo que você e os seus estudantes coconstroem — através das escolhas de facilitação, das normas que estabelecem em conjunto e da qualidade das relações pedagógicas. A segurança relacional e emocional apoia a participação, mas não exige necessariamente conforto ou concordância; a aprendizagem democrática muitas vezes pede-nos que permaneçamos presentes mesmo no desconforto e que trabalhemos os conflitos de forma construtiva.

Práticas que fortalecem o bem-estar relacional incluem facilitação atenta, ritmos que deixam espaço para a reflexão e formas de responder aos outros que privilegiam o reconhecimento antes da avaliação. O olhar empático, apresentado mais adiante neste guia, é uma prática fundamental para cultivar estas condições.

Pode reconhecer o bem-estar relacional em momentos em que:

- os estudantes se sentem capazes de expressar incerteza ou desacordo sem receio de serem desvalorizados
- a diferença é recebida com curiosidade, em vez de julgamento
- professores e estudantes assumem responsabilidade partilhada por manter ambientes de aprendizagem respeitadores e inclusivos

O bem-estar relacional sustenta a aprendizagem democrática ao ajudar os estudantes a permanecer envolvidos mesmo perante tensão, vulnerabilidade e mudança. Proporciona o fundamento relacional que permite que práticas democráticas — e não apenas ideais democráticos — possam enraizar-se.

Princípios democráticos como experiência vivida


Refletir de outra forma

“No final do semestre, os estudantes que tinham participado no projeto através de co-investigação e co-criação deslocaram-se ao edifício do nosso grupo de investigação para refletir sobre as suas experiências de aprendizagem através de entrevistas entre pares. O próprio cenário já marcava uma mudança. Em vez de entrarem numa sala de seminário convencional, entraram no espaço do nosso gabinete de investigação.

Quando chegaram ao terceiro andar, a sua atenção foi imediatamente atraída para o corredor. Ao longo de toda a sua extensão, no chão e sobre as mesas, tínhamos disposto quase duzentas imagens. Os estudantes trouxeram também os baralhos de cartas Pattern Language of Commoning, que os tinham acompanhado ao longo do seminário.

Os estudantes foram chegando gradualmente; aqueles que chegaram mais cedo começaram a beber e a petiscar os alimentos preparados para eles. Quando todos estavam presentes, explicámos o formato das entrevistas entre pares e partilhámos o guião de entrevista, centrado nas suas experiências no seminário: o que apoiou a sua aprendizagem, o que foi desafiante e como experienciaram a democracia através da aprendizagem individual e coletiva.

Trabalhando em pequenos grupos, os estudantes realizaram as entrevistas entre pares. Os investigadores não se juntaram a eles nas salas. Antes de se dirigirem para os espaços das entrevistas, convidámos os estudantes a escolher imagens que melhor ressoassem com as suas experiências, tendo em conta o guião de entrevista. Alguns deslocaram-se rapidamente, atraídos por uma imagem específica; outros demoraram mais tempo, comparando imagens, hesitando ou voltando a colocá-las no lugar antes de escolher. Ao regressarem às salas, selecionaram também cartas de padrões que consideravam relevantes para as suas reflexões. Só então ligaram os gravadores de voz e iniciaram as entrevistas.



Este excerto narrativo ilustra como a reflexão no ensino superior pode ser apoiada através de métodos estéticos e corporizados, mesmo em práticas como entrevistas e avaliação de seminários, que são frequentemente tratadas como processos puramente cognitivos ou verbais.


Para muitos estudantes, nem as entrevistas entre pares nem a reflexão baseada em imagens ou padrões eram métodos familiares. No entanto, estes formatos pouco habituais abriram um espaço para relações democráticas, reflexão e aprendizagem.

A partilha de poder foi concretizada ao deslocar quem fala, quem escuta e quem interpreta. Os estudantes entrevistaram-se mutuamente, em vez de serem entrevistados por professores ou investigadores.

Embora os facilitadores tenham concebido o enquadramento e assegurado os limites éticos, foram os estudantes que moldaram o conteúdo, o ritmo e o significado da reflexão através das suas perguntas, das imagens escolhidas e dos padrões selecionados.

O processo apoiou um diálogo transformador, em vez de uma lógica de avaliação ou debate. O diálogo transformador esteve presente no espaço reflexivo do corredor e nas imagens ali dispostas, e foi vivido quando os estudantes foram encorajados a explorar ideias através do envolvimento estético antes de avançarem para a discussão analítica.

A combinação de entrevistas entre pares e materiais visuais incentivou uma escuta atenta e a reflexão. Momentos de hesitação, desacordo ou incerteza não foram resolvidos rapidamente, mas acolhidos como parte do processo de aprendizagem, permitindo que as perspetivas evoluíssem através do encontro.



Ao trabalhar com imagens, cartas de padrões, movimento e pausas, a sessão possibilitou aprendizagem holística. A reflexão envolveu não apenas o pensamento analítico, mas também emoções, respostas corporais e experiências pessoais.

Isto apoiou diferentes formas de construção de significado e permitiu que os estudantes ligassem momentos individuais a padrões coletivos.

