

A Educação

para o Desenvolvimento

na encruzilhada das políticas públicas

28 e 29 de novembro

Seixal

Escola Secundária de Amora

RECOMENDAÇÕES

No quadro do projeto “CoESA – Co-construindo cidadania global na escola”, fruto de uma colaboração entre o CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral - e a Escola Secundária de Amora e co-financiado pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, realizou-se, nos dias 28 e 29 de novembro de 2025, a conferência “A ED na encruzilhada das políticas públicas”. Co-organizada com a Fundação Gonçalo da Silveira, esta conferência incluiu um dia e meio de reflexão em grupos de trabalho que contaram com os contributos de professores/as, educadores/as de Organizações da Sociedade Civil, representantes de instituições públicas, de ministérios e de Instituições de Ensino Superior.

Dois temas estiveram no centro destas reflexões: **as práticas de Educação para o Desenvolvimento em sala de aula e na Escola como um todo** por um lado, e **a formação inicial e contínua e sua relação com os processos educativos de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global**, por outro. Confrontados/as com estas problemáticas, os e as participantes identificaram fatores críticos que caracterizam cada uma delas e nesta base, definiram recomendações e linhas de trabalho que permitam criar condições propícias para a transformação da Escola, ou para uma Escola transformadora. São estas duas componentes, fatores críticos e recomendações, que encontrará neste documento.

Deste modo, **não visa ser um manifesto ou uma estrita lista de reivindicações** mas sim, um documento de trabalho que permita **fortalecer o trabalho em prol do enraizamento de uma cultura de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no setor formal de ensino**. Deste modo, as recomendações são acompanhadas de níveis de incidência, desde os e as educadoras até as tutelas que enquadram a EDCG, o Ministério da Educação e o Ministério dos Negócios Estrangeiros.

“A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo”
Paulo Freire

Uma iniciativa



Em parceria com:



Com o apoio



I- Práticas de Educação para o Desenvolvimento em sala de aula e na escola como um todo

Os e as participantes do Grupo de Trabalho dedicado à problemática da prática da Educação para o Desenvolvimento em sala de aula e na escola como um todo procederam coletivamente à identificação dos “elementos críticos e significativos, positivos ou negativos que, nas nossas práticas educativas, culturas institucionais e políticas públicas favorecem ou prejudicam a existência de um espaço vivo de cidadania global, de transformação social, desde a sala de aula até a escola como um todo”.

Encontram-se a seguir os elementos principais que saíram deste grupo de trabalho:

- Um modelo de escola que mal se adequa à uma educação transformadora...

Um primeiro nível de reflexão apontou para as dinâmicas contraditórias que movem a escola, destacando-se a premência das abordagens expositivas e centradas na sala de aula, da prioridade para o programa e a avaliação sumativa, que se conjugam com uma fraca cultura de trabalho interdisciplinar e com um baixo nível de envolvimento da comunidade educativa. Estas características são percebidas como travões para uma abordagem “Toda a Escola” - Whole School Approach preconizada, por exemplo, na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. A centralidade dos exames, dos ranking e das lógicas produtivistas foi evocada como uma das causas deste tropismo da instituição escolar e como explicando, em parte, as resistências à inovação e a práticas educativas transformadoras e, de modo geral, a uma desvalorização da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento por parte dos/as alunos/as, dos/as encarregados/as de educação e da sociedade. Esta conjugação tem por resultado dificultar o acesso a uma Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global de qualidade por parte dos alunos e alunas. Uma participante evocou, em tom humorístico: “uma escola do século XIX com professores/as do século XX para alunos/as do século XXI”.

- Importância das metodologias ativas, colaborativas, participativas e experienciais

A importância do recurso a metodologias que coloquem os e as jovens no centro dos processos de aprendizagens foi unanimemente reconhecida como fundamental para rumar em direção à uma escola transformadora. Reconheceu-se existirem dificuldades por parte do corpo docente em relação a estas abordagens alternativas por serem muito exigentes, requererem conhecimentos específicos ausentes na formação inicial e por necessitarem de alguma experiência na sua utilização. Frisou-se o contributo valioso das Organizações da Sociedade Civil na capacitação dos/as professores/as no domínio destas metodologias, de facto mais comuns no campo da educação não-formal. Realçou-se a importância de se adequar a forma e o conteúdo educativo e que estas metodologias, além da sua eficácia pedagógica, veiculam em si valores como a colaboração, a horizontalidade ou a solidariedade.

