

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: POLÍTICAS EXISTENTES EM 8 PAÍSES

La Salete Coelho

Setembro 2025



Global
Education
Time

From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu

ECG

nas políticas públicas





Ficha Técnica

Título:

Desafios e oportunidades na implementação da Educação para a Cidadania Global:
Políticas existentes em 8 países europeus

Autoria:

La Salete Coelho

Tradução e adaptação para língua portuguesa:

Amanda Franco
La Salete Coelho

Edição:

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo & 4Change

Ano de publicação:

2025

Conceção gráfica:

Zerogravità - Agenzia creativa

ISBN: ---

DOI: ---



1. Introdução

1.1. O projeto GET - Global Education Time

O projeto GET – *It's Global Education Time. Do currículo à ação: jovens pelo desenvolvimento sustentável*¹ é um projeto cofinanciado pela Comissão Europeia, através do Programa DEAR (Development Education and Awareness Raising). O seu objetivo é reforçar as competências do sistema de ensino formal em oito países europeus – Bulgária, Espanha, Grécia, Irlanda, Itália, Polónia, Portugal e República Checa – na integração da temática do desenvolvimento sustentável, a nível local e global, nomeadamente dos quatro Desafios Globais centrais identificados – Alterações Climáticas, Igualdade de Género, Desigualdades Mundiais e Migrações – através da implementação de abordagens de Educação para a Cidadania Global (ECG) nas escolas, envolvendo docentes e estudantes. O projeto assenta em seis elementos-chave para a incorporação eficaz da ECG no ensino formal: i) produção de recursos educativos; ii) formação e apoio a docentes; iii) campanhas de comunicação nas redes sociais para divulgação dos recursos; iv) envolvimento ativo das e dos estudantes no processo de aprendizagem e no estabelecimento de relação com as suas comunidades; v) influência política junto a autoridades no âmbito da educação, com base em evidências científicas; vi) conceção de sistemas de avaliação em ECG concebidos especificamente para as escolas. Um dos principais problemas destacados pela investigação realizada pelos países parceiros no âmbito de um projeto europeu anterior, *Get Up and Goals!*, foi a falta de coordenação entre as autoridades educativas e outros atores que implementam a ECG no terreno. Por esta razão, o projeto *GET* considerou ser crucial fornecer às autoridades educativas e às organizações da sociedade civil (OSC) dos oito países evidências científicas e recomendações sobre a integração da ECG no ensino formal.

Neste sentido, o projeto GET dedicou uma das suas atividades à elaboração de estudos sobre os *Desafios e Oportunidades da Implementação de Estratégias e Políticas Nacionais de ECG* nos oito países. Este resultado inclui três dimensões principais:

- Investigação sobre o estado da arte das políticas de ECG existentes e identificação dos desafios e das oportunidades da sua implementação nos oito países;
- Mapeamento curricular para identificação dos desafios e das oportunidades de implementação da ECG, especificamente dos quatro principais desafios globais: Alterações Climáticas, Igualdade de Género, Desigualdades Mundiais e Migrações;
- Mapeamento do tratamento dos 4 Desafios Globais em manuais escolares nacionais.

¹ <https://www.globaleducationtime.eu/>



1.2. O estudo

Este estudo que aqui se apresenta foi liderado por duas coordenadoras da investigação internacional², em articulação com a coordenação internacional do projeto³, e foi realizado por nove equipas nacionais/regionais⁴ contratadas a nível nacional – uma para cada país, exceto no caso de Espanha, onde foram criadas duas equipas, uma para o Centro-Norte de Espanha e outra para a Andaluzia –, que elaboraram nove relatórios nacionais/regionais finais.

Este relatório transnacional apresenta uma análise dos relatórios nacionais/regionais sobre a primeira dimensão de estudo anunciada anteriormente - o estado da arte das políticas de ECG existentes nos oito países e a identificação dos desafios e das oportunidades para a sua implementação.

Os seus Termos de Referência assinalavam dois momentos: i) análise documental para identificar e analisar documentos de políticas existentes no país/região, de acordo com critérios estabelecidos; e ii) análise de conteúdo de entrevistas e/ou grupos focais conduzidos pela equipa nacional/regional, com os atores interessados relevantes identificados no país/região, com base num guião de entrevista focado nas políticas existentes e nos desafios e oportunidades na sua implementação. O trabalho das equipas nos oito países foi coordenado através da realização de cinco reuniões transnacionais *online*, realizadas entre julho de 2024 e fevereiro de 2025.

Os relatórios nacionais/regionais finais estão estruturados da seguinte forma: i) uma primeira secção sobre o estado da arte, com reflexões sobre os principais conceitos utilizados em cada país, a identificação dos atores relevantes na área e alguns momentos-chave da elaboração de políticas; ii) uma segunda secção que apresenta os principais documentos de política identificados na análise documental realizada e reflexões sobre o seu contexto de elaboração, o papel dos diferentes atores, os níveis e as formas de implementação, e os mecanismos de avaliação; iii) uma terceira secção dedicada aos contributos dos atores, com uma breve descrição da metodologia adotada, a existência de políticas e níveis de implementação, a identificação de obstáculos e de oportunidades de implementação e recomendações feitas pelos atores; iv) e uma secção final com conclusões e recomendações.

Salienta-se que este relatório propõe uma leitura conjunta dos nove relatórios nacionais/regionais. Não pretende oferecer uma abordagem comparativa, mas, sim, fornecer uma visão geral da situação nos nove territórios, seguindo a estrutura dos relatórios já anteriormente apresentada.

Este relatório transnacional foi concebido como uma ferramenta prática para: informar decisoras e decisores políticos e autoridades educativas sobre como melhorar a integração da ECG nos sistemas de educação formal; identificar convergências, lacunas e pontos de alavancagem entre países, de forma a orientar o diálogo político e a conceção de programas; e para apoiar o trabalho de influência

² La Salette Coelho (CISP, ESE-IPVC e CEAUP) e Mella Cusack.

³ Giordana Francia e Massimiliano Lepratti, CISP – Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli.