Por fim, a atenção ao ritmo, ao espaço e à interação entre pares apoiou o bem-estar relacional. Partilhar comida, circular pelo corredor e refletir em pequenos grupos ajudou a criar um sentimento de segurança e confiança. A aprendizagem democrática emergiu não apenas no que foi discutido, mas também na forma como o espaço de aprendizagem foi configurado e experienciado em conjunto.

Este exemplo mostra que, no ensino superior, envolver os estudantes em processos de reflexão através de métodos estéticos e corporizados pode tornar os processos de aprendizagem mais participativos, relacionais e democráticos.

Caso AECED 7: Alemanha – ensino superior

5. Trabalhar com métodos estéticos e corporizados no ensino superior

O ensino superior oferece múltiplos e flexíveis pontos de entrada para trabalhar com métodos estéticos e corporizados no apoio à aprendizagem democrática.

Estas abordagens podem ser:

- integradas em aulas regulares, em qualquer área disciplinar
- incorporadas em seminários e workshops, ou
- desenvolvidas através de atividades informais e não formais, como iniciativas estudantis, projetos colaborativos, intervenções artísticas ou ações baseadas na comunidade

Os métodos estéticos e corporizados não exigem a criação de uma disciplina específica sobre democracia; em vez disso, convidam os professores a trabalhar dentro das estruturas existentes, tornando a democracia uma experiência vivida e em constante transformação, nas dimensões corporais, emocionais, relacionais e imaginativas da aprendizagem.

Não é necessário concentrar-se exclusivamente no conteúdo; o que realmente importa são as relações, a participação e a forma como a experiência de aprendizagem é construída.

Planear métodos estéticos e corporizados para a aprendizagem democrática: por onde começar

Em vez de começar com métodos ou resultados previamente definidos, o planeamento de métodos estéticos e corporizados no ensino superior começa com uma orientação pedagógica. Na prática, isto significa parar um momento para refletir sobre as condições que está a criar para a aprendizagem e para a participação, e sobre como os valores e princípios democráticos se manifestam nas suas escolhas pedagógicas quotidianas.

O processo de planeamento não é linear nem segue um modelo único. Desenvolve-se através de uma atenção constante ao contexto, aos estudantes, às condições institucionais e à sua própria postura pedagógica. O professor é convidado a crescer e a desenvolver-se com os aprendentes, aprendendo também com eles.

Ao mesmo tempo, mesmo com esta flexibilidade de forma, existem alguns elementos particularmente importantes a ter em consideração e aos quais é útil regressar durante o planeamento de qualquer uma das atividades propostas.

Existem três elementos interligados que são sempre fundamentais quando falamos de educação para a democracia através de métodos estéticos e corporizados:

- sensibilidade democrática
- pedagogia responsiva
- olhar empático





6. Sensibilidade democrática

Sensibilidade democrática refere-se a uma consciência vivida e corporizada de como a democracia é experienciada nas interações quotidianas. Não pode ser ensinada diretamente como uma competência nem transmitida através de instrução. Em vez disso, desenvolve-se gradualmente, como parte de um encontro partilhado, através de experiências repetidas de participação, reconhecimento, responsabilidade e construção conjunta de significado.

No ensino superior, a sensibilidade democrática emerge através da qualidade das relações nos ambientes de aprendizagem: na forma como as vozes são escutadas, como as diferenças são abordadas, como o poder é negociado e como a responsabilidade pela aprendizagem é partilhada. Ao mesmo tempo, também se relaciona com quem faz parte do ambiente de aprendizagem: como as pessoas se relacionam entre si, como comunicam e quais presenças, experiências e perspetivas são reconhecidas ou marginalizadas.

A sensibilidade democrática enquadra os encontros democráticos entre estudantes e professores, não apenas no que é discutido, mas na forma como a aprendizagem é sentida e se desenvolve. Muitas vezes, esta consciência é primeiro percebida — através de reações corporais, emoções, momentos de desconforto ou de ligação — e só mais tarde é objeto de reflexão. Para desenvolver a sensibilidade democrática, o processo de aprendizagem precisa de ser aberto: aberto a diferentes perspetivas e aberto à imaginação de aprendentes e professores.

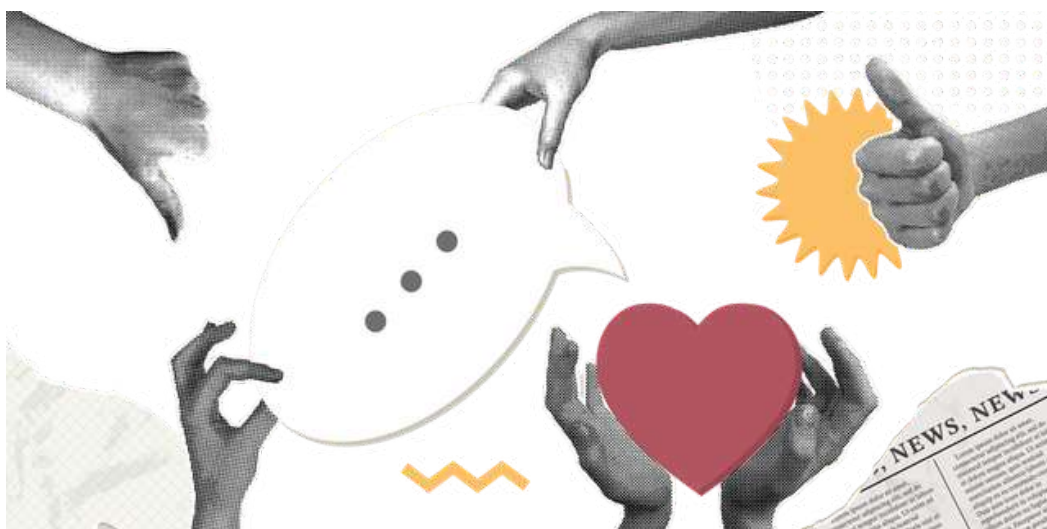
Desenvolver sensibilidade democrática ajuda os aprendentes a viver a democracia na sua instituição educativa no presente, em vez de a aprender apenas como algo que acontecerá no futuro, nos seus papéis cívicos ou profissionais. Através de experiências de aprendizagem estéticas, corporizadas e relacionais, a democracia torna-se tangível: algo que se sente, se negocia e se pratica nos encontros educativos do quotidiano. Desenvolve-se através da participação, do reconhecimento, da responsabilidade e do encontro com a diferença.

