



Educação para a Cidadania Global: formação de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa

Education for Global Citizenship: teacher training at Lisbon Higher School of Education

Maria João Barroso Hortas

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

Email: mhortas@eselx.ipl.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3159-8362>

Alfredo Gomes Dias

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação

Email: adias@eselx.ipl.pt

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6500-844X>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.45>

Resumo

A relação entre as orientações para a Educação para a Cidadania Global (ECG) no ensino básico e secundário e os discursos e práticas para uma formação inicial de professores, comprometida com o desenvolvimento de competências de cidadania, é a questão central deste artigo. Os percursos realizados em matéria de ECG no ensino básico e secundário são analisados a partir dos documentos oficiais *Referencial de Educação para o Desenvolvimento, Perfil dos Alunos, Competências Essenciais* (Cidadania e Desenvolvimento). O lugar da ECG na formação de professores decorre da análise do quadro legislativo da formação pós Bolonha. A operacionalização destas orientações na Escola Superior de Educação (ESELx), em particular, é analisada a partir dos programas e práticas em unidades curriculares em que esta formação está prevista. A análise dos vários documentos produzidos evidencia que é pouco clara a conceção de uma cidadania enquanto *praxis*, isto é, enquanto ação que resulta de uma reflexão e análise críticas, direcionadas para processos de transformação da realidade em que se vive, considerada na sua dimensão multiescalar. O grande desafio reside na construção de um espaço de aprendizagem democrática, envolvendo toda a escola, numa perspetiva de ensinar e aprender, vivendo a democracia. Cada instituição de formação tem de partir da sua realidade e construir um caminho que afirme ou consolide a dimensão da ECG nos seus planos de estudo. No caso da ESELx, desenham-se algumas linhas de trabalho no sentido de reforçar a formação em ECG nos mestrados profissionalizantes. Os pressupostos para este desenho curricular definem-se na reflexão final que encerra este artigo.

Palavras-chave: educação para o desenvolvimento; educação para a cidadania; cidadania global; formação inicial de professores; competências.

Abstract

This article focus on the relation between the guides of Education for a Global Citizenship (EGC), in primary and high school, and the practices of initial teachers training, committed with the development of citizenship skills. The paths done in the frame of ECG in primary and high school are analysed from the official papers References for Development, Students Profile, Essential Competences (Citizenship and Development). The place of ECG in teachers training comes from the analyses of the legislative framework after Bologna. The put in practice of the guidelines in Lisbon Higher School of Education (ESELx) derives from the analyses of the programs and practices in the curricular units where this training is schedule. The analyses of the documents highlights the unclearness of citizenship concept as a praxis, that means, as an action that arises from reflection and critical analyses, directed to transform the reality in which we live, seen as a multilevel dimension. The biggest challenge is the construction of a democratic learning space, mobilizing the all school, with a teaching and learning perspective, living in democracy. Each teacher training institution has to focus on their reality and build a path able to claim or strengthen the ECG dimension in their curriculum. In the case of ESELx some lines were drawn in the sense of ECG reinforcement in the professional masters. The assumptions for this curricular draw are defined in the final reflection of this article.

Keywords: education for development; citizenship education; global citizenship; initial teacher training; competences.

1. Introdução

Nos últimos anos em Portugal têm sido significativos os avanços na publicação de orientações que têm sustentado as discussões públicas e influenciado os percursos no âmbito da Educação para a Cidadania Global (ECG) na escola. A leitura destes documentos aponta para as preocupações, as orientações e os caminhos a percorrer, pelas escolas, para que a ECG tenha presença efetiva nos projetos educativos e nos currículos de formação, ou seja, *“para promover que el énfasis de las políticas educativas en la formación de la ciudadanía democrática se traduzca en verdaderas oportunidades de aprendizaje en el aula”* (Gómez, 2014, p. 11).

Contudo, importa questionar o modo como estas orientações, que chegam às escolas (básica e secundárias), são incorporadas na formação inicial, a fim de proporcionar aos futuros professores uma perspetiva de escola em que a educação para a cidadania (ECd) se constitua como um efetivo “compromisso social”. O que está em causa é praticar a democracia em todos os âmbitos da vida, começando pela escola e pela sala de aula (Santisteban, 2011). Para tal, é necessário que a formação de professores contribua para um profissional crítico, autónomo, reflexivo e comprometido, capaz de tomar decisões (Santisteban & Pagès, 2019).

Deste modo, propomo-nos ensaiar uma análise reflexiva que coloque em diálogo as orientações para a ECG no ensino básico e secundário em Portugal, e as conceções e práticas na formação inicial de professores neste domínio da formação cidadã. Neste sentido, importa responder a duas questões: (i) Como é que o Ministério da Educação em Portugal incorpora as orientações definidas no referencial da ECG? (ii) De que modo as instituições de ensino superior (nomeadamente a Escola Superior de Educação de Lisboa) orientam a formação inicial de modo a garantir o perfil necessário de professores do ensino básico com competências para promover e operacionalizar, na escola e na sala de aula, a ECG?

Nas últimas três décadas, a formação de professores em Portugal tem-se pautado por uma procura de qualidade e eficácia, com uma aposta na componente científica e nas competências profissionais dos futuros docentes (Roldão, 2011; Flores, 2017). Por seu turno, os documentos orientadores da formação evidenciam que a ECG não está ausente das preocupações dos responsáveis políticos. Todavia, os moldes em que pode ocorrer a sua operacionalização curricular são pouco claros e esta é uma tarefa da responsabilidade das instituições de ensino superior. Neste campo, Portugal não é exceção e, tal como acontece em outros países, *“la formación específica del profesorado para apoyar el desarrollo de competencias ciudadanas en su alumnado sigue siendo el eslabón más débil”* (Gómez, 2014, p. 11).

2. Metodologias

Com o fim de responder às duas questões anteriormente enunciadas, considerou-se pertinente proceder a uma análise documental, a dois níveis: por um lado, caracterizar as orientações plasmadas nos documentos oficiais emanados do Ministério da Educação português e, por outro lado, descendo ao estudo do caso da formação inicial de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), identificar as propostas de formação previstas nas Fichas de Unidade Curricular dos planos de estudos em vigor.

