
Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP)

RELATÓRIO NACIONAL

Integração das Competências para a Cultura Democrática na formação inicial de professores em Portugal: políticas e práticas

Alfredo Gomes Dias
Maria João Hortas



VERSÃO PORTUGUESA

Funded
by the European Union
and the Council of Europe



EUROPEAN UNION

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Implemented
by the Council of Europe



ÍNDICE

SUMÁRIO EXECUTIVO	2
INTRODUÇÃO	5
1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL	6
2. METODOLOGIA	8
3. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS DOCUMENTOS: AS POLÍTICAS	9
3.1. Lei de bases do sistema educativo (LBSE)	9
3.2. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência (RJD)	9
3.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)	9
3.4. Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário (RED)	9
3.5. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)	10
3.6. Aprendizagens Essenciais – Cidadania e Desenvolvimento (CeD)	10
4. ANÁLISE DE CONTEÚDO: OS DOCUMENTOS DE POLÍTICA GERAL	11
4.1. As competências para uma cultura democrática	13
4.2. Métodos de ensino, avaliação e abordagem de escola	17
4.3. Conceptual axes	18
5. ESTUDO DE CASO: A ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	25
5.1. Apresentação da instituição	27
5.2. Políticas da instituição e CCD	28
5.3. Práticas formativas e CCD	30
6. ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS POLÍTICAS IDENTIFICADAS	36
6.1. Análise crítica das políticas nacionais	36
6.2. Análise crítica das políticas da instituição formadora – Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa	38
7. LINHAS ORIENTADORAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS CCD	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

SUMÁRIO EXECUTIVO

No presente relatório do projeto DISCO, **Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP)** pretende-se, a partir de uma análise de políticas nacionais e institucionais para a formação inicial de professores enquadrada pelo referencial de Competências para uma Cultura Democrática do Conselho da Europa (CCD), traçar um conjunto de linhas orientadoras para a formação inicial de professores comprometida com as CCD.

Num primeiro momento apresenta-se o modelo de formação inicial de professores que vigora em Portugal, permitindo contextualizar a descrição e análise que se constrói nos pontos seguintes e que objetiva:

- o caracterizar as linhas de orientação política para a formação inicial de professores, em Portugal, no âmbito do desenvolvimento de Competências para a Cultura Democrática (CCD);
- o analisar as políticas de formação que contribuem para a dimensão de uma cultura democrática, no caso da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx).



Linhas de orientação política nacional para a formação inicial de professores

A análise das políticas nacionais recaiu sobre seis documentos, uns de carácter legal de escala nacional, outros produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Ensino Superior, a partir dos quais foi possível identificar as orientações de política em relação à promoção de competências para uma cidadania democrática no sistema de ensino e, mais concretamente, na formação inicial de professores.

A análise dos documentos permite identificar o modo como são (ou não) integradas as diferentes dimensões de competência para uma cultura de democrática: Values, Skills, Atitudes e Knowledge and critical understanding.

As duas dimensões que se evidenciam, com mais de 64% das referências, repartem-se pelos Values (39%) e pelos Skills (24,6%). As restantes dimensões recolhem, no seu conjunto cerca de 36% de referências: Atitudes (19,5%) e Knowledge and critical understanding (cerca de 17%).

Na análise realizada a partir do conjunto das 20 CCD, definidas pelo Conselho da Europa, valorizam-se nos documentos de política nacional quatro competências que reúnem 50,8% do total de referências: Valuing democracy, justice, fairness, equality, and the rule of law; Valuing human dignity and human rights; Valuing cultural diversity e, Analytical and critical thinking skill. As três primeiras inseridas na dimensão Value e a quarta na dimensão Skills.

Da análise é possível inferir que: (i) as políticas educativas nacionais fazem escassas referências às CCD; (ii) as competências mais relevantes reduzem-se a 7 das 20 CCD, traduzindo uma

visão muito incompleta do que deve ser uma política de educação direcionada para o desenvolvimento de uma cultura democrática; (iii) a exceção reside na maior incidência das linhas de orientação política na dimensão dos Values; (iv) apesar da dimensão Knowledge and critical understanding não ser a que reúne um maior número de referências, as políticas atribuem relevância a duas das competências desta dimensão.

Linhas de orientação política para a formação de professores na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx)

Esta análise inclui o plano organizacional e formativo da ESELx, os Estatutos e o Projeto Formativo, assim como as fichas de unidade curricular (FUC) onde constam os conteúdos, competências, objetivos, estratégias e avaliação definidos para cada UC. Na totalidade foram analisados dois documentos que orientam a política de escola para a formação inicial de professores e 16 FUC.

A análise dos 18 documentos orientadores das opções políticas para a formação de professores na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa permite identificar o modo como são (ou não) contempladas as diferentes dimensões de competências de uma cultura de democrática.

A distribuição do peso relativo das referências para cada dimensão de competência coloca nos Skills 65,5% das referências identificadas, seguindo-se, a uma grande distância, a dimensão Values, com 20% das referências. As dimensões Atitudes e Knowledge and Critical Understanding, concentram um valor residual de referências (9,1% e 5,5% respetivamente), 14,6% do total.

Numa análise a partir do conjunto das 20 CCD, identifica-se que cerca de metade das referências (45,5%) concentram-se numa única competência: Analytical and critical thinking skill, da dimensão Skills. Num segundo grupo, com 34,5% do total de referências, identificam-se cinco competências em que o número de referências varia entre três e cinco: Valuing democracy, justice, fairness, equality, and the rule of law; Valuing cultural diversity; Linguistic, communicative and plurilingual skills; Autonomous learning skills e Knowledge and critical understanding of the world. As duas primeiras da dimensão Values, as terceira e quarta da dimensão Skills e a quinta da dimensão Knowledge and Critical Understanding.

Estes dois grupos de competências, reúnem seis das 20 competências, com 80% do total das referências identificadas nos documentos que orientam a política formativa da ESELx.

Da análise podemos inferir que: (i) as políticas de formação da instituição fazem escassas referências às CCD; (ii) as competências mais relevantes reduzem-se a 6 das 20 CCD, evidenciando uma visão muito incompleta do que deve ser uma política de formação comprometida com o desenvolvimento de uma cultura democrática; (iii) a única exceção é a maior incidência das linhas de orientação de formação na dimensão dos Skills, em particular na competência Analytical and critical thinking skill; (iv) a dimensão Values, apesar de não reunir um grande número de referências, as políticas de formação atribuem relevância a duas das três competências desta dimensão.

Linhas orientadoras para uma formação inicial de professores comprometida com as CCD...

No plano nacional

Apresenta-se um conjunto de orientações que valorizam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma cidadania democrática: (i) direcionada a todos os níveis de ensino; (ii) reforçando a componente da formação cidadã nos currículos do ensino básico e secundário; (iii) propondo a reformulação do Regime Jurídico para a Docência, em particular a formação científica nos domínios “cultural, social e ético”, integrando uma perspetiva mais objetiva de desenvolvimento de CCD.

No plano institucional

As orientações apresentadas sugerem: (i) a inscrição da formação dos estudantes no domínio de uma cidadania democrática no Projeto Formativo da ESELx; (ii) a revisão do Plano de Formação Inicial de Professores da ESELx, assumindo um compromisso com o desenvolvimento de CCD e integrando de forma explícita a formação científica nos domínios “cultural, social e ético”, tal como se propõe no Regime Jurídico para a Docência; (iii) o desenvolvimento de CCD nos programas de todas as UC dos Planos de Estudos da formação inicial de professores; (iv) a responsabilização do domínio das Ciências Sociais, por atribuir relevância ao desenvolvimento de uma cidadania crítica e participativa, na perspetiva de uma educação transformadora nos planos de formação inicial de professores.



INTRODUÇÃO

No âmbito do projeto **Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP)**, procedeu-se a uma análise das políticas em Portugal que, no sistema educativo, se podem relacionar com a promoção de uma formação cidadã, crítica e democrática, nas suas diferentes dimensões: valores, capacidades, atitudes e conhecimentos.

Tendo por referência a matriz definida pelo Conselho da Europa, que integra um conjunto de 20 Competências para uma Cultura Democrática (CCD), foram analisados seis documentos que orientam o sistema educativo português e dezoito documentos que definem os planos de formação inicial de professores na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx).

Esta análise teve como ponto de partida as conclusões do Seminário Internacional de Lisboa, realizado em outubro de 2020, nas quais se reconheceu o elevado nível de dificuldade e exigência que implicava a tarefa de definir critérios de análise das políticas públicas, em matéria de educação para o desenvolvimento de CCD, tendo sido salientado que seria fundamental:

- recognise this as a complex process that requires an increased effort for critical study, reflection and analysis;
- promote a European multi-level analysis – national (regional) and local;
- guarantee a critical perspective between reflection and practice;
- mobilise key ideas that guide ECD, such as inclusion, social justice and critical thinking.

Metodologicamente, foi previamente definido um conjunto de categorias de análise, tendo por base a matriz de CCD do Conselho da Europa,

a partir do qual se procedeu a uma análise de conteúdo dos documentos que definem as políticas públicas em Portugal e as que orientam a formação de professores na ESELx.

Assim, dois objetivos orientaram esta análise:

1. caracterizar as linhas de orientação política para a formação inicial de professores, em Portugal, no âmbito do desenvolvimento de Competências para a Cultura Democrática (CCD);
2. analisar as políticas de formação que contribuem para a dimensão de uma cultura democrática, no caso da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx).

Depois de uma breve descrição dos documentos que definem as políticas nacionais (Ponto 3), apresentaram-se os resultados em duas escalas: a escala nacional, tendo por base os documentos de política geral (Ponto 4); a escala institucional, incidindo nos dados reunidos a partir da análise dos documentos que orientam a formação de professores na ESELx (Ponto 5).

Com base nos resultados alcançados, apresentam-se um conjunto de conclusões que nos permitem melhor compreender o ponto de partida para que se iniciem mudanças nas políticas e nas práticas de formação de professores, de modo a alargar e aprofundar o desenvolvimento de CCD (Ponto 6). Atingir este objetivo exige uma clara intencionalidade no sentido de contribuir, nas escolas e nas salas de aula, para a formação de cidadãos críticos e participativos, comprometidos com a consolidação de um regime democrático que, no respeito pelos direitos humanos, continua a promover uma prática orientada para a transformação social.

