

IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA GLOBAL (EDCG) EM PORTUGAL OPORTUNIDADES E DESAFIOS

ESTUDOS

ECG
nas políticas públicas

Hugo Cruz Marques
Jorge Cardoso
Sandra Fernandes

Junho 2025



From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu



Ficha técnica:

Título:

Implementação de estratégias de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) em Portugal – Oportunidades e desafios

Autoria:

Hugo Cruz Marques
Jorge Cardoso
Sandra Fernandes

Revisão:

Alexandra Dias da Silva
Amanda Franco
La Salete Coelho
Sandra Oliveira

Edição:

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

Ano de publicação: 2025

Concepção gráfica: Zerogravità - Agenzia creativa

ISBN: 978-989-8756-73-2

DOI: 10.57910/ipvc-ese-978-989-8756-73-2



Índice

Lista de siglas e acrónimos	3
1. Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global em Portugal	5
1.1. Conceitos-chave	5
1.2 Atores-chave	10
1.3 Documentos de orientação política	13
1.4 Cronologia das políticas em EDCG	14
1.5 Literatura produzida acerca de documentos de orientação política de EDCG e sobre a sua implementação	16
2. Principais documentos de orientação política	21
2.1 Lista e resumo dos principais documentos de orientação política	21
2.1.1. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED)	23
2.1.2. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)	28
2.1.3. Referencial de Educação para o Desenvolvimento (Referencial ED)	32
2.1.4. Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030 (ECP 2030)	36
3. Contributos dos intervenientes	40
3.1 Breve descrição da metodologia	40
3.2 Integração da EDCG no ensino formal - políticas	41
3.3 Integração da EDCG no ensino formal - implementação	42
3.4 Importância dada à EDCG e às questões globais no ensino formal e sua relação com o currículo	48
3.5 Limitações e obstáculos à introdução e implementação da EDCG no ensino formal	49
3.6 Oportunidades para a introdução e implementação da EDCG no ensino formal	51
3.7 Recomendações e outras reflexões dos intervenientes	53
4. Conclusões e propostas	55
4.1 Principais conclusões	55
4.2 Propostas	59
5. Bibliografia	62



Lista de siglas e acrónimos

ADL	Associações para o Desenvolvimento Local
AE	Aprendizagens Essenciais
APA	Agência Portuguesa do Ambiente
APROFGEO	Associação de Professores de Geografia
ARIPES	Associação de Reflexão e Intervenção Educativa na Política das ESE
CA ENED	Comissão de Acompanhamento da ENED
CAD	Comité de Ajuda ao Desenvolvimento
CD	Cooperação para o Desenvolvimento
CEAUP	Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto
CeD	Componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento
CGpDS	Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável
CICL	Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.
CIDAC	Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral
CLONG	Comité de Ligação das ONGD da União Europeia
CPADA	Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente
DEAR	Development Education and Awareness Raising
DGE	Direção-Geral da Educação
EC	Educação para a Cidadania
ECG	Educação para a Cidadania Global
ECP 2030	Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030
ED	Educação para o Desenvolvimento
EDCG	Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EECE	Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola
EG	Educação Global
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
ENED	Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
ESE	Escolas Superiores de Educação
ESE-IPVC	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
ESPA	Entidades Subscritoras do Plano de Ação da ENED
ETS	Educação para a Transformação Social



FCD	Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento
FGS	Fundação Gonçalo da Silveira
GENE	Global Education Network Europe
GTEC	Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, I.P.
MAI	Mecanismo de Apoio a Iniciativas ENED
MNE	Ministério dos Negócios Estrangeiros
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organizações Não Governamentais
ONGA	Organizações Não Governamentais de Ambiente



1. Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global¹ em Portugal

1.1. Conceitos-chave

Terminologias e definições

Em Portugal, historicamente, a terminologia mais utilizada tem sido a de **Educação para o Desenvolvimento (ED)**, prevalecendo ainda como conceito central a nível institucional. Introduzido nos anos 80 do século passado no âmbito da Cooperação para o Desenvolvimento (CD), desenvolveu-se maioritariamente neste âmbito, sendo trabalhado por Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) e, a partir dos anos 2000, apoiado por instituições públicas ligadas à Cooperação e ao Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE). Atualmente, o panorama mantém-se, sendo o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (CICL) o principal impulsionador e ator público da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED)² e, simultaneamente, o principal representante do país nos grupos e fóruns governamentais internacionais da área da Educação Global, bem como o principal financiador nacional desta área específica.

No entanto, nos últimos anos a designação **Educação para a Cidadania Global (ECG)** tem ganho um espaço cada vez maior junto dos vários atores da sociedade civil, em particular junto daqueles que não estão ligados à área específica do Desenvolvimento. Ao nível das ONGD, a maioria também utiliza o termo ECG, mas mantém-no em simultâneo com a utilização do termo ED e/ou mescla os dois, dando origem a uma terceira terminologia: **Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (EDCG)**, a qual prevalece, por exemplo, junto da Plataforma Portuguesa das ONGD (PPONGD), dando nome ao Grupo de Trabalho desta área específica.

Junto dos atores escolares, a terminologia ECG é mais familiar, uma vez que se liga diretamente à ideia e às práticas educativas de **Educação para a Cidadania (EC)**, adicionando-lhe um adjetivo cujo termo – “Global” – é conhecido e faz sentido para a maioria. Em contrapartida, o termo “Desenvolvimento”, no contexto educativo, conduz muitas vezes a imaginários relacionados com a área do desenvolvimento psicoemocional das crianças e jovens ou, ainda, com a ideia mais tradicional da promoção da ajuda e/ou do acesso à educação em países ditos “em desenvolvimento”. O Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação (DGE), historicamente adotou a terminologia ED, assumindo-se como principal parceiro público do CICL ao nível da ENED (sendo membro da sua Comissão de Acompanhamento desde o primeiro

¹ Para efeitos deste estudo, iremos assumir a terminologia Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (EDCG) sempre que nos referirmos ao setor em geral. Esta opção permite conjugar a terminologia com mais alcance em termos de políticas públicas (ED) com a terminologia assumida pelo projeto GET em Portugal e que regista uma aceitação crescente junto dos atores escolares (ECG).

² Ver subcapítulo 2.1.1.



momento) e concretizando a elaboração do Referencial de Educação para o Desenvolvimento (Referencial ED)³; mais recentemente, em 2017, através da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)⁴, a ED ficou ligada ao domínio **Desenvolvimento Sustentável**, constituindo-se o Referencial ED como principal documento de referência desse domínio.

A designação **Educação para a Transformação Social (ETS)** tem sido utilizada mais recentemente por algumas Organizações da Sociedade Civil (OSC), sobretudo quando se pretende ter uma abordagem mais inclusiva e alargada desta área e/ou quando se desenvolvem atividades e projetos em parceria com instituições de países e regiões onde o termo *Educação para o Desenvolvimento* é associado a visões e abordagens neocolonialistas, e o termo *Educação para a Cidadania Global* a visões e abordagens eurocêntricas e/ou mercantilistas.

Existem, ainda, algumas instituições que, por influência de instituições europeias - p.e. *Global Education Network Europe* (GENE), Centro Norte Sul do Conselho da Europa - utilizam a terminologia **Educação Global (EG)**, mas esta continua a ser muito pouco utilizada em Portugal.

Este é um debate que a nível institucional tem ocorrido, acima de tudo, dentro do âmbito dos processos de elaboração das ENED, as quais têm incluindo uma parte dedicada ao enquadramento conceptual, trabalhada de forma colaborativa em *workshops* envolvendo vários e diversificados atores. Acontecendo este debate no âmbito da ENED, inevitavelmente, o conceito dominante trabalhado (e abraçado) é o de ED.

. O conceito de Educação para o Desenvolvimento

Tendo como pontos de partida várias definições de ED, nomeadamente as do Consenso Europeu sobre ED (2007) e do documento «Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa» (2005), reiterado pelo «Conceito Estratégico para a Cooperação Portuguesa» (2014), bem como da PPONGD (2002/2017) e reconhecendo que “definir ED é sempre uma tarefa inacabada e complexa” (ENED 2010-2015: 16) e que “o conceito de ED tem sido marcado pela evolução e a articulação entre diferentes práticas, teorias e abordagens nos campos do Desenvolvimento, da Cooperação para o Desenvolvimento e da Educação” (ENED 2018-2022: 12), **a ENED 2018-2022 especifica alguns elementos considerados fundamentais para uma definição de ED**, nomeadamente:

- é compreendida como um processo de aprendizagem ao longo da vida, comprometido com a formação integral das pessoas, o desenvolvimento do pensamento crítico e eticamente informado, e a tomada de consciência e a mobilização dos cidadãos e das cidadãs através de temas transversais às questões do desenvolvimento (proteção dos direitos humanos, promoção de uma cultura de paz e de democracia, promoção da justiça social, defesa da sustentabilidade ambiental, económica e social, promoção da interculturalidade, da não discriminação e da igualdade de género);
- centra-se na problematização de questões relacionadas com o desenvolvimento, incluindo o questionamento dos conceitos de desenvolvimento e de educação, assente numa constante e interdependente reinterpretação das realidades, designações e abordagens referentes ao «Norte» e «Sul» globais e às relações internacionais;
- coloca em evidência as relações de interdependência no contexto internacional e aborda especificamente as relações de poder e o seu impacto em termos de assimetrias socioeconómicas globais, nacionais e locais;

³ Ver subcapítulo 2.1.3.

⁴ Ver subcapítulo 2.1.2.

- tem como objetivo último a transformação social no sentido da prevenção e do combate às desigualdades sociais, bem como da promoção do bem-estar de todos e de todas, tanto ao nível local como ao nível global.



(ENED 2018-2022: 13-14)

Reconhecendo que forma é conteúdo e que as pessoas são protagonistas ativas dos processos de aprendizagem (ENED 2018-2022), é prestada também uma especial atenção aos **elementos metodológicos da ED**, em particular:

- a promoção de pensamento crítico e eticamente comprometido;
- a promoção constante da desconstrução de estereótipos e da defesa da não discriminação, da igualdade e da dignidade de todos e de todas;
- a promoção de processos de aprendizagem participativos, colaborativos e horizontais, direcionados para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização na aprendizagem e na ação;
- a promoção de aprendizagens que interliguem, de forma complexa e não linear, diferentes saberes e níveis de análise (locais, transnacionais e globais; individuais e coletivos) e que promovam abordagens interculturais;
- o compromisso com princípios éticos de ação, nomeadamente: coerência; cooperação; corresponsabilidade; equidade; igualdade; justiça social; não discriminação; participação; solidariedade.

A ENED 2018-2022 define, ainda, como **âmbitos de ação da ED** a educação formal, não formal e informal, e enquadra as ações de ED em três **formas de intervenção**: sensibilização, consciencialização e mobilização; ação pedagógica; concertação para a melhoria das políticas. Quer os âmbitos de ação, quer as formas de intervenção, não são interpretados como estanques, mas antes em constante interligação e complementaridade.

No que se refere especificamente à **educação formal**, a ED, de acordo com o Referencial ED, “visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem



e contribuir para um desenvolvimento integral e sustentável” (Cardoso et al., 2016: 5). Nesse mesmo documento, “reconhece-se que a escola deve assumir um papel fundamental, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário” (idem: 5).

Algumas **ONGD**, em conjunto com educadoras/es e professoras/es do Ensino Básico, Secundário e Superior, na busca de uma maior explicitação da ED com vista a uma mais clara e eficaz comunicação com os vários atores escolares, sistematizam, no seu discurso, **quatro dimensões fundamentais da ED** :

- 1) Dimensão Pedagógica – que corresponde a processos educativos criadores e críticos que partem da realidade quotidiana dos/das aprendentes, nos quais as metodologias e abordagens utilizadas são coerentes com o que são os próprios conteúdos de ED e com uma aprendizagem que se pretende transformadora.
- 2) Dimensão Colaborativa - corresponde a processos dialógicos, construídos de forma conjunta e colaborativa pelos/as intervenientes.
- 3) Dimensão Política - processos que permitem desenvolver e potenciar, a nível individual e coletivo, um olhar informado e crítico para uma postura ativa e transformadora sobre as causas estruturais das situações de injustiça e desigualdade existentes no mundo, a nível local e global.
- 4) Dimensão Ética - processos que partem de princípios e valores basilares para a ED como a justiça económica e social, a equidade e o Bem Comum” (CIDAC & FGS, 2023: 7).

Problematizações e questionamentos

Ainda que, em Portugal, exista um consenso alargado em torno da ED e do atual conceito a ela associado, subsistem naturais tensões e problematizações relacionadas com o enquadramento conceptual desta área.

Uma primeira tensão/problematização acontece com a **dispersão conceptual relacionada com as “Educações para ...”**, em particular:

- A “subalternização institucional” do termo ECG face à ED, em particular, no que respeita ao discurso, documentos e políticas públicas. Face à, já referida, cada vez maior adesão ao termo ECG por parte das OSC e de muitos atores do meio escolar, esta relação entre ED e ECG tem sido gerida institucionalmente com diplomacia ao longo dos últimos anos, sendo pouco clara, atualmente, a distinção entre um conceito e o outro, acabando-se, de certa forma, por se instrumentalizar os termos, utilizando-os mais em função dos públicos, dos contextos e dos financiadores e financiamentos que, propriamente, dos conceitos a eles atribuídos.
- Esta tensão alarga-se quando se integra a ED numa rede de conceitos mais abrangente, com ligação quer à Educação para a Cidadania (EC) - relembra-se que, em Portugal, a ED se encontra ligada ao domínio Desenvolvimento Sustentável, um dos dezassete domínios consagrados na ENEC, quer à EG/ETS. Apesar da procura de complementaridade subjacente a estes exercícios, existe uma lógica de competitividade inerente aos mesmos,

mais que não seja porque os recursos (financeiros e de tempo) são limitados e condicionam a ação destas várias abordagens educativas.