⁴ Bulgária: Iva Boneva; Espanha - Andaluzia: Luisa López; Espanha - Norte e Centro: Rafael Moreno Catalán e Martha Liliana Ruiz Contreras; Grécia: equipa da Diamorfosis; Irlanda: Valerie Lewis; Itália: Bianca Minotti, com Giordana Francia e Massimiliano Lepratti; Polónia: Marta Gontarska e Elżbieta Olczak; Portugal: Hugo Cruz Marques, Jorge Cardoso e Sandra Fernandes; e República Checa: Lenka Pánková, Jana Poláková Vašátková e Dita Palaščíková.



política, por parte das organizações da sociedade civil e demais intervenientes, com evidências sobre obstáculos e oportunidades na implementação da ECG.

2. Breve contextualização

2.1. Conceitos-chave

Nos nove países/regiões, o enquadramento conceptual da ECG converge em torno do ODS 4.7 e de uma perspetiva transversal que integra os direitos humanos, a sustentabilidade, a solidariedade, a interculturalidade e a participação cidadã.

Na maioria dos territórios, o conceito de ECG surgiu a partir do mundo da Cooperação para o Desenvolvimento e de parcerias entre entidades estatais e Organizações Não-Governamentais deste setor, o que explica o facto de **Educação para o Desenvolvimento (ED)** (em Espanha, na Irlanda, em Itália e em Portugal; na República Checa, **Educação para o Desenvolvimento Global**) ser um dos termos históricos predominantes. O termo **Educação para a Cidadania Global**, consagrado na Agenda 2030, está presente em quase todos os países do nosso estudo (com exceção da Grécia), sendo o preferido por alguns atores, principalmente organizações da sociedade civil (por exemplo, Organizações Não-Governamentais, como em Portugal), ou na designação de políticas (por exemplo, em Itália). A terminologia **Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)** é a preferida na Grécia, onde as raízes da área se encontram na Educação Ambiental. É interessante notar que, em alguns países, se verifica uma crescente convergência entre a área da ED/ECG e a área da EDS (em Espanha e na Irlanda). **Educação Global** é outro termo mencionado pelos países, geralmente países do Leste da Europa, refletindo a influência de organizações internacionais como o Centro Norte-Sul do Conselho da Europa ou o GENE – Rede Europeia de Educação Global (na Bulgária, na Polónia e na República Checa). Em muitos países, o principal ponto de partida para a integração das questões globais na educação formal é, ainda, a **Educação Cívica** ou a **Educação para a Cidadania** (na Bulgária, em Espanha, na Grécia, em Itália e em Portugal).

Da análise dos nove relatórios, fica claro que a terminologia é contextual e depende significativamente das raízes históricas e dos pontos de entrada dos atores nacionais. Independentemente da terminologia utilizada, duas características comuns são o foco na aprendizagem ao longo da vida e o alinhamento com o ODS 4.7. Ficou, também, evidente que uma abordagem pragmática é útil em contextos politicamente sensíveis, sendo prática a adoção de conceitos mais consensuais para evitar confrontos, permitindo, ao mesmo tempo, avanços no trabalho nesta área.

2.2. Atores-chave

Em termos de atores-chave, é notório que, na maioria dos casos, a área dos **Negócios Estrangeiros**, através dos seus Ministérios ou Agências, lidera (ou colidera) a agenda de ECG, coordenando e financiando estratégias nacionais, como é o caso da CZDA (na República Checa), do DFA/Irish Aid (na

Irlanda), da AICS (em Itália), do Camões, I. P. (em Portugal), do Ministério dos Negócios Estrangeiros (na Polónia) e da AECID, a nível estatal, em Espanha, bem como as agências regionais. Os **Ministérios da Educação**, através de agências ou departamentos especializados, são responsáveis pela integração curricular (NPI/MEYS, na República Checa; IEP e Centros de Sustentabilidade, na Grécia; NCCA, na Irlanda; DGE, em Portugal; secretarias regionais de educação, em Espanha). Foram, ainda, referidos **outros ministérios** ou instituições públicas, tais como: Ambiente (em Itália e na República Checa), Juventude (na Bulgária e na Grécia), Coesão Social e Família (na Grécia) e Ciência/Ensino Superior/Investigação (na Bulgária e em Itália). **É possível concluir que a ECG avança mais rapidamente quando a cooperação interministerial é forte** (por exemplo, na Irlanda, em Portugal e, regionalmente, no sul de Espanha). Nos contextos em que as **autoridades regionais** detêm uma forte influência (em Espanha e em Itália), o compromisso e a capacidade a este nível determinam, em grande medida, a adesão e a coerência.

As OSC, nomeadamente as **ONGD**, desempenham um papel fundamental na implementação da ECG e, frequentemente, foram – e, em alguns casos, ainda são – as principais responsáveis pelo desenvolvimento e implementação de políticas relevantes. As ONGD assumem a responsabilidade pela elaboração de recursos, pela formação de docentes, e pela gestão de projetos escolares, especialmente onde a liderança pública é mais frágil (por exemplo, na Bulgária e na Polónia). A existência de **plataformas** de ECG robustas é essencial para o trabalho de influência política, para o reconhecimento e participação internacional e para alargar o seu alcance (FoRS, na República Checa; IDEA, na Irlanda; Grupa Zagranica, na Polónia; PPONGD, em Portugal; e CAONGD, na Andaluzia, em Espanha). Algumas **estruturas de coordenação multisectorial** contribuem para a transição de uma abordagem por projetos a uma mais sistémica, tal como o ecossistema da Irish Aid (WWGS, Ubuntu, IDEA) em conjunto com os organismos do Ministério da Educação (na Irlanda); a Comissão de Acompanhamento e as Entidades Subscritoras do Plano de Ação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (em Portugal); e o papel regional de mediação da Agência de Cooperação da Andaluzia (em Espanha).

As **Instituições de Ensino Superior** são outros intervenientes relevantes identificados em todos os países, assumindo responsabilidades pela formação, investigação, cocriação de recursos e formação inicial e contínua de docentes. **As professoras e os professores, e as suas entidades formadoras**, bem como as **parcerias multi-ator no setor educativo**, foram constantemente mencionados nos relatórios nacionais.