Ao planear o trabalho com métodos estéticos e corporizados, os professores podem começar por perguntar se e como as atividades de aprendizagem — ou diferentes situações e momentos — permitem que a democracia seja experienciada, e não apenas discutida.

Questões orientadoras:

- Que tipos de participação esta situação de aprendizagem possibilita — e para quem?
- Como são tornadas visíveis e significativas as diferenças (de origem, confiança, corporização, perspetiva)?
- Que formas de responsabilidade são partilhadas entre estudantes e professores?
- O que poderão os estudantes sentir sobre justiça, inclusão ou poder através desta experiência?

Estas questões aplicam-se tanto a aulas expositivas como a seminários e a atividades informais ou não formais, ajudando os professores a reconhecer a democracia como algo vivido no presente.



7. Pedagogias responsivas

Pedagogia responsiva refere-se a uma forma de estar presente, atento e aberto nas situações de ensino e aprendizagem. Não é um método fixo nem um conjunto de técnicas que possam ser aplicadas da mesma forma em todos os contextos. Em vez disso, desenvolve-se através de uma atenção contínua às pessoas, às relações e às situações à medida que estas se desenrolam, bem como pela disponibilidade para responder, em vez de simplesmente seguir planos previamente definidos.

No ensino superior, a pedagogia responsiva manifesta-se na forma como professores e estudantes se prestam atenção mutuamente nos ambientes de aprendizagem: como sinais verbais e não verbais são percebidos, como o ritmo e as dinâmicas de interação são configurados, e como momentos de incerteza, tensão ou curiosidade são acolhidos. Ao mesmo tempo, diz também respeito à forma como os professores se relacionam consigo próprios — como reconhecem as suas reações, hábitos e pressupostos, e como estes influenciam a participação e as relações de poder no espaço de aprendizagem.

A pedagogia responsiva enquadra os encontros democráticos não apenas através do que é planeado, mas também através de como a aprendizagem se desenvolve no momento. Implica manter-se atento a reações corporais, atmosferas emocionais, silêncios e mudanças nas dinâmicas do grupo. Muitas vezes, a responsividade começa com um reparar, uma pausa, uma hesitação ou uma mudança de energia, e só mais tarde se torna uma decisão pedagógica consciente.

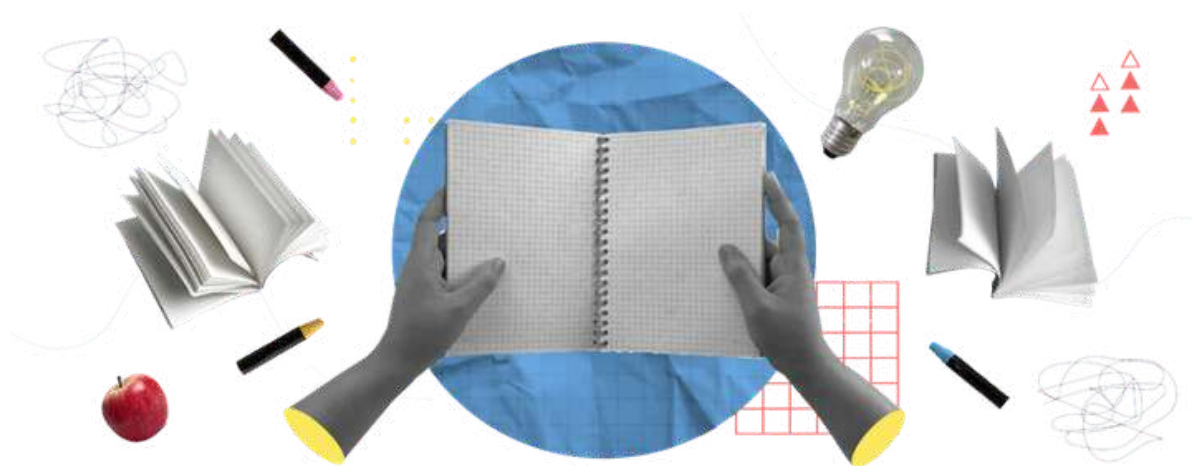
Desenvolver uma pedagogia responsiva ajuda professores e estudantes a envolverem-se com a complexidade, em vez de a evitarem. Apoia ambientes de aprendizagem onde a incerteza não é imediatamente resolvida, onde as diferenças podem ser exploradas e onde os significados emergentes são levados a sério. Através de experiências de aprendizagem estéticas, corporizadas e relacionais, a responsividade permite que a democracia seja vivida como atenção, cuidado, responsabilidade partilhada e abertura à mudança.