O estudo empírico destes dois conjuntos de documentos concretizou-se com a realização de uma análise de conteúdo aos referidos textos orientadores, procedendo-se, posteriormente, à respetiva triangulação dos resultados obtidos e ao delinear das principais conclusões que encerram este artigo.

3. Educação para a cidadania em Portugal: o caminho para a ECG

A construção de um “novo percurso” em matéria de cidadania e educação acompanhou a progressiva estabilidade social e económica vivida no país após o “25 de Abril” e a sua integração na atual UE, em 1986. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei n.º 48/86, de 14 de outubro) é disso exemplo, assumindo-se como uma referência na perspetiva de desenvolvimento de cidadãos solidários e com espírito crítico.

A reforma curricular de 1986 (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto), contextualizada numa fase de rápidas e aceleradas mudanças em Portugal, estabelecia a criação de uma área transversal de *Formação Pessoal e Social*. Esta área, à semelhança de outras propostas inovadoras, materializava-se numa organização curricular que assentava na criação da *Área-Escola* (integrando a componente de Educação Cívica no 3.º Ciclo do Ensino Básico, dos 12 aos 15 anos), nas formações transdisciplinares que incluíam a disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social* (que podia integrar componentes de educação ecológica, familiar, sexual, para a saúde, entre outras), nas *Atividades de Complemento Curricular* e nas aulas de *Apoio Pedagógico* (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001). Apesar da inovação desta proposta, ou por causa disso, a sua concretização ficou muito aquém do esperado. Todavia, reforçaram-se as preocupações com a *Educação Cívica* e a *Formação Pessoal e Social*, quer como áreas autónomas, quer como formações transdisciplinares.

Quase dez anos mais tarde, a publicação do *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1998) sublinhava a necessidade da escola se assumir como um espaço privilegiado de ECd. Sustentada, em grande medida, nestas ideias a Reorganização Curricular de 2001 (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro) revelava um discurso preocupado com as questões da cidadania, prevendo a criação de áreas curriculares não disciplinares como a *Área de Projeto* e a *Formação Cívica*. O currículo nacional passou a ser pensado em torno do desenvolvimento de competências (gerais e específicas), integrando o conhecimento, as capacidades, as atitudes e os valores, no sentido da construção de um conhecimento para a ação ou dos “saberes em uso” (Abrantes, 2001). A cidadania é apresentada como uma área transversal às diferentes disciplinas e áreas do currículo e integradora de saberes de diferente natureza (Abrantes, 2002).

Nas mudanças curriculares de 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) interrompe-se, abruptamente, o caminho que há dez anos vinha a ser construído. Refugiando-se no discurso da “transversalidade”, a nova equipa do Ministério estabeleceu conteúdos e orientações programáticas, mas retirou a obrigatoriedade de oferta como disciplina curricular isolada, deixando às escolas a autonomia, diga-se o ónus, para decidir sobre os modos de integração e operacionalização, quer como área transversal, quer enquanto disciplina autónoma. Neste sentido, as mudanças curriculares de 2012 retomaram o discurso da transversalidade da ECd, suprimiram as áreas curriculares antes criadas e, em geral, desvalorizaram este domínio da formação cidadã.

Seguindo um processo sinuoso, quando comparado com a fase anterior à revolução de “25 de Abril”, a ECd foi desvalorizada nos currículos do ensino básico e secundário, surgindo uma formação cívica mais conotada com os princípios dos sucessivos regimes que com uma efetiva participação crítica na vida comunitária (Claudino & Hortas, 2015).

4. Os desafios da ECG na educação em Portugal (2017-2018)

Em 2008-2009, Portugal iniciou um processo de discussão participada com a finalidade de construir uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED). Tendo por referenciais as orientações do *Conselho da Europa*, da *União Europeia* e do *Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*, a ENED, que vigorou entre 2010 e dezembro de 2016, foi avaliada por uma equipa formada por docentes da Universidade do Porto. O relatório produzido – *Avaliação externa. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: 2010-2015. Relatório final* – elenca um conjunto de conclusões que, direta ou indiretamente, influenciaram o caminho que se tem seguido no âmbito da Educação para o Desenvolvimento / Educação para a Cidadania Global (ED-ECG), preconizado pelas instâncias oficiais (Sá Costa & Caramelo, 2017). Destacamos, aqui, três dessas conclusões.

A primeira, centra-se na iniciativa de Portugal definir uma “Estratégia Nacional”, o que deve ser considerado um passo político importante no sentido de seguir as recomendações de diferentes instâncias internacionais para este domínio da educação. Sublinhando o pensamento de Pagès (2019), importa não perder de vista a urgência de educar todas as crianças e jovens numa “*perspectiva que les sitúe en el mundo y, en consecuencia, que pueda ayudarles a tener una*

consciencia de lo que significa ser ciudadanos o ciudadanas hoy, y más en concreto ciudadanos y ciudadanas globales” (p. 6).

Uma segunda conclusão, reporta-se ao aumento do número de ações em ED, à mudança nas práticas, à promoção de parcerias, à consolidação e alargamento das atividades que vinham sendo implementadas sem um enquadramento global.

Na sua terceira conclusão, o *Relatório* reconheceu que os “*promotores da ENED indicam a ‘cidadania global’ como conceito central da ED e essa centralidade é indicada independentemente da natureza das entidades promotoras e dos modos diferenciados com que atribuem sentido à ED*” (Sá Costa & Caramelo, 2017, p. 9). Sabemos da complexidade da definição destes conceitos e da sua evolução, mas, o mais importante, parafraseando Joan Pagès (2019), não é o nome, mas o que ele pressupõe.

Global citizens are, therefore, not only concerned about the rights and well-being of their own community and country but also about the rights and well-being of all people and the wider global community (...) global citizenship promotes the concept of citizens as active and informed participants in all aspects of life – political, economic, social and cultural – rather than as passive individuals who uncritically follow and obey societal norms, rules and laws (Swee-Hin, Shaw & Padilla, 2017, p. 15).