Por fim, a participação em redes e entidades **internacionais** (GENE, Conselho da Europa, Comissão Europeia, etc.) foi considerada fundamental para a definição de conceitos e prioridades políticas e de implementação (sendo explícitas, por exemplo, na Irlanda, em Portugal e na República Checa).

2.3. Momentos-chave

Esta secção dos nove relatórios é, sobretudo, centrada em contextos nacionais. No entanto, foi possível identificar tipologias de momentos-chave recorrentes, que podem ser considerados necessários para a definição de políticas nacionais de ECG. Nota-se, também, que estes marcos



principais se relacionam com **o sistema educativo formal**, explicitamente com a ECG (onde quer que ela exista), com a área da **cooperação para o desenvolvimento** e a sua ligação com a ECG, e com outras **áreas educativas relacionadas**, como a Educação Ambiental, a Educação Intercultural e a Educação para a Cidadania.

Em todos os países, alguns momentos-chave estão relacionados com **âncoras legislativas**, geralmente de setores da educação, que criam a base jurídica para a ECG/EDS (na Bulgária, em Espanha e em Itália), ou com **revisões curriculares** que abrem espaço para transformar as estratégias em práticas na sala de aula, através de temas e disciplinas transversais (em Espanha, na Irlanda, em Itália, em Portugal e na República Checa). Em alguns contextos, o desenvolvimento de **estratégias nacionais** representa a formalização de compromissos de longo prazo com a área (em Espanha, na Grécia, na Irlanda, em Itália, em Portugal e na República Checa). Geralmente, **estes marcos estratégicos são acompanhados pela institucionalização de órgãos de governação, como comissões, secretarias e grupos interministeriais, o que reforça o contexto e torna as políticas em ECG mais duradouras** (em Espanha, na Grécia, na Irlanda, em Itália, em Portugal e na República Checa). A implementação destas políticas envolve, por vezes, **linhas ou programas de financiamento específicos** (em Espanha, na Irlanda e em Portugal) e **mecanismos de monitorização e avaliação** (na Irlanda, em Portugal e na República Checa). Relativamente às práticas, importa destacar alguns momentos relevantes relativos a **parcerias entre as ONGD e o Estado** (em Espanha, na Polónia, em Portugal e na República Checa); o estabelecimento de **abordagens whole-school ou modelos de envolvimento integral da escola** (na Irlanda e em Portugal); e o lançamento de **orientações para a formação de docentes** (na Irlanda e em Portugal). Em todos os países, foram, também, relatados **marcos internacionais**, como a adesão à União Europeia (na Polónia) ou o alinhamento com as políticas da União Europeia (na Bulgária), a *Declaração de Dublin* e a ligação aos ODS da Agenda 2030 (em todos os casos). Esta ligação internacional foi fundamental para uma linguagem e prioridades políticas mais amplas e alinhadas.

3. Reflexões sobre políticas

Ao analisar as políticas referenciadas nos relatórios nacionais, é possível identificar algumas tendências. Em primeiro lugar, é essencial notar que cinco dos oito países participantes neste estudo têm atualmente uma **estratégia de ECG**: Espanha (*Estratégia para a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global*, 2017, e uma lei atualizada sobre *Cooperação para o Desenvolvimento Sustentável e Solidariedade Global*, 2023); Irlanda (*Estratégia para a Educação para a Cidadania Global*, 2021-2025); Itália (*Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania Global*, 2020, e *Plano de Ação Nacional*, 2023); Portugal (*Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, desde 2010); e República Checa (*Estratégia para a Educação para o Desenvolvimento Global e a Consciencialização sobre as Interconexões Globais*, 2018-2030).

Em alguns casos, o campo é reforçado por políticas de outros setores, principalmente do **setor educativo**, como na Irlanda (*Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável: EDS até 2030*), em Portugal (*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*), e em Espanha (*LOMLOE*, 2020, que incorpora competências-chave e valores transversais – como a sustentabilidade, a igualdade, a cidadania democrática e a responsabilidade global –, que estão diretamente

relacionados com os princípios da ECG, embora não os mencionem explicitamente). Regiões autónomas de Espanha, por exemplo, do Norte e Centro (o País Basco, Navarra, La Rioja, Cantábria, Castela e Leão) e a Andaluzia, aproveitam o seu poder para complementar os quadros de referência nacionais com as suas próprias normas e planos (por exemplo, o *Plano Andaluz de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento* – PACODE – e programas educativos como o CIMA, promovendo parcerias com ONGD, com programas de formação de docentes, e com a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem-serviço). A Itália também demonstra avanços nesta cooperação intersectorial, apresentando alguns quadros de referência educativos que integram estas temáticas na educação formal. Além disso, a República Checa tem agora a oportunidade de abordar os temas globais com o *Programa Educativo de Referência para o Ensino Primário*, recentemente revisto e alinhado com os ODS. Esta constelação de documentos garante continuidade, coerência, articulação e memória institucional.

Como referido, a Grécia apresenta um sólido bloco documental centrado num quadro de **Educação para o Desenvolvimento Sustentável** (por exemplo, a Lei 4547/2018, a Direção de Educação para a Sustentabilidade, e os Centros de Educação para a Sustentabilidade), assim como recentes reformas curriculares que criam espaços – “Zonas Flexíveis”, “Oficinas de Competências” e “Ações Cidadãos Ativas” – onde, mesmo sem mencionar especificamente a ECG, existem oportunidades para o seu conteúdo e metodologias.

Na Bulgária, destaca-se a *Lei da Educação Pré-escolar e Escolar* (2016) e a *Portaria n.º 13* (que define a Educação para a Cidadania no ensino secundário), complementadas por referências internacionais. O principal desenvolvimento recente, o *Programa para a Educação Global*, aguarda a aprovação do Ministério da Educação e dos Negócios Estrangeiros. Este *Programa* foi elaborado em conjunto com a Plataforma Búlgara para o Desenvolvimento Internacional e propõe um quadro estratégico nacional para a ECG.