Ao planear o trabalho com métodos estéticos e corporizados, os professores podem começar por perguntar como irão manter-se atentos e responsivos ao que emerge durante a aprendizagem, e não apenas ao que foi inicialmente planeado ou esperado.

Questões orientadoras:

- Como vou reparar no que está a acontecer no espaço de aprendizagem para além do que planeei? Irei refletir sobre isso mais tarde? De que forma?
- Como posso responder aos sinais verbais e não verbais dos estudantes, incluindo silêncio, hesitação ou desconforto? Como os convidarei também a serem mais responsivos uns aos outros?
- Estou preparado(a), se necessário, para abrandar, fazer uma pausa ou ajustar o processo de aprendizagem?
- De que forma as minhas próprias respostas corporais, emocionais e relacionais influenciam a participação e o sentimento de segurança?

Estas questões aplicam-se tanto a aulas expositivas como a seminários e a atividades informais ou não formais, apoiando os professores na criação de ambientes de aprendizagem onde o envolvimento democrático possa emergir através da responsividade na prática.



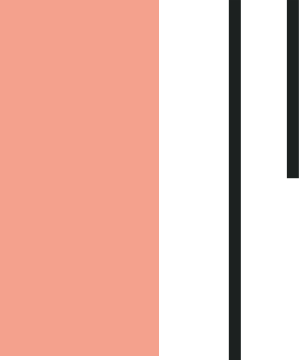
Balão cor-de-rosa no auditório

Um balão cor-de-rosa flutua no ar, prestes a aproximar-se do alcance dos estudantes que estão no chão. Um estudante, de pé numa cadeira, estica-se e consegue agarrá-lo mesmo a tempo. Outro, no chão, tenta alcançar o fio pendente — aquele que me esqueci de retirar — mas hesita, sem saber se isso é permitido. Aproveito o momento e troco o balão por outro sem fio. O jogo continua.

A excitação e a energia lúdica enchem a sala, contagiando também quem está sentado. Após uma breve pausa, alguns correm para ajudar os colegas que estão em desvantagem. Os seus membros mais longos e saltos mais altos dão-lhes vantagem, e acabam por tirar o balão ao grupo das cadeiras. Os sorrisos alargam-se e, quando os olhares se encontram, partilham a alegria do sucesso. O ar está cheio de energia e entusiasmo. Quando o exercício termina, os estudantes regressam aos seus lugares com passos leves, ainda cheios de excitação.

“Dou todos os anos uma aula sobre desigualdade económica global, procurando levar os estudantes a refletir sobre os seus próprios privilégios e sobre a forma como estes se relacionam com grupos vulneráveis. Para ilustrar como as condições sociais e económicas moldam as oportunidades, substituí a aula tradicional por um exercício: os estudantes competem para apanhar um balão cor-de-rosa enquanto estão de pé no chão ou numa cadeira, simbolizando pontos de partida desiguais na vida.”

É difícil colocar em palavras o que acontece durante o exercício, mas algo se transforma. De forma notável, o tema toca os estudantes de maneira diferente do que acontecia em anos anteriores. O momento em que os estudantes — tanto participantes como observadores — se colocam em posições diferentes enquanto tentam alcançar o balão é particularmente poderoso. Sem palavras, através de expressões e gestos, torna-se claro como vivem esses papéis. Por um instante, é como se pudessem sentir o que significa estar preso às circunstâncias ou, pelo contrário, usufruir de privilégio.

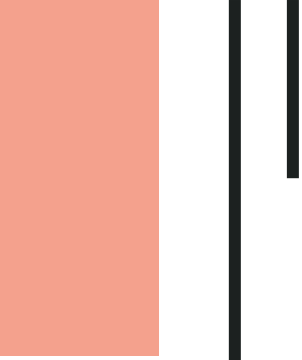


Da cadeira, um estudante perguntou-se como poderiam os outros alcançar o balão, uma vez que o grupo que estava em cima tinha a vantagem da altura. No início, manter o controlo parecia fácil a partir de cima, mas quando chegou ajuda ao grupo no chão, o desafio aumentou. Aqueles que estavam no chão encontravam-se claramente em desvantagem, e por vezes parecia inútil tentar. Ainda assim, surgiam momentos de alegria e entusiasmo quando o balão se aproximava e o grupo no chão conseguia perturbar a vantagem da equipa que estava nas cadeiras. Nessa posição mais frágil, a tentação de contornar as regras parecia maior.

Outro estudante refletiu sobre a justiça. Pensou que igualdade significaria que todos estivessem no chão, sujeitos às mesmas regras. Mas a tarefa mostrou que mesmo isso não seria justo — alguns participantes eram muito baixos, outros bastante altos. A verdadeira justiça, concluiu, significaria dar cadeiras aos participantes mais baixos, para que o seu ponto de partida se aproximasse do dos mais altos. Só assim todo o grupo teria uma oportunidade equivalente de alcançar o céu e agarrar o balão.