Na continuidade destas conclusões, o *Relatório* avança um conjunto de recomendações, apontando para finalidade de alargar e aprofundar, em Portugal, a promoção da ED. Para além de propor a atualização da ENED, considerando a sua relevância social, política e educativa, recomenda que se aumentem e diversifiquem os agentes envolvidos na operacionalização da *Estratégia*, ampliando a sua divulgação (Sá Costa & Caramelo, 2017). E, mais uma vez, adota-se uma perspetiva de ECG, como um desafio que deve ser assumido por todo o sistema educativo, em Portugal.

Surge, assim, o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, desenhado por um grupo de trabalho constituído por técnicos do Instituto da Cooperação e da Língua, da Direção-Geral da Educação e de duas ONG – Fundação Gonçalo da Silveira e Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (Cardoso, Pereira & Neves, 2016).

Partindo da definição do conceito de Educação para o Desenvolvimento, como um processo que “visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização”, alveja-se como objetivo “*promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável*” (Cardoso, Pereira & Neves, 2016, p. 5). Assim, este documento faz apelo a um enfoque na ECG, seguindo as orientações internacionais (ONU/UNESCO), a fim de capacitar os “*aprendentes para serem cidadãos globais criativos e responsáveis*” (Cardoso, Pereira & Neves, 2016, p. 6).

Assumindo-se como um documento orientador que visa “*enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*” (Cardoso, Pereira & Neves, 2016, p. 7), o *Referencial* sugere seis áreas temáticas passíveis de serem trabalhadas na educação pré-escolar (5-6 anos), na educação primária (6-10 anos), nos 2.º

e 3.º Ciclos do Ensino Básico (10-15 anos) e no ensino secundário (15-18 anos): Desenvolvimento; Interdependências e Globalização; Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Cidadania Global e Paz.

Para cada um destes temas, respetivamente organizados por níveis de ensino, são apresentadas propostas de subtemas, objetivos gerais e objetivos específicos que poderão ser trabalhados nas escolas, em função dos conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos a alcançar pelas crianças e jovens.

Assumindo a sua natureza não prescritiva e flexível, o *Referencial* foi uma porta que se abriu para que o sistema introduzisse mudanças significativas na forma de abordar a ECG como uma prioridade, transformando-se, conseqüentemente, num enorme desafio para as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores.

São duas as questões que importa então responder: (i) como é que o Ministério da Educação incorporou, ou não, as orientações definidas neste referencial? (ii) de que modo as instituições de ensino superior (nomeadamente a Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx) orientam a formação inicial de modo a garantir o perfil necessário de professores competentes para promover e operacionalizar, na escola e na sala de aula, a Educação para a Cidadania Global?

5. O Perfil dos Alunos para o século XXI

Em 2018, o Ministério da Educação produziu dois novos documentos de orientação do currículo em Portugal, os quais, de algum modo, refletem o caminho realizado no quadro da ENED e incorporam o *Referencial* de 2017: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et. al., 2018) e *Aprendizagens Essenciais* (Direção Geral de Educação, 2018).

O *Perfil dos Alunos*, reconhecendo a diversidade e a complexidade de alcançar uma “educação para todos”, propõe-se “definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória” (Direção Geral de Educação, 2018, p. 5), para o que apresenta oito princípios a ter em conta para justificar “cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (p. 9): humanismo; saber; aprendizagem; inclusão; coerência e flexibilidade; adaptabilidade e ousadia; sustentabilidade; e, estabilidade.

Deste conjunto de princípios, são três aqueles que, na sua definição, podemos considerar relacionados com a formação cidadã de crianças e jovens: humanismo, inclusão e sustentabilidade. Com o primeiro (a base humanista) pretende-se capacitar os alunos “com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar”; com o segundo princípio (inclusão), de acordo com o desiderato a alcançar de uma “escola para todos”, coloca-se o acento tónico na necessidade de conceber uma escola que agrega as diversidades “de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional”; com o terceiro (sustentabilidade) advoga-se a formação de uma “consciência de sustentabilidade” capaz de estabelecer “relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana” (Martins, et. al., 2018, pp. 13-14).

Para além da definição de princípios orientadores para a gestão do currículo, durante a escolaridade obrigatória, o documento avança também com um conjunto de cinco valores pelos quais “*se deve pautar a cultura de escola*”: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; e, liberdade (Martins, *et. al.*, 2018, p. 17).

Finalmente, este *Perfil dos Alunos* concretiza-se num conjunto de áreas de competências, entendidas nas suas três dimensões, tal como vem sendo definido nos documentos orientadores do currículo em Portugal desde 2001 (Direção de Educação Básica, 2001): conhecimentos, capacidades e atitudes (Figura 1).



Figura 1. Áreas de Competências do “Perfil do Aluno” (2018).

Fuente: Martins, *et. al.*, 2018, p. 20.

Deste conjunto de áreas de competências importa destacar as cinco que se pressupõe estarem mais diretamente relacionadas com a ECG.

Pensamento crítico e pensamento criativo, destacando-se as competências (i) convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; (ii) prever e avaliar o impacto das suas decisões; (iii) desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.

Relacionamento interpessoal, que prevê desenvolver a capacidade de “*interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade*”.

Desenvolvimento pessoal e autonomia, propondo promover nos alunos a capacidade de “*estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia*”.

Bem-estar, saúde e ambiente, integrando as competências (i) “adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade”; (ii) “compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente”; e “manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável”.

Saber científico, técnico e tecnológico, cuja finalidade é “compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania” (Martins, et. al., 2018, p. 23).

Tendo em conta os princípios e as competências anteriormente enunciadas, fica em destaque a preocupação de consagrar um conjunto de intencionalidades no ensino obrigatório em Portugal, no domínio da ECd. Assim, espera-se que a escola contribua para a formação de jovens e futuros cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, e a preservação de um mundo entendido como um bem-comum, através de políticas e práticas de sustentabilidade. Para esta intencionalidade contribuem, em particular, algumas das competências definidas no *Perfil dos Alunos*:

(i) *“analisar e questionar criticamente a realidade”*; (ii) *“pensar crítica e autonomamente”*; (iii) *conhecer e respeitar “os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta”*; e (iv) *valorizar “o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Martins, et. al., 2018, p. 15).*

Este documento reforça, junto dos professores, uma orientação explícita para que o currículo seja gerido de modo a dar à escola um papel relevante na formação cidadã das crianças e dos jovens em Portugal. Contudo, são também algumas as limitações que importa registar quando analisamos o *Perfil dos Alunos*.