- Instabilidade das equipas educativas nas Organizações da Sociedade Civil

As colaborações entre escolas e Organizações da Sociedade Civil foram identificadas como portadoras de um enorme potencial transformador. A lógica de projetos, que enquadra o essencial das intervenções das OSC no setor formal de ensino, tem um impacto sobre a estabilidade e permanência das suas equipas educativas. Dito de outra maneira, quando os financiamentos acabam, as OSC não conseguem manter nem as suas intervenções, nem, muitas vezes, os e as suas trabalhadoras no domínio educativo. Tendo sido referido frequentemente que o interconhecimento, pessoal e institucional, e o estabelecimento de relações de confiança são fundamentais para enraizar um trabalho colaborativo na área da ED-ECG em escolas, esta instabilidade vem muitas vezes cortar dinâmicas que mereceriam inscrever-se na duração para que o seu potencial seja totalmente aproveitado. Notou-se também que a instabilidade das equipas docentes afeta também a instituição escolar, com um turn-over importante dos professores e professoras contratadas. Referiu-se o grande impacto que tem a existência de uma equipa de Cidadania e Desenvolvimento estável, determinada e com horas dedicadas, integrando docentes e educadores/as de OSC. Esta realidade, existente nalgumas escolas, permite que se crie uma memória transmissível dos processos educativos, confere maior visibilidade e consistência das atividades e acaba por constituir “um ADN da escola”.

- Solidez do enquadramento de políticas públicas para a Educação para a Cidadania e a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania global

Foi importante para os e as participantes sublinhar os progressos em matéria de políticas públicas a nível internacional e nacional, referindo-se a [Declaração de Dublin do Global Education Network Europe – GENE, Recomendação sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos, Entendimento Internacional, Cooperação, Liberdades Fundamentais, Cidadania Global e Desenvolvimento Sustentável](#) da UNESCO, a [Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento](#) (ENED) ou ainda a [Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania](#) (ENEC). Notou-se o potencial dos pontos de interseção entre a ENED e a ENEC, nomeadamente no que diz respeito a possíveis parcerias inter-atores, à formação de docentes em ED-ECG, à produção recursos pedagógicos... Este panorama de políticas, declarações e recomendações é visto como importante para o reconhecimento e a valorização de uma escola transformadora, para a motivação dos educadores e educadoras e gerador de oportunidades para desenvolver intervenções alternativas.

- A ENEC estimulou as colaborações entre Escolas e OSC mas fechou o espaço não-letivo

O surgimento da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento gerou uma necessidade de colaborações com entidades externas, essencialmente OSC, de modo a suprir as dificuldades das escolas e dos/as docentes no desenvolvimento de percursos pedagógicos para a diversidade de domínios que compõem a área de Cidadania. Esta situação representou uma grande oportunidade, tanto para as escolas como para as OSC, para desenvolverem parcerias e relações enraizadas nas estratégias dos estabelecimentos de ensino. No entanto, a concentração do trabalho em sala de aula no quadro da disciplina de C&D tornou mais difícil intervenções no espaço não-letivo, de modo geral, meio privilegiado de intervenção das OSC por assentar numa adesão livre e voluntária dos e das participantes. Esta realidade levou as OSC a trabalharem com um público “cativo” e em formatos curtos, em geral de 50 minutos, parâmetros que fogem à prática habitual em ED-ECG, mas por outro lado, permitiu conhecer de maneira mais aprofundada a realidade da vida das escolas levando, potencialmente, ao estabelecimento de relações mais profundas.

Recomendações:

Legenda:

- Docentes
- Escolas
- Escolas Superiores de Educação / Instituições de Ensino Superior
- Organizações da Sociedade Civil
- Centros de Formação
- Ministério da Educação
- Ministério do Negócios Estrangeiros
- Camaras Municipais

1. Criação de espaços co-geridos por parte dos/das alunos/as, que incentive a autonomia, a iniciativa, a participação e o sentido de responsabilidade dos/das jovens, por exemplo criação de clubes nas escolas (teatro, música, ambiente, desporto,...), criação de um espaço de diálogo entre docentes e alunos/as (tutorias) para fomentar o pensamento. ● ● ●