O exercício corporizado realizado na aula mostra que as posições corporais na sala de aula — como estar sentado numa cadeira ou de pé no chão — não são neutras; moldam tanto a capacidade de ação como a experiência vivida. Mostra também como a experiência corporal é imediata, mas ao mesmo tempo aberta à interpretação. O corpo aprende e sente no momento, ao mesmo tempo que se torna uma ferramenta para refletir sobre estruturas sociais e desigualdade. O exercício não é apenas físico, mas também pedagógico — a aprendizagem corporizada torna visíveis as dinâmicas do grupo.

“E, no entanto, momentos antes da aula, enquanto enchia balões no meu gabinete, quase desisti da ideia. Hesitei, receando que o exercício pudesse parecer demasiado infantil num contexto universitário. Mas foi precisamente a alegria e a energia do jogo que envolveram os estudantes e desencadearam a discussão sobre questões complexas de desigualdade económica global, muitas vezes percecionadas como distantes. Todo o exercício ilustra como a corporização pode revelar relações de poder ocultas e possibilidades de colaboração.”



A pedagogia responsiva, neste excerto narrativo, está estreitamente ligada à equidade e à inclusão. Não só reconhece, como pode também educar ativamente para as diferenças de género, culturais e experienciais na participação. Salienta que a aprendizagem é sempre corporizada e relacional, e que os professores no ensino superior podem criar condições em que a democracia seja experienciada através do próprio processo de aprendizagem.

A responsividade, neste contexto, refere-se não apenas à atenção aos estudantes, mas também à consciência das próprias respostas corporais, emocionais e relacionais nas situações de ensino. Cultiva-se como capacidade do professor para reparar em momentos de desconforto, defensividade ou urgência em si próprio, e para sustentar a incerteza e a ambiguidade sem as resolver prematuramente.

Caso AECED 5: Finlândia – ensino superior

Este excerto narrativo, no qual um professor inovou ao utilizar um balão cor-de-rosa durante uma aula anual sobre desigualdade económica global, levou os estudantes a refletir sobre os seus próprios privilégios e a forma como estes se relacionam com grupos vulneráveis.

A pedagogia responsiva, neste exemplo, está estreitamente ligada à equidade e à inclusão. Não só reconhece, como pode também educar ativamente para as diferenças de género, culturais e experienciais na participação. Salienta que a aprendizagem é sempre corporizada e relacional, e que os professores no ensino superior podem criar condições em que a democracia seja experienciada através do próprio processo de aprendizagem.

Neste contexto, a responsividade refere-se não apenas à atenção aos estudantes, mas também à consciência das próprias respostas corporais, emocionais e relacionais nas situações de ensino. Cultiva-se na capacidade do professor de reconhecer em si próprio momentos de desconforto, defensividade ou urgência, bem como de sustentar a incerteza e a ambiguidade sem as resolver prematuramente.

8. O olhar empático

O olhar empático refere-se a uma forma de ver e responder aos outros que privilegia o reconhecimento antes do julgamento. Trata-se de uma prática corporizada fundamental que sustenta a segurança emocional e relacional nos ambientes de aprendizagem. Não significa evitar a crítica nem baixar os padrões acadêmicos. Pelo contrário, orienta a forma como o julgamento é sustentado e o momento em que é exercido, garantindo que os aprendentes são primeiro reconhecidos como pessoas de igual valor.

No ensino superior, onde avaliação, crítica e apreciação acadêmica ocupam um lugar central na vida acadêmica, o olhar empático desempenha um papel crucial na forma como os estudantes experienciam a participação, a tomada de riscos e o sentimento de pertença. Enquadra os encontros democráticos não apenas pelo que é avaliado, mas pela forma como as pessoas são vistas, tratadas e respondidas nas situações quotidianas de aprendizagem.

O olhar empático implica responder aos outros com abertura, atenção e curiosidade, antes de avançar para interpretação, avaliação ou crítica. É uma orientação corporizada, mais do que uma técnica, que molda o tom, a postura, o ritmo e a presença relacional. Através do olhar empático, aprendentes e professores são apoiados a expressar incerteza, diferença e ideias emergentes, sem receio de rejeição ou julgamento imediatos.

O olhar empático atua em níveis interligados. Inclui a atenção dos professores a si próprios, ao reconhecerem as suas respostas corporais, emocionais e relacionais — como desconforto, urgência ou defensividade — sem julgamento imediato. Inclui também a forma como os professores veem e respondem aos estudantes, começando por reconhecer o que está presente — ideias, emoções, gestos ou silêncios — antes de orientar ou avaliar. Finalmente, estende-se às interações entre pares, à medida que os professores modelam e convidam formas de escuta e de resposta que privilegiam o reconhecimento e o testemunho respeitoso.



Desenvolver o olhar empático apoia a segurança emocional e relacional como condição prévia para a aprendizagem estética e corporizada. A segurança, neste contexto, não significa conforto ou consenso. Significa criar condições em que os aprendentes possam permanecer envolvidos em encontros democráticos desafiantes, complexos e por vezes desconfortáveis. Quando o olhar empático está presente, os aprendentes tendem a assumir mais riscos, escutar através das diferenças e manter-se envolvidos em momentos de desacordo ou incerteza.