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL

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. Em resposta a este desafio, 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 (Hortas & Dias, 2020).

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 caráter 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 atividade docente” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Contudo, quando analisadas as estruturas curriculares propostas (licenciatura e mestrados), damos conta que a dimensão cidadã está ausente no conjunto das componentes de formação com créditos atribuídos (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

A análise do 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 (Hortas & Dias, 2020).

Os últimos 30 anos têm-nos colocado perante novos desafios, preocupações e práticas na formação de professores, mas 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 (Hortas & Dias, 2020).

2. METODOLOGIA

Depois de apresentado o modelo de formação inicial de professores que vigora em Portugal, importa lembrar os dois objetivos gerais que orientam os estudos nacionais que permitem fazer um diagnóstico à situação que se vive em cada um dos países que integram o projeto **Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP)**:

1. caracterizar as linhas de orientação política para a formação inicial de professores, em Portugal, no âmbito do desenvolvimento de Competências para a Cultura Democrática (CCD);
2. analisar as políticas de formação que contribuem para a dimensão de uma cultura democrática, no caso da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx).

No âmbito do primeiro objetivo, forma analisados **seis documentos**, uns de caráter legal de escala nacional, outros produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Ensino Superior, a partir dos quais foi possível reconhecer a visão que o poder político veicula em relação à problemática da promoção de competências para uma cidadania democrática no sistema de ensino e, mais concretamente, na formação inicial de professores. No Ponto 3 deste relatório serão identificados estes seis documentos de orientação política educativa.

No que diz respeito ao segundo objetivo, o estudo, para além de incluir a **análise dos documentos** que orientam a formação inicial de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa (**16 documentos**), foram analisados mais **dois documentos** que enquadram legalmente o plano organizacional e formativo da ESELx: os Estatutos e o Projeto Formativo.



3. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS DOCUMENTOS: AS POLÍTICAS

A análise de conteúdo incidiu sobre um conjunto de documentos legais, uns de política educativa geral, outros produzidos pelos ministérios da Educação e do Ensino Superior, nos quais se podem encontrar algumas linhas de orientação vocacionadas para a promoção de uma política educativa que englobe uma perspetiva de formação cidadã, incluindo o desenvolvimento de CCD.

3.1. Lei de bases do sistema educativo (LBSE)

A LBSE nasceu com Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986, aprovada no parlamento português. Foi um dos poucos documentos legais que reuniu a unanimidade de todo o parlamento português, em torno de uma Lei estruturante para a vida política do país. Apesar de já ter sofrido pequenas alterações, o texto base de 1986 mantém-se em vigor. A versão utilizada nesta análise é a versão em vigor, depois das alterações introduzidas em 2005. A LBSE define o quadro geral do sistema educativo em Portugal, “pelo qual pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Art.º 1.º). O sistema educativo definido na LBSE integra estruturas e instituições públicas, privadas e cooperativas, sendo tutelado por um ministério do governo. (<https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202102121031/exportPdf/maximized/1/cacheLevelPage?rp=indice>)

3.2. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência (RJD)

O atual regime jurídico para a docência encontra-se estabelecido no Decreto-Lei n.º 79/2014,

de 14 de maio de 2014. Com este Decreto-Lei define-se o percurso da formação inicial do estudantes que desejem seguir a carreira de educadores e professores do pré-escolar (3-6 anos), do ensino básico (6-15 anos) e do ensino secundário (15-18 anos), organizado em dois ciclos de estudos: (i) licenciatura - assegura a formação de base na área da docência; (ii) mestrado – assegura um complemento da formação científica e alarga a formação inicial à área educacional geral, didáticas específicas e aos domínios cultural, social e ético, assim como a iniciação à prática profissional (a prática supervisionada).

(<https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>)

3.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)

O PA foi homologado pelo Ministério da Educação português através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017. Retomando as linhas definidas na LBSE, o PA é hoje o documento de referência para a organização de todo o sistema educativo português, com a finalidade de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.

(https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

3.4. Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário (RED)

Este documento, promovido pela Direção Geral de Educação do Ministério da Educação, foi produzido em 2016 com a colaboração de instituições oficiais e organizações da sociedade

civil: Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, o CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral, e a FGS – Fundação Gonçalo da Silveira. Este documento resulta da avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015), tendo por grande finalidade “promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social”. O RED apresenta linhas de orientação para enquadrar a Educação para o Desenvolvimento, enquanto dimensão da Educação para a Cidadania, nos currículos da educação pré-escolar, educação básica e educação secundária. (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECiudadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf)

3.5. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)

A ENEC foi elaborada em 2017 pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania criado pela Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e pelo Secretário de Estado da Educação, com a missão de conceber uma estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas. Este grupo de trabalho foi coordenado por uma representante da Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade) e incluiu personalidades de diferentes instituições portuguesas, nomeadamente representantes da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, Alto Comissariado para as Migrações, Direção-Geral da Saúde, Associação Nacional de Municípios Portugueses e diferentes universidades portuguesas. Neste documento são apresentados os principais elementos da

ENEC, considerando que uma educação de qualidade é um direito humano fundamental e um investimento para o futuro devendo promover a capacidade de aprender a tomar decisões informadas e aprender a exercer uma cidadania democrática. (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania.pdf)

3.6. Aprendizagens Essenciais – Cidadania e Desenvolvimento (CeD)

No âmbito da reforma curricular iniciada em 2017, foi criada uma área disciplinar Cidadania e Desenvolvimento. A CeD é considerada uma área transversal no 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos) e funciona como disciplina autónoma desde o 2.º CEB até ao secundário (10-18 anos), garantindo-se, assim, a sua presença em todos os anos da escolaridade obrigatória. Com a área de CeD pretende-se que os jovens desenvolvam as competências necessárias para serem “adultos e adultas 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”. (http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)

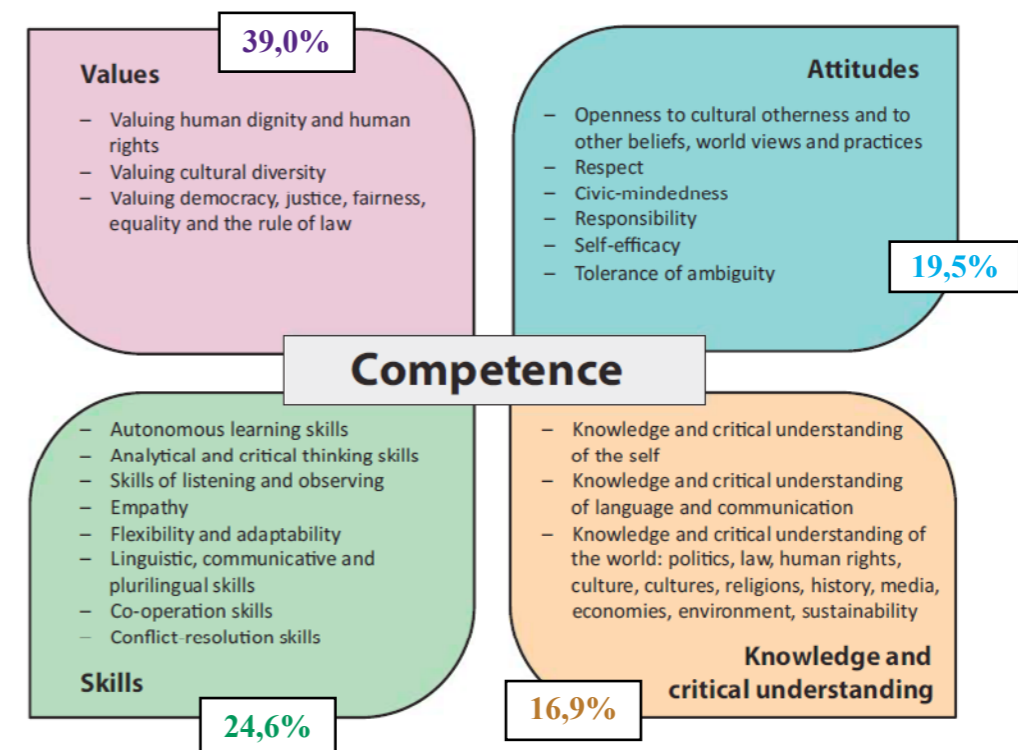
4. ANÁLISE DE CONTEÚDO: OS DOCUMENTOS DE POLÍTICA GERAL

A análise dos seis documentos anteriormente referenciados, que orientam as opções políticas para o sistema educativo em Portugal, permitem-nos identificar o modo como são (ou não) contempladas às diferentes dimensões de competências de uma cultura de democrática.

Uma primeira ideia que deve ser sublinhada é que, do total de 195 referências que foi possível selecionar, apenas 17% abrangem os documentos políticos sobre o sistema educativo, numa abordagem de carácter essencialmente política. As restantes referências (83%) são retiradas

dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação com o objetivo de dar orientações curriculares mais concretas às escolas e aos professores do ensino básico e secundário, entre as quais se inclui o programa da disciplina de “Cidadania e Desenvolvimento”, que é transversal a toda a escolaridade obrigatória, básica e secundária. Este total distribui-se pelas quatro dimensões em que estão associadas as CCD (Figura 1).

Figura 1. General Policies (Portugal): CDC



Podemos constatar que as duas dimensões que recolhem mais de 64% das referências repartem-se pelos Values (39%) e pelos Skills (24,6%). As restantes dimensões recolhem, no seu conjunto cerca de 36%: Atitudes com 19,5% e o Knowledge and critical understanding, com cerca de 17% das referências identificadas nos documentos.

Numa análise mais genérica sobre o conjunto das 20 CCD, definidas pelo Conselho da Europa, podem ser reconhecidas quatro escalões, de acordo com o número de referências que cada uma delas recolheu (Tabela 1).

COMPETENCES	References		
	N.º	Subtotal (N.º)	%
Valuing democracy, justice, fairness, equality, and the rule of law	33	99	50,8
Analytical and critical thinking skill	23		
Valuing human dignity and human rights	22		
Valuing cultural diversity	21		
Knowledge and critical understanding of the world	16	54	27,7
Autonomous learning skills	14		
Openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices	12		
Knowledge and critical understanding of language and communication	12		
Civic mindedness	9	33	16,9
Responsibility	8		
Respect	6		
Linguistic, communicative and plurilingual skills	5		
Knowledge and critical understanding of the self	5	9	4,6
Co-operation skills	3		
Conflict resolution skills	3		
Tolerance of ambiguity	2		
Self-efficacy	1		
Empathy	0		
Skills of listening and observing	0		
Flexibility and adaptability	0		

Metade das referências (50,8%) concentram-se em quatro competências: as três que se incluem nos Value, acrescentando-se a capacidade de análise e de pensamento críticos (Skills).