Começemos por recordar duas das quatro dimensões que Canals e Pagès (2011) enunciam quando estudam o desenvolvimento da competência cidadã: por um lado, construir a identidade e desenvolver o pensamento social, o que significa, de acordo com estes autores, *“construir la propia identidad social, política y cultural, teniendo en cuenta la de los demás, y posicionarse ante situaciones sociales, problemas e injusticias del pasado y del presente, de forma racional y crítica”* (p. 2); por outro lado, desenvolver uma consciência cidadã, isto é, comprometer-se *“en la defensa de los derechos humanos a partir de situaciones reales de injusticia, para el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades, las libertades individuales y colectivas, la construcción de la paz y de la convivencia”* (p. 4).

Contemplar estas duas dimensões no domínio da formação cidadã implica que o enunciado de intenções de construção de uma sociedade mais justa vá além de uma ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar. O que está em causa, por um lado, é saber-se posicionar face aos problemas sociais que a humanidade enfrenta, nos mais diferentes contextos territoriais (Davis, 2007) e, por outro lado, fazê-lo a partir de situações reais de injustiças, defendendo a igualdade de direitos. Para que o desenvolvimento destas dimensões de competências cidadãs

decorra de forma consistente e coerente, assumindo uma dinâmica de transformação social, pressupõe-se reconhecer como crucial a ação sobre as desigualdades económicas e sociais que, no mundo de hoje, se agravam à escala local, nacional, continental e mundial, inclusivamente, estando na origem de outras desigualdades e insustentabilidades.

Num segundo nível de análise, é pouco clara a conceção de uma cidadania enquanto *praxis*, isto é, enquanto ação que resulta de uma reflexão e análise críticas, direcionadas para processos de transformação da realidade em que se vive, considerada na sua dimensão multiescalar. Por isso, mesmo os valores de “cidadania e participação” e “liberdade” anunciados, que estão na base da construção de uma sociedade democrática, *reduzem-se ao ato de “ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor”* (Martins, *et. al.*, 2018, p. 17), o que, em última análise, segue uma lógica de simples reprodução do modelo político e socioeconómico dominante, que está na base de muitas das desigualdades e injustiças que se anunciam como os desafios do cidadão de hoje e de amanhã.

6. Competências Essenciais e ECG

Em 2018, o Ministério da Educação apresentou uma nova proposta de orientação curricular – *Aprendizagens Essenciais* – extensiva a todo o ensino obrigatório, dos 6 aos 18 anos.

No que respeita ao ensino secundário (15-18 anos) fica entregue à escola a responsabilidade de operacionalizar a oferta de uma disciplina que se quer presente em todos os anos da escolaridade obrigatória: *Cidadania e Desenvolvimento*. Mas, no que concerne ao ensino básico, esta disciplina é assumida de forma distinta: enquanto que no 1.º CEB (6-10 anos) é considerada como uma área transversal ao currículo, no 2.º e 3.º CEB (10-15 anos) é oferecida como uma disciplina autónoma. Com esta disciplina o Ministério visa garantir, aos jovens, o desenvolvimento de competências para a formação de cidadãos “*com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional*” e que assumam “*atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social*” (Direção Geral de Educação, 2018, p. 6).

Apesar da intenção de se pretender um documento articulado com o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, surgem novas limitações que merecem ser analisadas. Em primeiro lugar, os temas de estudo previstos na Cidadania e Desenvolvimento afastam-se das propostas do *Referencial*, no que este tem de mais inovador e também de mais pertinente, em função da análise que hoje é possível fazer dos desafios políticos, económicos, socioculturais e ambientais que se colocam à humanidade, no seu todo. Em segundo lugar, enquanto que no 1.º CEB, assente na prática da monodocência, é mais fácil, em princípio, garantir a integração no plano curricular, no 2.º e 3.º CEB, a sua existência enquanto disciplina autónoma, acrescenta riscos que devem ser equacionados: (i) a descontextualização dos temas abordados, como se fosse um corpo estranho aos saberes que se ensinam e aprendem, e ao quotidiano recheado de experiências dos alunos; (ii) a desresponsabilização dos professores que, não lecionando a disciplina, consideram que esta é uma matéria que está fora da sua esfera de ação dentro da escola.

A necessidade de uma abordagem “transformadora” na conceção da educação para a cidadania aproxima-nos das interrogações que Perrenoud (2002) nos apresenta sobre o papel da sociedade, da escola e dos professores, vincando uma visão sistémica desta problemática. A primeira, quase num tom provocatório, remete para a pergunta: “*por que razão se exige que a escola seja mais virtuosa do que a sociedade de que é expressão? Não é apenas injusto; é absurdo*” (p. 32). Por outras palavras, não podemos deixar de reconhecer que a escola se insere e serve uma determinada formação económico-social dominante e não devemos ser “ingénuos a ponto de imaginar que as classes médias, portadoras destes valores, podem defendê-los até ao fim, ou seja, em última instância, *contra os seus interesses*” (p. 38). Recuperando Paulo Freire (2002), sempre “*que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista ‘pela metade’*.” (p. 38).

Por isso, quando Perrenoud propõe aprofundar a sua reflexão sobre a escola e a educação para a cidadania considera que estamos perante um processo que “pode implicar uma transformação parcial do funcionamento das instituições escolares” (Perrenoud, 2002, p. 38), que ele identifica em três áreas.

O primeiro centra-se na “*apropriação ativa dos saberes e da razão crítica*”, sublinhando que a escola deve “*dar a cada um os meios de controlar a sua vida pessoal e de poder participar na vida da cidade*” (Perrenoud, 2002, p. 38).

A segunda remete-nos para a “*apropriação de um mínimo de instrumentos das ciências sociais*” (Perrenoud, 2002, p. 38), mas importa reconhecer que, “*nos programas escolares, há um buraco negro: o conhecimento da sociedade, que não passa de um parente pobre*” (p. 41).

