



# LIGAR-SE À DEMOCRACIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Guia de apoio à prática para o  
ensino secundário

**Autores**

Karine Oganisjana

Philip A. Woods

Rolands Ozols

**Editores**

Suzanne Culshaw

Claire Dickerson

Pauliina Jääskeläinen

Pilvikki Lantela

Philippa Mulbery

Cláudia Neves

**Investigadores colaboradores**

Joanne Barber

Suzanne Culshaw

Uldis Dūmiņš

Konstantins Kozlovskis

Natalja Lāce

Karine Oganisjana

Rolands Ozols

Marie Toseland

Philip A. Woods

## **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) – Referência n.º 10063654.

## **Declaração de responsabilidade**

Financiado pela União Europeia. As opiniões e pontos de vista expressos são, no entanto, exclusivamente dos autores e não refletem necessariamente os da União Europeia ou da Agência. Nem a União Europeia nem as entidades financiadoras podem ser responsabilizadas pelos mesmos.

## **Título e licença**

Ligar-se à democracia no ensino secundário: Guia de apoio à prática para o ensino secundário © 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).

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

## **Acessibilidade e utilização com ferramentas de leitura em voz alta**

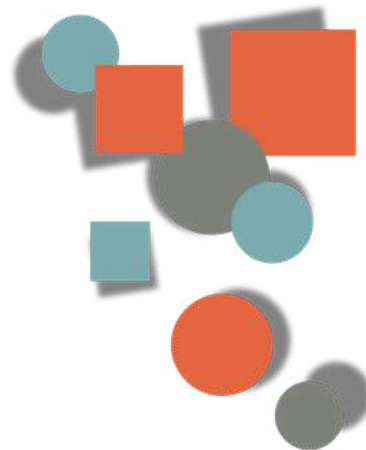
Este documento foi concebido para apoiar a utilização com ferramentas de leitura em voz alta e tecnologias de apoio. O texto está organizado numa estrutura clara e numerada e apresentado numa ordem lógica de leitura para facilitar a leitura áudio. Imagens e diagramas incluem texto alternativo sempre que transportam significado.

Para facilitar a navegação, está também disponível, mediante pedido, uma versão acessível em Word.

Todos os diagramas e tabelas deste documento são acompanhados por pequenos textos explicativos, garantindo a acessibilidade para leitores que utilizem leitores de ecrã ou ferramentas de leitura em voz alta.

## **Este relatório pode ser citado da seguinte forma:**

AECED Consortium (2026). Connecting with democracy in secondary education: A practice companion for secondary education. DOI: 10.5281/zenodo.19236116



# Índice

1. Introdução
2. Trilogia sobre sentir, modelar e cultivar valores democráticos
  - Sentir valores democráticos
  - Modelar valores democráticos
  - Cultivar valores democráticos
3. Concretizar princípios democráticos através da AECD
  - Os princípios democráticos, um a um
  - Três abordagens para explorar valores e princípios democráticos
4. Sensibilidade democrática como experiência vivida
5. Pedagogia responsiva na prática
  - Caixa de ferramentas do professor para pedagogia responsiva
  - Autoformação do professor para pedagogia responsiva
6. Compreender e aplicar o olhar empático na prática
  - Atividade preparatória para o olhar empático: ir além dos rótulos
  - Formação para a autoaceitação e aceitação mútua



# 1. Introdução

O guia de apoio à prática apresenta atividades práticas e ilustrativas, bem como explicações que demonstram como os conceitos-chave da aprendizagem estética e corporizada para a democracia (AECD) podem ser desenvolvidos e aplicados no ensino secundário.


O documento organiza-se em cinco partes:

1. Uma trilogia sobre sentir, modelar e cultivar valores democráticos
2. Concretizar e explorar princípios democráticos através da AECD
3. Sensibilidade democrática como experiência vivida
4. Pedagogia responsiva na prática
5. Compreender e aplicar o olhar empático na prática

Cada parte está articulada com a secção correspondente do Guia para o Ensino Secundário intitulado Ligar-se à democracia no ensino secundário: Guia de aprendizagem estética e corporizada para a democracia, onde o mesmo conceito é desenvolvido.

As atividades apresentadas neste guia de apoio à prática foram desenvolvidas através de:

- ensaios com professores, alunos e diretores de escolas secundárias na Letónia e no Reino Unido;
- discussões pós-implementação com educadores e outras partes interessadas (especialistas em educação e cultura, bem como um psicólogo);
- partilha e experimentação de ideias criativas de AECD em workshops realizados em conferências internacionais;
- colaboração com colegas do projeto AECED da Finlândia, Alemanha, Croácia e Portugal;
- adaptação das Cartas Catalisadoras sobre princípios democráticos desenvolvidas antes do projeto AECED.



O guia de apoio à prática é escrito a partir da perspectiva de quem atua no terreno, mostrando como os educadores podem aplicar as ideias e abordagens no seu trabalho, tanto consigo próprios como com os seus alunos. Para ilustrar a amplitude e o potencial da AECD (aprendizagem estética e corporizada para a democracia), abordamos intencionalmente uma vasta gama de contextos do ensino secundário (aulas, trabalho de projeto, discussões, trabalho de grupo e diálogo em grande grupo), espaços (salas de aula, cantina/café e biblioteca), áreas de informação partilhada (quadros de avisos, exposições e paredes da sala de aula) e grupos extracurriculares (equipas desportivas, clubes, ensaios e associação de estudantes). Ao longo do documento, os profissionais são convidados a utilizar métodos multimodais de AECD, tais como pequenas dramatizações, colagem, escrita reflexiva e foto-esboço, exercícios conscientes/sensoriais (mapeamento corporizado), tabela (quando os alunos criam uma imagem estática, sem falar, para expressar um conceito) e narrativa.

As diferentes partes estão organizadas segundo uma lógica de desenvolvimento gradual. Por exemplo, “Uma trilogia sobre sentir, modelar e cultivar valores democráticos” começa por convidar os profissionais a experimentar as atividades em primeira pessoa e a observar como a experiência sensorial e corporizada pode aprofundar a compreensão, em articulação com o pensamento reflexivo. Os leitores são orientados a explorar os valores democráticos de forma mais profunda através daquilo que ouvem, veem, tocam, cheiram e saboreiam.

A parte seguinte avança para um nível mais aprofundado, convidando os profissionais a traduzir valores democráticos abstratos em composições tangíveis feitas com objetos do quotidiano, recorrendo à imaginação. Ao criar e interpretar essas composições, a compreensão torna-se mais rica, ao mesmo tempo que se reforçam o ethos democrático e as relações. O guia termina com micro-práticas específicas baseadas na AECD para cultivar valores democráticos em diversos contextos do ensino secundário.

No guia de apoio à prática, cada parte apoia os profissionais a compreender o que é um determinado conceito ou método, porque é importante, como colocá-lo em prática e o que os participantes retiram da experiência. As atividades são apresentadas com objetivos claros e passos práticos, permitindo que os professores as apliquem com confiança em diferentes turmas, grupos e espaços escolares.

## 2. Trilogia sobre sentir, modelar e cultivar valores democráticos



Esta parte reúne elementos para ilustrar a implementação prática das ideias apresentadas na Secção 3, “Valores Democráticos no Ensino Secundário”, do documento Ligar-se à democracia no ensino secundário: Um guia de aprendizagem estética e corporizada para a democracia. Esta trilogia foi concebida para:

- Convidar os participantes a reconhecer como os nossos sentidos e respostas corporizadas podem funcionar como fontes complementares de compreensão — neste caso, para sentir os valores democráticos e aprofundar a nossa compreensão dos mesmos.
- Apoiar os participantes a cultivar valores democráticos através de práticas quotidianas corporizadas e estéticas — recorrendo ao movimento, à atenção sensorial, à expressão criativa e à reflexão para desenvolver hábitos democráticos em diferentes contextos.

Embora se centre no ensino secundário, as três partes desta trilogia podem ser utilizadas como material prático para aprofundar a compreensão, a vivência e a concretização de valores democráticos numa variedade de contextos, incluindo o ensino superior (com estudantes universitários) e contextos de aprendizagem de adultos, profissionais e organizacionais (por exemplo, com professores, animadores juvenis, formadores, profissionais do setor público, membros de ONG e equipas de trabalho).

## Sentir valores democráticos

**Objetivo:** Explorar três valores democráticos fundamentais — liberdade, igualdade e equidade, e responsividade — articulando compreensão cognitiva com sensações corporais (audição, visão, tato, olfato e paladar), evidenciando o papel da experiência corporizada na aprendizagem e no aprofundamento da compreensão destes valores pelos participantes.

**Participantes:** Alunos do ensino secundário, professores ou grupos mistos de alunos e professores.

**Duração da atividade:** 45–60 minutos, dependendo do número de participantes.

**Materiais:** Cartões de valores democráticos (ver página 8).

**Espaço:** Uma sala de aula padrão equipada com computador, projetor e acesso à internet.



**Fase 1:** Explorar valores democráticos

Convidamos os participantes a explorar e aprofundar a sua compreensão dos valores democráticos — a nível cognitivo, emocional e corporal — utilizando os três cartões de valores, baseados na Secção 3, “Valores democráticos no ensino secundário”, do Guia.

**Igualdade e equidade**

Igualdade significa que todas as pessoas são importantes e merecem respeito.

Equidade significa que nem todas as pessoas precisam do mesmo — por isso ajustamos o apoio, o tempo e as opções para que cada estudante possa participar de formas que funcionem para si.

**Responsividade**

Responsividade significa prestar atenção ao que está a acontecer com os outros — ao seu estado de espírito, à sua linguagem corporal e às suas necessidades — e ajustar a forma como se age. Significa também reconhecer as próprias reações (stress, irritação, desconforto) e fazer uma pausa para poder responder com cuidado. Isto favorece o diálogo, o trabalho em equipa, a gestão do desacordo e a reparação das relações.

**Liberdade**

Liberdade significa ter espaço para ser quem se é na escola: partilhar ideias, colocar questões e fazer escolhas. Significa também respeitar limites comuns, para que todas as pessoas se sintam seguras e incluídas.