Num segundo escalão, com 27,7% das 195 referências, encontramos mais quatro competências: duas relacionadas com o conhecimento, destacando-se o saber mais global de compreensão do mundo em que vivemos, de forma crítica; a competência que valoriza o desenvolvimento da autonomia das aprendizagens; e, a abertura a outras formas de pensar, ser e estar no mundo.

Estes dois escalões reúnem um conjunto de oito competências, com quase 80% do total das

referências identificadas nos documentos que orientam a política educativa em Portugal.

4.1. As competências para uma cultura democrática

a) Values

Os valores associados ao exercício da democracia, justiça e igualdade são os que têm mais expressão, mas, o que de mais relevante deve ser anotado é o elevado número de referências, que se distribuem pelas três CCD que fazem parte desta dimensão (Tabela 2).

Competences	References			
	N.º	Subtotal (N.º)	%	
Valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law	Equidade / igualdade	13	33	43,42
	Democracia	12		
	Justiça	4		
	Estado de direito	4		
Valuing human dignity and human rights	human rights	16	22	28,95
	human dignity	14		
Valuing cultural diversity	Integração/inclusão	6	21	27,63
	Diversidade escala global	5		
	Valorização da diversidade	4		
	Respeito	2		
	Igualdade	2		
	Interculturalidade	2		
TOTAL	76	76	100,0	

b) Attitudes

Na dimensão Atitudes, três competências assumem maior relevo: (i) Openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices; (ii) Civic mindedness; e (iii) Responsibility, com cerca de 76% das referências identificadas nesta dimensão (Tabela 3).

Em primeiro lugar destaca-se a abertura ao Outro (à sua cultura, prática e visão do mundo), ao que se associa uma atitude de participação cívica e solidária, na relação com os outros e com o mundo em que vivemos.

Table 3. ATTITUDES: competences				
Competences		References		
		N.º	Subtotal (N.º)	%
Openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices	Outras culturas	5	12	31,58
	Outras visões do mundo	5		
	Outras práticas	2		
Civic mindedness	Pertença/participação	7	9	23,68
	Ética	1		
	Solidariedade	1		
Responsibility	Participada	4	8	21,05
	Autónoma	1		
	Livre	1		
	Social	1		
	Global / mundo	1		
Respect	Outros	4	6	15,79
	Por si	1		
	Ideias	1		
Tolerance of ambiguity	Empatia	1	2	5,26
	Não discriminação	1		
Self-efficacy	Perseverança	1	1	2,63
TOTAL		38	38	100,00

c) Skills

No que diz respeito aos Skills (Tabela 4), o principal foco situa-se no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo (47,92%). A capacidade que é igualmente valorizada, mas com uma percentagem inferior de referências (29,17%) remete para a aprendizagem autónoma, que se traduz na autoaprendizagem e na autonomia pessoal, não deixando de fazer a ponte com a participação e a responsabilidade.

ma, que se traduz na autoaprendizagem e na autonomia pessoal, não deixando de fazer a ponte com a participação e a responsabilidade.

Table 4. SKILLS: competences				
Competences		References		
		N.º	Subtotal (N.º)	%
Analytical and critical thinking skill	Pensamento crítico	7	23	47,92
	Pensamento reflexivo	6		
	Crítica e ação	5		
	Autoaprendizagem	5		
Autonomous learning skills	Autoaprendizagem	5	14	29,17
	Autonomia pessoal	4		
	Responsabilidade	2		
	Participação	2		
Linguistic, communicative and plurilingual skills	Autoinformação	1	5	10,42
	Recurso a diferentes formas de expressão	2		
	Adequação da comunicação os contextos	2		
Co-operation skills	Utilização de diferentes linguagens	1	3	6,25
	Solidariedade	1		
	Equipa	1		
Conflict resolution skills	Bem comum	1	3	6,25
	Empatia	1		
	Skills of listening and observing	0		
Flexibility and adaptability	Empatia	1	3	6,25
	Skills of listening and observing	0		
TOTAL		48	48	52,08

d) *Knowledge and critical understandings*

Finalmente, na dimensão Knowledge and critical understanding, duas competências adquirem maior expressão, tendo em conta as referências identificadas nos documentos de política educativa em Portugal: o conhecimento e a compreensão críticos do mundo em que vivemos, com mais de 48% das referências, e o conhecimento crítico na área da comunicação (36,36%).

O conhecimento crítico do mundo encontra-se associado, fundamentalmente a duas ideias: o conhecer e intervir no mundo em que vivemos, em diferentes escalas; e o conhecimento crítico nas áreas da comunicação que se considera exigirem o desenvolvimento do pensamento crítico da capacidade para utilizar diferentes tipos de comunicação (Tabela 5).

Table 5. KNOWLEDGE AND CRITICAL UNDERSTANDINGS: competences				
Competências		Referências		
		N.º	Subtotal (N.º)	%
Knowledge and critical understanding of the world	Conhecer / intervir em diferentes escalas	7	16	48,48
	Conhecer e questionar a realidade do mundo de hoje	6		
	Reconhecer as desigualdades sociais no mundo	2		
	Conhecer a realidade numa perspetiva holística	1		
Knowledge and critical understanding of language and communication	Pensamento crítico	4	12	36,36
	Utilização de diferentes tipos de comunicação	4		
	Recolha e tratamento da informação	2		
	Mobilização do conhecimento científico	1		
Knowledge and critical understanding of the self	Consciência de si	3	5	15,15
	Relação de si com os outros	2		
TOTAL		33	33	100,00

4.2. Métodos de ensino, avaliação e abordagem de escola

Os métodos de ensino que se encontram associados a estas competências dividem-se, de igual modo (50% / 50%), por duas áreas: uma diretamente relacionada com a prática docente e que faz apelo a atitudes e comportamentos democráticos dentro da sala de aula e, ainda à implementação de estratégias relacionadas com

a aprendizagem baseada em projetos; outra direcionada para a promoção de uma cultura de escola democrática que assente, no essencial, na promoção da participação de alunos e famílias na tomada de decisões, e no incentivo ao estabelecimento de parcerias com a comunidade envolvente (Tabela 6).

Table 6. CDC: implementation				
Methods		References		
		N.º	Sub-total (N.º)	%
TEACHING METHODS: implementation	Modelling democratic attitudes and behaviours	6	15	50,0
	Project-based learning	5		
	Democratic processes in the classroom	2		
	Co-operative learning	2		
	Service learning	0		
WHOLE SCHOOL APPROACH	Participatory decision-making structures	8	15	50,0
	Schools / Community partnership	6		
	Parent's participation	1		
	Non-discriminatory policies	0		
ASSESSMENT	Open diaries	0	0	0,0
	Observational assessment	0		
	Dynamic Assessment	0		
	Project-based assessment	0		
	Portfolio assessment	0		
TOTAL		30	30	100,00

4.3. Conceptual axes

As políticas foram também alvo de uma análise centrada num conjunto de eixos conceptuais pré-definidos.

O primeiro conjunto de eixos conceptuais centram-se na cidadania global, diversidade cultural e perspectiva de género.

VALUES

a. Global citizenship

Nos documentos oficiais de orientação das políticas educativas foi possível identificar um conjunto de referências que reportam para a necessidade de promover, no sistema educativo, competências relacionadas com o exercício de uma **cidadania global** (Tabela 7).

Esta perspectiva de promover uma cidadania global encontra-se fortemente relacionada com duas ideias centrais (53%): por um lado, o reco-

Conceitos	Referências	
	N.º	%
Globalidade/universalidade	16	31,4
Global/local/interdependência	11	21,6
Justiça social	7	13,7
Liberdade	5	9,8
Solidariedade	3	5,9
Inclusão	3	5,9
Responsabilidade	2	3,9
Direitos humanos	2	3,9
Autonomia	1	2,0
Tolerância	1	2,0
Total de referências	51	100,0

nhecimento de vivermos num mundo cada vez mais **globalizado**, que exige uma visão universalista sobre a forma de estarmos no mundo; por outro lado, a necessidade de observarmos e analisarmos o mundo em que vivemos na teia complexa de **interdependências** que se criam em diferentes escalas, entre o local e o global. Esta abordagem das orientações para a política educativa acentua duas preocupações / valores: a **justiça social**, reconhecendo que a globalização é portadora de processos de acentuação das desigualdades sociais (13,7%); e a **liberdade**, com referências diretas à liberdade de expressão e de religião (9,8%).

Outros valores se vão associando ao discurso político em torno da educação para uma cidadania global, embora com menor expressão: com 5,9%, referem-se a **solidariedade** e a **inclusão**; com 3,9%, apontam-se a **responsabilidade** e os **direitos humanos**.

b. Cultural diversity

No domínio da **diversidade cultural**, os documentos reúnem um escasso número de referências diretas (Tabela 8).

Embora escassas, não se pode deixar de relevar como é dada prioridade à questão dos **direitos** (42,9%), num contexto social em que, progressivamente, se acentuam as marcas da diversidade cultural, expresso numa realidade dominada

pela **interculturalidade** (35,7%). Finalmente, importa sublinhar o apelo para que as políticas educativas apontem para uma prática de **valorização da diferença** e da integração da diversidade (21,4%).

Conceitos	Referências		
	N.º	%	
Direitos da diversidade	6	42,9	
à diferença			3
à participação			2
à igualdade	1		
Realidade de diversidade / interculturalidade	5	35,7	
Valorização / integração da diversidade	3	21,4	
Total de referências	14	100,0	

c. Gender Perspective

Nos documentos de orientação da política educativa em Portugal encontramos apenas seis referências diretas s questão da igualdade de género.

Estas referências associam a igualdade género a quatro dimensões: (i) **valor** a promover; (ii) **questão social relevante**, tendo em vista garantir a igualdade de oportunidades; (iii) **cidadania** que promova práticas inclusivas; e (iv) **ética** a desenvolver na globalidade do género humano.