A terceira passa pela “*prática da democracia e da responsabilidade*” (Perrenoud, 2002, p. 38): “*Não basta saberes nem belos discursos. Se se passam dez a vinte anos de vida em formação inicial e se chega ao fim sem nenhuma prática da democracia, de que serve falar de educação para a cidadania?*” (p. 42).

Em síntese, envolvendo toda a escola, trata-se menos de ensinar e aprender democracia e mais de ensinar e aprender, vivendo a democracia.

7. Formação de professores e Educação para a Cidadania

A formação de professores em Portugal tem-se pautado, nas últimas três décadas, por uma procura de qualidade e eficácia, evidenciada pela aposta na componente científica e nas competências profissionais dos futuros docentes (Roldão, 2011; Flores, 2017). Em grande medida, este percurso resulta da preocupação em acompanhar as diretrizes europeias para o ensino superior (Flores, 2011). Desde o estabelecimento de uma rede europeia focada na dimensão política da formação de professores (inicial e contínua), em consonância com as linhas orientadoras do *European Higher Education Area*, que têm vindo a ser introduzidas mudanças, visando a harmonização das políticas nacionais em matéria de formação (Leite & Hortas, 2016). Entre estas mudanças destaca-se a publicação, em 2001, do *Perfil Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico e Secundário* que cria um referencial nacional para a formação, organizado em quatro grandes dimensões. Além do enfoque no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e no desenvolvimento profissional ao longo da vida, valorizam-se as

dimensões profissional, social e ética, da participação na escola e da relação com a comunidade. A definição destas dimensões reforça a consideração de que *“ser professor é muito mais do que dar aulas”* (Flores, 2017, p. 20), é ser agente de mudança, capaz de pensar criticamente para intervir e transformar. Para tal, a formação inicial deve, necessariamente, integrar uma dimensão ética, social e política que: (i) capacite os futuros docentes para a leitura da diversidade de contextos socioterritoriais em que as escolas se inserem, e para a tomada de decisões em contexto sobre como abordar os conteúdos programáticos; e, (ii) comprometa os futuros docentes com o desenvolvimento de relações humanas, em conformidade com os princípios e valores de uma cidadania democrática.

A reconfiguração que ocorreu no ensino superior, a partir de 2006, sustentada nas diretrizes da União Europeia (UE), define para a formação de professores uma estrutura bietápica. Esta estrutura exige um curso de 2.º ciclo (mestrado) de carácter profissionalizante, que incide numa ou várias áreas de docência, cujo acesso requer um certificado de licenciatura em Educação Básica, 1.º ciclo de estudos (Leite & Hortas, 2016). Esta organização bietápica colocou desafios à coerência e consistência dos cursos de formação, definindo o professor como *“um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”*. Para tal, criaram-se as seguintes componentes de formação: educacional geral; didáticas específicas; iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; metodologias de investigação educacional; e, formação na área de docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

A componente da formação cultural, social e ética, integra: *“a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo”, “o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência” e “a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente”*. Contudo, no caso da formação de professores para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (6-12 anos), as estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado e ao grau de mestre não preveem a atribuição de créditos para a componente de formação cultural, social e ética (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Em 2014, a revisão do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário reconhece *“a importância decisiva da formação inicial de professores e a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas”* (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). O âmbito da componente da formação cultural, social e ética, surge reforçada na definição das linhas que a orientam: *“sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género”; “alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência”; “contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias”; “consciencialização das dimensões ética e cívica da actividade docente”* (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Contudo, quando analisadas as estruturas curriculares propostas (licenciatura e mestrados), mais uma vez

a dimensão cidadã está ausente no conjunto das componentes de formação com créditos atribuídos (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Esta breve análise sobre o lugar da Educação para a Cidadania nos normativos legais que orientam hoje a formação de professores do ensino básico evidencia, por um lado, que esta não está ausente das preocupações e dos discursos dos responsáveis políticos, mas, por outro lado, é clara a desvalorização enquanto componente de formação, não lhe sendo atribuído um número de créditos e tempos específicos no currículo. É esperado, então, que cada instituição de ensino superior faça a gestão curricular da área de formação cultural, social e ética, na qual se situa a ECd, entre as restantes componentes de formação.

Ainda que o percurso destes últimos 30 anos indicie que estamos perante novos desafios, preocupações e práticas na formação de professores, a legislação tem desvalorizado *“la formación para la ciudadanía en la preparación de los futuros docentes, tanto de la Educación Básica (1º, 2º y 3er ciclos) como en la secundaria, lo que se repite en la legislación sobre la formación continua”* (Claudino & Hortas, 2015, p. 180).

Na análise das estruturas curriculares propostas pela tutela para os planos de estudo, da licenciatura e dos mestrados profissionalizantes (6-12 anos), é evidente a desvalorização da ECd, com a maioria dos créditos alocada às unidades curriculares da área da docência (Português, Matemática, História e Geografia e Expressões Artísticas). Como nos sugere Cochran-Smith (2004) o ensino, além de uma dimensão técnica, apela ao desenvolvimento de competências para a promoção das relações humanas. Por seu turno, a tomada de decisões perante a crescente complexidade da realidade social é cada vez mais um desafio da profissão de professor. O documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005) define que um professor competente deve trabalhar: i) com a informação, tecnologia e conhecimento; ii) com outras pessoas (alunos, colegas e outros parceiros na educação); e, iii) com e na sociedade a nível local, regional, nacional, europeu e global.

Apela-se a uma formação que integre as experiências sociais externas à própria escola, um desafio chave para perspetivar uma formação em que a ECd resulte de um “compromisso com a resolução de problemas” e se constitua como um efetivo “compromisso social” e da identidade docente.

8. ESE de Lisboa: a ECG, entre o passado e o futuro

Na ESELx, a formação inicial de professores do Ensino Básico (6-12 anos) segue a estrutura bietápica: a Licenciatura em Educação Básica (LEB), com a duração de 3 anos; os Mestrados em Educação para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração de dois anos, um com aprofundamento em Matemática e Ciências Naturais, outro em Português e História e Geografia de Portugal (MPHGP).