Os participantes trabalham em pares utilizando os cartões de valores democráticos (ver página 8). Leem e discutem cada cartão, respondendo a três perguntas orientadoras:

- O que significa este valor para mim?
- Pode partilhar um exemplo quotidiano deste valor na escola, em casa ou com amigos?
- O que poderia acontecer se este valor estivesse ausente numa comunidade?

Esta discussão ajuda os estudantes a compreender, sentir e reconhecer os valores na prática — e a relacioná-los com as suas próprias experiências.

## **Fase 2: Experienciar valores democráticos através dos sentidos**

Nesta fase, os participantes são convidados a ampliar a sua atenção, mobilizando simultaneamente a consciência sensorial e reflexiva. Prestam atenção a cada sentido, sucessivamente, observando como aquilo que ouvem, veem, tocam, cheiram e saboreiam influencia os seus pensamentos, emoções e respostas corporais.

Com exceção da visão, recomenda-se que a exploração dos restantes sentidos seja feita com os olhos fechados, de modo a reduzir distrações visuais provenientes das pessoas e dos objetos em redor. Isto ajuda os participantes a concentrarem-se nas respostas corporais e a perceber as associações que cada sensação evoca em relação aos valores democráticos — ou à sua ausência — o que pode tornar a perspetiva crítica mais nítida através do contraste.

Após cada momento de reflexão sensorial corporizada, os participantes são convidados a partilhar qual o valor democrático que a experiência lhes faz lembrar — e porquê.

Os participantes ficam frequentemente surpreendidos com a forma como o mesmo som pode ressoar de maneira diferente entre os membros do grupo, e com a forma como a ligação entre sensação e valores democráticos aprofunda a sua compreensão do significado.

## Recomendações para a sequência sensorial

**Audição:** Paisagens sonoras curtas — música de diferentes géneros e instrumentos (por exemplo, Il Silenzio), bem como sons da natureza (por exemplo, selva, oceano, chuva) e sons quotidianos produzidos por pessoas (por exemplo, marchar, conversar, rir).

**Visão:** Gravações vídeo de atividades de grupo (por exemplo, a cerimónia de despedida dos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020, dirigida por Sadeck Waff).

**Tato:** Materiais com diferentes texturas (por exemplo, seda, tiras de velcro, esponja).

**Olfato:** Aromas cuidadosamente selecionados, tendo em conta alergias e sensibilidades (por exemplo, café, rosa, pão).

**Paladar:** Alimentos escolhidos com cuidado e geralmente aceitáveis para todos os participantes (incluindo, sempre que possível, necessidades alimentares específicas).

Pode ler mais sobre a forma como os valores democráticos foram sentidos através da audição, visão, tato, olfato e paladar na publicação do blogue do AECED “Sensing Democracy through a Multi-Scape Journey.”

(<https://aeced.org/blog/sensing-democracy-through-a-multi-scape-journey/>).



### Reflexão final em grupo

- O que retirou desta atividade sobre os valores democráticos?
- Prestar atenção aos seus sentidos ajudou-o/a a compreender esses valores de forma diferente ou mais clara? Como?
- O que aprendeu sobre si próprio/a ou sobre os outros participantes a partir das diferentes reações partilhadas?
- Em que outros contextos poderia utilizar a atenção sensorial/corporizada para apoiar a sua aprendizagem ou a sua tomada de decisões?

## Modelar valores democráticos



**Objetivo:** Ajudar os participantes a expressar e a coconstruir valores democráticos através de colaboração criativa e corporizada, recorrendo à colagem (combinada, quando pertinente, com movimento e/ou som) e a momentos de identificação coletiva, permitindo experienciar a democracia como algo que se pratica e que está continuamente em construção.

**Participantes:** Alunos do ensino secundário, professores ou grupos mistos de alunos e professores.

**Duração:** 45–60 minutos, dependendo do número de participantes.

**Materiais:** Uma seleção variada de materiais: papel/cartolina e recortes, cola, fita adesiva e tesoura, canetas/marcadores, argila, retalhos de tecido e fio/fita, botões/contas.

**Espaço:** Uma sala de aula padrão equipada com computador, projetor e acesso à internet, com espaço suficiente para trabalho em pares e pequenas apresentações.

### Fase 1: criação de composições sobre valores democráticos

Os participantes podem começar por escolher, com o seu par, qual o valor democrático que gostariam de materializar numa composição. Recorrendo à sua imaginação e à compreensão do valor escolhido, criam uma colagem ou um modelo utilizando os materiais disponibilizados.

Este processo exige escuta mútua, capacidade de considerar diferentes perspetivas e abertura às ideias do outro. Implica também partilha de poder — alternando entre liderar e acompanhar conforme necessário — e, desse modo, os participantes experienciam a democracia como um processo em construção.

Os pares devem trabalhar em silêncio, para que os restantes participantes não saibam antecipadamente qual o valor democrático que está a ser representado.

## Fase 2: Exposição das composições

Um par de cada vez apresenta o seu trabalho ao grupo e convida os restantes participantes a adivinhar qual o valor democrático que está a ser representado, acompanhando a sua resposta com uma breve explicação do raciocínio. O par que apresenta revela então qual o valor que pretendia expressar e explica sucintamente as suas escolhas.

Esta etapa não é apenas envolvente; contribui também para cultivar o diálogo construtivo e a comunicação respeitosa — por exemplo, aprender a responder quando uma interpretação difere da intenção dos criadores, sem ofender nem desencorajar os outros de participar. Este é um momento em que os valores democráticos se concretizam na prática: todas as pessoas têm liberdade para se expressar, participar de forma significativa e ser reconhecidas e acolhidas com atenção e respeito (ver os Cartões de Valores Democráticos, página 8).

## Fase 3: Reflexão em pares

Os parceiros respondem alternadamente. Para cada pergunta, um participante responde e o outro faz um breve resumo do que ouviu (depois trocam de papéis).

### Reflexão em pares

- Pensámos ambos que estávamos a expressar o mesmo valor?
- Como trabalhámos em conjunto — o que nos ajudou a escutar, a partilhar poder e a cocriar?
- O que aprendemos com as interpretações dos outros, sobretudo quando diferiram da nossa intenção?

Encerramento opcional em grande grupo: Cada par partilha uma frase:

“Uma coisa que aprendemos foi...”

## Cultivar valores democráticos



**Objetivo:** Cultivar valores democráticos na aprendizagem quotidiana através de pequenas micro-práticas de AECD, repetíveis, que recorrem a formas estéticas e corporizadas de participação, permitindo que liberdade, igualdade/equidade e responsividade sejam sentidas e praticadas em contextos de sala de aula e em outros espaços da escola.

**Participantes:** Alunos do ensino secundário, professores ou grupos mistos de alunos e professores.

**Duração da atividade:** Flexível; as micro-práticas podem ser utilizadas como rotinas breves ou combinadas numa sequência mais longa, dependendo do contexto de aprendizagem (por exemplo, numa aula, trabalho de projeto, biblioteca, cantina/café, atividades extracurriculares ou reuniões).

**Materiais:** Dependem da modalidade de AECD escolhida e do contexto, podendo variar entre materiais simples de colagem/trabalhos manuais (papel/cartolina, recortes, cola/fita adesiva, tesoura, canetas/marcadores, argila, retalhos de tecido, fio/fita, botões/contas) e, quando relevante, instrumentos básicos para som, movimento ou escrita (por exemplo, telemóvel/coluna para áudio, cadernos ou espaço aberto).

**Espaço:** Qualquer sala de aula ou espaço de aprendizagem (incluindo corredores, áreas exteriores ou contextos extracurriculares) com espaço suficiente para participação individual, em pares e em pequenos grupos.

## **Cultivar a liberdade: micro-prática**

**Método AECD:** Escrita reflexiva

**Contexto:** Em discussões ou trabalho de projeto, alguns estudantes tendem a conter-se (por receio de serem julgados ou de dar a “resposta errada”), enquanto algumas vezes acabam por dominar a conversa.

**Porquê este método:** A escrita reflexiva cria um espaço privado de reflexão, reduz a pressão social e apoia uma expressão autêntica e responsável.

**Como se faz:** Convidar os estudantes a escrever uma breve resposta à pergunta:

“O que penso realmente sobre isto — e porquê?”

Devem utilizar, de forma breve, os seguintes inícios de frase:

- Eu penso...
- Eu sinto... (no meu corpo / emocionalmente)
- Eu preciso... (para me expressar de forma responsável neste grupo)

Cada estudante escolhe depois como quer contribuir: partilhar com um colega / partilhar com o grupo / manter privado (ou anónimo, se possível).

**O que os participantes ganham:** Pontos de vista pessoais mais claros, participação mais equilibrada e prática na expressão responsável das suas ideias.

Como passo final, os estudantes são convidados a completar a frase:

“Uma forma de eu praticar a liberdade de forma responsável na aprendizagem é...”

### **Cultivar a equidade e a igualdade: micro-prática**

**Método AECD:** Fotografia (ou foto-esboço — utilização de fotografias para documentar rapidamente um espaço ou situação, observar padrões e apoiar a discussão e a melhoria).

**Contexto:** Na cantina/café (ou na biblioteca), a inclusão e a exclusão manifestam-se frequentemente de formas pequenas e quotidianas — quem tem lugar para se sentar, quem é abordado, cujo nível de ruído é tolerado, quem se sente à vontade para ocupar o espaço ou quem se retira discretamente. Estes padrões influenciam o sentimento de pertença dos estudantes e afetam a sua disponibilidade para participar noutros contextos. Para abordar esta questão, a atividade pode ser apresentada como um desafio fotográfico de inovação social: os pares identificam características do espaço que apoiam a equidade e outras que a limitam e, em seguida, propõem uma pequena mudança viável para melhorar a equidade na cantina/biblioteca. A turma seleciona uma proposta para experimentar e posteriormente avaliar.

**Porquê este método:** A fotografia ajuda os estudantes a reconhecer a equidade no ambiente sem centrar a atenção em indivíduos. Oferece uma forma de exploração com pouca pressão para compreender o que facilita ou dificulta a participação, ao focar-se em espaços, objetos, organização e rotinas — tornando a equidade visível e passível de discussão.