Ao planear o trabalho com métodos estéticos e corporizados, os professores podem refletir sobre como o olhar empático será cultivado nos ambientes de aprendizagem, reconhecendo-o como uma prática pedagógica partilhada, e não como um atributo individual.

Questões orientadoras:

- Como posso incentivar os estudantes a desenvolver formas de ver e responder que priorizem o reconhecimento em vez do julgamento?
- Como reconheço as contribuições dos estudantes antes de as avaliar ou criticar?
- O que comunicam o meu tom, postura e ritmo sobre reconhecimento e pertença?
- Como respondo ao meu próprio desconforto ou defensividade em momentos de incerteza? Como convido os aprendentes a fazer o mesmo?

Estas questões aplicam-se tanto a aulas expositivas como a seminários e a atividades informais ou não formais, apoiando ambientes de aprendizagem assentes no reconhecimento, no cuidado e na responsabilidade partilhada.

9. Práticas quotidianas e percursos para o ensino superior

Esta secção apresenta cinco percursos práticos que pode utilizar para integrar a AECD no seu ensino quotidiano — sem necessidade de reformular uma unidade curricular.

Pense neles como pontos de entrada, e não como etapas sequenciais. Pode começar com um percurso que se adegue ao seu contexto, regressar a ele ao longo do tempo ou combinar vários à medida que a sua prática se desenvolve.

Percorso 1: Reparar e sintonizar-se

Use quando pretende compreender melhor o que está a acontecer no seu espaço de aprendizagem.

Na prática: pequenos momentos de verificação (check-ins), atenção a quem fala e quem se retrai, observação da energia do grupo, dos silêncios, do ritmo e da atmosfera emocional; nomear o que é percecionado antes de analisar o conteúdo.

Percorso 2: Construção de significado multimodal

Use quando a discussão verbal domina, ou quando alguns estudantes têm dificuldade em entrar no diálogo.

Na prática: convide à resposta através de imagens, mapeamento, movimento, som, objetos, escrita breve ou estímulos visuais — e, depois, traga esses elementos para uma reflexão partilhada.

Percurso 3: Diálogo reflexivo

Use quando pretende ligar a experiência à aprendizagem e à consciência democrática.

Na prática: reflexão estruturada após atividades; diálogo que inclua questões de poder, inclusão e responsabilidade; reflexão não apenas sobre “o que aprendemos”, mas também sobre “como aprendemos em conjunto”.

Percurso 4: Responsabilidade partilhada e partilha de poder

Use quando pretende que os aprendentes participem de forma significativa na configuração de aspetos do processo de aprendizagem, dentro de limites claros.

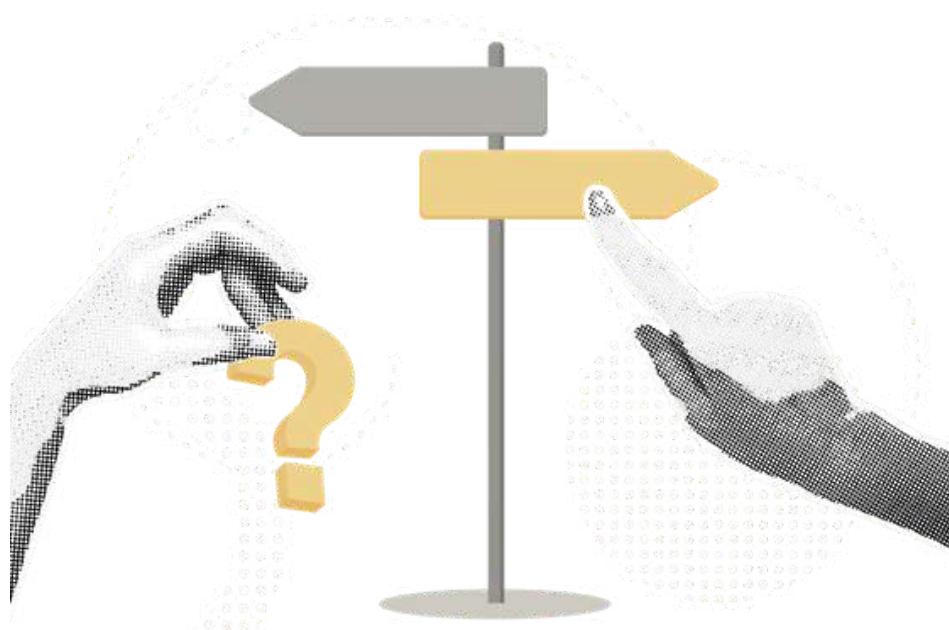
Na prática: papéis negociados, momentos de investigação conduzida pelos estudantes, critérios ou questões coconstruídos, facilitação rotativa e acordos partilhados sobre discussão e feedback.

Percurso 5: Sustentar a tensão e a diferença

Use quando surgem conflitos, desconforto ou incerteza — ou quando estes são evitados.

Na prática: abrandar em vez de resolver rapidamente; reconhecer o desconforto; utilizar práticas que apoiem a escuta através da diferença; criar formas de discordar de forma responsável, sem receio de humilhação ou retraimento.