Neste modelo de formação, iniciado em 2007, a ED-ECG teve uma presença explícita através da criação de uma UC de opção – *Educação para o Desenvolvimento* – na LEB, durante cinco anos, entre 2012 e 2017 (Dias, Pereira & Laurent, 2016). Embora com a limitação de ser uma UC de opção e, por isso, frequentada por um número muito reduzido de alunos, esta foi a primeira e única experiência de lecionação de uma UC inserida no plano de estudos da ESELx,

especificamente vocacionada para a formação no domínio da ED-ECG, com a finalidade de (i) desenvolver a capacidade de ler a realidade social para melhor nela intervir; (ii) assumir uma prática de cidadania assente na interdependência entre o local e o global; (iii) promover a capacidade de intervir na perspetiva da cidadania global junto dos seus futuros públicos.

A experiência, de cinco anos de formação, foi particularmente rica, não só para os alunos, mas também para os professores envolvidos, quer pelas temáticas abordadas no âmbito da ED-ECG, quer pela mobilização de metodologias participativas no processo formativo. Acresce, ainda, o facto desta UC ter sido uma porta que se abriu na ESELx para o mundo exterior, iniciando um trabalho colaborativo com diferentes ONG.

No Mestrado, duas UC contribuem, ainda que indiretamente, para o desenvolvimento de competências nos alunos no âmbito da ED-ECG, lecionadas no 1.º e no 2.º ano do MPGHP: *Sociedade, Cultura e Território* e *Temas da História e Geografia de Portugal*.

Na UC *Sociedade, Cultura e Território*, são quatro os objetivos definidos: (a) problematizar a realidade social numa perspetiva crítica, integrada e totalizante; (b) desenvolver um processo de análise histórico-geográfico a partir da construção de um quadro metodológico e conceptual; (c) construir um discurso analítico, mobilizando vocabulário histórico-geográfico adequado a uma problemática definida; (d) mobilizar o conhecimento histórico-geográfico na reflexão crítica de problemas sociais no quadro da cidadania global. Estamos, pois, perante uma UC que – dentro do quadro conceptual das Ciências Sociais (História e Geografia), se propõe promover o pensamento crítico, a análise totalizante dos fenómenos sociais e o seu enquadramento na perspetiva da cidadania global.

Complementarmente, no que diz respeito à UC *Temas da História e Geografia de Portugal*, pese embora a centralidade dos conteúdos na História e Geografia, a abordagem direciona o foco da formação para uma prática investigativa promotora da compreensão dos fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais em diferentes escalas espaciotemporais, entre o local, nacional e global, e entre o passado e o presente. Por isso, entre os seus quatro objetivos sobressaem (i) desenvolver técnicas e procedimentos de investigação em História e Geografia; (ii) conceber e planificar projetos de investigação, a partir de temas da História e Geografia, com um enfoque local.

Face aos desafios que hoje se colocam no sistema de ensino em Portugal, os quais já foram apresentados e analisados anteriormente, consolidando-se uma vertente educativa que afirma a necessidade de desenvolver competências de cidadania global nas crianças e jovens que frequentam a escola, consideramos que a formação inicial disponibilizada na ESELx, na dimensão da ED-ECG é manifestamente insuficiente.

Não obstante esta vertente formativa ser responsabilidade de toda a Escola, não podemos deixar de recordar as referências de Perrenoud (2002) e Pagès (2019) quando chamam a nossa atenção para a responsabilidade do campo das Ciências Sociais, centrado no estudo do ser humano, enquanto ser social, contextualizado num território e num determinado tempo histórico (Garrido, 2004). Assim, num primeiro momento, o desenvolvimento de competências no âmbito da ECG apela ao carácter interdisciplinar das Ciências Sociais (Figura 2).

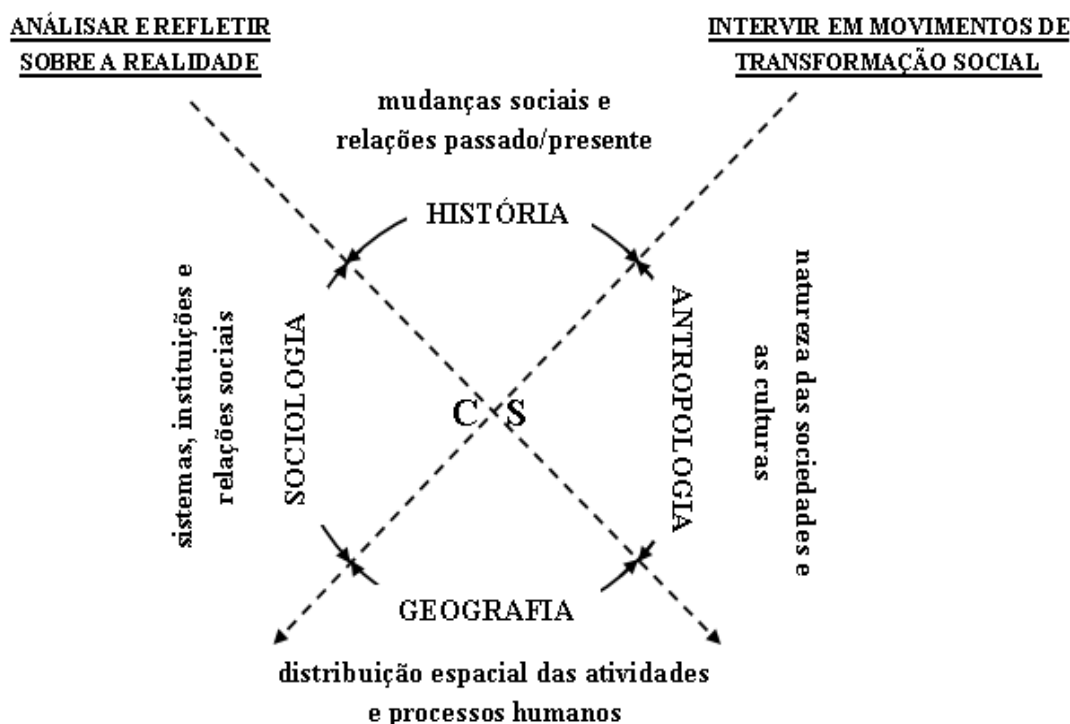


Figura 2. Competências da Educação para a Cidadania Global e Ciências Sociais

Fuente: Dias, Pereira & Laurent, 2016, p. 510.