- Assinala-se, em especial, uma tensão que tem sido gerida ainda com maior diplomacia, a relação entre a ED e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), em particular, após o advento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Com a emergência dos ODS, foi colocada na agenda política uma pressão para um maior enfoque na EDS, em particular no contexto escolar e educacional. Neste esforço de valorização da EDS, a ENEC ligou a ED ao domínio específico Desenvolvimento Sustentável, retirando-lhe o estatuto de dimensão específica previsto nas anteriores Linhas Orientadoras (DGE-MEC, 2012), num movimento que pode ser interpretado como fragilizador da ED ao nível da educação formal (ainda que, a esse nível, permaneça “defendida” pelo Referencial ED).

A ENED 2018-2022 procura abordar estas tensões, destacando os elementos centrais e específicos da ED, nomeadamente: a questão temática geral (problemáticas relacionadas com o desenvolvimento); o foco geopolítico específico (Sul e Norte globais, não deixando de referir que a própria reflexão em torno das categorias «Norte» e «Sul» é, também ela, matéria de ED); e a preocupação central na consciencialização sobre e mobilização para a alteração das condições estruturais geradoras de pobreza, exclusão e desigualdades sociais (ENED 2018-2022: 15).

Ainda assim, esta diversidade de termos e conceitos, embora inclusiva e mais acolhedora no que respeita às diferentes visões e apropriações, tem como efeito a subsistência de uma “confusão natural”, não apenas entre o público em geral, mas também, muitas vezes, junto dos atores e públicos específicos desta área, com particular destaque para o meio escolar: “a ED permanece uma área curricular de caráter opcional e esporádico na formação de professores/as, devido a fatores como as dificuldades conceptuais (a existência de vários nomes e de várias ‘educações para...’ como Educação para o Desenvolvimento, Educação para a Cidadania Global, entre várias outras aceções e conceções como Educação Intercultural, Educação para a Paz, etc.)” (CIDAC & FGS, 2023: 6).

Outra problematização **relaciona-se com as práticas reais de EDCG e até que ponto as mesmas vão ao encontro de um conceito de ED mais crítico e não se ficam apenas por uma abordagem *soft*** (Andreotti, 2014) que, teoricamente, se pretende ultrapassada. Nesta linha de pensamento, juntando a perspetiva do percurso da ED em cinco gerações, apresentada por Manuela Mesa (2014), a qual favorece sobretudo o enfoque na ECG, é pertinente questionar a qualidade das práticas em EDCG e os seus impactos. Esta é uma preocupação que tem sido transversal em alguns dos principais atores da EDCG, mas que continua a ser difícil de enfrentar, tendo em consideração o facto de os principais mecanismos de avaliação nesta área (desde o nível das políticas até aos dos projetos e atividades) continuarem a ser, sobretudo, de índole quantitativa, tendo dificuldade em conseguir ler mais amplamente a complexidade, a coerência das abordagens de base e os impactos das intervenções.

Por fim, relacionada com esta abordagem mais crítica, alavancada pela recente Declaração Europeia sobre Educação Global até 2050 – Declaração de Dublin (2022), a qual “has the merit of making significant progress in incorporating an explicitly anti-racist and decolonial stance in its vision for Global Education by 2050” (GENE, 2024: 236), questiona-se a **inexistência de referências explícitas a lógicas decoloniais e a não integração de perspetivas do “Sul”** na ENED 2018-2022.

“In Portugal, despite progress made in embedding complex perspectives in the ENED, the Strategy has remained on what can be called a soft level and, in certain aspects, depoliticised and de-historicised – conforming with some of the “problematic patterns” of the field Andreotti (2016) has drawn attention to. One piece of evidence of this is the absence of a clear acknowledgment of



Portugal's postcolonial condition and its implications for DE and the DE Strategy" (Coelho & Coelho, 2024: 236-237).

Igualmente, na sua análise à ENED 2018-2022, Monteiro considera que "the lack of perspectives from the South or of an intention for their inclusion throughout the Strategy, future aims, and process, represents a substantial gap in a plan to challenge Development discourse. [...] DE is, overall, framed as a compassionate learning approach, not accounting for a critical view of the self but only of the systems which surround the learner, and with the final goal of transforming all. This frame does not fully challenge dominant discourses and, hence, can contribute to sustaining Power inequalities" (2021: 39, citada por Coelho & Coelho, 2024: 237).

No caso específico de Portugal, enquanto país com um passado colonial ainda por reconhecer e trabalhar, a EDCG poderá vir a dar um contributo fundamental para uma reflexão crítica nacional que urge sobre a sua história colonial e seus impactos, numa altura em que essa ausência de reflexão é, cada vez mais, preenchida com narrativas romantizadas e acríticas desse período, conducentes a uma "política do esquecimento" (Araújo & Santos, 2007) que interessa a movimentos sociais e políticos com força crescente na nossa sociedade. Neste capítulo, a ligação direta entre a EDCG e o mundo da CD aparece como potencialmente problemática e ainda por explorar (Coelho & Coelho, 2024).

1.2 Atores-chave

A existência de uma estratégia nacional com um percurso consistente no setor contribui para que exista um espaço de ação e reflexão com relativa estabilidade e progressiva consolidação. Para conferir esta consistência, o papel e a ação de um conjunto de atores elencados abaixo continua a ser chave.

Começando pelo **Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (CICL)**, a agência governamental responsável pelas concretização das políticas relacionadas com a EDCG que, para além dos diferentes papéis que desempenha no processo da ENED (promoção, dinamização, acompanhamento, monitorização), tem também um papel importante relacionado com a sustentabilidade do setor, ao fazer a gestão da linha de financiamento dedicada especificamente à ED, única a nível nacional e, como tal, estruturante para a ação das ONGD nesta área. Para além da linha de financiamento em ED, o CICL gere o Mecanismo de Apoio às **Entidades Subscritoras do Plano de Ação da ENED (ESPA)**, o qual apoia financeiramente estas entidades no desenvolvimento de projetos de ED em parceria com ONGD, fortalecendo a sua ação e capacitação ao nível da EDCG.

A **Comissão de Acompanhamento da ENED (CA ENED)** faz a coordenação, gestão e promoção das orientações estratégicas definidas na ENED. Nas ENED 2010-2016 e ENED 2018-2022, esta comissão foi constituída pelo CICL (em representação do Ministério dos Negócios Estrangeiros), pela DGE (em representação do Ministério da Educação), pela PPONGD e pelo CIDAC (em representação do GENE - Global Education Network Europe). Igualmente importante é o processo de reporte das ações e iniciativas no âmbito da ED feito pelas diferentes entidades que, a nível nacional, atuam neste setor - este processo é dinamizado e organizado pelo **Secretariado de Apoio à CA ENED**, constituído pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC).



As **ESPA**, nas quais estão incluídas, para além das entidades que compõem a CA ENED, outras entidades (instituições públicas e OSC) com histórico e participação ao nível do setor, são reconhecidas enquanto atores-chave não só pelas áreas de trabalho que se interseccionam com a EDCG, como pelos públicos que abrangem. No quadro da implementação da ENED, o espaço e intencionalidade de atuação destas entidades é a participação na elaboração dos Planos de Ação e a identificação de atividades chave para a implementação da estratégia.

Enumeram-se de seguida os outros atores-chave na EDCG em Portugal, contextualizando brevemente os seus papéis nos territórios educativos da educação formal.

. Escolas e Comunidades Educativas

As escolas, enquanto espaço dedicado ao desenvolvimento de processos educativos com estudantes, comportam na sua natureza e estrutura um conjunto significativo de possibilidades para a implementação de iniciativas de EDCG. Nos Agrupamentos de Escolas e comunidades educativas, as/os professoras/es, as/os estudantes, as direções de agrupamento e as coordenações intermédias de escola (departamento, científica, pedagógica, etc.), são elementos centrais quando existe possibilidade de colocar em prática políticas e orientações para a integração de EDCG em escolas. Existem várias práticas e possibilidades para implementar processos de integração, como por exemplo através dos conteúdos curriculares, de temas trabalhados em clubes escolares, de projetos em parceria com OSC da comunidade, etc.

A componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), implementada em 2017 e obrigatória para todas as escolas e níveis de educação e ensino em Portugal, passou a ser o espaço para onde se direciona não só iniciativas de sensibilização, consciencialização e mobilização de estudantes como também de reflexão e aprendizagem com base nessas iniciativas. Esta componente inclui vários domínios associados ao espaço da EDCG, entre os quais estão os Direitos Humanos, a Igualdade de Género, a Interculturalidade, o Desenvolvimento Sustentável, a Educação Ambiental, as Instituições e Participação Democrática.

Para a implementação de processos de aprendizagem que partem destes domínios, é proposto às escolas que estabeleçam relações de parceria com as OSC, nomeadamente as ONGD, desempenhando o papel de agentes educativos cuja proximidade à comunidade é significativa e constituindo elos de ligação entre espaços, tempos e pessoas, ao mesmo tempo que contribuem e têm um papel ativo no enriquecimento de aprendizagens e vivências de cidadania democrática e participativa (Martins et al., 2022).

. Organizações da Sociedade Civil e Movimentos Sociais

As Organizações da Sociedade Civil (OSC) com trabalho específico em educação formal são atores centrais nos processos de EDCG em contexto escolar em Portugal - partindo de um histórico de ação temática nos territórios, aportam às escolas conhecimentos e práticas que estão na esfera da EDCG. Em Portugal, estão ativamente em relação com escolas, ONGD, Associações para o Desenvolvimento Local (ADL) e outras Cooperativas e Fundações.

A implementação de projetos em parceria entre OSC - sobretudo ONGD e ADL - e agrupamentos escolares/escolas, envolvendo docentes ou, mesmo, estudantes, apresenta-se enquanto uma das "portas de entrada" para as práticas de EDCG em contexto de educação formal, alavancada pela ENEC, a qual realça a importância de as escolas trabalharem em conjunto e em complementaridade



de saberes com OSC das suas comunidades, reforçando o esforço de organização para um trabalho em formato de parceria entre escolas e organizações/movimentos na área da cidadania, mais concretamente através da CeD. Nesse sentido, as OSC e os movimentos sociais têm-se afirmado enquanto parceiros centrais na implementação de projetos com temáticas e/ou metodologias no âmbito da EDCG que promovem espaços de sensibilização, consciencialização e mobilização com vista ao combate às injustiças sociais, desigualdades, discriminações, trabalhando temáticas centrais na promoção da transformação social com vista ao Bem Comum.

Estas parcerias em espaços escolares, sobretudo em formato de projeto com ONGD e ADL, permitem promover processos de ação pedagógica mais prolongados no tempo, condição necessária para conhecer, refletir, problematizar, encontrar ou criar propostas alternativas a modelos promotores de injustiças e opressões. Para além do envolvimento ativo, permitem ainda a investigação, sistematização e avaliação sobre temas ou metodologias no campo da EDCG em contexto formal de educação. Cruzando com a *Abordagem Whole-School* (WSA)⁵, que será referenciada noutras partes deste trabalho, outro dos papéis destes atores é propor um espaço mais integral às práticas de EDCG nas escolas, envolvendo a comunidade nos processos de aprendizagem. O papel formativo que algumas ONGD desempenham tem vindo a ser valorizado, propondo sobretudo ao corpo docente (mas não só) a introdução e o aprofundamento aos conceitos e práticas de EDCG. Um dos papéis das OSC é também ir repensando o quadro conceptual da EDCG, aproximando-o das suas práticas e dos contextos escolares onde trabalham.

Recentemente, fruto da ação e proximidade com as comunidades educativas, uma parte destes atores têm desenvolvido percursos avaliativos e propositivos para a melhoria das políticas públicas relacionadas com a EDCG nas escolas, tanto ao nível local, nacional e mesmo europeu, este último sobretudo a partir da participação em projetos internacionais.

Existem estruturas de trabalho em rede entre OSC, com foco na ação em EDCG, abrangendo a implementação destes processos na educação formal. São exemplo disso:

- Grupo de Trabalho EDCG da PPONGD, o qual desempenha um papel central no campo da EDCG, sendo composto por 9 ONGD: ADRA Portugal, AIDGLOBAL, FEC - Fundação Fé e Cooperação, FCL – Fundação Cidade de Lisboa, FGS – Fundação Gonçalo da Silveira, IMVF – Instituto Marquês de Valle Flôr, Oikos - Cooperação e Desenvolvimento, Rosto Solidário e VIDA.
- Grupo de Trabalho Educação e Cidadania dinamizado pela Associação ANIMAR, constituído com vista a promover a ENEC e no qual estão integradas, à data da realização deste documento, 22 organizações da REDE ANIMAR, 2 Associações Individuais, 11 Organizações Parceiras e 2 especialistas no setor da Educação e Cidadania.

Uma nota para a Rede de Educação para a Cidadania Global, criada em 2014 pelo trabalho conjunto entre duas ONGD e várias educadoras e educadores em escolas, a qual assumiu um papel relevante de partilha, ação e reflexão em EDCG durante quase uma década na educação formal em Portugal, e que foi formalmente extinta em 2024.

No que diz respeito ao papel específico que têm desempenhado alguns movimentos sociais, destacam-se os relacionados com temáticas sociais emergentes e significativas para a população escolar (por exemplo, emergência climática, antirracismo, igualdade de género, etc.), temáticas

⁵ O termo *Whole School Approach* (WSA) tem como tradução comum abordagem global da escola ou abordagem integral da escola. Os padrões democráticos da WSA consideram três áreas principais da vida escolar: os processos de ensino e aprendizagem; o ambiente escolar e a governação; e as ligações com a comunidade local (Martins et al., 2022).



para as quais estes movimentos são, por vezes, convocados pelas escolas como forma de divulgar e promover os processos de participação cidadã.