### Como se faz:

- Estabelece-se um acordo comum: não são fotografados rostos identificáveis; o foco mantém-se nos espaços, objetos, sinais e perspectivas.
- Em pares, os estudantes apresentam duas imagens (ou esboços): uma que sugira pertença/acesso e outra que evidencie uma barreira. Para cada barreira identificada, propõem uma pequena mudança que favoreça a equidade e a igualdade nesse local.
- As imagens incluem legendas com base nos seguintes inícios de frase:
  - Eu observo...
  - Isto parece inclusivo / excludente porque...
  - Uma pequena mudança poderia ser... (evitar atribuição de culpa e não mencionar indivíduos).
- As propostas são partilhadas numa breve discussão em grande grupo e, em seguida, a turma vota utilizando critérios simples: viável / justo / melhora o acesso para mais estudantes / baixo custo.
- A ideia selecionada é testada durante uma semana e posteriormente avaliada. Quando apropriado, pode ser desenvolvida em conjunto com partes interessadas relevantes (por exemplo, associação de estudantes, bibliotecário/a, responsável da cantina, diretor/a de turma ou equipa de direção).

O que os participantes ganham: Maior consciência de como as condições quotidianas influenciam a equidade e a igualdade, uma linguagem partilhada para discutir inclusão sem personalizar a culpa e ideias práticas para pequenas melhorias realistas nos espaços comuns da escola.

Para finalizar, os estudantes completam a frase:

“Uma pequena mudança que tornaria este espaço mais equitativo seria...”



## **Cultivar a responsividade: micro-prática**

**Método AECD:** Exercício consciente/sensorial (mapeamento corporizado)

**Contexto:** Os espaços de informação partilhada (quadros de avisos, exposições, sinais de orientação, paredes da sala de aula) são frequentemente organizados em função da conveniência dos adultos ou de critérios de organização visual. Isto pode excluir involuntariamente alguns estudantes (com diferentes alturas, mobilidade ou necessidades visuais), reduzir o acesso à informação e aumentar mal-entendidos.

**Porquê este método:** Esta prática é consciente e sensorial porque começa com uma percepção corporizada direta: os estudantes observam e utilizam o seu próprio nível de olhar como dado de primeira mão. Torna-se uma forma de mapeamento corporizado quando cada estudante coloca um pequeno ponto magnético numa tira metálica vertical junto ao quadro, à altura do seu olhar. À medida que esses pontos se acumulam, criam um mapa visível de como os estudantes realmente interagem com o quadro de avisos. Os adultos podem então responder a esse mapa ajustando o ambiente (por exemplo, criando uma ou duas faixas de leitura e colocando os avisos em duplicado), tornando a responsividade concreta: reconhecer as diferenças no grupo e adaptar a prática em conformidade, em vez de esperar que os estudantes se ajustem a um único padrão.

### **Como se faz:**

- Define-se um breve acordo: o objetivo é garantir o acesso, ninguém é individualizado e a experiência corporizada dos estudantes conta como dado.
- Estudantes de diferentes anos colocam um pequeno ponto magnético (ou autocolante) numa tira vertical junto ao quadro de avisos, à altura do seu próprio olhar.
- Professores e estudantes observam o padrão que emerge e identificam a principal “faixa de leitura” (e uma segunda faixa mais baixa, se surgir um agrupamento claro).
- A partir desse momento, cada aviso é colocado em duas cópias, uma em cada faixa, para que a informação permaneça acessível, incluindo para estudantes mais novos e para aqueles que utilizam cadeira de rodas. Os estudantes podem reposicionar os avisos dentro das faixas para melhorar a legibilidade.

**O que os participantes ganham:** Uma experiência vivida de responsividade entendida como atenção e capacidade de ajuste; melhor acesso à informação; menos erros evitáveis; e um sentimento mais forte de serem reconhecidos e de receberem resposta.

O valor democrático da responsividade torna-se particularmente evidente aqui quando comparado com um exemplo contrastante (uma abordagem menos responsiva): os adultos colocam o quadro de avisos a uma única altura padrão para garantir alinhamento visual. Os avisos são plastificados e colocados numa única faixa, com a indicação “Não mover os avisos”. Não é recolhida qualquer contribuição dos estudantes. O quadro parece organizado, mas o acesso é desigual; alguns estudantes deixam de o consultar e os erros de informação aumentam.

Os participantes refletem sobre a experiência completando a frase:

“Um lugar na nossa escola onde um pequeno ajuste poderia tornar o acesso mais responsivo é...”

Assim, ao longo desta trilogia, os valores democráticos passam de ser sentidos (sentir), para serem moldados e partilhados (modelar), e finalmente vividos como hábitos em contextos reais (cultivar).



### 3. Concretizar princípios democráticos através da AECD



Esta parte mostra como os princípios democráticos podem ser concretizados na prática quotidiana do ensino secundário através de métodos de aprendizagem estética e corporizada. Complementa a Secção 4, “Princípios Democráticos no Ensino Secundário”, do documento Ligar-se à democracia no ensino secundário: Um guia de aprendizagem estética e corporizada para a democracia, ao apresentar abordagens práticas e aplicáveis — acompanhadas de explicações que apoiam os professores na sua implementação — para concretizar partilha de poder, aprendizagem holística, diálogo transformador e bem-estar relacional em diversos contextos.

Esta parte divide-se em duas secções:

- Na primeira, cada princípio democrático é abordado individualmente.
- Na segunda, os utilizadores deste guia de apoio à prática são convidados a considerar e experimentar três abordagens para explorar os princípios democráticos: desenho, criação de colagens e atividades com cartões que apresentam os princípios democráticos.

## Os princípios democráticos, um a um

### Colocar a partilha de poder em prática

**Método AECD:** Som/ritmo (batida partilhada com liderança rotativa)

**Contexto:** Em grupos extracurriculares (equipas desportivas, clubes, ensaios, associação de estudantes), a participação e a influência podem tornar-se desiguais: alguns estudantes definem o ritmo e a direção, enquanto outros se adaptam, se retiram ou passam despercebidos.

**Porquê este método:** Um ritmo partilhado torna a equidade tangível e corporizada. A liderança rotativa e o acompanhamento coletivo criam uma estrutura simples na qual a influência circula pelo grupo: cada pessoa lidera, cada pessoa é seguida, e o grupo aprende a ajustar-se para que todos possam permanecer incluídos.



### Como se faz:

- Pode ser acordada no início uma breve Carta de Partilha de Poder, por exemplo:
- “Todos têm a sua vez de liderar; seguimos cada pessoa com respeito; damos espaço a diferentes ritmos e estilos; se nos desviarmos, recomeçamos e tentamos novamente.”
- Os estudantes ficam de pé ou sentados em círculo. Um estudante/professor inicia um ritmo simples (palmas/batida).
- A liderança vai rodando: cada estudante introduz uma pequena alteração (ritmo/padrão/pausa) e o grupo acompanha.
- Um sinal neutro de reinício (por exemplo, levantar a mão) pode indicar “pausar e recomeçar de forma justa”. Quando utilizado, o grupo pára, respira fundo e retoma a partir da última vez. O reinício é útil se o grupo começar a rir, falar por cima da vez de alguém ou se alguém ficar para trás ou perder o ritmo.
- Pode existir um papel opcional, como observador da participação, que regista padrões para a reflexão (sem identificar ou culpar ninguém). Por exemplo: “Notei que seguimos rapidamente algumas lideranças, mas abrandámos e incluímos mais pessoas depois do reinício.”

**O que os participantes ganham:** Uma experiência vivida de influência partilhada, maior sensibilidade em relação a quem está a ser seguido, e hábitos práticos para distribuir a liderança (alternância de vez, acompanhar e reparar).

Como passo final, os estudantes são convidados a completar a frase:

“Uma forma de partilharmos o poder de forma mais justa neste grupo é...”



## Colocar a aprendizagem holística em prática

**Método AECD: tabela** (quando os estudantes criam uma imagem estática, sem falar, para expressar um conceito)

**Contexto (desafio):** Em aulas ou trabalho de projeto, a aprendizagem pode tornar-se excessivamente verbal e orientada para “respostas certas”. Alguns estudantes têm dificuldade em expressar o seu pensamento por palavras, e as formas corporizadas e imaginativas de construir significado acabam muitas vezes por não ser utilizadas.

**Porquê este método:** O tabela apoia a aprendizagem holística ao envolver o corpo, as emoções, a imaginação e a cognição. Permite aos estudantes explorar o significado através da expressão corporizada antes de colocar as ideias em palavras, criando também espaço para múltiplas interpretações.

### Como se faz:

- O professor seleciona um foco da aula (conceito/tema/problema/texto) e propõe uma perspetiva de análise: ideia central/tensão, causa e efeito ou duas perspetivas.
- Em pares, os estudantes criam uma imagem estática silenciosa com os seus corpos (de pé ou sentados) para representar esse foco.
- Cada par mostra o seu tabela a outro par durante alguns segundos. O par observador responde apenas com afirmações iniciadas por “Eu observo...”.
- O par criador acrescenta uma frase (oral ou escrita): “Queríamos mostrar...”

O que os participantes ganham: Uma compreensão mais completa e multimodal do conteúdo de aprendizagem; maior confiança para expressar entendimento para além das palavras; e prática na ligação entre experiência corporal, imaginação e reflexão.

Para finalizar, os estudantes completam a frase:

“Uma coisa que compreendi mais plenamente porque utilizámos os nossos corpos foi...”



## Colocar o diálogo transformador em prática

**Método AECD:** Movimento/dramatização (breve encenação de diálogo + repetição)

**Contexto:** Durante o trabalho de grupo ou uma discussão em aula, surge um desacordo ou mal-entendido real: as vozes elevam-se, alguém é interrompido, alguns estudantes retraem-se ou o grupo fica preso a repetir os mesmos argumentos. O professor interrompe a atividade e utiliza esse momento para ajudar a turma a praticar a deslocação do diálogo para uma maior compreensão.

**Porquê este método:** Uma breve dramatização transforma uma interação real numa pequena cena partilhada que a turma pode observar e analisar com segurança. Reencenar o mesmo momento ajuda os alunos a praticar pequenas mudanças na linguagem e na comunicação corporizada (tom de voz, ritmo, postura, distância) que orientam a interação para a escuta, a curiosidade e o restabelecimento da compreensão, transformando uma troca bloqueada numa interação mais construtiva.