IMAGINE

d. Future

A perspetiva de um tempo futuro está praticamente ausente dos documentos orientadores da política educativa em Portugal.

As **quatro** referências que foi possível identificar e que associámos a este eixo conceptual remete, no essencial, para o desenvolvimento de uma competência de resolução de problemas, a partir de “novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora” (PA). Deste modo, propõe-se que a formação dos jovens promova a capacidade de responder a novos problemas, em diferentes contextos, mobilizando uma “consciência e responsabilidade ambiental e social” (PA), com uma prática que valorize “a democracia e a cooperação” (RED), a pensar num “futuro sustentável” (PA), “ao serviço do desenvolvimento e do bem comum, presente e futuro” (RED) e propondo-se a criação de “um destino comum humanamente emancipador (PA).

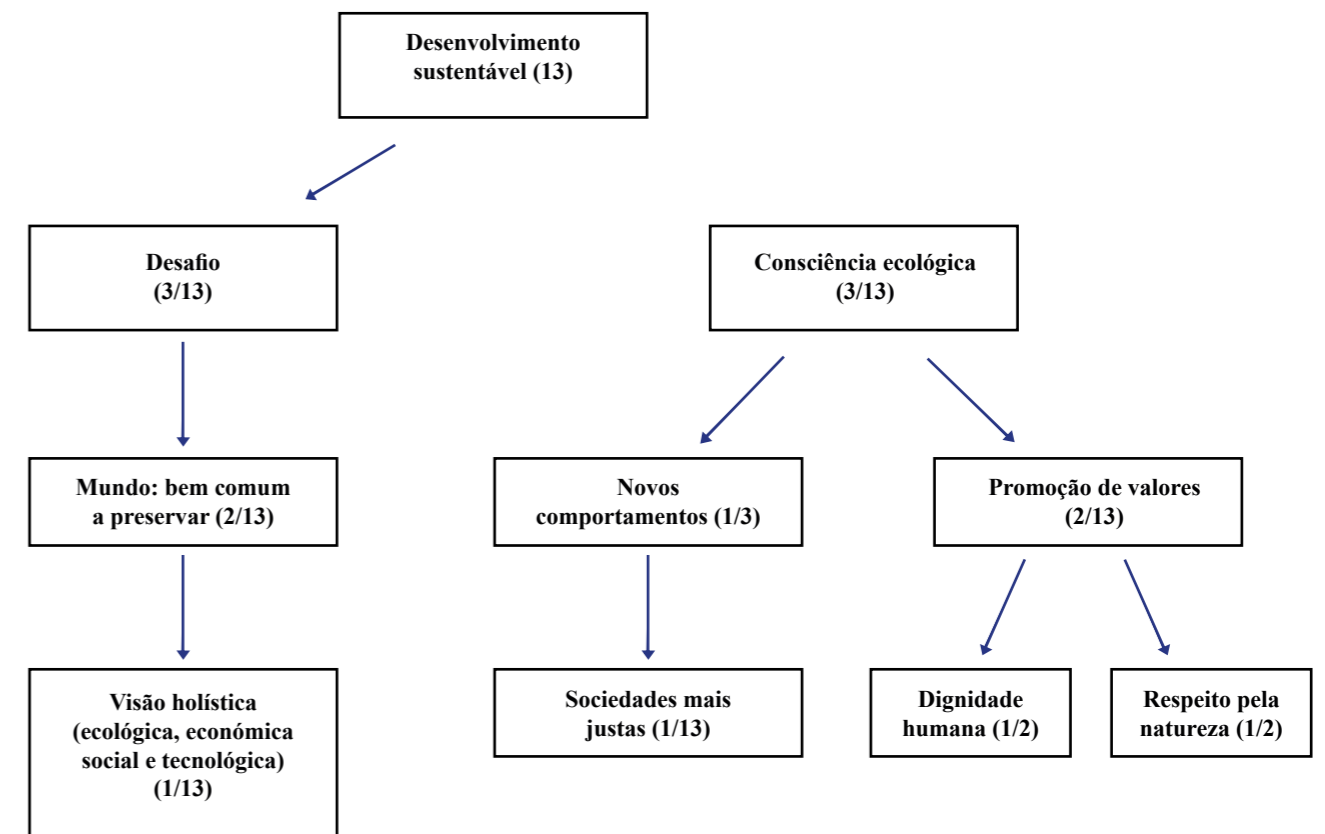
e. Historical thinking

O pensamento histórico conta apenas com **duas** referências nos documentos analisados, cujas ideias merecem ser destacadas: (i) a temporalidade surge numa perspetiva dialética associada à “tradição e modernidade” e ao “curto e o longo prazo” (PA), a pensar na construção de um destino emancipador, como se viu anteriormente; (ii) o pensamento histórico faz apelo a uma visão globalizante do mundo, reconhecendo que as “interdependências tem feito parte da história humana” (RED).

f. Sustainable development

As questões relacionadas com o desenvolvimento sustentável garantem uma presença com algum relevo nos documentos analisados, tendo sido contabilizadas **13** referências que, no seu conjunto revelam linhas de ação que o sistema educativo deverá integrar e concretizar nos processos de ensino e aprendizagem que sejam implementados nas escolas (Figura 2).

Figura 2. Desenvolvimento sustentável: esquema conceptual.



No discurso político que sustenta o sistema educativo em Portugal, o conceito de “desenvolvimento sustentável” encontra-se associado à ideia do **desafio** que se ergue em torno do objetivo de assumir o **mundo como um bem comum** a preservar, o que pressupõe uma abordagem **holística**, integrando os domínios ecológico, económico, social e tecnológico.

Numa segunda vertente, o “desenvolvimento sustentável” emerge do discurso político, apelando a uma **consciência ecológica** que se traduz numa dimensão prática, ao propor que se adotem **novos comportamentos** que contribuam para a construção de sociedades mais justas, e numa dimensão centrada nos **valores da dignidade humana** e do **respeito** pela natureza.

g. Social justice

O conceito de **justiça social** é enquadrado conjunto de valores, ao lado da igualdade e da democracia. São estes **valores** que requerem da parte da educação um trabalho que ajude a formar cidadãos que exerçam a cidadania como uma prática de transformação social, que permitam a construção de **sociedades mais justas**. Esta visão de uma educação transformadora, direcionada para uma urgência global – a erradicação da pobreza – pressupõe, “a construção de um mundo mais justo, em que todas as pessoas possam partilhar o acesso ao poder e aos recursos” (RED).

EXAMINE

h. Critical digital literacy

Não obstante o papel que as novas tecnologias de informação e comunicação assumem nas nossas sociedades, em particular, nas áreas da educação, é apenas do documento do *Perfil do Aluno* (PA) que esta questão merece mais atenção, embora com escassas referências a este assunto.

Uma das alusões à questão tecnológica remete para a necessidade de usar **diversas linguagens** em função “dos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital”, seguindo as “**regras de conduta próprias** de cada ambiente”, mas sublinhando a necessidade de se fazer uma “**utilização crítica** de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação” (PA).

ACT

i) Hope for democracy

Salienta-se a importância de “desenvolver o espírito e a prática democráticos”, promovendo uma educação democrática e pluralista (LBSE). Esta perspetiva muito genérica, inscrita no sistema educativo português desde 1986, concretiza-se, nas orientações delineadas a partir de 2017, com a promoção da “autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (PA).

j) Active Citizenship

Na análise dos documentos oficiais assume um relevo de destaque a conceção de uma cidadania associada a uma *praxis*, que parte da reflexão e

conhecimento críticos da realidade, mas dirigida para a ação direta, em diferentes escalas, desde o local, às sociedades nacionais ou, ainda, apelando à intervenção no âmbito de uma cidadania global.

No conjunto de **52 referências** diretamente relacionadas com o conceito de **cidadania** ativa, número particularmente relevante, se tivermos em atenção o conjunto total de referências que foram reunidas foram identificadas 8 subcategorias que nos ajudam a compreender as orientações que são dominantes nas políticas nacionais (Tabela 9).

O destaque concentra-se nas três primeiras subcategorias que reúnem mais de 71% das referências e que apelam, em primeiro lugar uma formação cidadã dirigida para a **ação/intervenção** (30,8%). Em segundo lugar duas outras ideias parecem dominar o sentido desta cidadania ativa: uma ação que deve ser equacionada em **diferentes escalas**, a pensar numa intervenção, não só local, mas também à escala nacional e global (21,2%); uma outra ação que deve ser dirigida, especificamente, para o combate às desigualdades sociais, promovendo a **justiça social** (19,2%).

Seguem-se depois, algumas conceções relacionadas com uma cidadania ativa que. Embora de menor expressão nos textos oficiais, não devem ser menosprezadas, nomeadamente, a necessidade daquela ação/intervenção exigir o desenvolvimento do **pensamento crítico**, baseada na capacidade de mobilizar conhecimento (7,7%), e, complementando a linha de promoção da justiça social, a cidadania ativa é também considerada na ótica da transformação social (5,8%), da preservação da paz (5,8%), e da solidariedade e dignidade humanas (5,8%).

Finalmente, uma última palavra para as duas referências que fazem apelo a que a formação de uma cidadania ativa deve começar na escola e na sala de aula, promovendo a participação dos alunos no seu processo de aprendizagem (3,8%).

Table 9. Eixos conceptuais: Cidadania ativa

Conceitos	Referências	
	N.º	%
Ação/intervenção	16	30,8
Intervenção na sociedade/mundo	11	21,2
Promoção da justiça social	10	19,2
Ação/conhecimento críticos	4	7,7
Ação para a transformação social	3	5,8
Promoção da paz	3	5,8
Ação para a transformação social	3	5,8
Promoção da paz	2	3,8
Total de referências	52	100,0

k) *Controversial issues*

Apesar dos documentos orientadores das políticas educativas em Portugal não mobilizarem o conceito de “temas controversos” ou “questões sociais relevantes”, podem ser identificadas algumas referências que podem ser, de forma clara, associadas à conceção de que uma formação cidadão deverá também centrar-se na abordagem de temas que se encontram em debate nas nossas sociedades, os quais, pela sua complexidade, exigem uma formação especialmente dirigida para o desenvolvimento de competências nos professores que vão lecionar nas escolas, nos diferentes níveis de ensino. Identificámos 16 referências que associámos aos temas controversos (Tabela 10).