Embora a Polónia não possua uma estratégia de ECG, é importante destacar a existência de um Grupo Multisectorial que se reúne regularmente e de uma linha de financiamento para atividades no setor da educação formal e não-formal, organizada pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros. A Polónia baseia-se principalmente no *Programa Plurianual de Cooperação para o Desenvolvimento 2021-2030*, que inclui a ECG e financia projetos de ONG, fundamentado num *Memorando de Entendimento* multisectorial promovido pelo Grupo Zgranica, em 2011, e que encontra, em algumas **políticas locais**, pontos de entrada para a ECG.

A leitura dos nove relatórios revela um campo em consolidação, embora ainda heterogéneo. De um modo geral, é possível observar um espectro que vai desde **estruturas interministeriais robustas** (em Espanha, na Irlanda, em Itália, em Portugal e na República Checa) até **configurações mais fragmentadas**, dependentes de atores da sociedade civil (na Bulgária e na Polónia), com modelos multinível em que a governação territorial é decisiva (como em Espanha). A Grécia equaciona a Cidadania Global principalmente através de uma abordagem educativa alinhada com a EDS. A **Agenda 2030 (ODS 4.7) pode ser identificada como um denominador comum**

A análise dos **contextos de produção** destes documentos revela a importância de: i) coordenação interministerial entre as políticas de Educação e as políticas de Cooperação para o Desenvolvimento (por exemplo, AICS/ministérios, em Itália, e Camões/Ministério da Educação, em Portugal); ii)



contextos participativos e co-construídos a múltiplos níveis, geralmente envolvendo ONG e universidades (por exemplo, na República Checa, entre a People in Need e parceiros académicos; na Irlanda, com a centralidade da Irish Aid e iniciativas como a Ubuntu Network e os programas DICE, Global Village e World Wise Global Schools; em Portugal, com os diferentes atores responsáveis pela elaboração e implementação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento; em Espanha, através de grupos de trabalho e plataformas regionais, como na Andaluzia, com organismos públicos regionais e plataformas participativas a trabalhar em conjunto, incluindo a AACID – agência pública – e o grupo de trabalho educacional CAONGD; iii) reformas curriculares para proporcionar pontos de entrada ou para revitalizar a área da ECG (por exemplo, na Grécia e na Irlanda); iv) agendas europeias ou de instituições internacionais (ONU/UNESCO, Conselho da Europa, União Europeia, GENE), como matriz de referência e fonte de legitimação nacional (por exemplo, na Bulgária e na Polónia).

Todos os relatórios confirmam que a ECG é inerentemente **multissectorial**, com um envolvimento de atores diferenciado dependendo do contexto: i) os Ministérios da Educação (ou agências afins) definem currículos e normas; ii) os Ministérios de Negócios Estrangeiros e Agências de Cooperação para o Desenvolvimento (por exemplo, AICS, Irish Aid, Camões, Ministério dos Negócios Estrangeiros polaco, AECID, AACID - Andaluzia) fornecem financiamento e promovem a coesão internacional e alianças; iii) as ONG desempenham um papel central no avanço da ECG, estando entre os principais implementadores e influenciando políticas, por vezes compensando as limitações governamentais; iv) as universidades e as associações de docentes promovem a inovação pedagógica, a produção de recursos, a formação de docentes e a avaliação independente.

Relativamente aos níveis e formatos de integração da ECG na educação formal (especificamente para crianças e jovens dos 11 aos 16 anos), é possível identificar dois modelos distintos - a **integração transversal** e a **disciplina específica**. A Espanha (regiões Norte-Centro e Andaluzia) e a Grécia enfatizam a integração dos temas da ECG em todas as disciplinas e projetos escolares, reforçada por programas de formação de professoras e professores e metodologias participativas (aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem-serviço, oficinas de desenvolvimento de competências). A Irlanda, a Itália e Portugal combinam o trabalho transversal com uma disciplina ou área curricular obrigatória (*Educação Cívica, Social e Política*, na Irlanda; *Educação Cívica*, em Itália; *Cidadania e Desenvolvimento*, em Portugal). A Bulgária introduziu a Educação para a Cidadania no ensino secundário, o que contribui para a previsibilidade curricular, embora a abertura a perspetivas globais dependa das escolas e dos projetos. Grande parte da implementação na Polónia e na República Checa ocorre através de projetos de ONG ou de instituições académicas (formação, recursos, clubes, campanhas), com variações territoriais e dependência da disponibilidade de financiamento. Em todos os contextos, a formação inicial e contínua de professoras e professores é considerada crucial.

A análise dos relatórios também revela que a **monitorização** e a **avaliação** das políticas e estratégias constituem o eixo menos consolidado e mais desigual. Portugal destaca-se por uma cultura de monitorização associada à ENED (relatórios, indicadores, órgãos de governação), que possibilita a aprendizagem e ajuste de políticas. A Itália prescreve indicadores e mecanismos no seu Plano de Ação, que ainda se encontra em fase de maturação, mas que possui um desenho claro para a governação e métricas. Na Irlanda, a Irish Aid realiza revisões intercalares da estratégia de ECG, sendo que a avaliação é distribuída pelos instrumentos da Irish Aid (por exemplo, monitorização e avaliação utilizando quadros de referência baseados em resultados para beneficiárias e beneficiários), com



ciclos regulares de recomendações para as escolas e instituições de formação de professoras e professores. A República Checa combina atualizações da estratégia com avaliações de ONG/doadores. Em Espanha, a avaliação a nível estatal é mais difusa e frequentemente regionalizada (a Andaluzia, por exemplo, recolhe evidências principalmente através de projetos e relatórios pedagógicos, em vez de uma estrutura consolidada e ampla de monitorização e avaliação específica para a ECG). A Bulgária e a Polónia apresentam avaliações fragmentadas, dependentes de projetos internacionais ou de exercícios *ad hoc* (incluindo revisões externas da cooperação para o desenvolvimento).