### Como se faz:

- O professor interrompe a atividade e enquadra o objetivo: “Vamos fazer uma breve pausa para praticar como avançar numa conversa que ficou bloqueada.”
- O foco está no que acontece, na interação, não na atribuição de culpa a indivíduos.
- O professor descreve brevemente o que está a acontecer em termos neutros e observáveis (por exemplo, “Alguns de vocês estão a ser interrompidos”, “Estão a repetir os mesmos argumentos”, “Algumas vozes estão a ficar mais altas”) e reformula a situação como um cenário simples e anonimizado para a encenação (por exemplo, “Um estudante sente que não está a ser ouvido; outro sente-se criticado”), sem identificar ninguém nem relatar detalhes pessoais.
- O professor convida três voluntários (ou seleciona um trio confiante): dois estudantes representam a cena e um estudante assume o papel de observador. O observador utiliza o Cartão de Observação da Linguagem e o Cartão de Observação do Corpo e do Tom.



### **Cartão de observação da linguagem**

Prestar atenção a:

- interrupções ou sobreposição de falas
- repetição de argumentos (em ciclo)
- linguagem do tipo “sempre/nunca”
- formulações acusatórias (“tu fizeste-me...”)
- expressões de curiosidade (“podes explicar um pouco mais...?”)
- paráfrases (“então queres dizer que...”)
- expressões de impacto (“quando aconteceu X, eu senti...”)
- expressões de reinício (“deixa-me tentar dizer isso outra vez...”)

### **Cartão de observação do corpo e do tom**

Observar:

- voz (volume, velocidade, tom)
- ritmo (falar apressadamente vs fazer pausas)
- postura (aberta/fechada, inclinar-se para a frente ou afastar-se)
- gestos (apontar, imobilidade, inquietação — mãos e pés a mover-se muito)
- expressão facial (tensão/suavização)
- contacto visual (evitar/fixar intensamente)
- distância e posicionamento (virar-se para o lado, aproximar-se, dar espaço)
- sinais de stress ou bloqueio (silêncio, ficar paralisado, desconforto)

- Os dois atores representam uma breve versão “bloqueada” do diálogo.
- O observador partilha algumas observações não avaliativas, começando com “Eu observei...”, e baseia-se nos cartões (linguagem e corpo/tom).
- O professor convida então duas ou três observações adicionais do resto da turma iniciadas por “Eu observei...” (ainda descritivas, sem culpar ou identificar pessoas).
- A cena é representada novamente. Desta vez, os atores experimentam uma ou duas estratégias transformadoras, por exemplo:

a. fazer uma pausa antes de responder (uma respiração ou contar até três)

b. parafrasear (“Então queres dizer que...”)

c. fazer uma pergunta genuína (“Podes explicar um pouco mais o que é importante para ti aqui?”)

d. nomear o impacto sem atribuir culpa (“Quando fui interrompido, perdi o fio do raciocínio”)

e. utilizar uma expressão de reinício (“Deixa-me tentar dizer isso novamente de forma mais clara/respeitosa...”)

Paralelamente às palavras, ajustam também um elemento corporizado (por exemplo, suavizar a postura, descruzar os braços, baixar o tom de voz, abrandar o ritmo, orientar o corpo para a outra pessoa ou dar espaço).

**O que os participantes ganham:** Os estudantes praticam o diálogo transformador de forma concreta: trocam e exploram diferentes perspetivas com respeito mútuo, escutam múltiplos pontos de vista e apresentam críticas construtivas sem atribuição de culpa. Aprendem como pequenas mudanças na linguagem e na comunicação corporizada podem abrir espaço para além de posições rígidas, construir compreensão mútua, identificar pontos de concordância e conduzir o grupo para os próximos passos partilhados na tarefa.

Antes de convidar a turma a regressar à tarefa original e a experimentar uma estratégia acordada na discussão ou no trabalho de grupo, o professor pede a todos que sintetizem o que aprenderam com a dramatização, respondendo à pergunta:

“O que ajudou o diálogo a avançar e o que podemos experimentar da próxima vez que ficarmos bloqueados?”



## Colocar o bem-estar relacional em prática

**Método AECD:** Narrativa — micro-histórias + escuta atenta

**Contexto:** Em muitas turmas, a coesão social é desigual: alguns estudantes sentem-se envolvidos e reconhecidos, enquanto outros participam com cautela ou sentem que passam despercebidos. O bem-estar relacional depende de hábitos partilhados de inclusão e da forma como o grupo responde à individualidade.

**Porquê este método:** O bem-estar relacional desenvolve-se através de experiências de ser ouvido, reconhecido e incluído — e torna-se também mais claro quando refletimos sobre momentos de exclusão. A narrativa oferece uma forma estruturada de trazer essas experiências para discussão sem as transformar em acusações: os estudantes podem descrever situações (reais, relacionadas com a escola ou fictícias) enquanto o grupo pratica escuta respeitosa e se concentra em ações e condições, em vez de atribuir culpa a indivíduos. O objetivo não é a história em si, mas a prática relacional que ela cria: fortalecer a ligação e o envolvimento, valorizar a individualidade e identificar pequenas mudanças que apoiem o sentimento de pertença.



**Como se faz:**

O professor estabelece um breve acordo: a partilha é voluntária; não são mencionados nomes; o foco está nas ações/condições e no que pode ser melhorado, e não em julgar pessoas; a escuta deve ser respeitosa.

Os estudantes escolhem um dos seguintes pontos de partida (opções com diferentes níveis de distanciamento):

- Real (sem nomes): “Um momento em que me senti incluído/a ou excluído/a num grupo...”
- Ao nível da escola: “Algo que torna mais fácil — ou mais difícil — para as pessoas sentirem que pertencem à escola é...”
- Ficcional: “Uma pequena história sobre um estudante que se sente excluído e sobre o que poderia mudar para o ajudar a sentir que pertence...”

Os estudantes preparam uma micro-história utilizando a seguinte estrutura:

- O que aconteceu? (um momento concreto)
- Como foi que se sentiu? (emoção ou sensação corporal)
- O que contribuiu para isso? (a ação/gesto/palavra)
- O que poderia ajudar? (uma pequena mudança realista — uma palavra, uma ação ou uma rotina da turma que tornaria a inclusão mais provável da próxima vez)

Os estudantes preparam uma micro-história seguindo a seguinte estrutura:

- “O que ouvi como mais importante foi...” ou
- Eu observei...” (sem dar conselhos nem fazer avaliações)

A partilha das histórias é feita em pares (não com toda a turma). O ouvinte responde com escuta atenta, utilizando um dos seguintes inícios de frase.

Cada par escreve uma ação prática que favoreça o sentimento de pertença (anonimamente, se preferirem) e acrescenta-a a um quadro comum.

Com o apoio do professor, os estudantes agrupam as ações sugeridas em temas e escolhem duas ou três estratégias inclusivas que pretendem adotar e praticar nas próximas aulas e nos trabalhos de grupo.

**O que os participantes ganham:** Uma experiência vivida de bem-estar relacional na prática: os estudantes sentem o que é serem ouvidos com respeito e sem julgamento, e tornam-se mais sensíveis à forma como a inclusão e a exclusão influenciam a participação. Praticam a nomeação de momentos difíceis de forma segura e estruturada e exercitam a escuta sem julgar nem “corrigir”. Em conjunto, identificam duas ou três ações concretas que ajudam mais pessoas a sentirem-se incluídas e capazes de participar.

Como passo final, a turma completa (e regista) a frase:

“Duas ou três formas de reforçarmos o bem-estar relacional na nossa turma são...”



# Três abordagens para explorar valores e princípios democráticos

## Desenho

O desenho como forma de conversa pode proporcionar uma exploração significativa dos princípios e valores da democracia. Esta atividade pode ajudar os estudantes a explorar as suas relações e experiências vividas, bem como as de outras pessoas. Pode incluir, por exemplo, elementos sociais, históricos, políticos ou características de personagens numa narrativa. As palavras abaixo podem ser exploradas no contexto de diferentes disciplinas.

Liberdade – Igualdade – Equidade – Responsividade

Partilha de poder – Diálogo transformador – Aprendizagem holística

Bem-estar relacional

(Os cartões catalisadores amarelos também podem ser utilizados nesta atividade — [clique aqui para aceder ao link.](#))

**Duração:** 45–60 minutos

**Materiais:** Papel, canetas, lápis de cor, lápis de cera, pastéis

**Perguntas orientadoras:** Cada valor ou princípio democrático pode ser explorado através de uma pergunta orientadora, por exemplo:

- O que significa [inserir valor ou princípio] para si?
- Quando experienciou [inserir valor ou princípio]?
- Como se sente [inserir valor ou princípio] na escola ou nas amizades?
- Como poderia [inserir valor ou princípio] ser diferente e como pode contribuir para essa mudança? Como seria e que forma teria?

Perguntas mais específicas podem incluir:

- Quando ou onde sentiu que pôde tomar uma decisão na escola ou nas amizades?
- Quando foi a última vez que sentiu que a sua opinião foi ouvida, e como foi essa experiência?



**Atividade:** Esta atividade de desenho foi concebida para que os estudantes trabalhem em pares ou em pequenos grupos, com um máximo de quatro elementos por grupo.

Os grupos decidem qual o valor ou princípio que irão explorar, quem fará o desenho e se irão alternar nessa função ou atribuí-la apenas a uma pessoa.

À medida que os estudantes discutem as suas ideias, aqueles que não estão a desenhar podem contribuir com sugestões. Podem surgir cores, formas, símbolos, linhas e imagens específicas. O desenho torna-se, assim, uma conversa visual negociada e cocriada.

É importante recordar aos estudantes que o objetivo não é a mestria técnica, mas sim o processo de colaboração e exploração. O desenho pode ser organizado, estruturado ou abstrato — e até “desordenado”! A ideia é que o foco não esteja no resultado final do desenho, mas no processo de expressar ideias de forma diferente.

Os estudantes podem responder a uma ou a várias perguntas, dependendo da duração da aula e da profundidade da exploração pretendida.