Embora seja esta a abordagem que nos encontramos a ensaiar na UC de *Sociedade, Cultura e Território*, ela encontra-se ainda muito longe de promover, de forma mais consistente, a

capacidad de analizar y reflexionar sobre la realidad, esta exige la movilizacion de conocimientos y saberes que garanticen la apropiacion de sus múltiples significados, sea por la manera de abordarlo en diferentes escalas espaciales, limitadas por la influencia entre lo local y lo global, sea por el reconocimiento de su dimension historica, indispensable para identificar las causalidades multiples asociadas a los fenomenos que son objeto de estudio en el ambito de la ECG. (Dias, Pereira & Laurent, 2016, p. 511).

Num segundo momento, importa ainda reconhecer a complexidade dos fenómenos sociais, pela sua natureza pluridimensional, exigindo a mobilização das várias disciplinas das Ciências Sociais para a sua compreensão, no quadro de uma totalidade que fundamente uma reflexão crítica e uma prática transformadora.

Considerando a proximidade da evolução do conceito de ED-ECG com o fenómeno da globalização, lembremos que “os problemas que antes eram mais circunscritos, tinham causas facilmente identificáveis e, por essa mesma razão, propostas de solução também localizadas, hoje são um desafio, no sentido em que já não nos é permitido olhar para eles com esta visão local” (Coelho, Mendes & Gonçalves 2015, pp. 47-48), mas assumindo o seu carácter global.

Entre os desafios das sociedades atuais, podemos destacar a queda e ascensão de novos centros económicos, os movimentos migratórios, a emergência de unidades políticas supranacionais e os novos movimentos nacionalistas, e o agravar das desigualdades sociais. A tudo isto não é estranho o aparecimento de “nuevas líneas de fractura social relacionadas con los

nuevos fenómenos sociales emergentes; unas líneas de fractura directamente relacionadas con la etnia, el género, los grupos de edad y la cultura" (Gómez, 2004, p. 3).

Esta síntese avançada por Ernesto Gómez (2004) aproxima-nos da proposta de desenvolver as competências cidadãs a partir de problemas sociais relevantes, "*cuestiones centrales de la sociedad, sus problemas más latentes y debatidos, estos han de ser los contenidos en el estudio de la sociedad*" (Santisteban, 2017, p. 561).

Reafirmamos, então, duas competências que estão no centro da ED-ECG: (i) analisar e refletir sobre a realidade social e (ii) intervir em movimentos de transformação social, ambas contribuindo para a formação de uma consciência e prática cidadãs (Dias, Pereira & Laurent, 2016). Trata-se, em poucas palavras de reconhecer a ED-ECG como uma *praxis*, na linha do pensamento gramsciano, por excelência, o filósofo da *praxis* "*y, por lo tanto, de la relación simbiótica entre teoría y acción, pensamiento crítico y transformación práctica*" (Fusaro, 2018, p. 20). Para Gramsci "*la única 'filosofía' es la historia en acción, o sea la vida misma*" (Gramsci, 1929-30/1984, p. 174).

9. Linhas a seguir

Uma vez definidas estas duas competências no domínio da ED-ECG, importa agora equacionar as linhas a seguir para, na ESELx, reforçar esta dimensão na formação inicial dos professores do ensino básico, no campo das Ciências Sociais.

Sabemos que outras instituições de ensino superior se encontram também a percorrer o mesmo caminho. A publicação on-line de um *Referencial de Educação para o Desenvolvimento nas Instituições de Ensino Superior – reflexões e experiências*, que contou com a participação de várias universidades e politécnicos, assim como de várias ONG, é mais um passo importante no sentido de promover e divulgar o *Referencial* construído em 2016 (*Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, 2019).

Partimos do princípio de que não é possível encontrar uma única resposta para a questão que se coloca: *como integrar a problemática da ED-ECG nos planos de formação inicial de professores?* Cada instituição, escola ou faculdade, politécnico ou universidade, tem de partir da sua realidade para construir um caminho que afirme/consolide a dimensão da ECG nos seus planos de estudo.

No caso da ESELx, algumas linhas de trabalho estão a ser preparadas no sentido de, no ano letivo de 2020/2021, reforçar a formação em ECG no trabalho que decorre no MPHGP, partindo dos seguintes pressupostos: (i) incorporar as experiências anteriores que ocorreram na Licenciatura e no Mestrado, atrás descritas; (ii) criar um espaço curricular onde se afirme a perspetiva da ECG na prática docente, no âmbito das Ciências Sociais, História e Geografia; (iii) mobilizar os documentos orientadores – *Referencial de Educação para o Desenvolvimento, Perfil dos Alunos, Competências Essenciais (Cidadania e Desenvolvimento)* – de forma crítica; (iv) contextualizar o processo de incorporação da Educação para a Cidadania Global no MPHGP em projetos de investigação-ação, nacionais e internacionais.

Incorporar experiências anteriores. Emerge da experiência de cinco anos da UC de *Educação para o Desenvolvimento* na LEB, um excelente ponto de partida que não pode ser ignorado. A ele,

podemos também juntar a recente criação da UC de *Educação para a Cidadania Global e Redes de Intervenção* na Licenciatura em Animação Sociocultural. Esta última, embora destinada a um público diferente – futuros Animadores Socioculturais –, apresenta conteúdos e práticas formativas que são mais uma experiência a considerar, principalmente se pensarmos a ED-ECG como uma “filosofia prática” que, na atividade docente, deve manter a escola aberta ao mundo, deixando este entrar na sala de aula. Finalmente, o trabalho que tem sido desenvolvido na *Sociedade Cultura e Território* do MPHGP é fundamental para preparar um novo programa para esta UC, tendo em vista orientá-la para formalizar a ED-ECG na formação inicial de professores da ESELx.