Estes percursos ajudam a reconhecer que a aprendizagem democrática se constrói através de pequenas escolhas pedagógicas, repetidas ao longo do tempo. Gradualmente, estas escolhas acumulam-se e dão forma a uma ecologia de aprendizagem onde a democracia não é apenas discutida, mas vivida através da participação, do reconhecimento, da responsabilidade partilhada e da capacidade de permanecer em diálogo com a diferença.



10. Pistas de reflexão para professores

A reflexão é uma dimensão central da AECD. No ensino superior, a reflexão apoia os professores a prestar atenção à forma como a democracia se concretiza nas relações pedagógicas quotidianas, nas decisões e nas respostas em contexto educativo.

As pistas apresentadas abaixo não são instrumentos de avaliação nem listas de verificação. São convites a um processo contínuo de investigação reflexiva, que ajudam os professores a reparar em como os valores, princípios e sensibilidades democráticas são vividos nos seus contextos de ensino.

Os professores podem trabalhar com estas pistas individualmente, com colegas ou em comunidades de aprendizagem profissional. Podem também regressar a elas ao longo do tempo, uma vez que a aprendizagem democrática é um processo não linear e em permanente desenvolvimento.

Atender aos valores democráticos

- De que formas os aprendentes experienciam a liberdade no meu ensino? Onde poderá a liberdade sentir-se limitada, e porquê?
- Como são vividas, na prática, a igualdade e a equidade? Que formas de participação são mais visíveis ou mais valorizadas?
- Como reparo e respondo às necessidades, emoções e ritmos dos aprendentes? Onde está presente a responsividade — e onde poderá estar ausente?

Refletir sobre princípios democráticos

- Como é o poder partilhado, negociado ou tornado visível no meu ensino?
- Que formas de diálogo são convidadas — e quais permanecem marginais?
- De que modo o pensar, o sentir e o perceber são integrados nas experiências de aprendizagem?
- O que sustenta o bem-estar relacional nos meus ambientes de aprendizagem, particularmente em momentos de tensão ou incerteza?

Cultivar a sensibilidade democrática

- Que momentos de desconforto, hesitação ou ligação surgiram nas interações de aprendizagem?
- Como é que os aprendentes e eu respondemos à diferença, ao desacordo ou à ambiguidade?
- Que sinais corporizados ou emocionais indicam mudanças na consciência democrática?

Reflexividade do professor

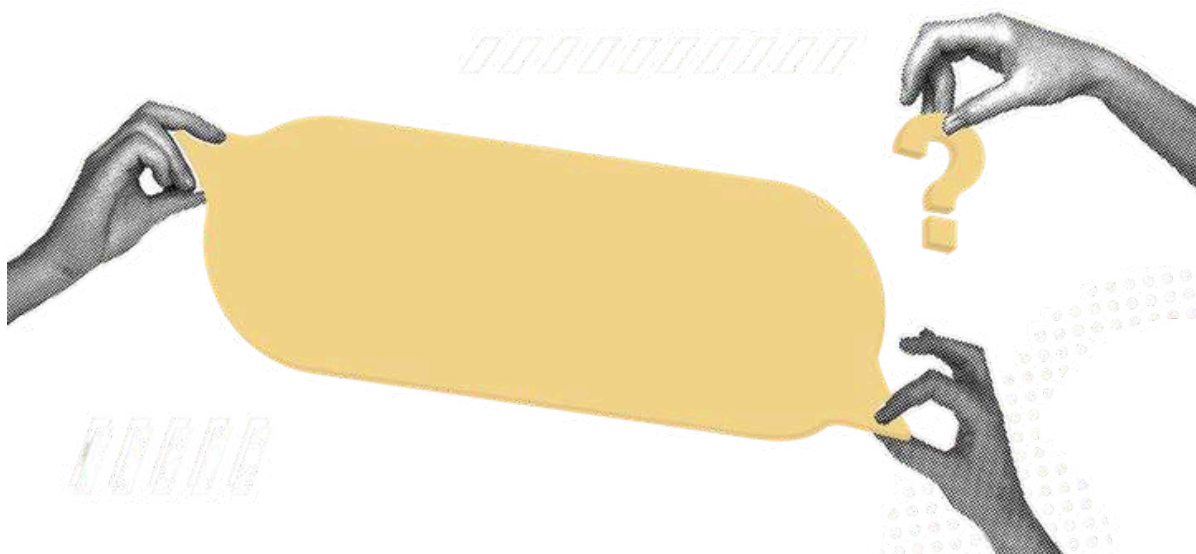
- Que respostas corporais, emocionais ou relacionais observo em mim próprio(a) durante o ensino?
- De que forma os meus hábitos de autoridade, expertise ou controlo moldam a participação?
- De que maneiras pratico um olhar empático em relação a mim próprio(a), particularmente em momentos de incerteza ou dificuldade?

Inclusão e responsabilidade ética

- De que forma o género, a origem cultural, a língua ou as experiências educativas anteriores moldam a participação nos meus ambientes de aprendizagem?
- Que pressupostos sobre expressão, confiança ou envolvimento posso estar a reproduzir?
- Como posso manter-me atento(a) à inclusão sem fixar os aprendentes em categorias?