. Autoridades Locais e Entidades Públicas

Ao nível nacional e governamental, tem sido reconhecida a importância da EDCG para vários setores, sendo um deles a educação formal. O processo de elaboração, monitorização e avaliação da ENED 2010-2016 e, posteriormente, da ENED 2018-2022, são resultantes de um compromisso entre Ministério da Educação, através da DGE, e o Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do CICL, em conjunto com a sociedade civil. Estes documentos conferem às escolas um estatuto de espaço estratégico, onde as aprendizagens EDCG podem ser integradas nos currículos ou desenvolvidas a partir de ações e iniciativas em espaços não curriculares.

Há, por parte das equipas do Ministério da Educação dos vários executivos governamentais, uma preocupação visível em dar continuidade e conteúdo ao enquadramento formal da área da Cidadania nas escolas. Alavancada pela integração nas escolas do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a adoção em 2017 do documento-referência da ENEC, complementada pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), pelas Aprendizagens Essenciais (AE) e pelo conjunto de referenciais, entre os quais o Referencial para a Educação para o Desenvolvimento, abriu um espaço importante para que a EDCG possa ser uma área consagrada de ação educativa nas escolas.

Ao nível local, as entidades assumem, sobretudo, um papel complementar no que diz respeito à implementação da EDCG em escolas, seja através do apoio a partir de programas e ações, seja pelo enquadramento em políticas públicas educativas ao nível municipal ou de freguesia. Algumas oportunidades de financiamento a projetos em escolas, que envolvem também objetivos e práticas de EDCG, obrigam a parcerias compostas por representantes de autoridades locais (gabinetes e agências públicas, Juntas de Freguesia, Câmaras Municipais, etc.).

. Escolas Superiores de Educação

As Escolas Superiores de Educação (ESE)⁶ têm ganho relevância enquanto atores-chave no setor formal, sobretudo no que diz respeito à integração de conteúdos e metodologias EDCG na formação inicial e contínua de docentes e outros agentes educativos que exercem as suas funções em contexto de escola. Este percurso tem sido consolidado através de parcerias com ONGD com focos de ação ligados à EDCG. Estas parcerias materializam-se através tanto de projetos continuados no tempo, como de iniciativas pontuais de formação contínua a docentes acreditada ou através da participação em eventos temáticos e/ou comemorativos.

A Associação de Reflexão e Intervenção Educativa na Política das ESE – ARIPESE, da qual todas as ESE nacionais fazem parte, é um ator relevante e estratégico no setor da EDCG. Para além de ter promovido projetos transversais de formação e planeamento em EDCG nas ESE, dinamizou a assinatura conjunta de uma carta de compromisso das ESE com a ENED (sendo a própria ARIPESE uma das entidades subscritoras do Plano de Ação da ENED).

⁶ Instituições de Ensino Superior que têm por missão a formação inicial e contínua de professores/as e outros agentes educativos, bem como a realização de atividades de pesquisa e investigação, num contexto de integração e interação regional/local.



. Atores Internacionais

Portugal tem um espaço consolidado no que diz respeito ao setor da EDCG a nível internacional: é membro, desde há vários anos, do GENE, onde se encontra atualmente representado pelo CICL e pela DGE⁷; e preside, atualmente, o Programa Ibero-Americano de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (CGpDS), promovida no âmbito da Secretaria-Geral Ibero-Americana (SEGIB). Esta presença ativa e com elevada visibilidade no panorama internacional tem sido um elemento-chave na validação e credibilização das políticas nacionais no setor, em particular das ENED.

Outro ator relevante é a Comissão Europeia através de alguns dos seus programas de financiamento, como sejam o programa *Development Education and Awareness Raising* (DEAR) ou o programa *Erasmus+*, que possibilitam a mobilização de recursos para a implementação de projetos ou ações no âmbito da EDCG e que, em Portugal, têm sido utilizados para desenvolver intervenções em contexto escolar.

1.3 Documentos de orientação política

Desde a sua introdução em Portugal, a EDCG tem vindo a ser alvo de maior ou menor investimento e atenção em função dos momentos políticos. Neste percurso, é possível identificar marcos concretos ao nível das políticas nacionais, que se materializaram em documentos de política ou em documentos estratégicos, que podem ajudar a compreender a relevância atribuída em cada momento à EDCG. Nesta análise, dividimos esses marcos em três níveis:

- . **As políticas nacionais que dizem diretamente respeito à área da EDCG e as diretrizes/documentos estratégicos na área da EDCG:**
 - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED 2010-2016⁸, ENED 2018-2022⁹);
 - Referencial de Educação para o Desenvolvimento;
 - Relatório resultante do processo do *peer review* do GENE: Global Education in Portugal;
 - Programas de apoio financeiro desenvolvidos com o objetivo de criar condições de financiamento para a implementação das ações previstas nas políticas na área da ED, nomeadamente, a Linha de Cofinanciamento para Projetos de Educação para o Desenvolvimento de ONGD, o Mecanismo de Apoio a Iniciativas (MAI) ENED, o Programa para Manutenção do Secretariado da CA ENED, e o Programa para a Divulgação e Aprofundamento do Referencial de ED, todos eles promovidos pelo CICL (Camões IP, 2023:44).
- II. **As diretrizes ou políticas nacionais que, mesmo não sendo especificamente da área da EDCG, fazem referência intencional à EDCG:**

⁷ A primeira representação de Portugal no GENE fez-se através da ONGD CIDAC, tendo-se mantido essa representação até 2024.

⁸ Tendo sido originalmente criada para o período 2010-2015, esta ENED foi prolongada até 2016 através da assinatura de um protocolo, passando-se a adotar, desde aí, o período 2010-2016 como referência.

⁹ Em 2023 iniciou-se o processo de construção da ENED 2025-2030 (ver aqui) e, mais tarde, do respetivo Plano de Ação (ver aqui), documentos que se encontram, atualmente, a aguardar aprovação governamental.



- A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania;
- A Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030;
- O Referencial de Direitos Humanos.

III. Os documentos ou marcos com influência na área da EDCG, mas sem uma referência explícita à EDCG:

- Documento orientador Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

1.4 Cronologia das políticas em EDCG



Atores-chave



Documentos de política



Mecanismos de financiamento

Uma perspectiva institucional

		Nível nacional		Nível internacional
	Organizações da Sociedade Civil	Ministério dos Negócios Estrangeiros	Ministério da Educação	Organizações europeias e internacionais
1985	Criação da Plataforma Portuguesa das ONGD			
1986				Integração na CEE Linha B760005 de cofinanciamento OSC
1987				
1988				
1989				Criação do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa
1990				
1991				
1992				
1993				
1994		Criação do Instituto da Cooperação Portuguesa		
1995				
1996	PPONGD começa a participar no grupo ED CLONG			Fórum de ED CLONG
1997				Escola de Verão de ED
1998		Criação do estatuto das ONGD		
1999				
2000				
2001	Criação Grupo Trabalho ED da PPONGD I Escola Nacional de ED		Formação Cívica integra o Ensino Básico	Criação do GENE
2002	II Escola Nacional de ED CIDAC integra GENE			CIDAC integra GENE Declaração de Maastricht sobre Educação Global

2003	Escola de Verão de ED realizada em Portugal	 Criação do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento		Escola de Verão de ED realizada em Portugal
2004		Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento integrada GENE		Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento integrada GENE
2005		 Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa  Abertura Linha ED		
2006			Fórum Educação para a Cidadania	Criação formal do Grupo Multistakeholder (MSH) de ED
2007				 Consenso Europeu sobre Desenvolvimento: Contributos da Educação e Sensibilização
2008		Início do processo de criação da ENED		
2009	 Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2016			GENE na Comissão de Acompanhamento da ENED 2010-2016
2010		Protocolo de implementação ENED 2010-2016 e Plano de Ação		
2011		Jornadas de ED		
2012		 Criação do Camões, IP Protocolo de colaboração entre DGE e CICL para consolidação da ED no sector da educação formal Jornadas de ED	 Educação para a Cidadania - Linhas orientadoras	 Declaração do Parlamento Europeu sobre "Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global Ativa"
	Carta Aberta sobre o futuro da ED	 Interrupção da linha anual de cofinanciamento de projetos de ED de ONGD		
2013		 Reabertura da Linha ED		
2014		 Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020 Fórum ED		Processo de Revisão por Pares do GENE e respetivo Relatório
2015		Jornadas de ED		Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável
2016	 Referencial de Educação para o Desenvolvimento			
2017		Jornadas de ED	 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania	Novo Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento
		Relatório Final da Avaliação Externa ENED 2010-2016	Aprovação do PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	
2018	 Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 Protocolo de implementação ENED 2018-2022 e Plano de Ação			
	Aprovação da narrativa de EDCG da PPONGD			
2019		Jornadas de ED		
2020		Jornadas de ED		

2021				Aprovação da Iniciativa Ibero-Americana de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável
2022		 Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030		 Declaração Europeia de Educação Global até 2050
2023	Início do processo de criação da ENED 2025-2030 Fórum ED			Relatório da Iniciativa Ibero-Americana de Cidadania Global e Desenvolvimento Sustentável
		 Aumento das verbas da Linha ED Relatório Final de Avaliação Externa ENED 2018-2022		Revisão da Recomendação de 1974 da UNESCO
2024				História da ED em Portugal
2025 julho			Anúncio de nova ENEC e revisão da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento	

1.5 Literatura produzida acerca de documentos de orientação política de EDCG e sobre a sua implementação

CIDAC & FGS (2019). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento nas Instituições de ensino superior: reflexões e experiências*. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/pt/referencial-de-ed-nas-instituicoes-de-ensino-superior-reflexoes-e-experiencias>

CIDAC & FGS (2023). *Educação para o Desenvolvimento nas práticas escolares - problematizando e propondo caminhos para a Formação e a Escola*. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/pt/a-educacao-para-o-desenvolvimento-nas-praticas-escolares-problematizando-e-propondo-caminhos-para-a-formacao-e-a-escola>

Coelho, La Salete (2012). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - Relatório de Acompanhamento 2010-2011*. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-pt-7.pdf>

Coelho, La Salete (2013). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - Relatório de Acompanhamento 2012*. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-pt-6.pdf>

Coelho, La Salete (2014). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - Relatório de Acompanhamento 2013*. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-pt-5.pdf>

Coelho, La Salete (2015). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - Relatório de Acompanhamento 2014*. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-pt-4.pdf>



Coelho, La Salete (2016). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - Relatório de Acompanhamento 2015. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-pt-3.pdf>

Coelho, La Salete (2017). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - Relatório de Acompanhamento 2016. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-pt-2.pdf>

Coelho, La Salete (2018). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - Relatório de Acompanhamento 2017. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-pt-1.pdf>

Coelho, La Salete & Costa, Joana (2019). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 - Relatório de Acompanhamento 2018. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-1-pt-9.pdf>

Coelho, La Salete & Costa, Joana (2020). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 - Relatório de Acompanhamento 2019. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-1-pt-3.pdf>

Coelho, La Salete & Costa, Joana (2021). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 - Relatório de Acompanhamento 2020. Disponível em: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-1-pt_1634571960.pdf

Coelho, La Salete & Costa, Joana (2022). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 - Relatório de Acompanhamento 2021. Disponível em: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-1-pt_1658942990.pdf

Coelho, La Salete & Costa, Joana (2023). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 - Relatório de Acompanhamento 2022. Disponível em: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-1-pt_1711040244.pdf

Coelho, La Salete & Costa, Joana (2024). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 - Relatório de Acompanhamento 2023. Disponível em: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamento-1-pt_1729359991.pdf

Coelho, La Salete & Coelho, Dalila Pinto (2024). Portugal. In GENE, Global Education in Europe: National Histories, Volume I, 2ª edição, pp. 203-253. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/668681c06a67cd6f99c7864f/1720091078990/HistoriesVol1Edition2.pdf>

Coelho, La Salete & Lourenço, Mónica (2022). ENED - 15 anos de construção e implementação de um enquadramento estratégico para a ED em Portugal. Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD | Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global em tempos de mudança. N.º 25. Disponível em : <https://www.plataformaongd.pt/noticias/revistada-plataforma-ened-15-anos-de-construcao-e-implementacao-de-umenquadramento-estrategico-para-a-ed-em-portugal>

Coelho, L.S, Coelho, D. P., Costa, J., Lourenço, M. & Silva, F. (2020). Global Education Digest 2020 – Português. In: DERC (2020). Global Education Digest 2020. London: Development Education



Research Centre, UCL Institute of Education. Disponível em:

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10112144/1/Digest%202020%20Online.pdf>

Coelho, L.S, Coelho, D. P., Costa, J., Lourenço, M. & Silva, F. (2021). Global Education Digest 2021 – Português. In: DERC (2021). Global Education Digest 2021. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education. Disponível em:

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10137056/1/Digest%202021%20FINAL.pdf>

Coelho, L.S, Coelho, D. P., Costa, J., Lourenço, M.; Silva, F. & Reis, A. (2022). Global Education Digest 2022 – Português. In: Inguaggiato Carla (Edited by) (2022). Global Education Digest 2022, Università di Bologna. Disponível em: DOI <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/7164/>

Coelho, L.S, Silva, F., Lourenço, M, Reis, A., Coelho, D. P. & Costa, J. (2024). Global Education Digest 2023 – Português. In: ANGEL (2024). Global Education Digest 2023. London: Development Education Research Centre, IOE, UCL's Faculty of Education and Society.