4. A ECG na educação formal: O olhar dos atores

4.1. Os quadros de referência políticos e sua implementação

Nos nove países/regiões, os atores descrevem consistentemente um padrão familiar - a intenção política superou a prática quotidiana na sala de aula. Os documentos estratégicos existem (e, em alguns casos, são robustos), mas a sua tradução em aprendizagem planeada ainda depende fortemente da iniciativa de professoras e professores, da liderança local e dos ciclos de financiamento de projetos. Contudo, existem situações diferenciadas.

Na **Bulgária**, existe uma base jurídica para a educação para a cidadania e para os valores (*Lei da Educação Pré-Escolar e Escolar; Portaria n.º 13*); no entanto, os atores entrevistados reconhecem que a ECG não está integrada no currículo. A *Educação para a Cidadania* chega tarde (no 11.º e 12.º anos) e permanece fora da escolaridade obrigatória. O, muito aguardado, *Programa Nacional de Educação Global* (desenvolvido em conjunto com ONG) ainda está pendente, pelo que a prática em sala de aula depende da motivação de professoras e professores, de ciclos de financiamento curtos e de projetos isolados, em vez do apoio do sistema.

Em **Espanha**, existem políticas nacionais robustas (LOMLOE e quadros de referência de cooperação para o desenvolvimento), e os instrumentos regionais localizam políticas, tal como o plano de inovação CIMA, Aldea e o Plano de Igualdade de Género, na Andaluzia. Em Navarra, o programa Escola Solidária, regulamentado pela Comissão de Coordenação das ONGD e pelo Departamento de Educação, destaca-se pela integração da ECG nos centros educativos. No País Basco, está a ser implementado o Plano de Educação para a Transformação Social da Agência de Cooperação Basca. Em Castela e Leão, os projetos de cooperação educativa são canalizados através do Ministério Regional da Educação e, em La Rioja, existem experiências ligadas a programas de inovação educativa apoiados pelo governo regional. No entanto, a política regional e a capacidade escolar determinam os resultados, deixando as escolas dependentes da iniciativa de docentes, bem como de projetos liderados por ONGD.

Na **Grécia**, os atores descrevem um tratamento amplo e multidimensional da ECG/EDS assente em temas ambientais, sociais e políticos, com forte correspondência com as Ciências Naturais, a



Geografia, a Educação Social e Política, a História, as Línguas, oficinas de competências, Artes e TIC, com base na arquitetura abrangente da EDS do sistema (nova reforma curricular de 2018, Coordenadores de Sustentabilidade, Centros de Educação para a Sustentabilidade, para destacar alguns). Foi referida a implementação do programa *Ações de Cidadania Ativa*, implementado em todos os níveis de ensino e obrigatório a partir do ano letivo 2024-2025, que promove uma abordagem holística, integrando os 17 ODS e dando a alunas e alunos a oportunidade de lidar com questões sociais, económicas e ambientais complexas. Porém, a capacidade de implementação varia e as escolas e as/os docentes necessitam de formação contínua.

A **Irlanda** tem um dos ecossistemas políticos mais alinhados, com vários atores a trabalhar em articulação, o que favorece a implementação. Os atores entrevistados apontam para espaços do sistema proeminentes para a ECG, como resultado da reforma do chamado ciclo júnior (crianças e adolescentes dos 12 aos 15 anos), desde 2015, e da remodelação em curso do chamado ciclo sénior (adolescentes dos 16 aos 18 anos). Existem, também, “espaços discretos” nos dois ciclos, mas o sector da ECG ainda não os potenciou totalmente. Apesar de uma articulação a nível normativo, ainda existem diferentes níveis de implementação a nível escolar, que são vulneráveis aos ciclos de financiamento dos programas.

Em **Itália**, promove-se a implementação transcurricular e multi-ator, com regiões e redes ativas no terreno. A ECG é valorizada como princípio e naturalmente incorporada através da Educação Cívica, da História e da Geografia. Na prática, a autonomia escolar permite a integração, mas gera desigualdades ligadas à motivação e à formação de docentes. A falta de abordagens interdisciplinares estruturadas e a coerência nacional limitada foram consideradas os principais obstáculos no processo de dar à ECG um lugar estável no currículo.

A **Polónia** não possui uma estratégia de ECG dedicada ao sector da educação, sendo os seus principais impulsionadores o *Programa 2021-2030* do Ministério dos Negócios Estrangeiros e o trabalho das ONG. Os atores consideram que a ECG é marginal num sistema orientado por padrões e exames, o que faz com que temas globais raramente estejam presentes em aulas ou manuais escolares. A formação inicial e contínua de docentes é considerada crucial. Destacou-se que a revisão do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE apelou a um quadro de cooperação intergovernamental e a um estatuto de agenda permanente para a Educação Global.

Em **Portugal**, existe uma forte espinha dorsal política com as estratégias nacionais e vários documentos dos setores do desenvolvimento (por exemplo, a ENED - *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*) e da educação (por exemplo, a ENEC - *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*). Os atores entrevistados expressaram que a maioria das disciplinas tem potencial para a ECG, com ênfase na Geografia, na História e nas Ciências Naturais. Contudo, destacou-se que a qualidade da implementação depende das estratégias escolares, da boa vontade da liderança e da formação de docentes.

Na **República Checa**, foram identificados documentos estratégicos (*Agenda 2030*, *Estratégia 2030+*, *Declaração de Dublin*), estando reformas educativas atualmente em curso. A ECG aparece no *Programa Educativo de Referência para o Ensino Primário* (transcurricular e integrada na Geografia/Pessoas e Sociedade/Pessoas e Natureza), mas a oferta é episódica e a continuidade não é

assegurada. A terminologia fragmentada e as responsabilidades distribuídas entre os ministérios complicam ainda mais a integração curricular.

4.2. Principais obstáculos e constrangimentos à implementação das políticas

Tal como visto na secção anterior, os atores descrevem uma lacuna de implementação consistente, marcada por instrumentos políticos que, geralmente, são melhores do que as práticas em sala de aula. Esta secção explora os obstáculos e constrangimentos à integração da ECG na educação formal nos nove países/regiões, tal como identificados pelos atores entrevistados no âmbito da investigação.