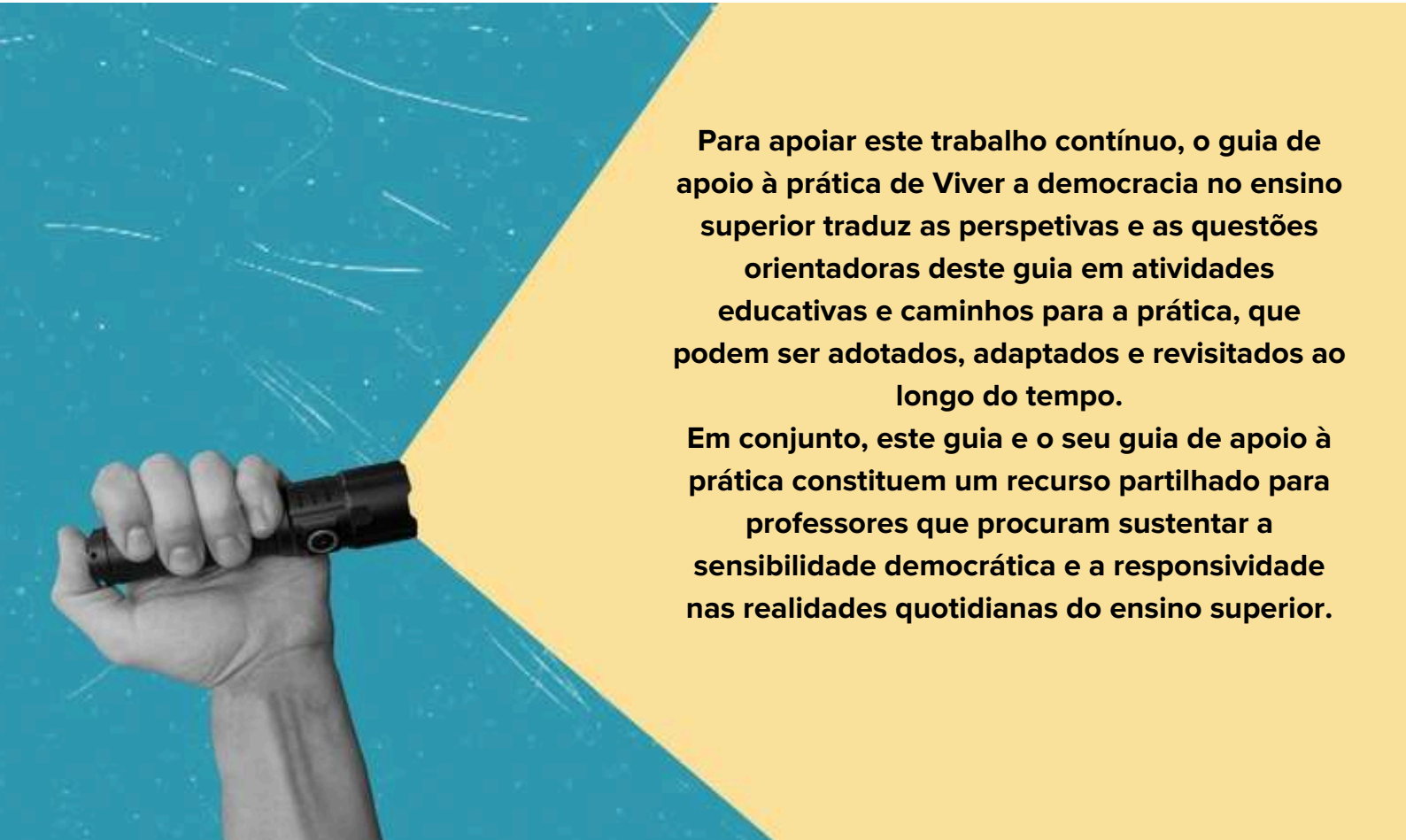
Estas pistas de reflexão não se destinam a ser respondidas de forma conclusiva. Apoiam antes uma prática de reparar, fazer uma pausa e regressar, ajudando os professores a manter-se abertos a aprender com a sua própria prática de ensino.

Através deste envolvimento reflexivo, os professores fortalecem a sua capacidade de cultivar sensibilidade democrática, responsividade e segurança relacional — apoiando a democracia em construção no ensino superior.



11. Conclusões do guia e apresentação do guia de apoio à prática

Este guia propôs uma compreensão da democracia no ensino superior como uma prática vivida, relacional e corporizada, cultivada através de escolhas pedagógicas do quotidiano, em vez de modelos prescritivos. Ao colocar em destaque a Aprendizagem Estética e Corporizada para a Democracia (AECD), convidou os professores a prestar atenção à forma como a participação, a autoridade, a diferença e a responsividade se concretizam nos momentos ordinários do ensino e da aprendizagem.



Para apoiar este trabalho contínuo, o guia de apoio à prática de Viver a democracia no ensino superior traduz as perspetivas e as questões orientadoras deste guia em atividades educativas e caminhos para a prática, que podem ser adotados, adaptados e revisitados ao longo do tempo.

Em conjunto, este guia e o seu guia de apoio à prática constituem um recurso partilhado para professores que procuram sustentar a sensibilidade democrática e a responsividade nas realidades quotidianas do ensino superior.