Costa, Alexandra Sá & Caramelo, João (Coord.) (2023). Avaliação Externa Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 – Relatório Final. Equipa de avaliação: Costa, Alexandra Sá, Caramelo, João, Cardoso, Carla, Coelho, Dalila Pinto, Menezes, Isabel, Correia, Luís Grosso, Gomes, Margarida & Medina, Teresa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Disponível em: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/avaliacao-final-pt_1692614868.pdf

Costa, Alexandra Sá; Caramelo, João; Coelho, Carina; Coelho, Dalila; Costa, Francisca, Menezes, Isabel; Correia, Luís Grosso & Medina, Teresa (2017). Avaliação externa – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010–2015: Relatório final. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/avaliacao-externa-pt-1.pdf>

GENE (2014). Global Education in Portugal - The European Global Education Peer Review Process. Amsterdam: Global Education Network Europe. Disponível em:

<https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/5fc8e24da9f67830ca0619a8/1607000655623/Portugal.pdf>

Guimarães, Sérgio & Santos, Ana Teresa (2011). The Portuguese National Strategy Process: A success story threatened by the budget crisis, DEEEP, DEAR matters: Strategic approaches to development education in Europe, Brussels, DEEEP – CONCORD. Disponível em:

<https://library.concordeurope.org/record/1023/files/DEEEP-GUIDE-2015-005.pdf?version=1>

LOGFRAME (2020), *ENED 2018-2022 Avaliação Intermédia. Relatório de Avaliação*. Disponível em: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/avaliacao-intermedia-pt_1614856486.pdf

Monteiro, Angélica (Coord.) (2023). Diagnóstico de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável. Relatório de Portugal. Disponível em: https://ibercidadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2024/06/CGpDS_Relatorio-Portugal.pdf

Monteiro, Carolina (2021). Learning to change the world: discourse and power in the Portuguese National Strategy for Development Education. Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social, 12, 25-42. Disponível em: <https://sinergiased.org/learning-to-change-the-world-discourse-and-power-in-the-portuguese-national-strategy-for-development-education/>



Pereira, Luísa Teotónio (2013). Portugal: Portuguese Strategy for Development Education. From recent Experiences to new Challenges. In Forghani-Aran, Neda et al. (orgs). Global Education in Europe: Policy, Practice and Theoretical Challenges (pp. 33–43) Berlin: Waxmann.

Pereira, Luísa Teotónio (2016). A Portuguese Strategy for Development Education – From recent experience to new challenges. In Hartmeyer, Helmut & Wegimont, Liam (eds.). Global Education in Europe revisited. Strategies and structures, policy practice and challenges (pp.47–59) Münster: Waxmann.

Santos, Ana Teresa (2013). A opção Multistakeholder como pilar da Estratégia Nacional de

Educação para o Desenvolvimento. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6994/1/master_ana_graca_santos.pdf

Santos, Ana Teresa (2014). A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: fatores de sucesso, mais-valias e futuro. Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social, 1: 67-82. Disponível em: <https://sinergiased.org/a-estrategia-nacional-de-educacao-para-o-desenvolvimento-fatores-de-sucesso-mais-valias-e-futuro/>

Wegimont, Liam (2009). Developing a National Strategy for Development Education in Portugal, An informal paper.

2. Principais documentos de orientação política

2.1 Lista e resumo dos principais documentos de orientação política

Documento-chave	Atores-chave envolvidos	Links
Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED)	<u>Elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação (CA ENED):</u> Camões ICL, IP (Ministério dos Negócios Estrangeiros) Direção-Geral da Educação (Ministério da Educação) Plataforma Portuguesa das ONGD Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (ONGD)	ENED 2010-2016: https://ened-portugal.pt/pt/introducao-1
	<u>Elaboração, implementação e avaliação (ESPA):</u> Agência Portuguesa do Ambiente (Ministério do Ambiente) Associação de Professores para a Educação Intercultural - APEDI Associação de Reflexão e Intervenção Educativa na Política das ESE - ARIPESE Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local - ANIMAR Comissão Nacional da UNESCO (Ministério dos Negócios Estrangeiros) Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (Presidência do Conselho de Ministros) Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente - CPADA Conselho Nacional da Juventude - CNJ Instituto Português do Desporto e Juventude, IP (Ministério da Juventude) Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres (PpDM)	Plano de Ação ENED 2010-2016: https://ened-portugal.pt/pt/plano-de-acao
		ENED 2018-2022: https://ened-portugal.pt/pt/introducao
		Plano de Ação ENED 2018-2022: https://ened-portugal.pt/pt/introducao-2

Documento-chave	Atores-chave envolvidos	Links
	Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento (Associação de Municípios)	
Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)	<u>Elaboração:</u> Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade Secretaria de Estado da Educação Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género Alto Comissariado para as Migrações, I.P Direção-Geral da Educação Rede Bibliotecas Escolares Direção-Geral da Saúde Associação Nacional de Municípios Portugueses Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto Na elaboração desta estratégia foram também auscultados/as estudantes, docentes e representantes de entidades da sociedade civil.	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário (Referencial ED)	<u>Elaboração e implementação:</u> Direção-Geral da Educação (Ministério da Educação) Camões ICL, IP (Ministério dos Negócios Estrangeiros) Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (ONGD) Fundação Gonçalo da Silveira (ONGD) <u>Implementação:</u> Escolas e docentes Plataforma Portuguesa das ONGD e algumas das suas associadas ARIPESE e algumas das suas associadas Agência Portuguesa do Ambiente (Ministério do Ambiente) Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente - CPADA	https://www.dge.mec.pt/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-educacao-pre-escolar-ensino-basico-e-ensino

Documento-chave	Atores-chave envolvidos	Links
Estratégia da Cooperação Portuguesa	<u>Elaboração e acompanhamento:</u> Camões ICL, IP (Ministério dos Negócios Estrangeiros) Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento (FCD) <u>Avaliação:</u> Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE	https://www.instituto-camoes.pt/images/img_noticias2022_1/Completo_Brochura_ECP_2030_Digital.pdf

2.1.1. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED)

. Contexto de elaboração do documento

Um dos documentos-chave a assinalar no seio da política nacional portuguesa em termos de EDCG é a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento. **Desde 2010 até à atualidade foram já criadas e promulgadas duas Estratégias Nacionais de Educação para o Desenvolvimento em Portugal¹⁰.** Tendo em consideração que se trata da mesma política estratégica, as duas ENED serão aqui consideradas como uma única política, dividida em diferentes momentos: 1.º momento - a ENED 2010-2016; 2.º momento - a ENED 2018-2022. Será sob este ponto de vista que analisaremos esta política, nomeadamente o seu contexto, nível de implementação, avaliação e atores envolvidos.

Sob este pressuposto, podemos afirmar que **a construção da ENED, enquanto orientação política, remonta a 2008**, altura em que é lançado oficialmente o processo de construção da mesma pelo Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros, sob liderança do, então, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, I.P. (IPAD) (Santos, 2013). Contudo, antes do seu lançamento formal, é importante salientar que o contexto de produção deste documento decorre de um historial de trabalho prévio em ED, a nível nacional e internacional, que permitiu criar condições para a sua emergência.

Para além da existência de um quadro político e institucional internacional que, desde 1974, se veio a materializar em declarações e recomendações produzidas por organizações internacionais, bem como na criação de instituições que gerem e alimentam as práticas da ED, ao nível da coordenação, aprendizagem e financiamento que inspiraram a criação da ENED em Portugal (ENED, 2010-2015), **o governo português esteve ativamente envolvido em alguns momentos-chave que permitiram a Portugal aprofundar cada vez mais o trabalho em ED e traçar o caminho para o futuro desenho da ENED.** Entre eles, destaca-se, por um lado, a criação do *European Multistakeholder Steering Group on Development Education*, que foi uma iniciativa que surgiu no seguimento do Processo de Palermo (que ocorreu em 2003) e que contou com a participação do governo português. Por

¹⁰ Em 2023 iniciou-se o processo de construção da ENED 2025-2030 (ver [aqui](#)) e, mais tarde, do respetivo Plano de Ação (ver [aqui](#)), documentos que se encontram, atualmente, a aguardar aprovação governamental.

outro lado, destaca-se a publicação do documento de referência da UE “Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização” (2007), que surgiu no quadro da Presidência Portuguesa do Conselho Europeu e que decorreu do Consenso Europeu para o Desenvolvimento, adotado em 2005 pelo Conselho, Comissão e Parlamento Europeu, e que foi apresentado publicamente em Lisboa em 2007 (Santos, 2013).

A nível nacional, teve um papel importante o reconhecimento explícito, em 2005, do papel da ED na Estratégia da Cooperação Portuguesa, algo que aconteceu pela primeira vez em Portugal, seguido da criação, nesse mesmo ano, pelo IPAD, de uma linha de cofinanciamento para projetos de ED das ONGD portuguesas. Outro marco significativo, com muita influência no processo de construção da ENED nos anos seguintes, foi o intercâmbio Áustria - Portugal, realizado no âmbito do GENE. Esta iniciativa decorreu entre 2006 e 2008, e consistiu no “intercâmbio entre decisores políticos e técnicos de instituições governamentais e da sociedade civil ativas na área da Educação para o Desenvolvimento” (Santos, 2013: 24). As recomendações resultantes deste intercâmbio foram determinantes para que, logo a seguir, ainda em 2008, fosse iniciado o processo de elaboração da primeira ENED.

A segunda ENED manteve o compromisso político iniciado, procurando aprofundar o caminho em ED. Focando nos principais ganhos da 1.^a para a 2.^a ENED, salienta-se, antes de mais, e como referido, o facto de a 2.^a ENED ser **aprovada em Resolução de Conselho de Ministros, alargando o lastro político da ED em Portugal, que deixa de estar apenas ligada ao Ministério dos Negócios Estrangeiros e ao Ministério da Educação e Ciência**. Por outro lado, importa mencionar que se tratou de um processo que “usufruiu (...) das recomendações plasmadas no ‘Relatório Nacional sobre Educação Global em Portugal’ realizado pelo GENE (2014) e no ‘Relatório de Avaliação Externa Final da ENED 2010-2016’ (2017)” (ENED, 2018-2022: 3). Este trabalho materializou-se em algumas alterações qualitativas relevantes, como é o caso de uma maior preocupação com os indicadores do Plano de Ação da ENED, nos quais houve um esforço para que fossem, não apenas SMART (indicadores específicos, mensuráveis, atingíveis, relevantes e limitados no tempo), mas também com informação qualitativa relevante.

Em 2023, o **processo de construção da ENED 2025-2030** surgiu num contexto de, por um lado, maior entrosamento das ESPA com a ED, mas, por outro lado, de eleições parlamentares e de mudanças a nível governamental (com uma primeira eleição em 2024 e uma segunda em 2025). Mantendo um formato coletivo e participativo, este processo de construção alicerçou-se, em termos de conceito de ED, conteúdos e formato, na ENED 2018-2022, procurando cimentar o trabalho realizado, dando-lhe continuidade e maior profundidade. Todavia, o contexto de eleições e de mudança acima referido impactou no processo de aprovação e concretização desta nova ENED, aguardando-se ainda a sua promulgação governamental, sem a qual a mesma não tem qualquer efeito político.

Finalmente, importa fazer uma referência ao **processo de construção da ENED nestas três fases**. Todas tiveram uma **grande preocupação com o envolvimento dos diferentes atores (instituições públicas e OSC), realizando processos colaborativos que foram, várias vezes, considerados uma referência internacional**. No âmbito do ‘Relatório Nacional sobre Educação Global em Portugal’, realizado pelo GENE (2014), o caso português foi mesmo “elogiado devido ao cariz participativo do processo que deu origem à ENED 2010-2016, o qual resultou numa forte apropriação por parte dos atores envolvidos” (ENED, 2018-2022: 7). Concretamente, na 1.^a ENED foram envolvidas um total de oito instituições públicas e sete OSC e, na 2.^a ENED, o número de OSC envolvidas subiu também para oito (ENED 2018-2022). No processo de construção da ENED 2025-2030, o número e a natureza das instituições manteve-se.



. Níveis e formas de implementação do documento

Assumindo os objetivos estratégicos da ENED 2018-2022 como referência, verificamos que a implementação das ações destinadas a responder aos **dois primeiros objetivos** (1. Reforçar a capacidade de intervenção em matéria de ED; e 2. Alargar o alcance e a qualidade da intervenção em ED) é **maioritariamente desenvolvida pelas ONGD**. Esta implementação decorre, em grande medida, do financiamento que o CICL tem vindo a assegurar, desde 2005, com a criação da Linha de projetos de ED para ONGD. De facto, entre 2018 e 2023, foram financiados, pelo CICL, 46 projetos de ONGD, dos quais cerca de 24% (11) são na área da educação formal (*website* do CICL¹¹) - o sistema montado a partir do atual modelo de formulário de candidatura exige, logo aquando da submissão, um cruzamento entre os projetos e as medidas da ENED. O mesmo acontece pelo facto de existir um **mecanismo de acompanhamento e recolha de dados relativos ao desempenho da ENED**, também ele promovido pelo CICL. Estas preocupações e este cuidado têm permitido um maior cruzamento entre as necessidades estruturais identificadas na ENED com as propostas das ONGD e uma maior leitura do desempenho da ENED.

Sobre o **objetivo estratégico 3** da ENED (Afirmar a importância e promover a transversalização da ED), no que se refere à sua implementação, **as ESPA têm tido um papel especialmente relevante**. Para isto contribuiu a criação do Mecanismo de Apoio a Iniciativas das ESPA, de 2021 e 2022, que criou condições para instituições públicas e OSC trabalharem em conjunto em ED, a partir das suas áreas temáticas (igualdade entre homens e mulheres, ambiente, migrações, juventude, ensino superior, etc.). **Estas opções políticas de financiamento foram chave para o desenvolvimento e implementação da ED nos diversos setores**, seja a partir de iniciativas desenvolvidas por instituições públicas, seja por OSC, seja por iniciativas conjuntas.