2. Criação de uma equipa de cidadania (ou outras p.ex PNA, ECO-Escolas...) estável, empenhada e com crédito de horas, que incentive atividades, eventos e estratégias consistentes, duráveis e transformadoras, valorizando a Cidadania, podendo a mesma ser motor de outras sinergias. ● ●

3. Disponibilizar tempo aos e às docentes para colaboração, criação de uma equipa, encontros, discussões, etc., que pode resultar numa equipa da comunidade escolar estável que trabalha temas juntos, em confiança e com tempo para criar projetos de longa duração. ● ● ●

4. Criação de um estatuto / figura de OSC colaboradora permanente / residente na escola, que incentive uma intervenção prolongada, transformadora e ao serviço da comunidade escolar e que vai trazer uma maior valorização maior do ensino público e da Cidadania. ● ● ●

5. Utilizar metodologias pedagógicas baseadas na realização de projetos / resolução de problemas, que incentivem uma ligação entre conhecimentos, valores e praxis, que cultivem uma cultura de trabalho em equipa e estimulem a construção autónoma de percursos de investigação, de partilha, de debate e de exercício crítico. ● ● ● ●

6. Construir uma rede de comunidades de prática de docentes e diretores/as, a nível nacional, que incentive a troca, apoio e reforço mútuo. ● ● ●

7. Articulação dos poderes políticos responsáveis pela política pública, tanto a nível nacional como local, para uma concertação no apoio e financiamento da colaboração entre Escolas e OSC que incentive um trabalho a longo-médio prazo fugindo à lógica de projeto. Reconhecendo o papel que as OSC desempenham no enraizamento de uma cultura de ED/ECG no meio escolar. ● ● ● ● ●

8. Criação de Sinergias/ Articulação entre as várias políticas públicas educativas, que incentive sinergias/ uma colaboração entre as diferentes estratégias e planos existentes, (por exemplo ENEC – Plano Nacional de Artes) promovendo uma coerência com o projeto de escola e a garantia da integração dos mesmos. ● ● ● ●

9. Criação de um documento operacional de concertação da ENED e ENEC, destinado às e aos educadores, para tornar mais acessíveis, concretas e apropriadas estas políticas públicas na Escola. ● ● ●

10. Articulação entre os e as jovens e os decisores/políticos que constroem as políticas públicas destinadas aos mesmos/as, para uma maior adequação das mesmas e uma maior coerência com a cidadania. ● ● ●

11. Criação de um Sindicato de Técnicos/as de OSC, que defenda os direitos dos/as seus/suas trabalhadores/as, para criar visibilidade para a função e para que sirva de interface para reivindicações. ●

12. Criação de formações para os/as diretores/as das Escolas, assentes numa cultura organizacional que promova uma escola aberta e plural com uma abordagem integrada da EDCG, que resulta em direções aptas e preparadas a impulsionar e apoiar transformações. ● ● ●

2- A formação inicial e contínua na sua relação com os processos educativos de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

A promoção de processos educativos de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) exige que repensemos criticamente a formação inicial e contínua de professores e professoras.

A partir do trabalho em grupos, foi identificado como principal fator crítico a melhorar nos processos de formação inicial e contínua do corpo docente **a escassez de formação específica em metodologias, pedagogias e técnicas para esta componente curricular, bem como ao nível do ciclo da aprendizagem experiencial e das dimensões axiológica e de intencionalidade transformadora que a EDCG exige.**

Para esta escassez de formação específica, foram identificadas **diferentes causas** que intervêm no sistema educativo como um todo.

Num primeiro nível, que podemos identificar como **meta-sistémico**, o paradigma em que se baseia o nosso sistema educativo é excessivamente disciplinar e compartimentado, o que faz com que componentes educativas transversais, como a EDCG, tenham uma ancoragem deficitária no mesmo, seja ao nível das práticas pedagógicas como ao nível da formação necessária para essas práticas pedagógicas. De forma complementar,

este paradigma disciplinar vem acompanhado de uma visão predominante da educação e dos processos educativos que assume, ainda, os e as estudantes como receptoras/es de conhecimento e não como agentes ativos e produtoras/es de conhecimento. Esta visão passiva e bancária da aprendizagem retira a abordagem experiencial e a importância das vivências das crianças e jovens de dentro das salas de aula, promovendo uma visão da escola como local de transmissão de conhecimentos. Promove, ainda, uma visão pouco emancipatória da educação, que desvaloriza o poder ativo, criativo e inovador que cada pessoa traz para a aprendizagem e para a transformação da realidade. Enfatiza, antes, uma perspectiva individualista e competitiva da vida social que orienta pouco para uma visão de uma vida feliz e plenamente vivida.