Reserve-se tempo para discussões reflexivas, nas quais alguns grupos partilham o seu trabalho, ou para uma discussão em grupo mais alargada. Algumas perguntas orientadoras podem incluir:

- O que escolheram os grupos e porquê?
- Qual foi a sua resposta e como expressaram as suas ideias?
- O que aprenderam sobre os valores e princípios democráticos?
- O que aprenderam sobre a sua agência democrática e sobre como ela poderia ser diferente?

## Criação de colagem

A criação de colagens é outra forma que pode facilitar uma exploração significativa dos princípios e valores da democracia. Apresentam-se aqui algumas sugestões sobre como a atividade pode ser realizada.



**Duração:** 45–60 minutos

**Materiais:** Serão necessárias folhas grandes de papel e uma variedade de cores e texturas; por exemplo, materiais de artes e trabalhos manuais, objetos de papelaria como clipes, papel, canetas, notas autocolantes, autocolantes, botões, fita, materiais de artesanato, artefactos e materiais naturais, sem utilização de cola. As atividades de colagem podem ser realizadas individualmente ou de forma colaborativa em pequenos grupos.

A ideia de não utilizar cola é permitir que os estudantes criem arranjos de materiais que apoiem a construção de significado e que possam ser adaptados e alterados.

A colagem pode ser utilizada para explorar ideias relacionadas com valores e princípios democráticos ou com conteúdos que os estudantes estejam a aprender numa determinada disciplina. A atividade adota uma abordagem bastante aberta, utilizando uma única palavra como estímulo, por exemplo: igualdade, saúde, redes sociais, entre outras.

Subjacente à atividade está uma abordagem responsiva, que pode apoiar a criação, revisão e aprofundamento do conhecimento, bem como o desenvolvimento de princípios democráticos na sala de aula.

**Preparação e introdução:** 5–10 minutos

Forneça aos estudantes a palavra-estímulo e os materiais. Decida se lhes dará autonomia para trabalhar individualmente ou em pequenos grupos (com um máximo de quatro elementos).

Permita que os estudantes organizem e trabalhem na colagem. Explique-lhes que o objetivo é o processo, e não o resultado artístico.

Reserve 20 minutos para a criação da colagem.

Após o processo de colagem, reserve tempo (5–10 minutos) para partilha, reflexão e discussão em grande grupo.

Para apoiar a construção de significado pelos estudantes, mantenha as perguntas abertas. Seguem-se alguns exemplos de perguntas orientadoras:

- Porque escolheram uma determinada cor, objeto ou material para a colagem?
- Como organizaram esses elementos e porquê?
- O que significam esses elementos para vocês?
- De que forma as formas, estruturas, cores, etc., se relacionam com as vossas ideias?
- Como se relaciona a colagem com aquilo que já sabiam?
- O que aprenderam de novo?
- Como tomaram decisões em grupo?
- Todos concordaram ou não?
- Como lidaram com eventuais diferenças de opinião?
- Todos tiveram uma participação equivalente no grupo?

Após a reflexão, pode perguntar aos estudantes se desejam alterar algo nas suas colagens com base nas reflexões ou no que aprenderam na discussão. Reserve 10 minutos para essas alterações e, depois, algum tempo para nova reflexão.

### **Cartões catalisadores**

O workshop descrito abaixo convida à exploração dos princípios democráticos apresentados no Guia, com particular enfoque na partilha de poder e na tomada de decisão colaborativa na prática educativa quotidiana. Os cartões, as atividades e o folheto que os acompanha foram desenvolvidos e utilizados em trabalhos posteriores sobre a ideia de democracia holística, antes do projeto AECED. Estes abordam os quatro princípios democráticos (também designados como dimensões da democracia) e colocam-nos em contraste com princípios que normalmente estruturam formas mais hierárquicas de organizar decisões e papéis. Cada cartão centra-se numa característica de um princípio; por exemplo, o cartão 23 destaca um aspeto da partilha de poder (“Todas as pessoas têm a oportunidade de ter voz nas decisões”).



**Duração:** 60–120 minutos

**Materiais:** Folheto, Cartões Catalisadores, papel, canetas, lápis.

Uma possível forma de organizar o workshop:

1. Em grupos, reflitam sobre a partilha de poder — como as decisões, os papéis e as responsabilidades são partilhados em situações de aprendizagem — utilizando o folheto que acompanha os Cartões Catalisadores.

## 2. Atividade “Diamante nove” (p. 19 do folheto):

Os participantes sentam-se em grupos ou em pares. Utilizando um conjunto partilhado de Cartões Catalisadores, exploram-nos, organizam-nos e dispõem-nos sobre a mesa, podendo levantar-se e circular conforme sentirem necessidade. Cada participante seleciona nove cartões que considera representarem as práticas mais importantes a ter em conta para desenvolver uma maior partilha de poder entre docentes e estudantes. Utilizando o diagrama Diamante Nove, cada participante ordena os cartões selecionados do mais importante ao menos importante, colocando o mais importante no topo e o menos importante na base. Em seguida, os participantes partilham o seu diagrama com o par ou com os restantes membros do grupo, discutem as suas escolhas e classificações e explicam as razões que estiveram na base dessas decisões.

## 3. Atividade “Onde estamos agora?” (p. 21 do folheto):

Com o seu par ou grupo, os participantes organizam todos os cartões selecionados, dispondo-os sobre a mesa para os analisar e comparar mais aprofundadamente. Dividem os cartões em três conjuntos:

- Conjunto “manter” — cartões que representam políticas e práticas atuais no seu departamento/escola/agrupamento que devem ser mantidas.
- Conjunto “mudar” — cartões que representam políticas e práticas atuais no seu departamento/escola/agrupamento que necessitam de mudança.
- Conjunto “cultivar” — cartões que representam políticas e práticas desejadas no seu departamento/escola/agrupamento que devem ser desenvolvidas e fortalecidas.

4. Na parte final do workshop, cada grupo passa da reflexão à ação, desenvolvendo um plano partilhado para promover maior colaboração e partilha de poder no seu contexto (que pode ser a sua sala de aula, grupo de aprendizagem, outro espaço educativo ou a escola). Os participantes desenham um plano imaginativo de mudança, orientado pelos cartões que indicam o que deve ser mantido, alterado e cultivado.

5. Por fim, os participantes refletem sobre qual dos quatro princípios democráticos este exercício mostra serem mais importantes para apoiar e desenvolver no seu contexto.

## 4. Sensibilidade democrática como experiência vivida



Esta parte, articulada com a Secção 5, “Sensibilidade Democrática no Ensino Secundário”, do documento Ligar-se à democracia no ensino secundário: Um guia de aprendizagem estética e corporizada para a democracia, apresenta abordagens práticas e aplicáveis e explica como os professores podem ajudar os estudantes a desenvolverem sensibilidade democrática.

Não basta que os estudantes saibam o que é a sensibilidade democrática ou consigam descrever os seus elementos principais — ter um sentido da democracia, estar atento, valorizar, cultivar e responder aos sentidos e aos sentimentos que sustentam relações democráticas.

A sensibilidade democrática precisa de ser vivida: sentida emocionalmente e corporalmente, bem como compreendida cognitivamente, para que os estudantes possam desenvolver uma compreensão sensível do que significa agir e relacionar-se com os outros de forma democrática.

Esta parte propõe, assim, um percurso para cultivar a sensibilidade democrática.

**Métodos AECD:** movimento/dramatização combinados com exercício consciente/sensorial.

**Contexto:** Na adolescência, as questões da diferença e do sentimento de pertença são particularmente intensas. Os estudantes podem desvalorizar, estereotipar ou distanciar-se de colegas que consideram “não serem como nós” (por exemplo, pessoas com deficiência, condições de saúde, expressão de género ou estatuto social). Esta atividade cria um ponto de entrada corporizado e seguro para perceber como os pressupostos se formam rapidamente — e como podem transformar-se através da experiência vivida.

**Porquê estes métodos:** (movimento/dramatização + exercício consciente/sensorial).

A sensibilidade democrática é um “sentido para a democracia”: a capacidade de perceber o que está a acontecer em si próprio e entre as pessoas, de valorizar aquilo de que se toma consciência e de responder de formas que favoreçam relações mais democráticas. Esta atividade utiliza dois métodos pedagógicos de AECD porque ajudam os estudantes a desenvolver essa sensibilidade através da experiência vivida.

O movimento/dramatização é utilizado para criar uma experiência breve e concreta que ajuda os estudantes a sentir o que uma ideia abstrata significa. Em vez de discutir diferenças e inclusão apenas em termos gerais, os estudantes participam numa pequena tarefa corporizada que os torna conscientes de esforço, dependência, frustração e vulnerabilidade. Esta experiência vivida torna mais fácil perceber como as pessoas podem ser rapidamente avaliadas como “menos capazes” com base em pressupostos superficiais — e como esses pressupostos podem transformar-se em respeito, inclusão e reconhecimento da participação em igualdade.

O exercício consciente/sensorial apoia uma competência central da sensibilidade democrática: a capacidade de notar e prestar atenção. Os estudantes são orientados a observar as suas emoções, as respostas do seu corpo e o ambiente da sala à medida que a experiência se desenrola. Isto ajuda-os a tornarem-se mais conscientes de como reações como riso nervoso, desconforto, admiração ou silêncio influenciam as relações e a participação. Praticar este tipo de atenção sensível ajuda os estudantes a responder de forma mais refletida e cuidadosa às diferenças e a relacionar-se com os outros de maneiras mais democráticas.

### **Como se faz**

1. O professor apresenta uma proposta intrigante para um desafio pouco habitual, com um tom calmo e curioso:

“Hoje gostava que experimentassem algo diferente. Durante um breve momento, vão tentar realizar algumas ações comuns sem usar os braços. Isto não é uma brincadeira nem uma competição — é uma experiência de atenção.”

Estabelece-se um breve acordo: os estudantes podem parar a qualquer momento; não são permitidas brincadeiras de gozo; quem preferir não participar pode assumir o papel de observador.