A ideia forte relaciona-se com uma educação que desenvolva nos alunos a capacidade de encontrar soluções e fazer escolhas (37,5%),

sobre problemas e questões sociais que estejam localizadas no seu meio próximo ou relacionadas com o seu quotidiano (12,5%).

Este processo de estudo sobre estas questões sociais devem permitir o desenvolvimento de valores e atitudes cidadãs, em particular a competência do espírito crítico (25,0%). Quatro referências apontam para quatro temas que poderemos considerar como “questões sociais relevantes nas sociedades e no mundo em que vivemos: sustentabilidade ecológica, problemas que têm uma dimensão global, justiça social e a preservação da paz em situações de conflito/ guerra.

Conceitos	Referências	
	N.º	%
Encontrar soluções / fazer escolhas	6	37,5
Promover o espírito crítico, valores e atitudes	4	25,0
Refletir sobre o meio próximo /quotidiano do aluno	2	12,5
Temas		
sustentabilidade ecológica	1	25,0
problemas globais	1	
justiça social	1	
guerra / preservação da paz	1	
Total de referências	16	100,0

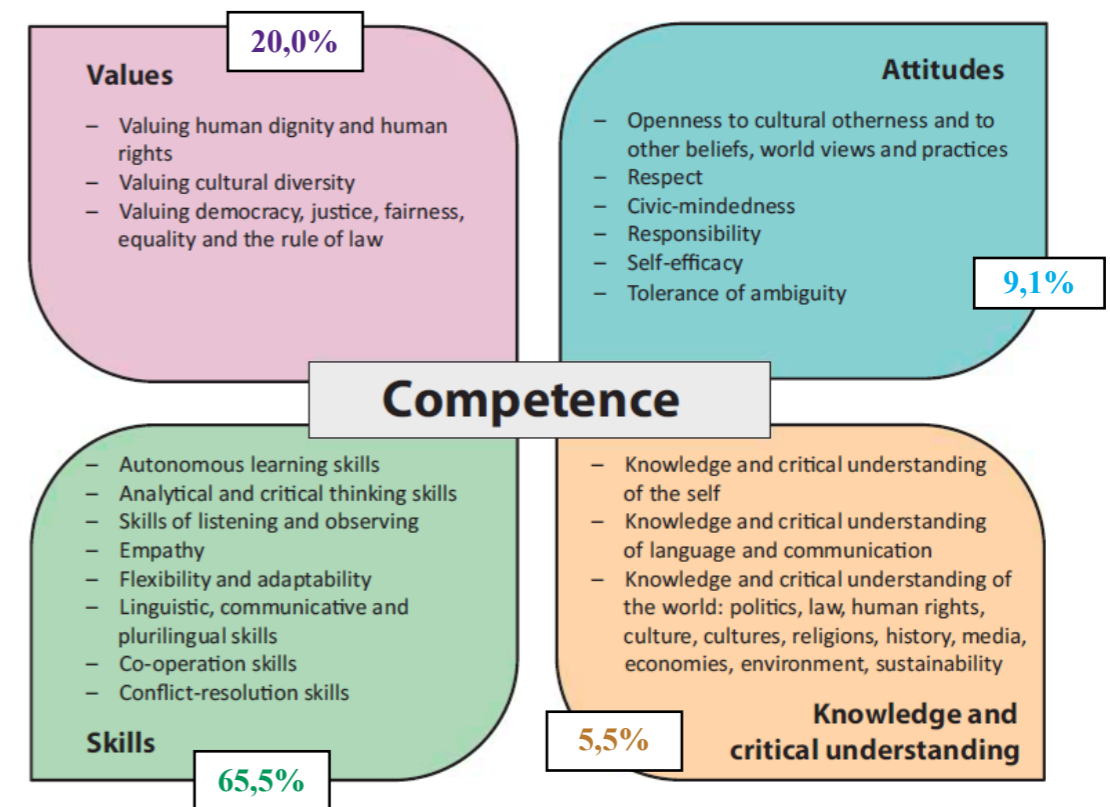
5. ESTUDO DE CASO: A ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

A análise dos 18 documentos anteriormente referenciados, que orientam as opções políticas para a formação de professores na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa permitem-nos identificar o modo como são (ou não) contempladas as diferentes dimensões de competências de uma cultura de democrática.

Do total de 55 referências que foi possível selecionar, apenas 18% abrangem os documentos gerais de política da instituição, as restantes referências (82%) são retiradas dos programas das unidades curriculares (FUC) produzidos pelos docentes coordenadores de cada unidade.

A distribuição do peso relativo das referências para cada dimensão de competência é ilustrada na Figura 3, cuja leitura nos permite identificar que na dimensão Skills se concentram 65,5% das referências identificadas, à qual se segue, a uma grande distância, a dimensão Values, com 20% das referências. As dimensões Atitudes e Knowledge and Critical Understanding, concentram um valor residual de referências (9,1% e 5,5% respetivamente), 14,6% do total.

Figura 3. Políticas de formação da ESELx e CCD



Numa análise sobre o conjunto das 20 CCD, definidas pelo Conselho da Europa, podem ser reconhecidos quatro escalões, de acordo com a frequência de referências que cada uma delas recolheu (Tabela 11). Cerca de metade das referências (45,5%) concentram-se numa competência da dimensão Skills: Analytical and critical thinking skill. Num segundo escalão, com 34,5% das 55 referências, identificam-se cinco competências em que o número de referências varia entre três e cinco: duas relacionadas com os Values desta-

cando-se o Valuing democracy, justice, fairness, equality, and the rule of law e Valuing cultural diversity; duas da dimensão Skills (Linguistic, communicative and plurilingual skills e Autonomous learning skills) e, a Knowledge and critical understanding of the world da dimensão Knowledge and Critical Understanding. Estes dois escalões reúnem um conjunto de seis competências, com 80% do total das referências identificadas nos documentos que orientam a política formativa da ESELx.

COMPETENCES	References		
	Sub-total (N.º)	Total	%
Analytical and critical thinking skill	25	25	45,5
Valuing democracy, justice, fairness, equality, and the rule of law	5	19	34,5
Valuing cultural diversity	4		
Linguistic, communicative and plurilingual skills	4		
Knowledge and critical understanding of the world	3		
Autonomous learning skills	3		
Valuing human dignity and human rights	2	11	20,0
Openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices	2		
Civic mindedness	2		
Co-operation skills	2		
Flexibility and adaptability	2		
Responsibility	1		
Knowledge and critical understanding of language and communication	0	0	0
Respect	0		
Knowledge and critical understanding of the self	0		
Conflict resolution skills	0		
Tolerance of ambiguity	0		
Self-efficacy	0		
Empathy	0		
Skills of listening and observing	0		
TOTAL	30	30	100,00

5.1. Apresentação da instituição

A Escola Superior de Educação de Lisboa integra a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico instituída em 1979 pelo Decreto-Lei n.º 513/T-79 de 26 de dezembro.

Na ESELx, a formação inicial de professores do Ensino Básico (6-12 anos) segue a estrutura bietápica de acordo com o estabelecido no regime jurídico da habilitação profissional para a docência, estabelecido no Decreto-Lei n.º 79/2014¹.

O primeiro ciclo de formação é concedido pela licenciatura em Educação Básica (6-10 anos), cujo plano de estudos ficou estabelecido no Despacho n.º 14905/2014², de 26 de novembro de 2014. O segundo ciclo de formação envolve dois cursos de mestrado (10-12 anos): o primeiro diz respeito ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (MEBPHGP), o segundo, refere-se ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (MEBMCN).

- o Em qualquer um destes cursos, a formação dos estudantes da ESELx organiza-se de acordo com o estabelecido no regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 79/2014, Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14) de acordo com as cinco diferentes componentes de formação:

- o a **área de docência** que “visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento”³;
- o a **área de formação educacional geral** “abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade”⁴;
- o a **didática específica** dirigida para “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência”⁵;

¹Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, I Série, N.º 92, pp. 2819-2828.

²Despacho n.º 14905/2014, de 26 de novembro de 2014. *Diário da República*, II Série, N.º 237, pp. 30757-30759.

³Art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, I Série, N.º 92, p. 2821.

⁴Art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, I Série, N.º 92, p. 2821.

⁵Art.º 10.º do Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, I Série, N.º 92, p. 2821.

- o a **área cultural, social e ética** que deve ser assegurada no âmbito das restantes componentes de formação abrangendo a “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”, o “alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência”, o “contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias” e a “consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente”⁶.
- o a **iniciação à prática profissional** que, em síntese, é concebida “numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos”⁷.

5.2. Políticas da instituição e CCD

A política da instituição rege-se por dois documentos fundamentais: os Estatutos e o Projeto Formativo da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Os Estatutos da ESELx foram publicados em 19 de outubro de 2018⁸, dele constam a definição dos princípios fundamentais, dos órgãos de governo da instituição, assim como os objetivos fundamentais, a missão e valores, os objetivos e

atribuições dos diferentes órgãos de governo da instituição. Na sua missão, a ESELx pretende contribuir para a qualidade e eficácia da educação pública, apresentando um projeto educativo/formativo centrado no desenvolvimento de competências científicas e profissionais, num contexto significativo de formação e na prática profissional supervisionada, promovendo espaços de permanente questionamento e reflexão. São sete os objetivos que orientam a ação da ESELx: no domínio da educação e da intervenção social, cultural e artística:

- o A formação de professores e outros agentes educativos com elevado nível de preparação nos aspetos cultural, científico, técnico e profissional;
- o A formação humana, cultural, científica e técnica de todos os seus membros;
- o A realização de atividades de pesquisa e investigação;
- o A prestação de serviços à comunidade;
- o O desenvolvimento de projetos de formação e reconversão de agentes educativos;
- o O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, que visem objetivos semelhantes;
- o A contribuição, no seu âmbito de atividade, para a compreensão internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua oficial portuguesa.

(https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/estatutos_eselx_republicacao.pdf)

O Projeto Formativo da ESELx, foi aprovado em 14 de julho de 2011, pelo Conselho Técnico Científico, e revisto em 27 de maio de 2020 pelo referido Conselho. Neste documento define-se o perfil da ESELx, “como organização em projecto” e, perspetivando a sua ação como um processo em constante avaliação e reflexão, na tentativa de dar resposta às oportunidades e aos constrangimentos de cada momento. O desenvolvimento do Projeto Formativo para a ESELx assenta em cinco eixos estruturantes:

1. Fortalecer a complementaridade entre educação formal e não formal;
2. Conciliar a iniciativa individual/grupal e as condições organizacionais;
3. Potenciar a singularidade da oferta formativa dentro e fora do IPL;
4. Reforçar a reciprocidade entre diversidade formativa e desenvolvimento profissional;
5. Reforçar a formação contínua e a extensão à comunidade.

(https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2020/eselx_2020_ofert_form_longo_2_c.pdf)

Na análise dos Estatutos da ESELx, a partir dos referenciais para as CCD, identificam-se referências a duas das quatro dimensões de competências: **Attitudes** e **Skills**. Para as **Attitudes**, a referência surge no âmbito do **Civic-mindedness**, no objetivo relativo à *prestação de serviços à comunidade*. A referência aos **Skills**, em particular ao **Analytical and critical thinking skill**, surge na definição da missão e valores da instituição, em particular na referência às intencionalidades do seu projeto educativo, valorizando o desenvolvimento de competências científicas e profissionais potenciadoras da formação enquanto *espaço permanente de*

questionamento e reflexão. Em relação aos **Teaching methods**, a referência recai sobre o **Project-based learning**, sendo uma prática da instituição, transversal aos vários cursos de formação de professores, uma *formação centrada em projetos*.

As referências aos **Conceptual axes**, situam-se ao nível dos **Value** e da **Act**. No âmbito dos **Value**, as duas referências remetem para o conceito de **Global citizenship**, exemplificadas pelos *valores de cidadania* que orientam as atividades de formação e investigação e pela contribuição (...) *para a internacionalização e aproximação entre os povos*, prevista no objetivo focado nas atividades de internacionalização desenvolvidas pela instituição. Sobre a **Act**, nos conceitos associados a **Controversial issues**, identifica-se uma referência à formação centrada em *grandes problemas*, na missão e valores da instituição.

Da análise dos diferentes eixos do Projeto Formativo, apenas no Eixo 5 se integram referências às CCD, em particular aos **Values** e ao **Knowledge and Critical understandings**, (...) *participação cada vez mais efetiva da ESELx na construção da coesão social, na luta contra a exclusão social, na defesa dos direitos humanos, na proteção do meio ambiente e na promoção ética, científica, social, cultural, artística e tecnológica*.

Relativamente aos **Values**, destacam-se as três referências a **Valuing human dignity and human rights**, explicitadas pela *construção da coesão social, na luta contra a exclusão social, na defesa dos direitos humanos*. É ainda de destacar a referência à *proteção do meio ambiente*, nos **Conceptual axes**, referente ao conceito de **Sustainable development**.

⁶Art.º 12.º do Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. Diário da República, I Série, N.º 92, p. 2821.

⁷Art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. Diário da República, I Série, N.º 92, p. 2821.

⁸Diário da República, 2ª série – N.º 202 – 19 de outubro de 2018.

5.3. Práticas formativas e CCD

A análise das **Práticas** de formação desenvolvidas na ESELx, centrou-se nos mestrados em ensino, ou seja, mestrados de formação de professores de 1.º e 2.º ciclo do ensino básico (6-12 anos): o Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico (MEBPHGP) e o Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo do Ensino Básico (MEBMCN). Mobilizamos para análise os pro-

gramas de cada unidade curricular nas quatro componentes que são descritas nas Fichas de Unidade Curricular (FUC) que integram os planos de estudos dos mestrados em ensino: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Foram analisadas 18 FUC, distribuídas pelas quatro áreas científicas dos cursos: área da docência, educacional geral, didática específica e prática de ensino supervisionada (Tabela 12).

área de docência	educacional geral	didática específica	prática de ensino supervisionada
<ul style="list-style-type: none"> • Artes e Educação Física (AEF) • Gramática e Texto (GT) • Sociedade, Cultura e Território (SCT) • Temas da História e Geografia de Portugal (THGP) • Formação de Leitores (FL) • Medida e Número(MN) 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas Educativas e Organização Escolar (PEOE) • Psicologia da Educação (Psic) • Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva (DCEI) 	<ul style="list-style-type: none"> • Didática da História e Geografia no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico (DHG) • Didática da Matemática no 1.º ciclo do Ensino Básico (DM) • Didática das Áreas de Educação Artística e Educação Física (DAEAEF) • Didática das Ciências da Natureza no 1.º ciclo do Ensino Básico (DCN) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) • Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) • Metodologias de Investigação e Inovação em Práticas Educativas (MIPE)

A – References to CDC Descriptors (Content and Implementation)

A análise das referências aos descritores das CDC (conteúdo e implementação), a partir das práticas, centra-se em quatro dimensões de competência: **Values, Attitudes, Skills, Knowledge and Critical understandings**, e em três categorias que decorrem da operacionalização das mesmas competências: **Teaching Methods, Assessment e Whole school approach**.

1. Values

Relativamente à dimensão de competência **Values**, as FUC fazem referência às três competências identificadas:

Valuing human dignity and human rights, reportando nas **duas** referências identificadas, a importância de uma abordagem transversal do currículo para a promoção de uma *educação para a cidadania* (FUC DHG) e valorizando os *direitos humanos* como pano de fundo para a problematização da realidade social (FUC SCT); **Valuing cultural diversity**, com **quatro** referências que colocam protagonismo na *diversidade de alunos* na sala de aula para pensar a organização e gestão dos programas, valorizando uma *abordagem transversal do currículo para a diversidade* (FUC DHG), enfatizando os *valores* numa perspetiva de compreender a *diversidade cultural* e as *diversidades do mundo* (FUC SCT); **Valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law**, com **duas** referências, colocando ênfase em processos de ensino e aprendizagem a partir de problemas sociais relevantes, no quadro da *cidadania democrática* e das *competências para uma cultura democrática* (FUC SCT).

2. Attitudes

Para esta dimensão de competências, registam-se referências a três das seis competências definidas: **Openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices**, com **duas** referências, que valorizam uma abordagem transversal do *currículo para a diversidade* (FUC DHG) e o desenvolvimento de atitudes perante *diversidades do mundo* (FUC SCT); **Civic-mindedness**, por uma **única** referência à *gestão do programa em função dos contextos educativos* (FUC DHG) e **Responsibility**, associada a **uma** referência: *responsabilização dos estudantes* na gestão do seu processo de ensino e aprendizagem (FUC DCEI).

3. Skills

Os **Skills** surgem nas FUC em referências associadas a cinco das oito competências definidas (Tabela 13). Ao desenvolvimento de **Autonomous learning skills**, com **três** referências emergentes dos desafios colocados aos estudantes para a realização de trabalho investigativo (FUC THGP), *gestão do seu processo de ensino e aprendizagem* (FUC DCEI) e dos momentos de *trabalho com os outros* (FUC DM e FUC MN).

Competências		Referências		
		N.º	Subtotal (N.º)	%
Analytical and critical thinking skill	Análise	12	22	68,6
	Reflexão	10		
Linguistic, communicative and plurilingual skills	Problematização	2	8	22,8
	Comunicação	2		
	Compreensão	2		
	Leitura	2		
Autonomous learning skills	Metacognição	2	3	8,6
	Avaliação	1		
TOTAL		33	33	100,00

Sobre as capacidades associadas à dimensão **Analytical and critical thinking skill**, a maioria das referências (24) recai nos processos de *análise e reflexão* (68,6%) sobre a sociedade atual e as ações desenvolvidas (tabela x), sendo reportadas em diferentes FUC (PES I, PES II, THGP, SCT, DCEI, AEF, DM, DCN, Psic, MN). A *problematização, comunicação e compreensão* da realidade social e do mundo, assim como a leitura de documentos escritos surgem num conjunto de referências com o mesmo peso relativo, com um total que atinge os 22,8%). Já a tomada de *consciência, a avaliação e a metacognição* surgem pontualmente em algumas FUC.

As referências à competência **Flexibility and adaptability** surgem apenas numa das 18 FUC analisadas, com **duas** referências, centrando-se

na intencionalidade da formação de estudantes para o desenvolvimento de capacidades de *gestão do programa* e de construção de *recursos educativos e materiais pedagógicos em função dos contextos educativos e de questões problema* (FUC DHG).

As competências **Linguistic, communicative and plurilingual skills**, são referidas em três das FUC analisadas, todas do domínio da Língua. As **quatro** referências focam: *competências de leitura, de escrita* (FUC DL), *conhecimento explícito da língua* (FUC GT), *consciência linguística e aprendizagem da leitura* (FUC FL). Sobre as competências de **Co-operation skills**, as referências são muito escassas (**duas**), centrando-se na organização de *grupos de trabalho* (FUC THGP) e *capacidade de trabalhar em grupo* (FUC MN).

4. Knowledge and Critical understandings

Para esta dimensão, são definidas **três** competências, tendo sido possível identificar três referências apenas para uma destas – **Knowledge and critical understanding of the world** – onde se perspetiva um trabalho que conduza os estudantes na *reflexão sobre o papel do professor na sociedade atual* (FUC PES II), desenvolvimento de processos de análise a partir de uma *problemática definida, construção integrada do conhecimento e compreensão e análise crítica do mundo* (FUC SCT).

5. Teaching Methods

Os cinco métodos definidos para a operacionalização das competências surgem contemplados, embora de forma dispersa, nas FUC analisadas. Sobre o **Modelling democratic attitudes and behaviours**, são **duas** as referências a considerar nas intencionalidades dos métodos de ensino definidos: *desenvolvimento de competências de cidadania democrática em sala de aula*, recorrendo a práticas participativas e *democráticas* (FUC SCT).

Sobre os **Democratic processes in the classroom**, são **33** as referências registadas nas FUC (Tabela 14), sendo valorizados os momentos de *Debate e Discussão* (46,7% das referências), que se associam a *Debates para discussão de temas* (FUC DCEI), *textos, que serão apresentados e debatidos em plenário de turma* (FUC DM), *debate de ideias* (FUC DCN), a *Participação democrática* nos processos de aprendizagem e nas decisões sobre os mesmos (33,3% das referências).

Estes processos surgem por vezes associados à referência *Metodologias ativas*, para caracterizar as dinâmicas de sala de aula conotadas com a vivência democrática: *metodologias ativas que envolvam a participação dos formandos na construção do saber* (FUC DHG) e *metodologias ativas que garantam uma participação democrática* (FUC SCT).

Métodos	Referências	
	N.º	%
Debate/Discussão	7	46,7
Participação democrática	5	33,3
Métodos ativos	3	20,0
TOTAL	33	100,0

As competências de **Co-operative learning**, associam-se fundamentalmente às práticas em que os estudantes são chamados a realizar *trabalho de grupo*, situação que surge em **oito** referências nas FUC analisadas. Estes trabalhos podem acontecer no âmbito de atividades práticas ou de realização de projetos de trabalho: *construção de trabalhos práticos, de grupo* (FUC DHG), *trabalho de grupo* (FUC THGP), *construção em grupo de um projeto* (FUC SCT). Sobre a **Project-based learning**, são **onze** as referências identificadas nas FUC e que se ilustram a partir das seguintes afirmações: *diagnóstico e definição de problemáticas* (FUC PES II), *trabalho de pesquisa e trabalho de projeto* (FUC DHG), *conceção e planificação de projetos de investigação* (FUC THGP), *projetos construídos pelos grupos de trabalho* (FUC THGP), *projeto investigativo* (FUC SCT), implementação do projeto de intervenção educativa (FUC PES I). As referências à **Service learning** são apenas **três**, surgindo associadas às FUC da prática pedagógica: *conceção e implementação de propostas pedagógicas metodologicamente adequadas* (FUC PES II) e *Intervenção Pedagógica* (FUC PES I).

6. Assessment

A Avaliação é analisada a partir de cinco técnicas/instrumentos: **Open-diaries**, **Observational assessment**, **Dynamic assessment**, **Project-based assessment** e **Portfolio assessment**. Sobre os **Open-diaries**, encontramos apenas **uma** referência ao *Dossier*, instrumento utilizado para avaliar a prática pedagógica (FUC PES II). A avaliação através da **Observational assessment**, com **quatro** referências, surge na FUC de PES II, relativa à supervisão da prática pedagógica. A **Dynamic assessment**, decorrente da conjugação de diferentes práticas de avaliação e monitorização do trabalho desenvolvido pelos

estudantes é identificada em **quatro** referências: seminários tutoriais (FUC PES II), **articulação entre a exposição das diferentes temáticas ao grande grupo e a construção de trabalhos práticos, individuais e de grupo** (FUC DHG), *apoio ao trabalho de investigação autónomo desenvolvido pelos estudantes* (FUC THGP), *construção em grupo, com apoio tutorial* (FUC SCT). A avaliação sustentada em **Project-based assessment**, tem **cinco** referências no conjunto das FUC, surgindo pela identificação de *plano curricular de intervenção* (FUC PES II), *construção de um projeto de investigação* (FUC THGP), *projeto de investigação/ação* (FUC SCT) e *projeto de intervenção* (FUC PES I). As referências ao recurso ao **Dynamic Assessment** na avaliação são **sete**, constando das FUC de PES I, PES II, DHG, DCEI e MN.

7. Whole school approach

Para esta estratégia de operacionalização, analisada a partir de seis indicadores, são escassas ou quase inexistentes as referências. Apenas se regista para o indicador **Participatory decision-making structures** **uma** referência aos *contextos educativos* onde decorre a intervenção educativa no âmbito da prática pedagógica dos estudantes.

B – Conceptual axes

As **References on conceptual axes** foram analisadas a partir de quatro dimensões: **Value**, **Imagine**, **Examine** e **Act**. Nas FUC analisadas apenas existem referências para a primeira, **Value** e para a última, **Act**. Relativamente ao **Value**, as referências centram-se nos indicadores **Global citizenship** e **Cultural diversity**. Sobre a **Global citizenship**, surgem **três** referências a partir da FUC de SCT: como quadro de referência associada à

problematização da realidade social, à análise crítica do mundo e à compreensão crítica do mundo. Sobre a **Cultural diversity**, são **quatro** as referências identificadas: duas na FUC de DHG, associadas à organização e gestão do programa de forma contextualizada, respondendo à *diversidade de alunos* e a abordagem transversal do currículo para a *diversidade*; duas na FUC de SCT, associadas aos valores e atitudes perante a *diversidade cultural e as diversidades do mundo*.

Em relação ao **Act**, as referências reportam-se a dois dos três indicadores, **Active Citizenship** e **Controversial Issues**. Sobre a **Active Citizenship**, as **duas** referências identificadas na FUC de SCT à mobilização do quadro de competências para uma *cidadania democrática* na análise de problemas sociais relevantes e, à conceção de propostas de ensino que potenciem o desenvolvimento de *competências de cidadania democrática* em sala de aula. A propósito dos **Controversial Issues**, as **quatro** referências reportam-se à mobilização *problemas sociais relevantes* para o desenvolvimento do pensamento crítico e à problematização de *situações socioculturais emergentes* da prática docente (FUC SCT), também a abordagem de *temas controversos* (FUC DCN).



6. ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS POLÍTICAS IDENTIFICADAS

6.1. Análise crítica das políticas nacionais

A primeira grande evidência que importa sublinhar é o facto nos documentos de política educativa em Portugal anteriormente analisados, serem escassas as referências a uma componente de formação para uma cidadania democrática, no âmbito da formação inicial de professores. Um dos documentos define uma componente de formação “cultural, social e ética” que deve ser assegurada, transversalmente, nas restantes componentes da formação inicial de professores – áreas de docência, educacional geral, didáticas específicas e iniciação à prática profissional –, o qual se aproxima de algumas das CCD. Esta abordagem transversal é da responsabilidade da margem de autonomia que é dada às Instituições de Formação de Professores na construção dos seus planos de estudo. Este enquadramento legal, aliado ao facto dos restantes documentos não fazerem qualquer referência à formação inicial de professores, não justifica o alheamento que se regista nas políticas definidas, no que diz respeito a uma matéria que devia merecer uma especial atenção, a saber, garantir a promoção de uma educação que desenvolva competências de uma cidadania ativa, democrática e global.

Não obstante esta escassez de referências às CCD nos documentos de orientação política, as que foram identificadas reportam-se às diferentes dimensões das CCD, dando especial ênfase aos Values (39,0%) e aos Skills (24,6%).

Ao analisar as diferentes CCD inscritas nos documentos de política educativa em Portugal, verifica-se que entre as quatro competências mais valorizadas incluem-se as três competências da dimensão dos Values (76 de um total de 99 referências) e uma na dimensão dos Skills (Analytical and critical thinking skill), com as restantes 23 referências (Figura 4).

Num segundo nível de incidência das referências inscritas nos documentos, constata-se uma dispersão pelas diferentes dimensões:

- (i) Skills: Autonomous learning skills (14/54);
- (ii) Attitudes: Openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices (12/54);
- (iii) Knowledge and critical understanding: Knowledge and critical understanding of the world (16/54) e Knowledge and critical understanding of language and communication (12/54).



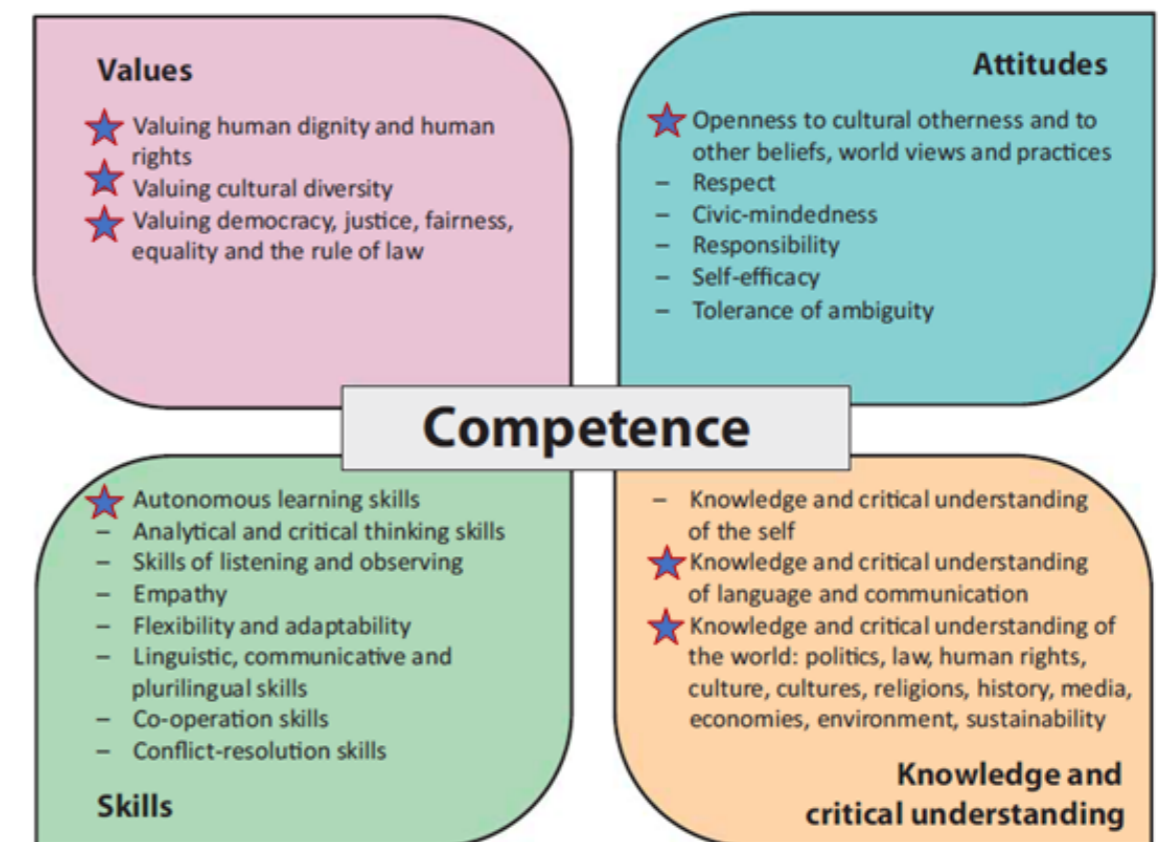
Os terceiro e quarto grupos de competências referidas nos documentos de política educativa dispersam-se pelos Skills, Attitudes e Knowledge..., reunindo um conjunto de 12 CCD que, ou têm um número reduzido de referências (42/195), ou não têm qualquer referência.