Fizeram-se algumas referências a **questões mais conceptuais e de conteúdo**, como a **terminologia** e a **confusão conceptual**, que podem dificultar a coerência e o planeamento (na República Checa); o nível de **complexidade e abstração**, que pode tornar difícil a sua compreensão (na Polónia); e o facto de ser um conceito vulnerável à **sensibilidade política** e à **polarização social**. Tópicos como migrações, igualdade de género e alterações climáticas podem ser vistos como ideológicos ou “políticos”, criando ou agravando a cautela e a aversão ao risco por parte de atores educativos (na Bulgária, em Espanha-Andaluzia, na Polónia, em Portugal e na República Checa).

Em termos de políticas, a fragmentação das mesmas, a instabilidade institucional e a fraca coordenação interministerial foram frequentemente apontadas como causas da falta de clareza na atribuição de responsabilidades, da lentidão na implementação e da inconsistência (em Espanha, na Grécia, em Itália e na República Checa). Contudo, mesmo onde existem enquadramentos nacionais ou regionais, a ECG é prejudicada por **currículos sobrecarregados e rígidos**, baseados em silos disciplinares estruturais e com foco na avaliação (na Irlanda), pela **inclusão tardia ou não obrigatória do ensino da cidadania** (na Bulgária) e por um **estatuto transversal frequentemente incerto** (na Bulgária, em Espanha, em Itália, em Portugal e na República Checa). Além disso, todos os países identificaram que a **formação limitada de docentes**, especialmente para lidar com questões controversas e sensíveis, bem como a **sobrecarga de trabalho** restringem a sua prática (em Espanha, na Grécia, na Irlanda, em Itália, na Polónia, em Portugal e na República Checa). A **escassez de recursos educativos adequados à idade** (especialmente para crianças) e a **orientação metodológica limitada** também foram frequentemente mencionadas (em Espanha, em Itália, em Portugal e na República Checa). Os **poucos incentivos à carreira e o reconhecimento limitado** na avaliação escolar foram, também, apontados como fatores que enfraquecem a motivação das e dos docentes para a incorporação da ECG (na Bulgária, em Espanha, em Itália e na República Checa). Os **sistemas de monitorização e avaliação** priorizam a burocracia em detrimento do impacto, tornando o campo ainda mais hostil à integração curricular (em Espanha, na Irlanda e na República Checa). Devido a todas estas restrições, a implementação depende, muitas vezes, de **líderes individuais** - docentes e direções - e de **projetos a curto prazo das ONG**, o que resulta numa cobertura irregular e pouca continuidade, dependendo dos ciclos dos projetos (na Bulgária, em Espanha, em Itália, em Portugal e na República Checa). Ficou evidente que a implementação varia muito de escola para escola, dependendo do compromisso dos órgãos diretivos, dos recursos disponíveis e das redes de contactos.

4.3. Oportunidades para a implementação das políticas

Nos nove contextos analisados, a oportunidade mais evidente reside na **ativação de políticas públicas já existentes** e na sua utilização como alavancas práticas para as escolas. A *Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Global & Sensibilização para as Interconexões Globais 2018-2030* e a nova reforma educativa, na República Checa, a *EDS da Irlanda para 2030* e os padrões *Céim* para a formação de docentes, a *Estratégia e o Plano de Ação Nacional para a ECG*, em Itália, o quadro de referência ENED/ENEC e as Aprendizagens Essenciais em Cidadania e Desenvolvimento ED, em Portugal, e a LOMLOE, em Espanha, são exemplos de políticas que conferem legitimidade e caminhos a seguir. Em contextos mais descentralizados (em regiões espanholas e italianas e em municípios polacos), as estratégias locais e regionais, bem como as iniciativas municipais, constituem pontos de partida práticos para disseminar e ampliar a ECG na educação formal. Em Espanha, por exemplo, a descentralização educativa permite às comunidades autónomas do Norte-Centro (Navarra, La Rioja, País Basco, Castela e Leão, e Cantábria) desenvolver regulamentos, planos de inovação ou protocolos com ONG que adaptem a cidadania global ao seu próprio contexto.

A necessidade de **traduzir as políticas em orientações para o nível escolar** foi unânime, razão pela qual a segunda tendência transversal é a **implementação integrada e interdisciplinar do currículo**. Os países observam um impulso na integração da ECG nas disciplinas existentes através da aprendizagem baseada em projetos e na aprendizagem baseada em perguntas (em Espanha, em Itália, em Portugal e na República Checa), utilizando ferramentas de planeamento de uma **abordagem whole-school** (abordagem a toda a escola) (*Passaporte Global WWGS*, na Irlanda; *Estratégia de Educação para a Cidadania*, em Portugal) e aproveitando disciplinas cívicas e baseadas em competências (*Educação para a Cidadania*, na Bulgária; *Educação Cívica*, em Itália e na Polónia). Este esforço de implementação é acompanhado de uma forte ênfase na **formação de docentes**, tanto na formação inicial (Rede Ubuntu, na Irlanda; Escolas Superiores de Educação, em Portugal; quadros de referência de competência, em Itália) como na formação contínua (necessidades regionais de formação, em Espanha; núcleos metodológicos, na República Checa), para que a ECG se torne uma prática quotidiana e, não, um mero complemento. A atenção à **liderança escolar** é frequentemente negligenciada e identificada como uma oportunidade para uma melhor implementação de políticas.

Em terceiro lugar, existe um amplo reconhecimento de que as **parcerias multissetoriais** são o catalisador para a escalabilidade e a sustentabilidade. As **ONG continuam a desempenhar um papel fundamental** em todos os países, com apelos para formalizar espaços de diálogo, alinhar calendários e replicar modelos comprovados. Na Grécia, as parcerias com Centros de Educação Ambiental são cruciais para uma prática generalizada. Estas parcerias alimentam diretamente o **protagonismo estudantil** através da aprendizagem-serviço, clubes, competições e projetos autênticos (*Olimpíadas de Cidadania*, na Bulgária; aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem-serviço, em Espanha; e envolvimento juvenil, em Itália), frequentemente apoiados por plataformas digitais e portais de recursos (portais metodológicos de fácil utilização, na República Checa; infraestruturas nacionais existentes na Irlanda; Plataforma Integrada de Educação, na Polónia; colaboração digital ao estilo *eTwinning* e *Connecting Worlds*, em Espanha).