Finalmente, sobre o **objetivo estratégico 4** (Consolidar a implementação da ENED), trata-se de um objetivo de carácter político, mas também de natureza operacional, **uma vez que é aqui que está enquadrado o sistema de coordenação, gestão e de promoção de orientações estratégicas**. Em termos do caminho feito no âmbito deste objetivo, há a salientar a evolução que ocorreu entre a ENED 2010-2016 e a ENED 2018-2022, uma vez que, nesta última, é reconhecida a necessidade de se realizarem melhorias no modelo de funcionamento, o que levou à autonomização deste sistema de gestão como objetivo distinto dos restantes. Refere a ENED 2018-2022 que “este objetivo, de natureza mais operacional, constitui uma condição também ela facilitadora das iniciativas promotoras da construção de sociedades mais justas, solidárias, inclusivas, sustentáveis e pacíficas” (ENED 2018-2022: 23).

Em termos práticos, um dos aspetos a destacar na 2.^a ENED é a criação de condições para a manutenção do Secretariado da CA ENED. **A existência de um Secretariado que responde à CA da ENED garante um apoio técnico especializado à gestão da ENED** e permite “agilizar a comunicação, concertação e recolha atempada de informação junto das diversas ESPA e restantes atores no domínio da ED” (ENED 2018-2022: 24). Dada a sua importância, este secretariado foi inclusive vertido numa medida do objetivo estratégico 4 (4.1. Modelo institucional da ENED). À semelhança deste, também **a criação e atualização de uma plataforma online de recolha e partilha de informação sobre a implementação da ENED** foi materializada na ação 2 da medida 4.2. do Plano de Ação da ENED 2018-2022. A criação e manutenção desta plataforma online constituiu também uma ferramenta essencial para a “recolha, partilha e divulgação de informação,

¹¹ <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao/financiamos/perguntas-frequentes-ongd-2/projetos-de-educacao-para-o-desenvolvimento>.

de modo que pudessem ser disponibilizados relatórios, recursos pedagógicos e informação sobre iniciativas” com vista à “construção de uma memória documental da ED em Portugal” (ENED, 2018-2022: 24).

Exemplos de implementação da ENED

JORNADAS ED e FÓRUM ED

Para além dos projetos e atividades que contribuem para a implementação da ENED, o Plano de Ação da ENED 2018-2022 inclui duas Medidas Transversais muito relevantes, as quais constituem importantes exemplos de implementação desta mesma estratégia, pela sua importância política. Essas 2 medidas são: 1) as Jornadas de Educação para o Desenvolvimento (Jornadas ED); e 2) o Fórum de Educação para o Desenvolvimento (Fórum ED).

“As **Jornadas de ED** têm uma natureza temática, constituindo um espaço para troca de experiências, para aprofundar conceitos e metodologias, bem como para discutir coletivamente práticas desenvolvidas e adotadas por entidades públicas e da sociedade civil de diferentes setores e natureza diversa” (Plano de ação 2018-2022 - ENED: 3). No âmbito da implementação da ENED 2010-2016 e da ENED 2018-2022, foram realizadas um total de 7 Jornadas:

- 4 Jornadas no quadro da ENED 2010-2016
 - I Jornadas de ED - "Práticas de Sensibilização e Influência Política", 23/11/2010
 - II Jornadas de ED - "ED nas Escolas", 21/01/2012
 - III Jornadas de ED - "ED e outras «Educações para...»", 30/05/2013
 - IV Jornadas de ED - "A Avaliação no contexto da ED", 29/05/2015
- 3 Jornadas no quadro da ENED 2018-2022
 - I Jornadas de ED - "A ED nas Escolas", 18/05/2019
 - II Jornadas de ED - "A ED e os ODS", 17/10/2020
 - III Jornadas de ED - "A digitalização: olhares a partir da ED", 20 e 24/11/ 2021

Quanto ao **Fórum ED**, este “possui uma natureza mais política, de discussão e definição de estratégia, incluindo também uma forte componente de disseminação do trabalho realizado e a desenvolver sobre ED” (Plano de Ação ENED 2018-2022: 3). No total das duas ENED, foram realizados dois Fóruns ED:

- O I Fórum ED teve lugar no dia 28/10/2014, na Sala do Senado da Assembleia da República, dedicado ao tema “A importância do exercício da cidadania global”;
- O II Fórum ED decorreu no dia 12/05/2023, na Fundação Calouste Gulbenkian, e foi dedicado ao tema “Processos de aprendizagem sobre o mundo e sobre nós à luz da ED”.

. Avaliação da implementação do documento

O processo de avaliação foi sempre uma das preocupações no que diz respeito à ENED, de tal modo que foi criada uma medida com esse intuito: medida 4.3. **Cultura de avaliação na ENED** . Refere-se que, “reconhecendo que há melhorias a realizar no modelo de funcionamento e no aprofundamento dos sistemas de acompanhamento e avaliação, revela-se fundamental autonomizar um objetivo concreto para este efeito” (ENED 2018-2022: 23). A 1.^a ENED foi alvo de uma avaliação final, da qual resultaram recomendações importantes para a construção da 2.^a

ENED, a qual foi, igualmente, objeto de avaliação final . Em ambos os casos, foram auscultadas instituições públicas e Organizações Não Governamentais (ONG).

Para além disso, destacam-se a **criação de um sistema de reporte que permite alimentar a publicação anual de Relatórios de Acompanhamento** essenciais quando se pretende dar resposta a uma cultura de avaliação, mas também as IV Jornadas de ED, realizadas em 2015, cujo foco foi a avaliação em ED. Integradas na ENED, as Jornadas deram um importante contributo na reflexão em torno deste tema¹².

Elementos-chave

para o reforço da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento e da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global em Portugal

1. **Sistema de reporte e acompanhamento** , que permite efetuar uma monitorização e reporte de carácter anual;
2. Investimento na **existência de um secretariado** , que permite operacionalizar um conjunto de tarefas práticas de acompanhamento;
3. **Ferramenta de comunicação e disseminação** (uma plataforma digital), que agrega e dissemina o conjunto dos documentos-chave, iniciativas e recursos que apoiam a operacionalização da ENED;
4. Existência de **linhas de financiamento específicas em ED** , que permitem garantir e fortalecer a ação dos atores no terreno na área da EDCG;
5. Promoção de **processos descentralizados e participados** de criação e acompanhamento da própria ENED, no qual vários atores de diferentes setores são convidados a participar, promovendo assim um sentido de apropriação por parte dos atores relativamente à ENED e EDCG em Portugal;
6. **Articulação nacional e internacional** , com vista à transversalização da EDCG nos diferentes setores e à consolidação do papel de Portugal no panorama da EDCG internacional.

. Papel dos diferentes atores na elaboração, aplicação e avaliação do documento

Sobre o papel dos diferentes atores, importa referir que a **preocupação sempre foi a de assumir uma abordagem participativa dos diferentes agentes na construção da ENED** , de modo a cultivar o seu sentido de apropriação em relação à Estratégia (ENED 2018-2022). Efetivamente, o processo de construção das ENED foi sempre desenvolvido a partir de oficinas participativas, com as quais se foi definindo, em conjunto, não apenas o enquadramento teórico e conceptual, mas também, e sobretudo, os objetivos e medidas a integrar a Estratégia. Para além disso, o próprio Plano de Ação foi construído a partir dos contributos dos atores envolvidos. Finalmente, é importante referir o **Protocolo criado como forma de envolver e comprometer as entidades públicas e as organizações envolvidas no processo** , Protocolo esse subscrito pelas entidades que participaram na elaboração do Plano de Ação.

¹² <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/iv-jornadas-ed-pt-4.pdf>.

Entre os atores relevantes envolvidos nestes processos temos, por um lado, as **instituições públicas** (Agência Portuguesa do Ambiente; Alto-Comissariado para as Migrações; CIGAL; Comissão Nacional da UNESCO; Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género; DGE; Instituto Português do Desporto e Juventude; Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento – Associação de Municípios), e as **OSC** (ARIPES; Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local - ANIMAR; Associação de Professores para a Educação Intercultural; CIDAC; Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente; Conselho Nacional da Juventude; PPONGD; Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres). De ambas as partes, encontram-se **entidades e organizações representantes de diferentes áreas temáticas e com ligação à ED**.

Para além dos processos de construção, estas entidades (ESPA) são chamadas pela CA ENED em momentos-chave, nomeadamente nos momentos de avaliação da estratégia, realizados tanto na primeira ENED (com a avaliação externa final), como na segunda ENED (com a avaliação intermédia e final).

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

. Contexto de elaboração do documento

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania é um documento estratégico produzido pelo governo português, mais especificamente pela Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade e pela Secretaria de Estado da Educação, aprovado em 2017, com vista a constituir-se enquanto **documento de referência e estabelecer/propor algumas linhas orientadoras para área da EC no setor da educação**. Partindo dos pressupostos de que a Cidadania deve estar integrada e valorizada na própria cultura de escola e da importância de interligar conceitos de Cidadania e de Desenvolvimento Sustentável ao longo da escolaridade obrigatória, focando no investimento na sua integração na formação de docentes (ENEC, 2017), é apresentada uma **estratégia fundamentada por um conjunto de princípios que deverão estar presentes na formação cidadã de crianças e jovens**.

A ENEC foi resultado de uma proposta elaborada e apresentada por um **grupo constituído para o efeito, o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC)** (cf. Despacho 6173/2016), a quem foi conferida a missão de delinear uma estratégia de Educação para a cidadania a implementar nas escolas. À altura da sua aprovação, o contexto das políticas públicas educativas relacionadas com a EC em contexto de educação formal estava marcado pela alteração da estrutura curricular ocorrida em 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho) onde se transversalizou disciplinarmente o terreno educativo da EC (DGE-MEC, 2012).

Olhando para o processo que lhe deu origem, iniciado em 2016, o Governo em funções definiu como uma das suas prioridades educativas, em particular para as crianças e jovens, o desenvolvimento da área da Cidadania, dos Direitos Humanos e da Igualdade de Género (Despacho 6173/2016). Para isso, a ENEC, desde a sua elaboração, foi **pensada para atuar em conjunto com outros documentos estratégicos produzidos no âmbito de políticas educativas centradas no fortalecimento da EC nas escolas**. Dois destes documentos são particularmente relevantes: o documento **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)** (2017), no qual é especificado que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social, valores estes entendidos no documento como possuindo elementos e características éticas com



vista à construção de relação entre pessoas (PASEO, 2017); e as **"Aprendizagens Essenciais"**, documentos orientadores ao nível de cada componente do currículo, que permitem planificar, implementar e avaliar processos de ensino e aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências. Também na sua origem, foi relevada a possível **ligação da ENEC com outros documentos estratégicos e políticos com incidência no setor da EDCG, em particular com a ENED**. Esta ligação é expressa nos pressupostos, na natureza metodológica e nos objetivos estratégicos de ambas, dada a importância da articulação na implementação no que diz respeito ao trabalho realizado em contextos de educação formal.

Alguns dos pressupostos de base para a produção deste documento remetem para uma **intencionalidade institucional de ultrapassar constrangimentos no que diz respeito ao papel e à centralidade da EC no currículo escolar**. Nomeadamente, no que diz respeito ao percurso histórico caracterizado pela relativa intermitência da EC ao nível curricular; o défice de envolvimento dos atores educativos (docentes, estudantes e outros atores da comunidade); o não aproveitamento de práticas e experiências nesta área através de projetos e parcerias com a comunidade educativa (ONG, autarquias, ensino superior); ou mesmo as dificuldades que a escola manifesta em trabalhar com e a partir de problemáticas locais e globais no que concerne à convivência plural e democrática.

No que diz respeito ao quadro conceptual utilizado e de relação com a EDCG, a estratégia especifica que o alinhamento com a documentação internacional é feita, sobretudo, com vista à compreensão e compromisso com as perspetivas contemporâneas da Educação para a Cidadania e do Desenvolvimento Sustentável (ENEC, 2017).

. Níveis e formas de implementação do documento

Quanto à implementação da estratégia, a proposta que foi apresentada pelo GTEC forneceu orientações gerais, nomeadamente a abrangência pretendida, em termos de ciclos de escolaridade, realçando a **importância da EC desde a Educação Pré-Escolar até ao final da escolaridade obrigatória** (Ensino Secundário).

A **criação da componente curricular Cidadania e Desenvolvimento (CeD)** concretiza o formato de implementação da ENEC em escola e assume-se enquanto "espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural" (ENEC, 2017: 3). Esta componente pode ser concretizada em dois níveis: 1) ao nível da turma; ou 2) ao nível global da escola.

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento faz parte das componentes do currículo nacional e é desenvolvida nas escolas segundo três abordagens complementares: 1) no 1º ciclo (entre os 6 e os 10 anos de idade) é desenvolvida de forma transdisciplinar pela/o docente titular; 2) nos 2º e 3º ciclos (entre os 10 e 15 anos de idade) é desenvolvida através de uma disciplina autónoma; e 3) no ensino secundário (entre os 15 e os 18 anos de idade) é desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário.

É importante salientar que, de acordo com os instrumentos de política educativa e diplomas fundamentais de enquadramento curricular, **as escolas têm possibilidade de construir de forma autónoma a sua própria Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE)**, que deve constituir uma das linhas orientadoras do projeto educativo da escola. Esta estratégia deverá identificar e priorizar os domínios da EC a desenvolver. Estes domínios estão organizados a nível



nacional em “três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade” (ENEC, 2017: 7). São eles:

- 1.º Grupo: Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Igualdade de Género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico).
- 2.º Grupo: Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva); Media; Instituições e participação democrática. Literacia financeira e educação para o consumo; Segurança rodoviária.
- 3.º Grupo: Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social); Mundo do Trabalho; Risco; Segurança, Defesa e Paz; Bem-estar animal; Voluntariado. Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC proposto pelo Grupo).

Os projetos desenvolvidos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e outros projetos realizados na escola devem estar articulados com a EECE e ser desenvolvidos, preferencialmente, em parceria com entidades da comunidade, podendo mesmo alargar-se a outras escolas, numa perspetiva de trabalho em rede. É considerado que a conceção e o desenvolvimento de projetos assentes nas necessidades, recursos e potencialidades da comunidade corporizam situações reais de vivência da cidadania (ENEC, 2017).

. Avaliação da implementação do documento

Não está prevista na ENEC qualquer forma de avaliação à estratégia. No entanto, no documento, é identificada a importância da “monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação” (ENEC, 2017: p.6), referindo-se à implementação da CeD em cada escola. A ENEC refere ainda que “a escola, no âmbito da sua autonomia, é responsável pela monitorização e avaliação da sua Estratégia de Educação para a Cidadania ” (ENEC, 2017: p.11) e recomenda que estas avaliações constituam um fator de ponderação para as avaliações externas dos agrupamentos/escolas e que produzam recomendações gerais para o sistema educativo português. Apesar destas orientações e recomendações, é importante salientar que as mesmas, por si só, não constituem uma avaliação da ENEC enquanto política nacional.

. Papel dos diferentes atores na elaboração, aplicação e avaliação do documento

Como referido, a ENEC é resultado de um processo iniciado com a constituição do GTEC, aprovado pela **Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade** e pela **Secretaria de Estado da Educação**, a quem foi conferida a missão de delinear uma estratégia de EC a implementar nas escolas.

O GTEC foi composto por elementos em representação de diferentes entidades consideradas relevantes para a construção participada de uma estratégia que consiga garantir que as crianças e jovens ao longo dos diferentes ciclos experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes. Esta equipa foi constituída pelos seguintes atores: Ministério da Presidência; Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade; Secretaria de Estado da Educação; Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género; Alto Comissariado para as Migrações, I.P.; Direção-Geral da Educação; Rede Bibliotecas Escolares; Direção-Geral da Saúde; Associação Nacional de Municípios Portugueses; e peritos/as na área da cidadania e educação. Este grupo procedeu a uma **auscultação alargada dos principais intervenientes na promoção da EC em**



meio escolar, com destaque para estudantes, docentes e representantes de entidades da sociedade civil, dinamizando grupos focais como forma de aprofundar princípios e práticas de trabalho com as escolas.

Especificamente no capítulo da **implementação da ENEC**, a partir de uma análise à redação do documento, três elementos destacam-se pela importância nos processos de aprendizagem nas comunidades educativas. Em primeiro lugar, partindo da abordagem integral de escola, prevê-se o **envolvimento da comunidade educativa** enquanto um todo, integrando as práticas escolares com as vivências da comunidade envolvente (associações, ONGD, movimentos sociais, etc.) e famílias, promovendo a participação e a criação de ambientes democráticos. Em segundo, a implementação das já referidas EECE, planeadas e implementadas por **um/a coordenador/a docente que se configura enquanto ponto focal** da área da EC da escola, trabalhando com a Equipa Nacional de Educação para a Cidadania. Em último, o papel da formação em matéria de EC, nomeadamente na **formação docente**, quer ao nível da formação contínua a partir das necessidades identificadas pela coordenação da EC na escola, quer na formação inicial, em articulação com Instituições de Ensino Superior com responsabilidades formativas nesta área. A formação envolvendo pessoal não docente está igualmente prevista no documento.

*Em julho de 2025, momento em que estamos a finalizar este trabalho, foi apresentada pelo Ministério de Educação, Ciência e Inovação, uma alteração à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, a qual inclui a aprovação de uma nova ENEC. Esta resulta de uma análise levada a cabo por um grupo de trabalho constituído especificamente para o efeito durante o ano letivo de 2024-2025. A revisão agora apresentada é justificada com os seguintes argumentos: i) que a falta de enquadramento curricular tem gerado discrepância na forma como os temas são tratados; ii) que os domínios facultativos têm gerado inconsistências entre os temas que são efetivamente abordados pelas escolas; iii) que nunca teve lugar uma avaliação externa nacional à disciplina. Assim, em linhas gerais, **quatro alterações foram anunciadas** (MECI, 2025): i) Valorizar a disciplina - a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento passa a ter Aprendizagens Essenciais; ii) Enfatizar os valores da cidadania - a disciplina foca-se nos valores, direitos e deveres da cidadania, promovendo valores democráticos, direitos humanos e participação cívica plural e responsável, no quadro dos valores constitucionais; iii) Dar foco e eliminar dispersão - os 17 domínios anteriores (obrigatórios e facultativos) passam a 8 dimensões obrigatórias (Pluralismo e Diversidade Cultural; Saúde; Media; Risco e Segurança Rodoviária; Literacia Financeira e Empreendedorismo; Direitos Humanos; Democracia e Instituições Políticas; e Desenvolvimento Sustentável), sendo garantido que "todos os domínios da disciplina vigente até à data estão incluídos nas novas dimensões da disciplina revista" (diapositivo 35). Entre estas, quatro dimensões (Direitos Humanos, Democracia e Instituições Políticas, Desenvolvimento Sustentável, e Literacia Financeira e Empreendedorismo) devem ser trabalhadas ao longo de toda a escolaridade. As restantes quatro são obrigatórias, mas a sua lecionação é de gestão flexível, cabendo a cada escola definir os momentos adequados para as trabalhar em pelo menos três fases: no 1.º ciclo, entre 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário; iv) Governança - a disciplina passa a ter um modelo de governança que garante que as famílias e os/as estudantes são ouvidos/as e participam assim como a comunidade escolar é envolvida, através do Conselho Geral. No documento é salientado que **para operacionalizar a mudança, os dois documentos estruturantes - as Aprendizagens Essenciais da disciplina e a nova ENEC - serão apresentados e sujeitos a consulta pública, de forma a serem colocados em prática a partir de setembro de 2025***

Em julho de 2025, momento em que estamos a finalizar este trabalho, foi apresentada pelo Ministério de Educação, Ciência e Inovação, uma alteração à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, a qual inclui a aprovação de uma nova

ENEC. Esta resulta de uma análise levada a cabo por um grupo de trabalho constituído especificamente para o efeito durante o ano letivo de 2024-2025. A revisão agora apresentada é **justificada com os seguintes argumentos** : i) que a falta de enquadramento curricular tem gerado discrepância na forma como os temas são tratados; ii) que os domínios facultativos têm gerado inconsistências entre os temas que são efetivamente abordados pelas escolas; iii) que nunca teve lugar uma avaliação externa nacional à disciplina. Assim, em linhas gerais, **quatro alterações foram anunciadas** (MECI, 2025): i) Valorizar a disciplina - a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento passa a ter Aprendizagens Essenciais; ii) Enfatizar os valores da cidadania – a disciplina foca-se nos valores, direitos e deveres da cidadania, promovendo valores democráticos, direitos humanos e participação cívica plural e responsável, no quadro dos valores constitucionais; iii) Dar foco e eliminar dispersão – os 17 domínios anteriores (obrigatórios e facultativos) passam a 8 dimensões obrigatórias (Pluralismo e Diversidade Cultural; Saúde; Media; Risco e Segurança Rodoviária; Literacia Financeira e Empreendedorismo; Direitos Humanos; Democracia e Instituições Políticas; e Desenvolvimento Sustentável), sendo garantido que “todos os domínios da disciplina vigente até à data estão incluídos nas novas dimensões da disciplina revista” (diapositivo 35). Entre estas, quatro dimensões (Direitos Humanos, Democracia e Instituições Políticas, Desenvolvimento Sustentável, e Literacia Financeira e Empreendedorismo) devem ser trabalhadas ao longo de toda a escolaridade. As restantes quatro são obrigatórias, mas a sua lecionação é de gestão flexível, cabendo a cada escola definir os momentos adequados para as trabalhar em pelo menos três fases: no 1.º ciclo, entre 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário; iv) Governança – a disciplina passa a ter um modelo de governança que garante que as famílias e os/as estudantes são ouvidos/as e participam assim como a comunidade escolar é envolvida, através do Conselho Geral. No documento é salientado que **para operacionalizar a mudança, os dois documentos estruturantes - as Aprendizagens Essenciais da disciplina e a nova ENEC - serão apresentados e sujeitos a consulta pública, de forma a serem colocados em prática a partir de setembro de 2025.**

2.1.3. Referencial de Educação para o Desenvolvimento (Referencial ED)

. Contexto de elaboração do documento

No âmbito da revisão da estrutura curricular realizada em 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho), estabeleceu-se a EC enquanto área transversal, passível de ser abordada em qualquer área curricular e sem obrigatoriedade de ser trabalhada numa disciplina específica. Nesse mesmo ano, com o objetivo de se operacionalizar este princípio e se definirem conteúdos e orientações programáticas para esta área curricular, a DGE apresentou o documento ‘Educação para a Cidadania – linhas orientadoras’, o qual elenca 14 dimensões (áreas temáticas) da EC, sendo uma dessas dimensões a ED.

Neste contexto, reforçado pela implicação direta da DGE na elaboração e acompanhamento da ENED, o CICL e a DGE subscreveram um Protocolo de Colaboração com vista à promoção e consolidação da ED no setor da educação formal em todos os níveis de educação. Com base nesse Protocolo, a 14 de dezembro de 2012, celebrou-se um Contrato-Programa entre o Ministério da Educação e Ciência, através da DGE, o CICL e duas ONGD: o Centro de Intervenção para o

Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) e a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS). Este Contrato-Programa previa a execução de um Programa de Atividades, no qual, entre outras, a DGE se comprometia a desenvolver o **Referencial ED** com o apoio das duas ONGD convidadas.

Foi, então, constituída uma equipa com elementos da DGE, do CICL, do CIDAC e da FGS, reforçada pela consultoria de uma professora universitária, a qual elaborou uma primeira versão do documento, com vista a ser sujeito a consulta pública. Após o *feedback* resultante do processo e a subsequente revisão do documento, o **Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário** foi aprovado pelo Ministério da Educação em agosto de 2016 e divulgado em 2017 .

Elaborado com o intuito de orientar e apoiar o trabalho das escolas na área da ED, desde a educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário, o documento organiza-se em torno de seis temas: Desenvolvimento; Interdependências e Globalização; Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Cidadania Global; Paz. Cada um desses temas desdobra-se em subtemas e, para cada subtema, é definido um objetivo geral e um conjunto de descritores de desempenho por níveis e ciclos de educação e ensino. Não assumindo um caráter prescritivo/obrigatório nem programático, o **Referencial ED tem uma natureza flexível, adaptável a diferentes realidades e contextos educativos**. Apesar do foco no meio escolar, é um documento passível de se constituir como instrumento de trabalho para outras entidades e agentes educativos com interesse em atuar na área da ED.

. Níveis e formas de implementação do documento

Assumindo a sua condição de documento não prescritivo e não obrigatório, a **implementação do Referencial ED assumiu como referência um modelo que distingue vários graus e formas de apropriação**:

- Nível 1 “Dar a Conhecer” – sessões de apresentação, peças jornalísticas, informação digital, passar palavra, etc.;
- Nível 2 “Compreender” – debates, ações de formação;
- Nível 3 “Experimentar” – utilizar pedagogicamente em contextos formais ou não-formais de educação, troca de experiências sobre esta utilização pedagógica;
- Nível 4 “Utilizar Estrategicamente” – inserção do Referencial nos currículos da formação de profissionais de educação;
- Nível 5 “Ampliar” – desenvolver recursos educativos a partir do documento, construir e divulgar conhecimento, a partir da reflexão/avaliação de experiências de utilização do Referencial.



(CIDAC & FGS, 2019: 9-10)

A sua implementação veio a ser reforçada quando a ENED 2018-2022 reconheceu o Referencial ED como ferramenta privilegiada de apoio à concretização da sua Medida 2.1 – Reforço da integração da ED no sistema educativo, considerando uma ação específica (Ação 2) relativa à realização de sessões de divulgação do Referencial ED a docentes e outros agentes educativos, definindo-se metas para o número anual dessas sessões e integrando-se nas entidades intervenientes nesta ação outras instituições públicas e da sociedade civil para além das que haviam elaborado o documento, nomeadamente a ARIPESE, a PPONGD, a APA e a CPADA.

Nesse âmbito, o CICL financiou duas ações específicas com vista à divulgação e aprofundamento do Referencial ED, implementadas pelas duas ONGD que participaram na elaboração do documento (CIDAC e FGS):

- O Referencial de Educação para o Desenvolvimento na formação inicial de educadores/as e professores/as, que decorreu entre 2017 e 2019, em torno do objetivos de elaborar propostas de utilização do Referencial ED no quadro dos currículos de formação inicial de professores/as e de o divulgar junto de entidades e profissionais do setor educativo;
- O Referencial de ED na prática: problemáticas e recomendações para a formação inicial e contínua de professores/as, desenvolvido entre 2020 e 2022, com os objetivos de contribuir para o reforço das condições de aplicação prática do Referencial ED no sistema formal de ensino e de produzir recomendações para a formação inicial e contínua de docentes, conducentes ao reforço da sua aplicação.

Para além destes, o Referencial ED tem sido divulgado e utilizado como ferramenta educativa em vários outros projetos de ED, implementados maioritariamente por ONGD, mas também por algumas ESE – alguns destes projetos tiveram mesmo como referência central o Referencial ED, baseando o essencial da sua intervenção neste documento. O cofinanciamento destes projetos concretizou-se maioritariamente através da Linha de Cofinanciamento de Projetos de ED do CICL e/ou do Programa DEAR da Comissão Europeia.

No que respeita à DGE, concebeu-se (com o apoio do CIDAC, da FGS e do CICL) e acreditou-se uma ação de formação contínua para docentes enquadradora da ED com base no Referencial ED – “A Educação para o Desenvolvimento como dimensão da Educação para a Cidadania” – concebida enquanto oficina de 50h, a qual tem sido implementada em várias escolas do país, em formato presencial e *online*. Foi, ainda, concebida uma ação de formação de curta duração (3h) – “Referencial de Educação para o Desenvolvimento: articulação com a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento”, a qual tem sido realizada em formato *online*.

Exemplo de implementação do Referencial ED

Utilizar estrategicamente e ampliar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo

O Manual “Global Schools Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB” é um recurso pedagógico desenvolvido a partir do Referencial de ED.

Resulta de um processo colaborativo levado a cabo por uma equipa multidisciplinar, constituída por especialistas nas diferentes áreas curriculares, da ESE de Viana do Castelo, e por representantes das ONGD FGS e Graal, com experiência de trabalho em ED. Este recurso,



desenvolvido no âmbito do projeto “Global Schools: Aprender a (con)viver”, apresenta um conjunto de propostas didáticas destinadas a estudantes do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Os temas e subtemas de ED propostos pelo Referencial foram analisados tendo em conta as metas curriculares do 1.º e 2.º CEB e selecionaram-se aqueles que se consideraram mais suscetíveis de serem cruzados com conteúdos de diferentes áreas disciplinares.

As atividades propostas neste manual têm sido aplicadas e adaptadas em contexto de sala de aula, por estudantes da formação inicial e docentes participantes na formação contínua.

Nesta experiência ressaltam três elementos: o trabalho colaborativo; a inserção do Referencial no âmbito de um projeto - o que significa uma continuidade temporal que permite outro tipo de realizações; e a produção de um instrumento pedagógico que amplia as propostas do Referencial de ED.

In “Referencial de ED nas Instituições de Ensino Superior: reflexões e experiências” (CIDAC & FGS, 2019: 15)

. Avaliação da implementação do documento

Não tendo existido até à data um processo específico de avaliação do documento , essa avaliação, ainda que parcial e sempre incompleta, tem acontecido por diferentes vias.

Em termos quantitativos, dos processos de avaliação intermédia e final da ENED 2018-2022 , no âmbito da Ação 2 da sua Medida 2.1, tem constado a contabilização das sessões de divulgação do Referencial ED a docentes e outros agentes educativos realizadas em cada ano. Neste capítulo, as metas previstas têm vindo a cumprir-se.

Em termos qualitativos, podem-se referir os dois projetos especificamente realizados com vista à divulgação e aprofundamento do Referencial ED – implementados pelo CIDAC e pela FGS – como aqueles que demonstraram uma intencionalidade específica em procurar aferir o nível de conhecimento e de utilização do documento, em particular em contexto de formação inicial de educadores/as e docentes e em contexto escolar.

Decorrente destes projetos, foi identificado **um conjunto de experiências de utilização do Referencial ED nas Instituições de Ensino Superior, apresentando uma grande diversidade de abordagens, objetivos e contextos** – desde a sala de aula, à elaboração de trabalhos académicos e/ou ao desenvolvimento de experiências educativas, até à construção de recursos pedagógicos. Foi registada, ainda, a adesão e o entusiasmo dos/as estudantes que, em alguns casos, se implicaram diretamente em ações relacionadas com a divulgação e experimentação do Referencial ED.

O Referencial ED, de uma maneira geral, foi acolhido com interesse e mereceu apreciações positivas por parte de diversos atores , sendo valorizada a sua pertinência e utilidade na abordagem de questões complexas e socialmente estruturantes, bem como o facto de estar dividido por ciclos e por descritores, contendo uma proposta de continuidade e de aprofundamento temático, dado que os temas e subtemas podem ser retomados ao longo do percurso escolar dos/as estudantes (CIDAC & FGS, 2019: 25).



Em termos de **barreiras à sua utilização**, assinalou-se que o documento continua a ser pouco conhecido (é um entre vários referenciais enquadrados na EC) e, quando conhecido, ainda não tanto utilizado – os referenciais são, geralmente, considerados demasiado teóricos pelos/as educadores/as. Identificaram-se também vários obstáculos relacionados com as lógicas de funcionamento institucionais e com limitações que se colocam ao nível individual, salientando-se: o enraizamento de práticas pedagógicas centradas no/a docente, baseadas em lógicas instrutivas e transmissivas, bem como as resistências às abordagens transdisciplinares incentivadas pelo Referencial ED; a sobrevalorização dos conteúdos curriculares tradicionais e a secundarização do papel da escola no desenvolvimento de valores e atitudes conducentes à mudança; o excessivo peso dos programas e a pouca familiaridade dos/as docentes e educadores/as com materiais e dinâmicas adequadas à exploração das temáticas propostas no Referencial ED; a pouca tradição de reconhecimento e integração da ED, das suas temáticas, abordagens e metodologias. Foi, ainda, recorrente o sentimento de falta de preparação e de conhecimentos, por parte das/dos docentes, para trabalhar no campo da ED e, por consequência, a necessidade ou vontade de formação específica.

. Papel dos diferentes atores na elaboração, aplicação e avaliação do documento

O Referencial ED foi promovido, numa primeira instância, no âmbito de uma parceria entre duas instituições públicas nacionais, a DGE e o CICL, as quais desde há alguns anos se relacionavam e trabalhavam em conjunto no âmbito da ENED. Tendo sido entendido, desde o início, **enquanto processo colaborativo e participativo, a elaboração do documento incluiu a participação ativa e efetiva de duas ONGD com elevada e reconhecida experiência na área da ED** – a coordenação do documento foi partilhada entre DGE, CIDAC e FGS – bem como o apoio de um membro da academia enquanto consultora. Estando sujeita à aprovação do Ministério da Educação, o processo participativo **alargou-se a todos os atores interessados através do processo de consulta pública** da primeira versão do documento, o qual deu origem a um conjunto de alterações decorrentes dos vários *feedbacks* recebidos.

Na sua fase de implementação, os principais protagonistas têm sido, naturalmente, as escolas e os/as docentes, cabendo a estes atores a decisão última sobre a utilização do documento em contexto educativo, bem como as abordagens e formatos utilizados. Para além destes, **as instituições que participaram na elaboração do documento – DGE, CICL, CIDAC e FGS – mantiveram-se na liderança do processo, tendo-se alargado o âmbito e número de entidades diretamente envolvidas**, com particular destaque para algumas das ESPA da ENED 2018-2022, nomeadamente a ARIPESE, a PPONGD, a APA e a CPADA, entidades intervenientes referenciadas para a concretização da sua Ação 2 da Medida 2.1., relativa à realização de sessões de divulgação do Referencial ED a docentes e outros agentes educativos. Ainda dentro destas, destaca-se o papel específico de algumas associadas da PPONGD e da ARIPESE, nomeadamente as que têm desenvolvido atividades e projetos que incluem a divulgação, a experimentação e, por vezes, a ampliação do Referencial ED.

2.1.4. Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030 (ECP 2030)

. Contexto de elaboração do documento



A Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030 (ECP 2030) constitui o instrumento orientador da política pública de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, assumindo um papel fundamental na definição da política de cooperação do Estado Português e conferindo coerência nacional e internacional ao nível do compromisso político assumido nesta área.

O documento foi aprovado em Conselho de Ministros no dia 17 de novembro de 2022, depois de um período de três meses de consulta pública, que decorreu até 30 de setembro de 2022. Veio substituir o anterior Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020. Nas palavras da então Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, esta estratégia pretende interpretar “as mudanças entretanto ocorridas na área do Desenvolvimento, a nível nacional e internacional” e ser “capaz de apresentar respostas a desafios emergentes, para isso identificando caminhos renovados, quando não inovadores” (Ribeiro, 2020: 10).

A ECP 2030 contribui para três compromissos-chave internacionais que estão articulados com o acervo europeu e com o roteiro multilateral das Nações Unidas: i) a Agenda 2030, ii) a Agenda de Adis Abeba relativa à eficácia da Ajuda Pública ao Desenvolvimento e iii) o Acordo de Paris sobre alterações climáticas. Ao nível conceptual, esta estratégia **“assenta na interação entre desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável**, encaradas como faces complementares de um mesmo desígnio: colocar as pessoas no centro dos processos de desenvolvimento e responder às suas aspirações comuns a uma vida digna, em pleno respeito pelos direitos humanos e direitos e liberdades fundamentais assegurando, simultaneamente, a preservação do planeta e, consequentemente, da própria Humanidade” (ECP 2030: 22). **São definidas como dimensões prioritárias de atuação da política pública de Cooperação Portuguesa:** i) a Cooperação para o Desenvolvimento, ii) a Educação para o Desenvolvimento e a iii) Ajuda Humanitária e de Emergência.

A ECP 2030 apresenta a ED enquanto “um processo de aprendizagem ao longo da vida, comprometido com a formação integral das pessoas, o desenvolvimento do pensamento crítico e eticamente informado, e a participação cidadã, com o objetivo último da transformação social” (ECP 2030: 34), afirmando a sua interligação com a EC, num quadro diverso de domínios educativos que incluem a educação formal, não formal e informal. **Esta estratégia reafirma o caminho positivo que a ED vem fazendo enquanto dimensão fundamental da política de cooperação, seja no contexto nacional como internacional.** Reforça, ainda, um caminho futuro de: i) continuação do trabalho conjunto nesta área com a UE, ii) construção de sinergias com o Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, no âmbito do seu programa de EG e iii) promoção da ED no espaço Ibero-Americano, no quadro da Iniciativa de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável. O GENE é, também, apontado como um ator com um papel relevante na definição da agenda europeia nesta área, na partilha de conhecimento e de práticas, bem como na produção de relatórios de acompanhamento e revisão por pares das estratégias nacionais e europeias nesta área.

A ECP 2030, ao nível da política interna, encontra-se focada na prossecução de “uma implementação eficaz, coordenada e coerente da ENED 2018-2022 e subsequentes, de forma a reforçar a capacidade de intervenção em matéria de ED, alargar o alcance e qualidade dessa ação, afirmar a sua importância e promover a transversalização da ED a múltiplos níveis” (ECP 2030: 35). **Este documento realça a dimensão colaborativa e participativa da ENED**, com os seus mecanismos de coordenação, diálogo e acompanhamento, bem como as suas dimensões multisetorial e multi-ator. **É assumido, também, o compromisso de mobilização de um conjunto diversificado de atores e parceiros para a prossecução da política nesta área e de envolvimento de pessoas e recursos financeiros específicos.**



No âmbito do seu quadro de ação, a ECP 2030 define o objetivo 1.2. de alargar o conhecimento, visibilidade e pensamento crítico sobre desenvolvimento e cooperação. **A ED é referida como “uma abordagem fundamental neste âmbito” (ECP2030:39) ao potenciar processos educativos que aprofundam conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre temáticas de desenvolvimento, bem como ao contribuir para a consciencialização e mobilização de cidadãos e cidadãos, vislumbrando como objetivo último a transformação social.**

. Níveis e formas de implementação do documento

Desde a implantação do regime democrático em Portugal, em 1974, a **política de cooperação portuguesa foi estruturada a partir de quatro documentos orientadores e estratégicos da sua ação**: em 1999, o documento “A Cooperação Portuguesa no limiar do século XXI”; em 2005, “Uma visão estratégica para a Cooperação Portuguesa”, que já faz referência à ED; em 2014, o “Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020”; e, aprovada em 2022, a ECP 2030.

A implementação da ECP 2030 é da responsabilidade e competência do Ministério dos Negócios Estrangeiros, sendo o CICL, enquanto entidade tutelada por este ministério, a **força central de execução desta política**. Dada a dimensão multisetorial desta área, a Comissão Interministerial para a Cooperação e o seu Secretariado Permanente (SPCIC) são igualmente espaços importantes para a concertação nacional estratégica entre atores públicos de cooperação.

. Avaliação da implementação do documento

O objetivo estratégico 3 da ECP 2030 define orientações concretas relativas ao seu sistema de governação, acompanhamento e avaliação. **A monitorização e a promoção de eventuais ajustes é assegurada por uma comissão de acompanhamento da ECP 2030**, de composição variável, no âmbito do SPCIC. Cabe a esta comissão: i) concretizar o sistema de governação e operacionalização da estratégica e do respetivo Plano de Operacionalização; ii) garantir a monitorização da execução da ECP 2030, orientando e acompanhando as várias entidades envolvidas; iii) liderar a produção de relatórios bienais de acompanhamento da implementação da estratégia e iv) desencadear e acompanhar os processos de avaliação intermédia e final, cujos resultados serão públicos.

A avaliação final externa permitirá a integração de resultados numa futura Estratégia. Os resultados deste processo de acompanhamento por parte da SPCIC serão comunicados e consensualizados em sede de coordenação mais alargada, designadamente no âmbito do Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento.

. Papel dos diferentes atores na elaboração, aplicação e avaliação do documento

Ao nível nacional, o **Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento (FCD)** tem um papel importante na conceção, formulação e acompanhamento da ECP 2030. Com uma função consultiva, o FCD assume como principal função “a promoção de mecanismos de conhecimento e coordenação entre os atores da cooperação que não pertencem à administração central do Estado e entre estes e a instituição coordenadora da Cooperação Portuguesa, o Camões I.P.” (Camões I.P., 2014: 1). Este fórum, que pode funcionar em regime de plenário ou de reuniões temáticas, reúne semestralmente.