2. Os estudantes são convidados a manter os braços junto ao corpo (ou suavemente atrás das costas, sem os prender). O professor mantém esta fase curta e simples, para evitar esforço físico. Isto introduz a limitação corporizada com a qual irão trabalhar nos passos seguintes.

3. Os estudantes tentam realizar duas ou três ações quotidianas sem utilizar as mãos, por exemplo:

- a. escrever o seu nome
- b. abrir um fecho ou uma mochila
- c. tirar uma caneta
- d. apanhar um objeto que caiu ao chão
- e. vestir a manga de uma camisola ou sweatshirt (opcional)

O professor incentiva uma concentração silenciosa, para que os estudantes possam realmente sentir o que acontece, em vez de realizar a atividade como uma performance para os outros.

4. O professor deixa que as emoções surjam e observa o que já está a acontecer (riso nervoso, frustração, embaraço), normalizando essas reações:

“Se estão a rir, está tudo bem — muitas vezes é assim que reagimos quando algo parece estranho ou desconfortável. Apenas reparem nisso.”

5. O professor interrompe a atividade e convida a um breve momento de auto-observação interna.

Antes de qualquer explicação, diz:

“Parem onde estão e deixem a tarefa inacabada. Não tentem continuar por agora — apenas reparem no que estão a sentir.”

Os estudantes fazem então uma rápida observação interna:

a. emoção: frustração / embaraço / irritação / ansiedade / vergonha / desânimo

b. corpo: respiração presa; ombros/pescoço/maxilar tensos; peito ou garganta apertados; rosto quente ou corado; energia inquieta; tensão no estômago; aumento do ritmo cardíaco

Os estudantes são convidados a partilhar aquilo que observaram — em pares ou de forma anónima (por exemplo, em pequenos papéis) — para manter o processo seguro.

6. O professor diz algo surpreendente, como:

“A maioria de nós estará a pensar: ‘Isto é mesmo difícil.’ Guardem esse sentimento. Agora quero que conheçam alguém.”

Se possível, diminui ligeiramente a luz da sala. O professor pede atenção silenciosa:

“Observem com atenção — não apenas o que ela faz, mas o que isso provoca nos vossos pressupostos.”

7. O professor apresenta um excerto de vídeo de Vitória Bueno, bailarina brasileira sem braços, a dançar e a realizar atividades do quotidiano.

[2] [Veja aqui o vídeo no YouTube com Vitória Bueno.](#)

Este é o momento de viragem emocional: os estudantes passam frequentemente da tensão e frustração para sentimentos de admiração, respeito, humildade e, por vezes, desconforto perante os seus próprios pressupostos.

O professor não interpreta imediatamente — deixa que o silêncio faça o seu trabalho.

8. Quando o vídeo termina, o professor espera alguns segundos. Depois diz:

“Reparem no que mudou em vocês.”

Os estudantes nomeiam uma palavra entre as seguintes: surpresa / admiração / vergonha / respeito / curiosidade / incredulidade (uma palavra é suficiente).

O professor convida então a uma síntese simples:

“Deem um nome à aula de hoje com base no que realmente compreenderam.”

Os estudantes sugerem pequenos títulos (por exemplo: “Dignidade”, “Força”, “Acesso”, “Pressupostos”, “Pertença”, “Força de vontade”). O professor acolhe as propostas sem as hierarquizar.

9. Após o vídeo, o professor mantém um minuto completo de silêncio, para que os estudantes possam permanecer com o que sentiram e observaram, assimilando a experiência emocional e corporizada provocada pelo caso de Vitória. Em seguida, cada estudante escreve uma resposta anónima (num pequeno papel) a duas perguntas.

a. “O que mudou em mim depois de sentir a tarefa no meu corpo e de ver a Vitória?”

b. “Este momento de aprendizagem irá mudar algo na minha atitude em relação a pessoas que são diferentes da maioria? Se sim, o quê?”

Os estudantes colocam depois os seus papéis numa caixa.

10. O professor lê algumas respostas em voz alta, sem acrescentar interpretação. A turma identifica então temas recorrentes, respondendo à pergunta:

“Que padrões ouvimos nas nossas reflexões?”

O professor regista expressões-chave nas palavras dos próprios estudantes e convida-os a refletir sobre como as suas formas de observar e responder aos outros podem mudar na vida quotidiana.

### **O que os participantes ganham:**

Os estudantes experienciam, no seu próprio corpo, como podem sentir uma limitação — e como é fácil tirar conclusões rápidas e erradas sobre aquilo que uma pessoa pode ou não pode fazer.

Reconhecem com que frequência essas conclusões (na escola e fora dela) levam as pessoas a distanciar-se, subestimar ou excluir quem é visto como “diferente” — incluindo pessoas com deficiência, condições de saúde, estatuto social ou económico mais baixo, ou outras formas de diferença.

Ao testemunharem a capacidade e agência de Vitória, os estudantes são convidados a rever esses pressupostos e a compreender a diferença não como algo “menor”, mas como parte da vida humana — com potencial, competências e contributos que podem enriquecer o trabalho coletivo e a sociedade.

Praticam sensibilidade democrática em ação: observam as suas próprias reações, leem o ambiente da sala e tornam-se mais preparados para responder com respeito e inclusão, em vez de julgamento ou evitamento.

Para passar do pensamento à ação, os estudantes podem ser convidados a desenvolver um mini-projeto de inclusão na escola ou na comunidade local. Trabalhando em pequenos grupos, identificam uma barreira à participação num espaço local (por exemplo, na escola, num clube juvenil, numa área desportiva ou numa plataforma digital da escola), propõem uma pequena melhoria realista e decidem como testar se essa mudança ajuda.

Podem utilizar as seguintes perguntas orientadoras:

- Onde é que a participação é mais difícil do que parece para algumas pessoas?
- Que barreira está a causar essa dificuldade (espaço, rotinas, comunicação, atitudes)?
- Que pequena mudança poderia reduzir essa barreira?
- Quem deveria ser envolvido ou consultado?
- Como saberemos se a mudança ajudou?



## 5. A pedagogia responsiva na prática

Esta parte apresenta materiais ilustrativos e explicativos para ajudar os professores a construir um ambiente pedagógico responsivo, no qual os estudantes possam experienciar um espírito democrático na aprendizagem quotidiana. O foco está em notar, interpretar e responder ao que está a acontecer na sala — a nível emocional, relacional e contextual. Isto contribui para que a participação permaneça segura, inclusiva e significativa, permitindo que a democracia seja vivida através do processo de aprendizagem, em vez de ser apenas discutida como um tema.

Esta parte relaciona-se com a Secção 6, “Pedagogia Responsiva no Ensino Secundário”, do documento Ligar-se à democracia no ensino secundário: Um guia de aprendizagem estética e corporizada para a democracia.



## Kit do professor para a pedagogia responsiva



Para maior clareza, utilizamos a atividade “Tornar a Nossa Escola um Espaço Livre de Bullying” como exemplo ilustrativo, destacando a negrito as principais orientações dirigidas ao professor.

**Objetivo do professor:** Manter o espaço de aprendizagem seguro e significativo, observando o que está a emergir, ajustando a atividade em tempo real e protegendo uma participação respeitosa e equitativa.

**Contexto:** O bullying é uma realidade comum — e frequentemente invisível — nas escolas secundárias, afetando quem é alvo de bullying, quem assiste e quem adota comportamentos de bullying. Por estar ligado a estatuto, pertença, medo e vergonha, as discussões podem rapidamente tornar-se emocionalmente intensas: os estudantes podem rir nervosamente, retraírem-se, adotar uma postura defensiva ou reconhecer algo pessoal na situação. Esta atividade ajuda os estudantes a identificar o que constitui bullying, compreender os seus efeitos nocivos e explorar como uma comunidade pode responder, sem expor incidentes ou pessoas reais. Em grupos, os estudantes assumem diferentes papéis (estudante que pratica bullying, alvo de bullying, observador), com opções de menor exposição (voz da pressão, voz do impacto, voz da escolha). Na utilização em sala de aula, as respostas dos adultos são discutidas e não representadas; em projetos mais alargados na escola, membros da equipa escolar podem participar diretamente (por exemplo, professores, diretores de turma, psicólogos ou a equipa de apoio ao aluno), em vez de os estudantes representarem papéis de adultos. Este enquadramento apresenta o bullying como uma dinâmica relacional e sistémica, e não como culpa de um único “indivíduo problemático”.

### **Métodos de AECD utilizados:**

Dramatização (com opções de papéis): explora o bullying como uma interação vivida (tom de voz, poder, exclusão, intervenção) e permite que os estudantes ensaiem respostas mais seguras.

Colagem: apoia a construção de significado de forma não verbal e reduz a pressão para partilhar experiências pessoais; ajuda a tornar visível aquilo que é importante (dano, dignidade, pertença, reparação).

## **Pedagogia responsiva: o que os professores fazem antes, durante e depois**

As orientações abaixo são apresentadas como “ações do professor” que apoiam a AECD. A intenção é tornar a atividade exequível, sem a transformar numa performance, numa exposição pessoal ou num exercício moralizante.

### **Antes da atividade**

O objetivo é estabelecer segurança, clareza e possibilidade de escolha antes de as emoções se intensificarem. O trabalho sobre bullying requer limites claros para que os estudantes possam participar seriamente sem receio de serem visados, expostos ou pressionados a revelar experiências pessoais.

1. O professor deve enquadrar o propósito, explicando porque “estamos a fazer isto”.

Isto ajuda os estudantes a compreender que o foco está na aprendizagem e na responsabilidade coletiva, e não em mexericos ou confissões. Deve ficar claro que a turma irá explorar o bullying como fenómeno e conceber um programa de resposta, sem identificar pessoas ou incidentes reais.

2. O professor deve estabelecer um breve acordo partilhado sobre “como vamos trabalhar”.

Um acordo curto protege a dignidade e mantém um ambiente democrático e respeitoso, olhando para os outros e para si próprio com um olhar empático.

- Não mencionar pessoas reais nem “quem fez o quê”.
- Focar comportamentos e padrões, e não indivíduos.
- Não transformar a atividade em gozo ou entretenimento.
- Os estudantes escolhem o que querem partilhar e podem afastar-se de um papel, se necessário.