Criar um espaço curricular. Se queremos aproveitar o novo contexto nacional, favorável à inclusão do domínio da ED-ECG no ensino formal, desde o pré-escolar ao ensino secundário, não podemos continuar a ensaiar experiências avulsas nos cursos de formação inicial. Por isso, torna-se imprescindível criar uma UC que se centre na ED-ECG e na prática docente, contextualizada, do ponto de vista científico e didático, no campo das Ciências Sociais. Não sendo possível alterar o plano de estudos, é possível introduzir pequenas alterações ao programa da UC de *Sociedade Cultura e Território*, de modo a garantir a presença da ED-ECG, de forma mais consistente e abrangendo todos os alunos do Mestrado.

Mobilizar os documentos orientadores. As orientações curriculares produzidas pelo Ministério da Educação, em parceria com outras instituições, nomeadamente, o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento, Perfil dos Alunos, Competências Essenciais (Cidadania e Desenvolvimento)*, a que já fizemos referência anteriormente, são um excelente guia para recriar os conteúdos, as metodologias formativas e as formas de avaliação daquela UC do Mestrado, mas tal não pode ser feito sem uma análise crítica, quer em relação ao seu conteúdo, quer em relação à sua exequibilidade nas salas de aula do ensino básico.

Contextualizar o processo. Para afirmar a ED-ECG na formação inicial de professores da ESELx é fundamental que se aposte em projetos de investigação neste domínio. Por isso, a equipa de docentes envolvida nas UC anteriormente mencionadas, na LEB e no MPHGP, encontra-se neste momento a participar em diferentes projetos nacionais e europeus, oportunidade para acrescentar sustentabilidade científica ao seu trabalho e contactar com outras realidades, com as quais há sempre muito a aprender.

Referencias bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações: Decreto Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Abrantes, P. (2002). Introdução: Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. In Ministério da Educação (Ed.), *Reorganização curricular do ensino básico: Novas áreas curriculares* (pp. 7-18). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Alonso, L. (Coord.); Peralta, H. & Alaiç, V. (2001). *Parecer Sobre o Projecto de 'Gestão Flexível Do Currículo'*. Recuperado de www.deb.min-edu.pt.

- Canals, R. & Pagès, J. (2011). Competencia social i ciutadana. En A. Zabala (Ed.), *Què, quan i com ensenyat les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular* (pp. 103-112). Barcelona: Gráo (traducción al castellano).
- Cardoso, J., Pereira, L. & Neves, M. J. (Coords.). (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Instituto Camões, CIDAC, FGS.
- Claudino, S. & Hortas, M. J. (2015). La enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado para la ciudadanía en Portugal. Perspectiva histórica, modelos, representaciones y desafíos. In Beatrice Borghi, Francisco García-Pérez & Olga Moreno-Fernández (Coords.), *Novi Cives Cittadini dall’Infanzia in Poi* (pp.173-190). Bologna: Pàtron Editore.
- Cochran-Smith, M. (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 2, 95-299.
- Coelho, L. S., Mendes, C. & Gonçalves, T. (2015). Experimentando novas epistemologias: a educação para o desenvolvimento na formação inicial de professores. *Sinergias – Diálogos educativos para a transformação social*, 2, 46-63.
- Davis, M. (2007). *Planet of Slums: urban involution and the informal working class*. London, New York: Verso.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, Série I, n.º 129. Recuperado a partir de www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. *Diário da República*, Série I, n.º 198. Recuperado a partir de www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, Série I, n.º 38. Recuperado a partir de www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República*, Série I-A, n.º 15. Recuperado a partir de www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, Série I, n.º 92. Recuperado a partir de www.dre.pt.
- Dias, A., Pereira, L. T. & Laurent, S. (2016). Educación para la ciudadanía global: una experiencia curricular en la Escola Superior de Educação de Lisboa. In Carmen Ruíz, Aurora Doreste & Beatriz Mediero (Coord.), *Deconstruir la alteridade desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 504-514). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Extremadura / AUPDCS.
- Direção de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais. Ensino básico, 2018*. Recuperado a partir de <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Lifelong Learning: Education and Training Policies School education and higher education*. Bruxelles: European Commission. Recuperado de <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>

- file:///C:/Users/Alfredo%20Dias/Dropbox/A%20G%20DIAS/AGD&MJH/ARTIGOS%20mjh%20agd/2020%20revista%20REIDICS-AUPDCS/Antonio%20Ernesto%20Gomez%202000.pdf
- Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37(4), 461-470.
- Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, Volume II (pp. 773-810), Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A.
- Fusaro, D. (2018). *Antonio Gramsci. La pasión de estar en el mundo*. Madrid: Siglo XXI.
- Garrido, M. (2004). (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Gómez, A. (2004). *Ciudadanía y Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Málaga: Universidade de Málaga. Recuperado a partir de
- Gómez, A. (2014). La educación para la ciudadanía activa. In Vicente Ballesteros Alarcón (Coord.), *Implicaciones de la Educación y el Voluntariado en la Formación de una Ciudadanía Activa. Perspectiva internacional*, (pp. 19-32), Granada: Editorial Universidade de Granada.
- Gramsci, A. (1929-30/1984). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 3). México D. F.: Ed Era, S. A.
- Lei n.º 48/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, Série I, n.º 237. Recuperado de www.dre.pt.
- Leite, T. & Hortas, M. J. (2016). Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 25-42.
- Martins, G. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. & Rodrigues, S. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Educação, Integração, Cidadania. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.
- Referencial de Educação para o Desenvolvimento nas Instituições de Ensino Superior – reflexões e experiências (2019). Lisboa: CIDAC / FGS / Instituto Camões.
- Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Sá Costa, A. & Caramelo, J. (Coords.). (2017). *Avaliação externa. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: 2010-2015. Relatório final*. Porto: Universidade do Porto.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2019). Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: mirando el presente y el futuro. In Maria João Hortas, Alfredo Dias & Nicolás de Alba (Eds.), *Enseñar y Aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 128-138). Lisboa: Escola Superior de Educação/AUPDCS.

- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. In Antoni Santisteban & Joan Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Madrid: Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales al servicio de la ciudadanía crítica y de la justicia social. In Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís & Carmen Rosa García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (558-567). Córdoba: Universidad de Córdoba / AUPDCS.
- Swee-Hin, T., Shaw, G. & Padilla, D. (2017). *Global Citizenship Education. A guide for policymakers*. Seoul: Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding.