

APRENDER

INOVAR



DIVULGAR

COLABORAR



CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

INOVAR

APRENDER



DIVULGAR

COLABORAR



CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

2025

Título

DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender-2025

Direção

Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação

Domingos Fernandes

Ana Sérgio

Organização

Ana Sérgio

Aldina Lobo

Revisão de texto

Assessoria Técnica e Científica

Apoio à coordenação

Cristina Brandão

Apoio administrativo e financeiro

Paula Barros

Sofia Vicente

Expedição

Ana Estribio

Autores

Vários

Os textos publicados e as respetivas imagens são da responsabilidade dos autores, não refletindo necessariamente a posição do Conselho Nacional de Educação.

Editor

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Design gráfico

Providência Design

Impressão

Greca – Artes Gráficas

Tiragem

500 exemplares

1.ª Edição

Março de 2026

ISSN

2975-9951

ISSN Digital

2976-0569

Agradecimentos

O Conselho Nacional de Educação

Agradece a todos quantos deram o seu contributo para a presente publicação, a título individual ou institucional, designadamente:

aos biografados Ana Antunes, Jorge Teixeira, Anabela Soares, Paulo Macedo e respetivos participantes. A saber, diretores, ex-diretores, equipas de direção, professores, alunos, ex-alunos, pessoal não docente e encarregados de educação;

ao Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, Mem Martins, e ao Agrupamento de Escolas de Santa Comba Dão, em particular às equipas de direção, ao pessoal docente e não docente, aos alunos, encarregados de educação e coordenadores das estruturas de gestão intermédia;

ao designado “Júri de avaliação de propostas de textos para a publicação periódica DICA 2025 [segunda parte, Vivências]”, composto por Amélia Lopes, Joana Batalha, Paula Queirós e Ana Sérgio;

aos presidentes, comissários ou coordenadores do Plano Nacional das Artes [PNA] da Rede de Bibliotecas escolares [RBE], da Associação Portuguesa de Educação em Ciências [APEduC], da Associação Portuguesa de Educação Musical [APEM], da Associação Portuguesa Cantar Mais [ACM], da Associação Nacional de professores de Educação Visual e tecnológica [APEVT] e ao Núcleo Interativo de Astronomia e Inovação em Educação [NUCLIO].

A todos agradecemos o compromisso, o empenho e o diálogo mantidos com o Conselho Nacional de Educação, nas diferentes etapas do processo, o que permitiu chegar à terceira publicação do projeto DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender-2025.

SÍNTESE VIVÊNCIAS DICA

A photograph showing the silhouettes of several people standing on a bridge or walkway, looking out over a body of water. The scene is captured in a way that emphasizes the shapes of the people against the bright background of the water and sky. The silhouettes are reflected in the calm water below.

O texto que se segue, de Maria Alfredo Moreira, faz uma leitura interpretativa das sete vivências pedagógicas ilustradas nos textos anteriores. A autora destaca o contributo dos processos de inovação pedagógica na construção de cenários de aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens numa *escola com vista para o futuro*, democrática, diversa e inclusiva.

'TODOS/AS PODEM APRENDER': UMA ESCOLA COM VISTA PARA O FUTURO

MARIA ALFREDO MOREIRA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
UNIVERSIDADE DO MINHO (CIEd - UMINHO)

Em 2019, o relatório *Estado da Educação 2018*, do Conselho Nacional de Educação, dedicava uma secção do texto a oito casos de inovação pedagógica (CNE, 2019, pp. 101-273): seis em escolas e dois em contextos de educação não formal. Intitulada “Todos podem aprender: oito casos em análise”, sustentava-a a ideia que também orienta o projeto DICA: “não se pretende com esta divulgação promover exemplos a seguir, mas simplesmente ilustrar a ideia de que é possível inovar, perseguir objetivos ambiciosos, ultrapassar resistências e incompreensões, superar as dificuldades do contexto, ajudar a que todos aprendam mais e melhor, sem deixar ninguém para trás.” (CNE, 2019, p. 103).

Este texto¹ apropria-se do título (feliz) da secção – “Todos podem aprender” –, para produzir uma leitura dos sete casos de inovação pedagógica que são apresentados na secção ‘Vivências DICA’. Tal como tem vindo a acontecer desde 2019 (e até muito antes), “há projetos pedagógicos de elevada qualidade que se desenvolvem em muitas escolas/agrupamentos do país, concebidos e desenvolvidos pelos seus docentes e por outros profissionais da educação, que contribuem para que os seus alunos aprendam com mais empenho e obtenham melhores resultados.” (www.cnedu.pt/pt/dica/sinopse).

Podemos recuar mais no tempo, e continuaremos a encontrar casos de inovação pedagógica, casos de sucesso da escola (pública), mas que quase nunca têm visibilidade. Como escrevi em 2017, o imaginário pedagógico está de tal modo colonizado por lógicas mercantilistas que,

(...) desde o início, os professores sentem que devem preparar os alunos para o mercado de trabalho (seja lá o que isso for), desenvolver as competências ‘certas’ e ensinar o conteúdo ‘certo’, abordar problemas de forma positivista, comparar os alunos e avaliá-los de uma maneira ‘objetiva’, ensinar de uma forma que não deixe espaço para subjetividade, diferenciação ou um julgamento profissional sólido. A grande narrativa da padronização e da meritocracia tomou conta da narrativa da democracia e inclusão. (Moreira, 2017, p. 310, trad.)

Em 2026, a narrativa da democracia e da inclusão está demasiadas vezes colonizada por discursos (e práticas) sedutores e populistas, que desprofissionalizam a classe docente e reificam o papel dos recursos e tecnologias, transformando o papel de educador/a num papel de líder pedagógico, como se as crianças e jovens se pudessem educar por si próprios e aos/ às docentes fosse suficiente saber usar os recursos (imensos, diversos e sofisticados) ao seu alcance para fazer o seu trabalho. E, provavelmente, será suficiente, numa determinada visão para a educação e para a escola – habitualmente a escola ‘dos filhos dos outros’ (cf. Delpit, 2006; Zeichner, 2014).

Como recorda Darling-Hammond (2017), a investigação internacional já nos diz, há muito tempo, que perfil profissional é necessário para formar cidadãos e cidadãs qualificados/as, exigentes e interventivos/as, que usem o seu conhecimento ao serviço do bem-estar das populações, seja na sua atividade profissional, social ou pessoal. Para que *os filhos dos outros* tenham as mesmas oportunidades que *os nossos filhos*, ou seja, possuam uma base cultural sólida que os ajude a tornarem-se cidadãos e cidadãs crítico/as no futuro, é essencial que os/as docentes possuam uma base cultural sólida também, pois “para uma pessoa sem marcadores teóricos ou faculdades críticas, é muito mais difícil chegar a um juízo sensato e razoável sobre as representações, percepções, preconceitos, intuições,

¹ A investigação de suporte à escrita do texto é financiada pelo CIEEd - Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UID/01661), através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, nomeadamente do Programa Plurianual de Financiamento de Unidades de I&D.

avaliações e provas que constituem a nossa realidade.” (Torres Santomé, 2021, p. 406, trad.). Não basta seguir as instruções de um manual, por muito bom que este seja; é preciso saber educar uma população escolar cada vez mais diversa, numa agenda social e cognitivamente justa (Cochran-Smith, Gleeson, & Mitchell, 2010; Torres Santomé, 2021).

Como incisivamente analisa Paraskeva (2022), *ser professor hoje não é ser um pedagogo*; paulatinamente, a educação pública tem-se afastado da tradição humanista, que valoriza o potencial emancipatório e libertador das expressões artísticas e das ciências sociais e humanas.

E contudo... há nichos de resistência. Os projetos divulgados nesta obra caracterizam-se pela sua natureza inovadora, muitas vezes em contracorrente com práticas e discursos que se naturalizam sobre a escola (pública), como discursos de falência de um projeto público de educação para todos e todas. Visibilizam o potencial emancipatório e inclusivo das artes (música, teatro, literatura), mas também das ciências físicas e naturais ao serviço de uma cidadania crítica e interventiva.

Todos os textos são exemplos de inovação pedagógica, entendida “como um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas” (CNE, 2023, p. 1). “A inovação assume um sentido social e não apenas educativo, percebendo-se que se organiza a pedagogia “em torno de princípios de cooperação e de solidariedade [de modo a] construir as capacidades dos estudantes para trabalharem juntos para transformar o mundo” (UNESCO, 2022, p. 58). Uma análise transversal aos projetos e experiências relatados nesta coletânea evidencia a presença de vários conceitos educativos relevantes; sinalizo aqui quatro conceitos-chave que constituem DICAs de inovação pedagógica, e que perpassam os textos: *Desenvolvimento, Inclusão, Colaboração, Autonomia*.

Desenvolvimento

Tal como acontecia com os projetos e experiências relatadas nas vivências DICA da edição de 2024, também nesta edição se procura mostrar de que modo as escolas podem ser “espaços de prazer da descoberta, de amor ao conhecimento e de convivência, ou seja, de (con)vivência democrática e de alegria de viver e de aprender num coletivo, onde todas as crianças e adultos se respeitam e são respeitados.” (Moreira, 2025, p. 255). Este desiderato necessita de uma inscrição sócio construtivista e humanista (Filipe & Ribeiro, neste volume), um propósito organizacional e pessoal (Doran, Magalhães, Abrantes & Doran, neste volume), um trabalho docente que *abre janelas, não manuais* (Nave, Reigado & Mantas, neste volume), rompendo paredes e lógicas territorializadas do trabalho docente. Os textos são exemplos do que é um trabalho docente de natureza intelectual, focado em todas as dimensões de desenvolvimento humano que cabe à escola trabalhar, muito distante de uma conceção técnica e instrumental esboçada na introdução do texto.

Promove-se o desenvolvimento cognitivo, afetivo e socioemocional de crianças e jovens, através de processos de construção de conhecimento participados, reflexivos e interventivos. Constrói-se conhecimento lendo o mundo através de uma cultura de leitura e do texto escrito como meio de acesso ao conhecimento e prática social e cultural que está “presente em todos os espaços e tempos da escola” (Filipe & Ribeiro, neste volume), através da experiência estética (Santos & Sousa, neste volume), da “construção de explicações científicas baseadas em conceitos e evidências científicas” (Cavadas, Mestrinho, & Durão, neste volume), valorizando e preservando o património natural/ geológico (Cavadas, Mestrinho, & Durão, neste volume) e o património histórico e cultural (Costa & Matos). Assim

se reconfiguram formas de estar, perceber, sentir e pensar o mundo (Santos & Sousa, neste volume), conferindo um propósito ao percurso educativo através da vivência de processos de democratização da criação científica (Doran, Magalhães, Abrantes & Doran, neste volume).

Inclusão

Se comungarmos do entendimento de educação inclusiva na linha do plasmado em Santos e Sousa (neste volume), como “um processo que visa assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem e a participação de todos os alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade como um elemento estruturante da vida escolar”, todos os projetos divulgados nesta coletânea são projetos inclusivos, sobretudo os que incidem na “arte e a expressão criativa” como “meios privilegiados para fomentar o desenvolvimento pessoal, o reconhecimento da diversidade e o exercício da cidadania.” (Santos & Sousa, neste volume). As propostas que apresentam são inovadoras, desde logo, porque se alicerçam em perspetivas inclusivas. A inclusão é localmente co-construída, é dirigida a todas as crianças que habitam as escolas, longe de paradigmas de déficit das crianças e jovens e das suas famílias. Estamos longe das situações analisadas por Bernstein (1971), quando critica o conceito de educação compensatória que, de algum modo, ‘compensa’ déficits que o meio, origem e genética outorga às crianças e jovens, como se fossem responsáveis pela condução do seu processo educativo.

Os projetos e experiências relatados mostram de que modo as escolas se (re)organizam para dar respostas educativas de sucesso a crianças e jovens em situações de maior vulnerabilidade de natureza socioeconómica, emocional ou cognitiva, absentismo e desmotivação, migrantes, necessidades específicas, que mobilizam o trabalho interdisciplinar e a comunidade na criação de sinergias e promovendo aprendizagens intergeracionais (Filipe & Ribeiro; Zagalo; Santos & Sousa, neste volume). Eles mostram que é possível reorganizar as escolas para acolher todos e todas, criando (novas) estruturas de trabalho em equipa para resolver problemas e desafios que reforçam “o sentimento de pertença e o clima de aprendizagem” (Nave, Reigado, & Mantas, neste volume). São exemplos do que Clark *et al.* (1999) preconizam: “A ‘escola inclusiva’, portanto, é diferente da escola não inclusiva não apenas em termos do seu compromisso com a inclusão, mas também em termos das suas estruturas e práticas internas.” (p. 158, trad.).

Colaboração

Escrevendo sobre uma ética do cuidado comunitário que está na origem da medicina, Darder (2026) recorda os laços que nos tornam parte de um coletivo humano: “honrar toda a vida é, fundamentalmente, entrar numa relação com os seres vivos com um sentido de respeito, fé e relacionamento filial (...) o princípio do *Ubuntu*, ‘eu sou porque nós somos’; e o adágio Maia, ‘em Lak’ech: tu és o meu outro eu’, recordam-nos da nossa conexão fundamental (...)” (p. 221, trad.). Como evidenciam Nave, Reigado e Mantas (neste volume), não existe inovação que se faça a sós, pois “educar é, acima de tudo, uma responsabilidade partilhada por toda a comunidade; uma tarefa coletiva, tecida por laços, ações partilhadas e compromissos múltiplos.” A experiência educativa é uma experiência social e cultural partilhada (Filipe & Ribeiro, neste volume), desde logo nos grupos-turma, mas conta também com o envolvimento de todos os agentes educativos (funcionários docentes e não docentes), famílias e membros da comunidade alargada. A inovação tem uma dimensão comunitária e intergeracional relevante (Filipe & Ribeiro, neste volume), mostrando de que modo “a escola pode ser transformada em verdadeiro palco de cidadania ativa, criatividade e coesão comunitária” (Zagalo, neste volume). Ela envolve não apenas as famílias, mas também ex-aluno/as, reforçando a proximidade e “a confiança entre a escola e a comunidade, permitindo a construção conjunta de soluções para situações complexas” (Santos &

Sousa, neste volume), que preservam e valorizam o património histórico, cultural (Costa & Matos, neste volume) e geológico (Cavadas, Mestrinho, & Durães, neste volume) das populações.

Mas os processos de inovação também beneficiam da colaboração entre instituições de ensino superior, escolas do ensino básico, entidades e associações profissionais, integrando formação inicial de professores e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, com vista à formulação de políticas públicas baseadas em evidências da prática (Cavadas, Mestrinho, & Durão; Doran, Magalhães, Abrantes & Doran, neste volume).

Papel especialmente relevante cabe às lideranças e ao apoio que dão a respostas pedagógicas mais inclusivas (Santos & Sousa, neste volume) e a projetos que integram na missão das escolas (Filipe & Ribeiro, neste volume). “Quando existe uma liderança estratégica, transformadora e pedagógica” (Zagalo, neste volume), capaz não só de acolher os projetos e experiências, mas também de se envolver e criar condições para a sua emergência e sustentabilidade, mais uma vez se compreende que e como a educação se constrói de forma coletiva, em constante renovação e alargamento de horizontes (Nave, Reigado, & Mantas, neste volume).

Autonomia

Apropriando-me das palavras de Ricardo Espinosa Lolas e Félix Angulo Rasco (2020), a pergunta que nos devemos colocar face à educação e à escola que queremos como sociedade, não é (apenas) que pedagogias são mais eficazes para aprender as disciplinas e matérias escolares, mas *como queremos viver democraticamente?* Olhando para as experiências e projetos relatados nesta coletânea, podemos perguntar: *Que práticas pedagógicas ajudam as escolas a serem lugares de vivência democrática?*

A inovação pedagógica não se faz à margem de uma escola onde a democracia seja vivida e experimentada no seu quotidiano (Dewey, 2007). Essencial a uma agenda democrática é a ampliação da voz dos educandos (CNE, 2021, 2023), defendendo a consideração e o respeito pelos seus pontos de vista nas decisões que os afetam, no reconhecimento das crianças como pessoas cidadãs e atores políticos, com capacidade para a ação (Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007; Comité Português para a UNICEF, 2019). Por isso é necessário pensar pedagogicamente modos de audição das suas vozes, não numa perspetiva clientelista, de acriticamente ir ao encontro dos seus interesses, mas num diálogo educativo que exemplifique de que modo a escola pode ser um local de exercício democrático, pois participado e respeitador da diferença, dado tratar-se de um “contexto privilegiado para a construção da identidade reflexiva e cidadã, através do uso da palavra para interagir, problematizar, argumentar, conceptualizar e, dessa forma, ir elaborando o pensamento e co-construindo conhecimento” (CNE, 2021, p. 61).

Assim, para além do desenvolvimento cognitivo, afetivo e socioemocional, assente numa visão e organização que promovem a inclusão de todos e todas, num enquadramento colaborativo, o trabalho escolar deve visar a promoção da agência das crianças e jovens, desenvolvendo a sua autonomia, enquanto “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social” (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 2).

Nos projetos e experiências apresentados, a autonomia das crianças e jovens é promovida através do seu envolvimento em tarefas de autoaprendizagem e de autorregulação, da participação ativa no processo de aprendizagem (Zagalo, neste volume); quando se tornam “protagonista[s] do seu percurso e agente[s] de transformação familiar e social, contribuindo para (...) a construção de novos modos

de participação”, assentes “na participação ativa, no diálogo e na emancipação dos sujeitos” nas experiências educativas (Santos & Sousa, neste volume); quando são envolvidos nos processos decisórios desde o seu início, incluindo os produtos finais (Costa & Matos, neste volume); quando se estimula o seu pensamento crítico e criativo, através de atividades de leitura partilhada, na escola e na família (Filipe & Ribeiro, neste volume); quando participam em processos de investigação que envolvem a observação e a análise, formulando hipóteses explicativas do real e assumindo papéis de investigadores/as (Cavadas, Mestrinho & Durão, neste volume); quando os/as jovens se assumem como agentes de mudança em defesa da proteção ambiental, permitindo-lhes “descobrir o que os apaixona, quais os seus talentos naturais e que os torna únicos” (Doran, Magalhães, Abrantes, & Doran, neste volume). Assim se desenvolve uma educação para a sustentabilidade, promovendo atitudes de compromisso com a mudança, responsabilidade social e englobando um pensamento para o futuro (Andrade, Machado, & Sá, 2022).

Em síntese

Para imaginar e criar *um pensar e agir alternativos* a ser e estar no mundo que temos, uma educação para a sustentabilidade, de natureza transformadora e emancipatória, precisamos de todos e de todas, dos saberes e vivências de todos e de todas, de modo a poder encontrar, verdadeiramente, uma alternativa inovadora ao *status quo*. Precisamos de *uma escola com uma vista para o futuro*, mas com os pés bem assentes no presente e nas potencialidades que este presente encerra e que nos faz acreditar num futuro melhor. Regresso ao texto de partida para este texto e à sua introdução (CNE, 2019), a propósito da epígrafe de Giuseppe Tomasi di Lampedusa: “é preciso que alguma coisa mude para que tudo (as principais funções da educação: transmissão de saberes entre gerações; desenvolvimento integral do ser humano; e formação de cidadãos ativos, solidários e responsáveis que contribuam para uma sociedade melhor) fique na mesma e essas funções possam continuar a ser desempenhadas.” (p. 4). Apesar das rápidas mudanças sociais e educativas que marcam o século XXI, alavancadas pelas rápidas mudanças tecnológicas, o essencial permanece: os projetos e experiências apresentados neste volume têm muito em comum com os projetos e experiências da edição DICA anterior (CNE, 2025) e com muitos outros exemplos de inovação pedagógica que conhecemos há já vários anos:

- uma visão holística da educação, que vai para além dos processos de ensino e aprendizagem, para integrar valores essenciais ao exercício de uma cidadania humanista e democrática: liberdade, igualdade, equidade, respeito, solidariedade, autonomia e responsabilidade individual e social;
- visão e prática da escola como uma comunidade de aprendizagem, um espaço seguro, acolhedor e adequado à natureza das aprendizagens a desenvolver, mas também um organismo vivo, que evolui em função das demandas sociais e em resposta a necessidades encontradas no seu seio, sem perder de vista a sua missão educativa e a promoção do bem-estar e da felicidade de quem a habita;
- participação efetiva do pessoal docente e não docente e encarregados/as de educação/ famílias na vivência escolar, participando na tomada de decisões sem, contudo, colocar em causa a autoridade pedagógica e socioprofissional docente;
- existência de trabalho colaborativo entre profissionais e entre educandos/as, patente em modalidades de trabalho pedagógico como o trabalho de projeto, trabalho cooperativo ou em equipa e integração e articulação curricular vertical e horizontal;

- processos de diferenciação pedagógica, que, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um/a, mantêm expectativas elevadas para todos/as os/as educandos/as, diversificando e alargando o espectro dos saberes construídos, acompanhados pela monitorização sistemática das aprendizagens, promovendo o interesse e curiosidade pelo conhecimento;
- lideranças democráticas, fortes e colegiais, com visão estratégica e capacidade de mobilização, estimulando uma conceção reflexiva e indagatória da profissão e processos de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho que servem a missão da “escola.

Como referia Freire em 1997,

A prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (p. 32).

Como os projetos e experiências relatados neste volume evidenciam, há sempre profissionais responsáveis, com gosto pelo ensino e preparo científico para alavancar processos de inovação pedagógica que abrem janelas para o futuro. A educação *ainda* é veículo de empoderamento social e de oportunidade de mobilidade social ascendente para os/as educandos/as de meios sociais desfavorecidos (Martins, Mauritti, Nunes & Firmino, 2016). Para isso, para além de profissionais corajosos, necessitamos também de políticas sociais e educativas honestas e o compromisso de toda a sociedade com a educação como ‘coisa’ pública, de modo a promover a emergência de mais casos de inovação pedagógica como os que são aqui relatados. E isto todos e todas somos responsáveis por fazer acontecer.

Referências

- Andrade, A. I., Machado, J., & Sá, C. (Coords.) (2022). *Framework for in-service teacher education for sustainability - Some principles and strategies*. UA Editora. <https://doi.org/10.48528/qp0z-w569>
- Bernstein, B. (1971). Education cannot compensate for society. In B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Eslad, D. Mackinnon, & D. F. Swift (Eds.), *Schools and society: A sociological reader (2nd Ed.)* (pp. 64-69). Routledge & Kegan Paul in association with The Open University Press.
- Cavadas, B., Mestrinho, N., & Durão, C. (neste volume). Predação Jurássica: Uma proposta de trabalho interdisciplinar sobre dinossauros para o 2.º ciclo.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/0141192990250203>
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A. M., & Mitchell, K. (2010). Teacher education for social justice: What's pupil learning got to do with it?. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 210. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/210>
- Comité Português para a UNICEF (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Autor. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (CNE) (2019). *Estado da Educação 2018*. CNE. *Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf*
- Conselho Nacional de Educação. (CNE) (2021). Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho: recomendação sobre «A voz das crianças e dos jovens na educação escolar». CNE. Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho | DR
- Conselho Nacional de Educação. (CNE) (2023). *Referencial para a inovação pedagógica nas escolas*. *Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf*
- Conselho Nacional de Educação. (CNE) (2025). *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender – 2024*. CNE. *DICA 2024 – Conselho Nacional de Educação*
- Costa, C., & Matos, L. (neste volume). Cantar os Açores pela voz das crianças.
- Darder, A. (2016). Racism in a medically segregated world. In K. D. Lam & K. Hernandez (Eds.), *The selected works of Antonia Darder: On theory, politics, and struggle* (pp. 211-223). Bloomsbury.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New Press.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.
- Doran, P., Magalhães, J., Abrantes, J., & Doran, R. (neste volume). A importância da ciência cidadã na educação formal. Será a ciência cidadã a chave de uma educação para o propósito?.
- Espinosa Lolas, R. & Angulo Rasco, F. (2020). Prólogo. In R. Espinosa Lolas, & F. Angulo Rasco (Comps.), *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 11-12). Editorial Gedisa.
- Filipe, M. J., & Ribeiro, P. (neste volume). ler mais e melhor. A leitura como desígnio coletivo.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'Água.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa: Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Authentik.
- Martins, S., Mauritti, R., Nunes, N., Romão, A. L., & Costa, A. F. da. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa De Educação*, 29(2), 261-285. <https://doi.org/10.21814/rpe.7920>
- Moreira, M. A. (2017). Challenges and possibilities of teacher education in Portugal in neoliberal times. *Teacher Education & Practice*, 30(2), 310-313. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48309>
- Moreira, M. A. (2025). Escolas amigas das crianças: DICA(S) de boas práticas curriculares e pedagógicas. In D. Fernandes & A. Lobo (Coords.). *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender – 2024* (pp. 252-261). Conselho Nacional de Educação. *DICA2024_Partelll_3.8.pdf*
- Nave, F., Reigado, J., & Mantas, N. (neste volume). Crescer e aprender feliz: Práticas transformadoras no Agrupamento de Escolas da Boa Água.
- Paraskeva, J. M. (2022). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies (2nd Ed.)*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9780230119628>
- Santos, S. P., & Sousa, A. P. (neste volume). Projeto ORKESTRA, um espaço onde a ARTE acontece!
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25: 183-206. <https://hdl.handle.net/1822/36753>
- Torres Santomé, J. (2021). Teacher education as an inclusive political project. In J. M. Paraskeva (Ed.), *Critical transformative educational leadership and policy studies: A reader. Discussions & solutions from the leading voices in education* (pp. 395-412). Myers Education Press.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação - UNESCO Digital Library*
- Zagalo, P. (neste volume). Da sala de aula para o palco: Aprendizagem colaborativa em bandas Pop em contexto escolar.
- Zeichner, K. (2014). Formação de professores para a justiça social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (orgs.), *"Filhos de um Deus menor": Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 133-149). Pedagogo.