Daqui se infere que:

1. as políticas educativas nacionais fazem escassas referências às CCD;
2. as competências mais referenciadas incidem apenas sobre sete das 20 competências, o que se traduz numa visão muito incompleta do que deve ser uma política de educação direcionada para o desenvolvimento de uma cultura democrática;

3. a única exceção é a maior incidência das linhas de orientação política na dimensão dos Values;
4. apesar da dimensão Knowledge and critical understanding não ser a que reúne um maior número de referências, também não podemos deixar de sublinhar a relevância que as políticas atribuem a duas das competências desta dimensão.

Figura 4. Políticas nacionais e CCD.



6.2. Análise crítica das políticas da instituição formadora – Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

A primeira grande evidência que importa sublinhar é o facto nos documentos gerais de política da instituição para a formação de professores, anteriormente analisados, serem escassas as referências a uma componente de formação para uma cidadania democrática.

As seis referências identificadas dispersam-se por todas as competências de uma forma muito pontual, sendo a dimensão Values a que regista maior número de referências, ainda que sejam apenas três.

É nos programas das unidades curriculares que se regista mais frequentemente referências que integram as CCD ou concorrem para estas. As referências identificadas reportam-se às diferentes dimensões das CCD, dando especial ênfase aos Skills (65,5%) e aos Values (20,0%).

Ao analisar as diferentes CCD inscritas nos documentos de política da instituição, verifica-se que nos dois primeiros níveis identificados, entre as seis competências mais valorizadas incluem-se três competências da dimensão dos Skills (32 de um total de 44 referências), duas dos Values (9 de um total de 44 referências) e uma na dimensão do Knowledge and Critical Understanding (Figura 5).

Num terceiro nível de incidência das referências inscritas nos documentos, constata-se uma dispersão pelas diferentes dimensões todas com uma frequência de dois com exceção da competência Responsibility (1):

- (i) Values: Valuing human dignity and human rights;
- (ii) Attitudes: Openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices, Civic mindedness, Responsibility;
- (iii) Skills: Co-operation skills, Flexibility and adaptability.



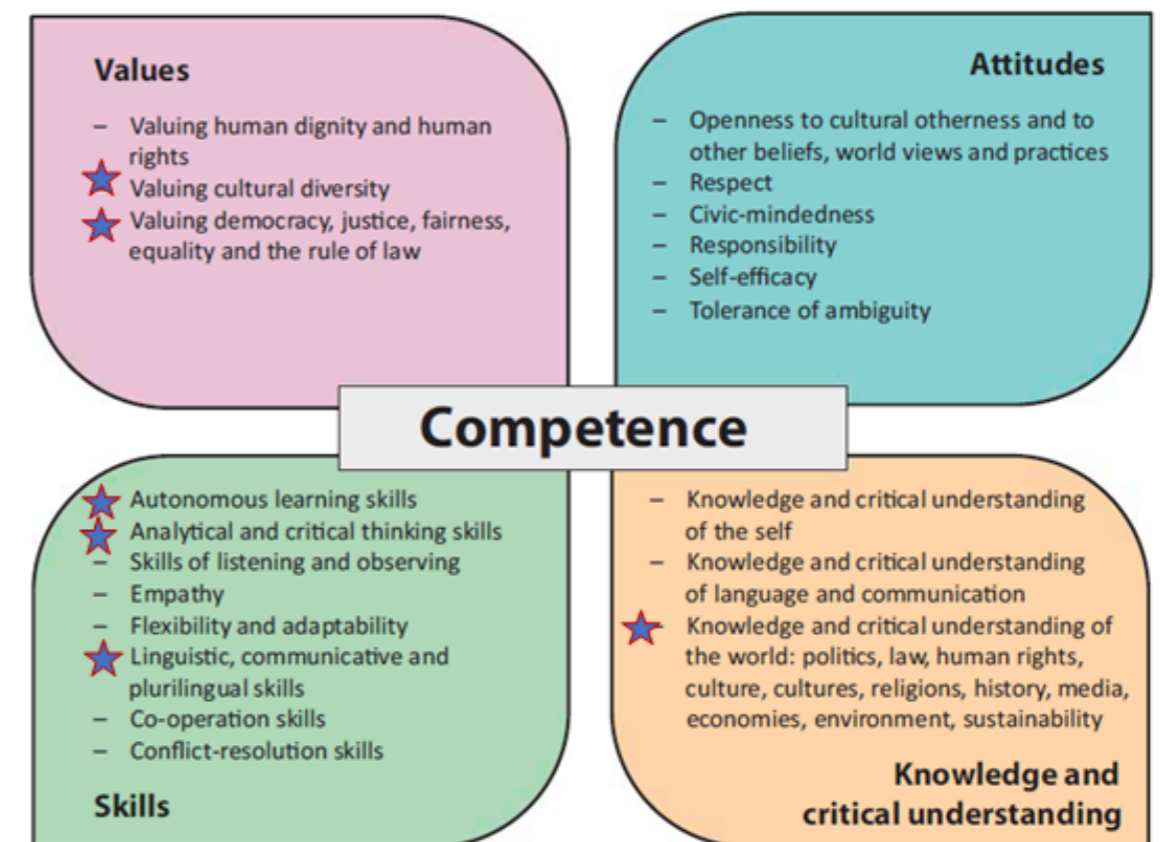
Daqui se infere que:

1. as políticas de formação da instituição fazem poucas referências às CCD;
2. uma competência – Analytical and critical thinking skill – concentra 45,5% das referências, assumindo uma clara relevância nos documentos de orientação política da instituição formadora;
3. as competências mais relevantes reduzem-se a seis das 20 competências, o que se traduz numa visão muito incompleta do que deve ser uma política de formação que assegure transversalmente, nas diferentes componentes da formação inicial de professores – áreas de docência,

educacional geral, didáticas específicas e iniciação à prática profissional –, o compromisso com o desenvolvimento de uma cultura democrática;

4. a única exceção é a maior incidência das linhas de orientação de formação na dimensão dos Skills, em particular na competência Analytical and critical thinking skill;
5. apesar da dimensão Values não reunir um grande número de referências, também não podemos deixar de sublinhar a relevância que as políticas de formação atribuem a duas das três competências desta dimensão.

Figura 5. Políticas de formação da ESELx e CCD.



7. LINHAS ORIENTADORAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS CCD

A partir das conclusões que foi possível reunir, quer à escala nacional, quer à escala institucional (ESELx), estamos em condições de apresentar um conjunto de ideias/propostas que facilitarão o desenvolvimento de CCD.

Políticas nacionais

Os documentos políticos que orientam o sistema de ensino em Portugal deviam integrar, no seu discurso, de forma explícita, referências para

- promover o desenvolvimento de competências para o exercício de uma cidadania democrática, direcionados a todos os níveis de ensino;
- reforçar a componente da formação cidadã nos currículos do ensino básico e secundário integrando-a, de forma explícita, nos programas de todas as áreas disciplinares / disciplinas;
- reformular, no Regime Jurídico para a Docência, a formação científica nos domínios “cultural, social e ético”, emprestando-lhe a mesma visibilidade que é atribuída aos outros quatro domínios (atribuindo um intervalo de créditos) e integrando uma perspetiva mais objetiva no sentido de promover o desenvolvimento de CCD.

Políticas institucionais de formação (ESELx)

No que se refere às orientações que se encontram definidas na ESELx, no domínio da formação inicial de professores, consideramos que se deveria:

- inscrever no Projeto Formativo da ESELx a missão de contribuir para uma formação dos estudantes no domínio de uma cidadania democrática;

- rever o Plano de Formação Inicial de Professores da ESELx, em dois sentidos: (a) assumir a promoção de uma formação inicial de professores comprometida com o desenvolvimento de CCD; (b) integrar de forma explícita a formação científica nos domínios “cultural, social e ético”, tal como se propõe no Regime Jurídico para a Docência;
- inscrever o desenvolvimento de CCD nos programas de todas as UC dos Planos de Estudos da formação inicial de professores;
- assumir a relevância da formação no domínio das Ciências Sociais para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e participativa, na perspetiva de uma educação transformadora:
 - o rever os programas das disciplinas que fazem parte do domínio das Ciências Sociais, nos diferentes Planos de Estudos (licenciatura e mestrados);
 - o garantir que uma das disciplinas científicas no domínio das Ciências Sociais assume o compromisso de uma formação científica e didática que integre o desenvolvimento das CCD;
 - o promover ações de formação contínua, direcionadas para os professores em exercício no ensino básico e secundária, como forma de promover práticas coerentes com o desenvolvimento das CCD;
 - o dinamizar ações de divulgação das CCD junto de outras instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

Council of Europe (2016). Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg: Council of Europe.

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.

Hortas, M. J. & Dias, A. (2020). Educação para a Cidadania Global: formação de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 45-63.

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.

Roldão, M. C. (2011). Um Currículo de Currículos. Chamusca: Edições Cosmos.

Este texto foi produzido com o apoio financeiro da União Europeia e do Conselho da Europa. O seu conteúdo é da responsabilidade exclusiva dos autores e não reflete necessariamente o ponto de vista oficial de qualquer uma daquelas duas organizações.

O projeto “Integrar uma Dimensão de Cultural Democrática em Programas de Formação de Professores” (Embedding a Democratic Culture Dimension in Teacher Education Programmes (EDCD-TEP) é financiado pela UE / CoE através do seu programa conjunto Democratic and Inclusive School Culture in Operation (DISCO) (Viver uma Cultura Democrática e Inclusiva na Escola).

The Council of Europe is the continent’s leading human rights organisation. It comprises 47 member states, including all members of the European Union. All Council of Europe member states have signed up to the European Convention on Human Rights, a treaty designed to protect human rights, democracy and the rule of law. The European Court of Human Rights oversees the implementation of the Convention in the member states.

www.coe.int

The Member States of the European Union have decided to link together their know-how, resources and destinies. Together, they have built a zone of stability, democracy and sustainable development whilst maintaining cultural diversity, tolerance and individual freedoms. The European Union is committed to sharing its achievements and its values with countries and peoples beyond its borders.

<http://europa.eu>