Como causa e consequência, vemos que as **políticas públicas** dão corpo e institucionalizam esta visão de educação, de escola e de vida social, através de uma forte orientação curricular para um modelo científico que hierarquiza tipos de conhecimentos e tipos de aprendizagem e investe pouco nestas propostas curriculares transversais. A política pública que sustenta e enquadra a formação inicial e contínua baseia-se numa perspectiva excessivamente curricular, disciplinar e compartimentada. A transversalidade da componente curricular tem dificuldade em dialogar com os mecanismos, instituições e processos de formação contínua e inicial já existentes. Por um lado, as entidades formadoras não têm experiência formativa, nem conhecimentos pedagógicos desta componente curricular, o que dificulta a especialização e investimento nesta área. A formação específica na componente curricular de CeD continua a ser, maioritariamente, assegurada por Organizações da Sociedade Civil (OSC) que, a partir dos seus campos de atuação, promovem formações temáticas e de âmbito metodológico. Por outro lado, o próprio sistema de créditos para progressão na carreira docente diferencia a formação nesta componente curricular e integra-a no âmbito da formação geral.

Ao nível das escolas, persiste um conhecimento pouco aprofundado sobre como lecionar, organizar, planear e implementar esta componente curricular, que é reforçado pela existência de trabalho colaborativo nesta componente bastante deficitária. Daqui deriva também o receio e insegurança por parte do corpo docente de lecionar algumas das dimensões da componente e que também é potenciado pela incompreensão e desconhecimento, por parte de uma fatia do corpo docente, da visão transversal e transformadora proposta pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

Foram, também, identificados **dois fatores críticos que podem potenciar pela positiva** o trabalho a realizar daqui para a frente. Por um lado, já existem diversas parcerias entre escolas e OSC e que são críticas para potenciar uma aprendizagem transformadora e em articulação com a realidade local e global. Esta articulação com OSC tem garantido uma diversificação de temas, bem como a utilização de metodologias ativas e participativas que favorecem a abertura da escola ao seu entorno e às realidades do seu território. As parcerias com OSC exigem das escolas uma articulação, por vezes difícil, de temporalidades diferentes, devido a formatos de trabalho distintos. Contudo, estas organizações têm uma visão de compromisso que é relevante para as escolas e apoiam na priorização e criação de uma visão estratégica para cada Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE). Por outro lado, também foi referido que já existe algum conhecimento no corpo docente que, nos últimos anos, tem coordenado e gerido, em algumas escolas, a componente curricular. Um corpo docente que, pela estabilidade já alcançada, foi responsável por criar processos de acolhimento de novos professores e professoras que iniciavam a lecionação da disciplina e que foram criando formas de organização interna que construíram pontes com outros planos de escola, como o plano cultural ou o de cinema.

Uma iniciativa

CIDAC

 ESCOLA
SECUNDÁRIA
DE AMORA

Em parceria com:

 FGS
TRANSFORMAÇÃO
E JUSTIÇA SOCIAL

Com o apoio

 CAMÕES
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

Recomendações

A elaboração coletiva das recomendações relativas à formação inicial e contínua foi permeada por uma preocupação e reflexão de fundo que ressoa muitas das discussões sobre EDCG e, especificamente, sobre a área curricular de CeD em que participamos. Assim, levantou-se a seguinte questão: os valores, as visões de mundo, as formas de estar e de fazer inerentes a esta área curricular e à EDCG são transversais à educação e à pedagogia ou são componentes específicas e disciplinares?

A ENEC, na sua primeira versão, procurava responder a esta preocupação, concebendo a implementação desta área curricular através do Whole School Approach, ou a abordagem a toda a escola, isto é, a CeD é uma disciplina, mas também - e para além da sua roupagem de acordo com os níveis de ensino - um espaço-tempo que as escolas devem dedicar à sua concretização transversal (por exemplo, nos espaços não letivos).

Deste modo, as e os participantes questionaram(-se) se a formação (inicial e contínua) deverá ser especializada em CeD ou se deverá estar incluída, de forma transversal e holística, na formação educativa como um todo.

Foram, assim, elaboradas recomendações que respondem às duas preocupações: formação especializada e formação geral.