Por fim, **a avaliação e o financiamento** são vistos como facilitadores da ECG. Nos países onde existem quadros de referência para a monitorização e avaliação (por exemplo, em Espanha, na Irlanda, em

Itália, em Portugal e na República Checa), estes ajudam a passar de projetos isolados para práticas sistémicas. Da mesma forma, os programas de financiamento direcionados e os mecanismos de cofinanciamento (em Espanha, tanto a nível nacional e regional, na Irlanda, em Portugal e na República Checa) podem reforçar abordagens que envolvam toda a escola e construir repositórios de conhecimento.

4.4. Recomendações

Foi pedido aos atores entrevistados que apresentassem recomendações para uma melhor integração da ECG nos currículos nacionais. É relevante notar que podem ser identificadas tendências comuns entre os relatórios nacionais, os quais convergem, sobretudo, em duas preocupações principais: **a transição da ECG dos projetos das ONG para as políticas públicas e do entusiasmo individual para a integração sistemática.**

1. Clarificação e alinhamento conceptual

- Clarificar a terminologia e alinhar as estratégias em quadros de referência existentes coerentes, para efeitos de políticas e práticas (por exemplo, na Grécia, na Polónia, em Portugal e na República Checa);
- Abordar uma perspetiva mais "crítica" ou decolonial de ECG, que questione as causas profundas dos desafios globais (por exemplo, na Irlanda e em Portugal).

2. Estratégia, governação e coerência política

- Criar/Adotar/Atualizar estratégias nacionais ou regionais de ECG e ancorá-las em legislação ou planos interministeriais (por exemplo, na Bulgária, na Grécia, na Polónia e em Portugal);
- Criar/Reforçar a coordenação interministerial e as funções formais de liderança (por exemplo, na Bulgária, em Itália e na República Checa);
- Capacitar os sistemas regionais/municipais para planear e implementar a ECG (por exemplo, em Espanha e em Itália).

3. Parcerias e colaboração multisectorial

- Institucionalizar espaços regulares de coordenação entre governos (nacionais e regionais), ONG, escolas e instituições de ensino superior (por exemplo, em Espanha, na Grécia, em Itália e em Portugal);



- Reforçar o papel das ONG e passar de projetos isolados para iniciativas sustentáveis e concebidas em conjunto (por exemplo, em Espanha, na Irlanda, na Polónia e em Portugal).

4. Integração curricular

- Incorporar explicitamente a ECG em todas as disciplinas, com progressão e continuidade vertical (por exemplo, na Bulgária, em Espanha, na Grécia, na Irlanda, na Polónia, em Portugal e na República Checa);
- Fornecer apoio metodológico concreto para a integração da ECG no currículo (unidades didáticas, atividades, mapas interdisciplinares, entre outros) (por exemplo, na Grécia e na República Checa);
- Ligar a aprendizagem à avaliação e aos exames estatais, quando apropriado (por exemplo, em Espanha e na Irlanda);
- Criar modelos de certificação para reconhecer o envolvimento de docentes e de estudantes (na Bulgária, na Irlanda e em Itália).

5. Ensino superior e formação de docentes

- Tornar a ECG um elemento central da Formação Inicial de docentes, centrando-se, não só na forma de abordar conteúdos sensíveis, mas também nas metodologias ativas, experienciais e participativas (em todos os países);
- Garantir a Formação Contínua, de forma permanente e integrada na escola, com prática, mentoria e aulas-modelo (em todos os países);
- Integrar a ECG de forma mais estratégica no ensino superior (por exemplo, na Irlanda e na Polónia).

6. Abordagens *whole-school* (abordagem a toda a escola)

- Envolver as equipas diretivas e as equipas de liderança escolar para que a ECG abranja toda a escola (por exemplo, em Espanha, na Grécia, na Irlanda, em Itália, na Polónia e em Portugal);
- Estabilizar a equipa educativa (direções e docentes) para um processo mais contínuo (por exemplo, na Irlanda, em Portugal e na República Checa);
- Tornar a participação de estudantes parte integrante do processo (conselhos, aprendizagem-serviço, aprendizagem baseada em projetos) (por exemplo, na Bulgária, em Espanha, na Grécia e em Itália);



- Aproximar a aprendizagem formal e não-formal, valorizando a experiência vivida e a ação local (por exemplo, na Bulgária, na Grécia, na Irlanda, em Portugal e na República Checa);
- Alargar o desenvolvimento das capacidades da comunidade escolar para além de docentes, incluindo dirigentes, demais técnicas e técnicos, famílias e comunidade (por exemplo, na Grécia e em Portugal).

7. Recursos

- Facilitar o acesso docente à ECG com recursos de elevada qualidade, adaptados a cada etapa, de modo a apoiar a prática na sala de aula (em todos os países);
- Investir em centros de recursos e plataformas digitais fáceis de utilizar (por exemplo, na Grécia, em Portugal e na República Checa);
- Criar repositórios abertos de boas práticas (por exemplo, em Espanha, na Irlanda e em Portugal).

8. Monitorização e avaliação

- Desenvolver quadros de referência para a avaliação com indicadores claros e a recolha regular de dados que possam melhorar as políticas e práticas (por exemplo, em Espanha, na Grécia, em Itália, em Portugal e na República Checa);
- Sustentar o envolvimento internacional para a aprendizagem entre pares e para a visibilidade externa e validação (por exemplo, na Grécia, em Portugal e na República Checa).

9. Financiamento

- Desenvolver mecanismos de financiamento plurianuais e previsíveis para a ECG e parcerias multisetoriais (por exemplo, em Espanha, na Irlanda, em Itália e em Portugal).