3. O professor deve oferecer opções de participação com diferentes níveis de exposição — desde papéis de menor exposição (observador/narrador) até papéis mais ativos (ator). Isto permite que todos participem de forma segura. A possibilidade de escolha reduz o medo e apoia a inclusão, especialmente para estudantes que se sentem mais vulneráveis.

- Oferecer papéis como observador/diretor/narrador em vez de atuação direta.
- Incentivar que as situações sejam ficcionalizadas ou generalizadas (“uma situação como...”).
- Disponibilizar alternativas escritas ou visuais à participação oral.

4. O professor deve prever um sinal neutro de reinício para pausar e reorganizar a atividade, se necessário. Um reinício ajuda a evitar escaladas de tensão e mostra que a segurança é mais importante do que simplesmente cumprir o plano. Uma opção simples é levantar a mão: quando o professor levanta uma mão, todos fazem uma pausa, respiram fundo e a atividade recomeça de forma calma e justa.

5. O professor deve prever um percurso de acompanhamento cuidadoso caso o tema se torne pessoal para algum estudante. Isto inclui indicar brevemente com quem os estudantes podem falar após a atividade (por exemplo, um adulto de confiança na escola) e lembrar que podem afastar-se da atividade ou escolher um papel com menor exposição a qualquer momento.

6. O professor deve utilizar episódios de vídeo partilhados (se estiverem incluídos) como ponto de referência comum, para que a discussão não dependa de histórias pessoais. Para isso, deve fornecer previamente uma breve nota sobre o conteúdo e oferecer uma alternativa (por exemplo, um pequeno resumo escrito ou a descrição de uma cena-chave) para estudantes que preferam não ver o vídeo em casa.

## **Durante a atividade**

O objetivo é observar o que está a emergir e ajustar a atividade para que a aprendizagem permaneça segura e significativa. É neste momento que a pedagogia responsiva se torna mais visível: o professor lê o ambiente da sala e adapta o ritmo, a estrutura e o nível de exposição.

1. O professor deve observar atentamente os sinais presentes na sala e na participação dos estudantes.

Estes sinais indicam frequentemente risco crescente, exclusão ou sobrecarga emocional.

Observar, por exemplo:

- riso nervoso que se torna mais agudo
- silêncio ou retraimento
- domínio da discussão por alguns estudantes
- aumento do tom de voz
- confusão
- sinais visíveis de desconforto
- um estudante tornar-se o “centro” da situação

2. O professor deve ajustar o nível de exposição para manter a participação segura. Isto ajuda todos a participar de forma segura e reduz a pressão para partilhar experiências pessoais.

- Começar com trabalho em pares ou em pequenos grupos; utilizar a partilha em grande grupo de forma seletiva.
- Utilizar notas ou perguntas anónimas quando é necessária maior honestidade sem exposição pessoal.
- Convidar os estudantes a mudar de papel (por exemplo, de ator para narrador/observador), se necessário.

3. O professor deve manter o trabalho dramático eticamente orientado e não humilhante.

A dramatização pode aprofundar a compreensão, mas apenas quando evita estereótipos, ridicularização ou direcionamento pessoal.

- Recordar aos estudantes: representar comportamentos e dinâmicas, não colegas reais nem acontecimentos reais.
- Se os estudantes começarem a rir ou a representar a cena “por diversão”, interromper a cena e recentrar o propósito: “Mantemos isto respeitoso — o bullying não é uma brincadeira.”
- Incentivar que as cenas incluam escolhas de quem observa (bystanders) e um caminho para procurar ajuda de um adulto (sem imitar professores específicos), em vez de se centrarem apenas na interação entre agressor e alvo.

4. O professor deve manter a atividade centrada em ações realistas que os estudantes podem realizar.

O objetivo é passar de observar o bullying para praticar respostas seguras e possíveis em grupo.

- Perguntar: “O que poderia fazer um observador neste momento?”
- Perguntar: “Como poderia alguém procurar ajuda de um adulto de forma segura e como seria uma ajuda eficaz?”

Escolher uma mudança realista e reencenar a cena com um “final melhor”, que continue a parecer credível.

5. O professor deve utilizar o sinal de reinício sempre que a participação ou a dignidade estiverem em risco.

Reiniciar ajuda a evitar escaladas e demonstra responsabilidade partilhada pelo espaço de aprendizagem.

- Fazer uma pausa, respirar e recomeçar se alguém for interrompido, alvo de riso, colocado em evidência ou excluído.

### **Após a atividade**

O objetivo é integrar a aprendizagem em ações partilhadas, sem moralizar nem atribuir culpas. Os estudantes devem sair com uma compreensão mais clara e próximos passos práticos — e não com sentimentos de vergonha, rumores ou sobrecarga emocional.

1. O professor deve realizar um momento de reflexão em dois níveis: conteúdo e processo.

Isto ajuda a manter a aprendizagem tanto cognitiva como relacional.

- Conteúdo: O que aprendemos sobre tipos de bullying, impactos e papéis envolvidos?
- Processo: O que observámos sobre o ambiente da sala, a participação e a segurança enquanto trabalhávamos?

2. O professor deve apoiar os estudantes na criação de um pequeno plano de resposta ao bullying, com base no que a turma identificou e praticou. Um resultado prático reforça a agência e a responsabilidade partilhada.

- Agrupar as ideias em temas simples, por exemplo: prevenção, denúncia, ação de quem observa, ajuda de adultos, apoio às vítimas e responsabilização.
- Ajudar os estudantes a escolher um pequeno número de ações realistas para experimentar.

3. O professor deve terminar lembrando os estudantes de como manter comportamentos respeitosos após a aula.

Isto ajuda a reduzir riscos depois de um tema emocionalmente sensível.

- Recordar brevemente com quem podem falar se o tema lhes parecer pessoal ou difícil.
- Reafirmar os limites: não mencionar pessoas, não espalhar rumores e manter comportamentos respeitosos fora da sala de aula.

4. O professor deve reservar alguns minutos para refletir sobre a atividade para futuras sessões.

Isto ajuda a desenvolver uma prática pedagógica responsiva ao longo do tempo.

- Quem participou facilmente e quem precisou de opções de menor exposição?
- Em que momento o ambiente mudou e o que ajudou a estabilizar a sala?
- O que devo ajustar da próxima vez (ritmo, estrutura, papéis, perguntas orientadoras, sinal de reinício)?

## Autoformação do professor para a pedagogia responsiva

Na vida da sala de aula, os professores deparam-se constantemente com situações que não podem ser resolvidas por métodos fixos: surgem emoções, a participação torna-se desigual, aparece incerteza e o contexto mais amplo influencia quem se sente capaz de falar. A pedagogia responsiva responde a esta realidade ao encarar o ensino como um empreendimento partilhado, assente na responsabilidade mútua, na atenção ao que está a acontecer e em ajustes reflexivos no momento. Estas condições ajudam os estudantes a experienciar a democracia não apenas como um tema, mas como um processo vivido de se tornarem mais abertos à alteridade, capazes de considerar as perspetivas dos colegas e preparados para cocriar.

Para apoiar os professores na prática desta postura, a apresentação em PowerPoint “Teacher Self Training for Responsive Pedagogy” apresenta 10 conjuntos “Se – Então”: cada diapositivo começa com um contexto SE (IF) e três opções de resposta ENTÃO (THEN). Os professores são convidados a tomar primeiro a sua própria decisão e depois a clicar para revelar o feedback: a(s) opção(ões) mais adequada(s) aparecem assinaladas com um ponto verde, enquanto as menos adequadas são marcadas com um ponto laranja e acompanhadas de uma breve explicação que apoia a reflexão e a reconsideração. Pode encontrar a apresentação [clikando aqui](#).



## 6. Compreender e implementar o olhar empático na prática

Propomos três atividades como etapa preparatória para ajudar os estudantes a compreender o que é o olhar empático, porque é importante e como funciona. Para praticar o reconhecimento antes da avaliação (reconhecer o que está presente antes de o julgar), os estudantes precisam frequentemente de experienciar quão rapidamente a mente produz rótulos e como esses rótulos podem facilmente estar errados.

Ao longo de três atividades interligadas, os estudantes aprendem a distinguir entre primeiras impressões e observação descritiva, e a adiar o julgamento até que mais contexto se torne visível.

Recomenda-se que os professores experimentem primeiro as atividades, antes de as proporem aos estudantes. Isto ajuda a construir uma cultura de sala de aula em que os estudantes podem ser vistos sem serem reduzidos a um rótulo, e onde a comunicação permanece aberta e respeitosa.



“Snack Attack” de Eduardo Verastegui. [Veja Snack Attack aqui.](#)

# Atividade preparatória para o olhar empático: Ir além dos rótulos

## **Atividade 1: Visualização guiada em três fases**

Fase 1 convida os estudantes a observar pela primeira vez e a formar primeiras impressões. Assistem ao filme *Snack Attack* desde o início até ao momento em que o rapaz começa a comer as bolachas. Nesta fase não há discussão. Os estudantes permanecem em silêncio durante um breve momento e depois escrevem de forma privada sobre a sua primeira impressão, utilizando um dos seguintes inícios de frase:

- “A minha primeira impressão é...”
- “Neste momento penso que...”
- “O rótulo que me vem à mente é...”

Este breve exercício de escrita sobre a primeira impressão torna visível o julgamento rápido, mantendo-o, ao mesmo tempo, contido, para que não se espalhe imediatamente pelo grupo.

Fase 2 convida os estudantes a olhar novamente com atenção descritiva (descrever apenas o que pode ser observado — ações, palavras, tom de voz, tempo, postura, distância — sem julgar nem explicar porquê). Os estudantes continuam a ver o vídeo até ao momento em que a mulher se senta no comboio. Depois, trabalham em pares ou pequenos grupos durante 3–5 minutos e partilham apenas detalhes observáveis, utilizando os seguintes inícios de frase:

- “Eu noto...”
- “Eu vejo...”
- “Eu observo...”

Há uma regra a seguir: não usar rótulos do tipo “Ele é / Ela é” nem tentar adivinhar intenções. Se surgir um rótulo, os estudantes devem reformulá-lo como uma observação. Por exemplo, em vez de dizer “Ele é mal-educado...” ou de tentar adivinhar os seus motivos, os estudantes devem descrever o que observam:

“Ele pega novamente nas bolachas sem dizer nada.”