Recomendações para a formação inicial:

1- Incluir as dimensões metodológicas, temáticas e éticas da CeD numa unidade curricular obrigatória no plano de estudos dos cursos de Licenciatura em Educação Básica. ● ●

2- Reformular colaborativamente a Formação inicial e contínua de docentes, com base em metodologias participativas, experiências transformadoras. Aliado a uma adaptação do sistema de avaliação mais adequado à realidade do ensino e das aprendizagens. ● ●

3- Incluir a CeD enquanto unidade curricular obrigatória dos mestrados de profissionalização/mestrados profissionalizantes. ● ●

4- Incluir a CeD como unidade curricular nos planos de estudo oferecidos, atualmente, nos mestrados e percursos de profissionalização em serviço de professoras/es. ● ●

5- Numa perspectiva de formação transversal de todas as pessoas (não apenas de professores/as e educadores/as), ter uma unidade curricular em Humanismo e Vida Social nos primeiros anos de todos os cursos universitários. ●

Recomendações para a formação contínua:

6- Promover a formação docente em várias dimensões da CeD como gestão escolar, metodologias, temáticas, dimensões ética e axiológica implícitas a esta área curricular. ●
Permitir a especialização aberta na área de CeD. ● ●

7- As e os docentes que não têm profissionalização devem ter formação contínua obrigatória (por exemplo, ações de curta duração) no início de cada ano letivo, ● em particular as coordenações de CeD ● ●

8- No que diz respeito à articulação entre entidades formadoras, recomenda-se uma maior concertação em termos de portfólios formativos, formadores/as, metodologias, conteúdos e abordagens em CeD. ● ● ●

Ao nível territorial, em cada escola, recomenda-se:

- 9- Fazer-se um levantamento de necessidades formativas dos/das professoras em cada escola ●●
- 10- Estabelecer e/ou manter parcerias com OSC enquanto fator crítico para a aprendizagem transformadora, uma vez que trazem uma diversificação de temas e metodologias para a prática da CeD, fazendo a ligação entre a realidade local e global. ●●
- 11- Criar comunidades de prática de CeD que possibilitem outras formas de formação, como formação entre pares, autoformação, partilha e reflexão sobre experiências realizadas ●●●
- 12- Sistematizar as práticas, procedimentos e ferramentas pedagógicas que cada escola tem construído e acumulado relativamente à gestão da CeD nos primeiros anos de implementação da ENEC. ●●

Do ponto de vista dos **valores e conhecimentos inerentes à prática educativa e pedagógica** de CeD, ou seja, através de uma perspetiva de cultura de escola que se assume promotora de cidadania e de desenvolvimento, foi referido:

- 13- A cultura de cidadania deve existir em todos os processos de formação (inicial e contínua). ●●●●●
- 14- Nos processos formativos, é necessário potenciar o diálogo como afirmação de não indiferença (entre disciplinas, entre docentes, entre OSC e entre escolas). ●●●
- 15- Não devemos desistir de lutar por uma outra Escola, uma outra Educação e uma outra formação. ●●

Uma das condições para que tal aconteça está ligada ao corpo docente. Nesse sentido, foi referido que:

- 16- É necessário valorizar a carreira docente. ●
- 17- A CeD deve ser incluída no processo atual de revisão do Estatuto da Carreira Docente, numa perspetiva da prática pedagógica e da prática docente como essencialmente cidadãos. ●
- 18- É necessário irmos questionando e aprofundando qual o papel da Inteligência Artificial na profissão docente e nos processos educativos que levaremos a cabo daqui para a frente. ●●●●●

Considera-se que, se estes percursos formativos - específicos e transversais - e as condições inerentes à sua concretização forem efetivados, teremos:

- Um corpo docente interessado em continuar a ser professor/a de CeD e confiante para pedir ajuda, quando necessária, na sua prática pedagógica da área curricular.
- Uma maior sustentabilidade na rotatividade de professores/as de CeD.
- Uma partilha de práticas e uma escola aprendente, situada no espaço e no tempo.

De forma global, teríamos as condições necessárias para uma mudança eficaz, concretizando o que nos aponta Paulo Freire ao afirmar que **“o educador se eterniza em cada ser que ele educa”**.

NOTA - Os fatores críticos e as recomendações que constituem este documento resultam de um trabalho de agregação e reformulação realizado a-posteriori pelas equipas do CIDAC e da FGS, a partir de todas as produções dos e das participantes nos grupos de trabalho.