5. Reflexões finais

Este relatório foi concebido como um instrumento prático para decisoras e decisores políticos e para a promoção do diálogo e da articulação entre os vários atores intervenientes nestas áreas. Demonstra de que forma é que a ECG pode ser mais profundamente integrada nos sistemas formais de ensino, destaca áreas de convergência, lacunas e pontos de alavancagem para orientar o diálogo político e a conceção de programas, e fornece às OSC e a outras partes interessadas evidências para fortalecerem



a influência política por elas levada a cabo, ao esclarecer sobre as limitações e os constrangimentos à implementação e apontando caminhos viáveis a seguir.

Uma observação clara é que, nos nove territórios em análise, a ECG é uma aspiração política reconhecida - com diferentes níveis de concretização -, ancorada no ODS 4.7. Ainda assim, os objetivos políticos estão um passo à frente da realidade da sala de aula.

A partir da análise dos relatórios, é possível identificar **algumas lições sobre o que tem um impacto positivo** na implementação. Um aspeto a destacar é a existência de uma **clara política de referência**. Em todos os contextos onde existe uma estratégia explícita de ECG (ou similar) e/ou reformas curriculares, o trabalho transversal e abrangente em toda a escola é encorajado e legitimado (por exemplo, em Espanha, na Irlanda, em Itália, em Portugal e na República Checa). Estes criam uma direção comum que influencia as escolas e as e os docentes. **O impacto é ainda mais substancial se os atores trabalharem de forma coordenada**. A este respeito, podem distinguir-se dois níveis: num primeiro nível, a **cooperação interministerial**, geralmente facilitada pela **institucionalização de órgãos de governação**, é um forte fator impulsionador; num segundo nível, a **coordenação intersectorial** é uma extensão ideal. **Nos contextos em que as agências de cooperação para o desenvolvimento, os ministérios da educação, as ONG, as associações de docentes e as instituições de ensino superior operam de forma articulada** (por exemplo, em Espanha, na Irlanda e em Portugal), **existem mais possibilidades de continuidade e escalabilidade**. Este percurso é reforçado se este trabalho for complementado com **abordagens whole-school** (abordagem a toda a escola) (por exemplo, na Irlanda e em Portugal), **percursos de formação de docentes** (por exemplo, na Irlanda) e **centros de recursos** (por exemplo, em Espanha, na Grécia, na Irlanda e na República Checa), que ajudam a transformar objetivos abstratos em hábitos ensináveis. A promoção de **culturas de monitorização** (por exemplo, na Irlanda, em Itália e em Portugal) apoia a aprendizagem política e aumenta a visibilidade e a legitimidade.

Por outro lado, também é possível aprender com o que **dificulta a elaboração e a implementação de políticas**. Uma primeira preocupação comum é a **confusão conceptual e a fragmentação das políticas**. As múltiplas terminologias (ECG, ED, EG, EDS) e os mandatos divididos (em que diferentes ministérios partilham parte da agenda) dificultam a ação coordenada. No que diz respeito à implementação nas escolas, professoras e professores queixam-se da **sobrecarga de disciplinas isoladas e da inclusão facultativa da ECG**. A formação inicial e contínua de docentes é desigual, deixando muitas e muitos com a **sensação de impreparação** para abordar **temas sensíveis e complexos**, o que resulta em menos **metodologias** ativas e experienciais e na dificuldade de operacionalização de **propostas interdisciplinares**. Com poucos mecanismos de reconhecimento, a **prática depende do compromisso pessoal, em vez de depender de expectativas sistémicas**. A parceria com ONG é identificada como positiva, mas os **ciclos curtos de financiamento** e a **dependência de projetos liderados por estas instituições alheias ao ambiente escolar** geram mais casos isolados do que práticas padronizadas, dificultando a consistência territorial ou a progressão entre níveis de ensino.

As principais recomendações relacionam-se com a **tradução da política em propostas práticas**, ao fornecer indicações, recursos e propostas interdisciplinares, para que as escolas possam incorporar a ECG em todas as aulas. Este apoio pode ajudar a levar a ECG de "projetos complementares" para uma aprendizagem central. O envolvimento de líderes escolares e de outros atores da comunidade escolar



em **ferramentas de planeamento *whole-school*** (seguindo uma abordagem a toda a escola), metas de melhoria e **mecanismos de reconhecimento**, também impulsiona a ECG a tornar-se uma prioridade da liderança e a não depender da boa vontade de docentes. Uma vez que são os principais atores na integração da política na sala de aula, houve um claro apelo para investimentos na **formação de docentes de qualidade**, seja no reforço da pedagogia da ECG na **formação inicial**, como a priorização do **da formação contínua** integrada na escola (planeamento colaborativo, mentoria, aulas modelo). Outra prioridade é abrir as escolas a outros atores da comunidade, promovendo **espaços de diálogo e parcerias** - com associações juvenis, autarquias, ONG, instituições de ensino superior, etc. -, que possam apoiar o trabalho em sala de aula e tornar a aprendizagem mais significativa. Por último, é de salientar a necessidade de construir **estruturas de monitorização pragmáticas** (com indicadores suficientes e claros, assim como ciclos regulares de dados), que orientem a melhoria, em vez de criar um fardo burocrático, ligando a prática a nível escolar a uma aprendizagem mais sistemática e à possibilidade de escalabilidade.

Embora a análise apresentada neste relatório se baseie em evidências de oito países, as lições e propostas são relevantes para as autoridades e profissionais de todos os países europeus (e de outros). Os casos nacionais e regionais servem como referências empíricas, mas a sua utilização é mais ampla - pretendem inspirar, orientar e apoiar as entidades públicas e a sociedade civil de toda a Europa na integração da ECG no ensino formal.



From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu

Lead Partner



Project Partners



Associated Partner



Co-funded by
the European Union

Este documento foi produzido com o apoio financeiro da União Europeia. O seu conteúdo é da exclusiva responsabilidade dos parceiros do projeto e não reflete necessariamente as opiniões da União Europeia.