Isto treina o olhar empático como uma forma de atenção que acolhe o que está presente, separando o que é observado do que é assumido.

Fase 3 convida os estudantes a olhar pela terceira vez, com foco no reconhecimento e na reinterpretação.

Reconhecimento significa identificar o que realmente está a acontecer na cena, com base no que o filme mostra. Reinterpretação significa rever a primeira impressão à luz de novas informações.

Os estudantes trabalham então em grande grupo durante 5–8 minutos para refletir e reformular as suas interpretações, utilizando os seguintes inícios de frase:

- “Agora compreendo que...”
- “No início pensei..., mas agora percebo...”
- “O detalhe que mudou a minha perspetiva foi...”

Para concluir a atividade, cada estudante partilha uma frase sobre o que aprendeu, chegando à conclusão de que as primeiras impressões podem estar erradas. Rotular as pessoas demasiado depressa pode prejudicar as relações; por isso, é importante fazer uma pausa, observar com atenção e rever a nossa perspetiva quando surge novo contexto.



## **Atividade 2: Visualização em três fases conduzida pelos estudantes (The Present)**

A turma assiste em conjunto ao filme The Present, da Filmakademie Baden-Württemberg. Em seguida, os estudantes trabalham em pares para identificarem as três fases: primeira impressão, observação descritiva e reconhecimento/reinterpretação.

O objetivo é ajudar os estudantes a reconhecerem por si próprios o mecanismo do olhar empático, em vez de dependerem da orientação do professor. Quando os estudantes conseguem nomear estas fases de forma autónoma, aprofundam a sua compreensão e constroem uma base mais sólida para aplicar o olhar empático não apenas na aprendizagem em sala de aula e nas atividades de AECD, mas também na vida quotidiana fora da escola, promovendo relações mais respeitadas e democráticas.



The Present, ver The Present [aqui](#).

### **Atividade 3: Mini-projeto criativo sobre o olhar empático**

Os estudantes criam um pequeno filme ou uma sequência de desenhos que mostre as três fases em ação: primeira impressão, observação descritiva e reconhecimento/reinterpretação. A criação da história ajuda os estudantes a compreenderem o mecanismo de forma mais profunda, porque têm de mostrar como os rótulos rápidos se formam e como podem mudar quando surge mais contexto — competências que apoiam relações respeitosas e democráticas, dentro e fora da escola.

Para manter a atividade segura, os estudantes utilizam situações ficcionais ou combinadas (“uma situação como...”) em vez de colegas reais ou acontecimentos identificáveis. Não são necessários nomes nem partilhas pessoais. O professor enquadra a tarefa como uma atividade de aprendizagem, e não como entretenimento ou exposição.

## Formação para a autoaceitação e a aceitação mútua



As atividades preparatórias mostram que as primeiras impressões podem estar erradas e que os rótulos podem fechar a comunicação. Esta secção baseia-se nessa compreensão ao praticar o mesmo mecanismo em interações reais:

- Pausar para interromper o julgamento rápido.
- Notar descrevendo o que está presente.
- Responder com reconhecimento, reconhecendo antes de avaliar.

As atividades práticas que se seguem ajudam professores e estudantes a ensaiarem esta postura em discussões, feedback entre pares, trabalho de grupo e tarefas de AECD, para que o reconhecimento e a aceitação mútua se tornem um hábito partilhado na vida da sala de aula e para além dela.

Apresentamos conjuntos de formação-chave sobre o olhar empático para cinco canais de aceitação:

- a. Professor → Si próprio (autoaceitação)
- b. Estudante → Si próprio (autoaceitação)
- c. Professor → Estudantes
- d. Estudantes ↔ Estudantes
- e. Estudantes → Professor

### **a. Professor → Si próprio (autoaceitação)**

A autoaceitação do professor ajuda quando surgem sentimentos de urgência, irritação, vergonha, incerteza ou o impulso de controlar/corriger.

Fase 1: Pausar.

O professor faz uma pausa antes de agir: uma expiração lenta, relaxar os ombros e o maxilar, abrandar o ritmo.

Fase 2: Notar.

O professor descreve o seu estado sem se julgar:

- “Reparo que estou a acelerar.”
- “Reparo em tensão no meu corpo.”
- “Reparo num impulso de controlar/corriger.”
- “Reparo que estou a sentir-me defensivo.”

Fase 3: Responder com reconhecimento (em relação a si próprio).

O professor reconhece o que está presente e escolhe um pequeno passo seguinte:

“Este é um momento tenso/incerto; posso responder com calma.”

Depois escolhe uma pequena ação, por exemplo: abrandar o ritmo, fazer uma pergunta de clarificação, passar para trabalho em pares ou para um momento de escrita inicial, permitir a observação como opção válida, ou nomear a incerteza de forma tranquila.

Pode também haver uma breve reflexão posterior (cerca de um minuto):

- “Qual foi o meu primeiro julgamento interior?”
- “O que observei em vez disso?”
- “Que pequena ação ajudou?”

### **b. Estudante → Si próprio (autoaceitação)**

A autoaceitação do estudante ajuda quando este sente vergonha, medo de ser julgado, frustração, atitude defensiva ou vontade de se retirar.

Fase 1: Pausar.

O estudante faz uma respiração e uma pausa antes de reagir (fechar-se, discutir ou desistir).

Fase 2: Notar.

O estudante nomeia o que está a acontecer sem se rotular:

- “Neste momento sinto...”
- “Reparo que quero esconder-me/discutir/desistir.”
- “O meu corpo sente...”

Fase 3: Responder com reconhecimento (em relação a si próprio).

O estudante reconhece o momento e dá um pequeno passo em frente:

“Isto é difícil, mas posso dar um pequeno passo.”

Escolhe uma das opções: observar primeiro, escrever uma frase, fazer uma pergunta, partilhar com um colega ou pedirem esclarecimento.

Pode também haver uma breve reflexão após a atividade, por exemplo:

“Uma coisa que consegui fazer hoje foi...”

### **c. Professor → Estudantes**

A aceitação dos estudantes por parte do professor ajuda quando o comportamento de um estudante desencadeia julgamentos rápidos, quando a participação se torna desigual ou quando a ideia de um estudante ainda está em formação e precisa de tempo para se desenvolver.

Fase 1: Pausar.

O professor faz uma pausa antes de rotular (“preguiçoso”, “mal-educado”, “não está a tentar”) e mantém um tom e um ritmo calmos.

Fase 2: Notar.

O professor descreve o que é observável (não quem o estudante “é”):

- “Reparo que ficaste em silêncio.”
- “Reparo que neste momento não estás a participar.”
- “Reparo que o ambiente da sala ficou tenso / que o ritmo ficou muito rápido.”

Fase 3: Responder com reconhecimento (reconhecer antes de avaliar).

O professor reconhece a situação e propõe um próximo passo seguro:

Reconhecimento:

“Isto parece difícil/incerto neste momento.”

Convite:

- “Vamos tentar primeiro em pares.”
- “Vamos escrever um momento antes de falar.”
- “Vamos fazer uma pausa de 20 segundos.”
- “Pode optar por observar.”
- “Partilhar é opcional.”

Pode também haver uma breve reflexão após a prática:

- “Que rótulo estive quase a usar?”
- “O que descrevi em vez disso?”
- “A minha resposta ampliou a participação?”

#### **d. Estudantes ↔ Estudantes (prática entre pares)**

A aceitação entre estudantes ajuda durante o trabalho de grupo, discussões, desacordos e, sobretudo, nas partilhas e feedback em atividades de AECD, onde os estudantes podem sentir-se expostos.

Fase 1: Pausar.

Os estudantes fazem uma pausa antes de reagir com ridicularização, julgamento rápido ou interrupção.

Fase 2: Notar.

Os estudantes começam com descrição, e não com avaliação:

- “Eu noto...”
- “Eu vejo...”
- “Eu observo...”

Se surgir um rótulo, os estudantes reformulam-no como observação.

Fase 3: Responder com reconhecimento (reconhecer antes de avaliar).

Os estudantes reconhecem a contribuição e respondem com respeito:

- “Eu ouço/vejo o que estás a mostrar...”

Para feedback em AECD:

- “Eu notei...”
- “Fez-me pensar...”
- (antes de qualquer julgamento ou conselho)

Se houver um mal-entendido:

- “No início pensei..., mas agora percebo...”

Pode também haver uma breve reflexão após a prática:

“Uma forma como mantivemos hoje um ambiente respeitoso foi...”

### **e. Estudantes → Professor**

A aceitação do professor por parte dos estudantes ajuda quando surgem desacordos, quando os estudantes se sentem incompreendidos, percebem tensão ou necessitam de esclarecimento — sem escalar o conflito nem se fecharem.

Fase 1: Pausar.

Os estudantes fazem uma pausa antes de reagir com sarcasmo, revirar de olhos, silêncio defensivo ou comentários hostis.

Fase 2: Notar.

Os estudantes descrevem a sua experiência em vez de rotular o professor:

- “Reparei que fiquei confuso quando...”
- “Reparei que o ritmo me pareceu muito rápido.”
- “Reparei que deixei de querer falar.”

Fase 3: Responder com reconhecimento (reconhecer antes de avaliar).

Os estudantes reconhecem primeiro o que o professor está a tentar fazer e depois expressam claramente as suas necessidades:

- “Percebo que quer que nós..., e estou com dificuldade em...”
- “Posso estar a interpretar mal... pode esclarecer...?”
- “Podíamos tentar com mais tempo, com um pequeno momento de escrita primeiro ou trabalhando em pares?”

Pode também haver uma breve reflexão após a prática, por exemplo:

“Uma frase que ajudou a manter a comunicação aberta foi...”

Esta secção apresentou o olhar empático como um hábito prático: Pausar, Notar, Responder com reconhecimento. Através de preparação baseada em filmes e de rotinas quotidianas em relações-chave (consigo próprio e com os outros), professores e estudantes aprendem a abrandar o julgamento rápido, reduzir a rotulagem e apoiar formas mais seguras e democráticas de estar juntos, dentro e fora da escola.