O FCD é presidido por um Secretário-Executivo e inclui representantes de confederações, federações, plataformas ou associações de entidades públicas e privadas com atuação relevante no setor da cooperação para o desenvolvimento, dos domínios do ensino superior, da investigação, das ONGD, fundacional, empresarial, sindical e autárquico. Ao nível internacional, a ECP 2030 e os seus resultados são avaliados nos exames periódicos do **Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD)**. A cada quatro anos, os Estados-membros do CAD, onde Portugal está integrado, são submetidos a um Exame pelos Pares da Cooperação para o Desenvolvimento da OCDE. Este exame dá origem a um conjunto de recomendações para a política pública nesta área. Portugal foi avaliado pelos seus pares em 2022.

3. Contributos dos/as intervenientes

3.1 Breve descrição da metodologia

Para o processo de análise discursiva dos atores estratégicos em EDCG no plano nacional, o primeiro passo foi a identificação das instituições e das pessoas com um papel central no que diz respeito à implementação da EDCG em território nacional. Para a identificação destes atores-chave, para além das instituições representadas, procurou-se ter em conta a experiência e o papel histórico e atual que têm no setor da EDCG, focando-se em concreto na sua participação nos processos subjacentes às políticas públicas do setor e, em particular, na sua implementação em espaços de educação formal.

Realizada esta identificação, optou-se pela utilização de dois tipos de ferramentas metodológicas para recolha da informação: entrevistas com pessoas representantes de instituições-chave (CICL, DGE e APROFGEO - Associação de Professores de Geografia); e grupos focais com pessoas representantes de grupos institucionais chave (ONGD e ESE).

Realizaram-se **três entrevistas e três grupos focais**, envolvendo um total de **14 pessoas**, representando **13 instituições**:

	Instituição(ões)	Nº Pessoas
Entrevista 1	CICL	1
Entrevista 2	APROFGEO	2
Entrevista 3	DGE	1
Grupo Focal ESE (1)	ESE - IP Porto; ESE - IP Santarém; ESECS - IPPortalegre	3
Grupo Focal ONGD	AIDGlobal; CIDAC; Fundação Cidade de Lisboa; Fundação Fé e Cooperação; Rosto Solidário	5
Grupo Focal ESE (2)	ESE - IP Viana do Castelo; ESE Paula Frassinetti	2

As entrevistas e os grupos focais realizaram-se entre 13 de novembro e 6 de dezembro de 2024. Sobre a análise de discurso realizada, com o objetivo de facilitar a leitura crítica do documento, **criaram-se em cada subcapítulo categorias de análise** que emergem não só dos discursos das pessoas representantes das instituições e grupos institucionais, como também da experiência da equipa de investigação. No processo de escrita e sistematização algumas temáticas ou elementos são abordados em diferentes subcapítulos por se complementarem em termos da análise.

3.2 Integração da EDCG no ensino formal - políticas

. Documentos de referência

Existe, por parte dos diferentes atores-chave, uma **percepção aprofundada e alargada dos documentos que**

são referência e estruturantes no apoio à formulação, implementação e desenvolvimento curricular da EDCG, desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

Dos diferentes documentos elencados enquanto referência para o setor, os seguintes **foram identificados pela totalidade das pessoas e instituições participantes** nas entrevistas e nos grupos focais:

- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC);
- Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório;
- Referencial de Educação para o Desenvolvimento.

Para além disso, **foram referidos por mais que uma pessoa/instituição** os seguintes documentos:

- Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED);
- Aprendizagens Essenciais (e ainda as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar);
- Decreto-Lei nº55/2018 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens;
- Referencial de Direitos Humanos (no qual um dos temas se refere explicitamente à Cidadania Global);
- Agenda ODS, em particular o Objetivo 4 - Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
- Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento.

Por último, **foram referidos os seguintes documentos por uma pessoa/instituição** :

- Planos de Ação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento;
- Decreto-Lei n.º 54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva;
- Narrativa de Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global da PPONGD;
- Estratégia Nacional de Educação Ambiental;
- Estratégia Nacional de Combate à Pobreza;
- Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade;
- Referencial de Educação para a Saúde;
- Referencial de Educação para a Segurança, Defesa e Paz;
- Referenciais UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global;
- PISA Global Competence Framework (OCDE);
- Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Declaração Europeia sobre Educação Global até 2050 - Declaração de Dublin;
- Trabalhos científicos sobre EC/ED/ECG/EDCG/ETS.

Em complemento, elencam-se a seguir algumas reflexões das pessoas participantes motivadas pela discussão sobre estes documentos de referência:

- **A nível nacional, o papel da ENED é de uma importância incontornável para a inclusão e integração da EDCG nas políticas públicas educativas**, não só por prever estrategicamente os processos de integração nos contextos de educação formal, valorizando-os, como também por ser um documento resultado do trabalho intersetorial e pelas características participativas da sua génese e desenvolvimento. Esta importância é sobretudo visível e impactante para as ONGD com intervenção em contexto escolar, uma vez que sustenta e justifica essa intervenção. Igualmente, a ENED também atua enquanto proteção da linha de cofinanciamento para projetos de Educação para o Desenvolvimento de ONGD¹³.
- O papel-chave da **ENEC** consiste em funcionar, potencialmente, como porta de entrada para a integração da EDCG nas escolas através da **componente curricular Cidadania e Desenvolvimento (CeD)**.
- Em ligação com a ENEC, **a utilização do Referencial ED fortalece, justifica, dá visibilidade e ferramentas para se trabalhar no quadro da componente CeD**. Tem, ainda, a virtude de ser um documento que é fruto de um processo colaborativo entre organizações da sociedade civil e entidades governamentais.
- A **Narrativa EDCG da PPONGD**, construída colaborativamente pelas organizações associadas desta Plataforma, constitui um **alicerce para as ONGD do setor**.
- A **nível internacional**, é importante o **Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento** porque permite suportar a intervenção em ED numa narrativa mais ampla. São também relevantes a **Declaração Europeia sobre Educação Global até 2050** e a **Agenda 2030**, em específico o ODS 4.
- Existe a perceção de que as escolas estão mais abertas às temáticas sociais e que a CeD ganhou relevância no espaço curricular, havendo mais interesse e pessoas envolvidas. Nesse sentido, **parece haver uma correlação entre este “ganhar de terreno” nas escolas com a implementação dos documentos e políticas educativas no setor**.
- Para a **intervenção em contextos locais** todos estes documentos são muito importantes para legitimar a ação das escolas e das OSC na área específica da EDCG.

. Estratégia nacional enquanto instrumento político

Como referido acima, a existência de uma estratégia nacional reconhecida de implementação e fortalecimento da EDCG é identificada enquanto fator fundamental para a integração da EDCG, não apenas a nível escolar, mas também noutros contextos de intervenção. **O facto de se optar pela existência de uma estratégia nacional como forma de se realizar um trabalho estruturado e colaborativo em EDCG permite:** a) identificar e mapear atividades EDCG existentes a nível nacional; b) entender o que é necessário fazer no futuro de uma forma coesa e sustentável; c) juntar os atores-chave para o setor, centrais para a construção coletiva desta política pública; d) dar peso político ao setor, fornecendo escala e dimensão, fatores essenciais para o colocar no debate e nos centros de decisão; e) agregar recursos financeiros e recursos humanos; f) criar condições necessárias para o

¹³ Em 2005, foi instituída uma linha de financiamento própria para o apoio a projetos de ONGD desta natureza. O apoio do Camões, I.P. cobre, desde então, vários domínios considerados prioritários de acordo com a ENED, como a Educação Formal, Educação Não Formal, Sensibilização e Influência Política. Sobre a linha ED, consultar também os subcapítulos 1.3. e 1.4. da publicação.

pensamento crítico dos vários atores-chave envolvidos; g) colocar a utopia e o sonho em formato vivencial e partilhável.

. *Cooperação entre entidades na implementação de políticas*

Tem sido estratégica a aproximação e a colaboração entre setores na construção de políticas públicas relacionadas com o setor da Educação, mais concretamente na área da EC. Nesse sentido, **a ENED foi amplamente referida enquanto exemplo de materialização desta dimensão colaborativa na construção das políticas setoriais**, a qual, no sentido de ganhar uma maior base de legitimação, na edição 2018-2022 transitou de uma estratégia setorial para uma estratégia multissetorial, sendo aprovada por uma Resolução do Conselho de Ministros. Várias das pessoas participantes, dos diferentes setores, referiram também a importância de outro tipo de documentação e legislação orientadora (e não só a ENED) ser construída enquanto instrumento de política pública multissetorial.

Emergiu também a importância da participação da sociedade civil na elaboração das políticas públicas. Mais uma vez, a experiência da ENED (incluindo o seu Plano de Ação e a sua Comissão de Acompanhamento) foi identificada enquanto prática muito relevante e diferenciada (a nível nacional e a nível europeu), **realçando-se a sua dimensão colaborativa em três níveis** :

- a. na sua génese, no trabalho conjunto, numa lógica de horizontalidade e paridade, entre Ministério dos Negócios Estrangeiros, Ministério da Educação e Sociedade Civil;
- b. no acompanhamento e revisão das estratégias seguintes, através de um trabalho colaborativo onde as várias ONGD e outras organizações públicas e da sociedade civil que não da área específica do Desenvolvimento foram envolvidas, espelhando a sua multidimensionalidade e complexidade;
- c. também o seu modelo de governança, pela sua proposta de trabalho colaborativo, diferencia-se no panorama nacional ao nível da elaboração de políticas/estratégias públicas.

Em alguns discursos ficou implícito que na elaboração e acompanhamento da ENED existe uma **intencionalidade em se procurar colocar em coerência forma e conteúdo**, ou seja, elaborar, implementar e acompanhar uma política EDCG tendo-se em consideração e guiando-se pelos próprios princípios da EDCG.

. *Quadro(s) conceptual(is)*

No sistema educativo português, como já foi analisado anteriormente, coexistem vários domínios e referenciais que organizam e orientam a ação de docentes e escolas na área da EC. Como tal, o diálogo conceptual entre a EDCG e as outras "Educações para..." ganhou uma compreensível importância nas reflexões dos vários atores-chave. **O tom geral, ao abordar a convivência entre conceitos e entendimentos, é de complementaridade e de foco num processo de diálogo e colaboração, existindo, ainda assim, tensões nas diferentes coexistências e contextos**.

Nesse sentido, apontou-se que a complexidade trazida pela coexistência de conceitos que cruzam os territórios educativos ligados à cidadania tem tido um **impacto sequencial no processo de elaboração das diferentes edições da ENED** - da primeira para a segunda edição foram introduzidas alterações às referências a outras "Educação para...", no sentido de encontrar a melhor resposta para esta coexistência. Colocou-se, então, a hipótese de que, pelo facto de os processos de elaboração das diferentes ENED terem sido participados e inclusivos, se tenha assumido que a

ED não seria uma solução para simplificar a multiplicidade de “Educações para...”, mas sim um ângulo, um prisma para olhar a realidade. Para algumas das pessoas participantes, a ENED assume-se enquanto caminho e “caixa de ferramentas” de redução de tensões entre propostas. No entanto, é reconhecido pelos mesmos atores que é um percurso demorado e muito dependente do dispositivo político que o sustenta. Dentro deste percurso, destaca-se ainda a **perceção verbalizada pelas ONGD de que, em particular na ENED, sentem como um dos seus papéis relembrar/defender a essência da EDCG no meio de outras “Educação para...”**.

Um dos diálogos conceptuais que foi objeto de maior aprofundamento pelos vários atores-chave, foi o **diálogo entre ED e EDS**, uma vez que ambos os termos são usados em diferentes documentos de referência a nível nacional e internacional para a área da EC em escolas, levantando dúvidas e causando alguma entropia nos atores educativos. A utilização de EDS está normalmente ligada às políticas europeias que, muitas vezes, são obrigatoriamente espelhadas nas políticas portuguesas, com consequências nem sempre esclarecedoras ao nível da implementação nas práticas educativas de escola. Nesse sentido, várias são as **estratégias partilhadas pelos diferentes atores para possibilitar uma “coabitação” conceptual nas práticas educativas**, nomeadamente:

- A utilização da ED enquanto conceito “guarda-chuva”, na qual cabem outras temáticas e conceitos, como seja a EDS;
- Na mesma linha, a ideia de que a EDS representa, em si mesma, um modelo específico de desenvolvimento enquanto a ED é mais aberta e inclui a possibilidade de se conhecerem e debaterem vários modelos de desenvolvimento - neste sentido, não haveria uma tensão conflitual, mas sim um processo de parceria que ainda tem um caminho a percorrer;
- Em alternativa, ligando-se a EDS especificamente ao seu pilar ambiental, deixando para a ED os pilares social e económico do desenvolvimento sustentável - esta separação facilita o trabalho em parceria ao nível formativo e de implementação em escolas.

Também foi abordada a questão de a ED prevalecer enquanto conceito central a nível institucional, perdurando e convivendo com as atualizações e flutuações dos quadros conceptuais, mesmo quando progressivamente as ONGD iam adotando o termo ECG. Entre as várias reflexões partilhadas, não se registaram especiais desconfortos com a situação, permanecendo um **relativo consenso à volta do papel fundamental do CICL em relação ao setor e da consequente predominância da ED enquanto referência ao nível das políticas públicas e do consequente financiamento por elas proporcionado** - em relação a este último, sendo as principais linhas de financiamento do setor promovidas pela área da Cooperação do Ministério dos Negócios Estrangeiros, o facto de as mesmas apoiarem “projetos de ED” aparece como natural e até desejável, conferindo-lhes estabilidade e fiabilidade dentro do dispositivo financeiro estatal.

Houve também espaço para refletir sobre a implementação da componente curricular Cidadania e Desenvolvimento, mais concretamente sobre a forma como é escolhido o currículo dos espaços letivos desta componente. Pensando nos dois conceitos que compõem o nome da componente, existe uma **perceção parcial por parte das pessoas que participaram neste estudo que o foco do corpo docente está mais direcionado para a “Cidadania” do que para o “Desenvolvimento”**, com reflexos diretos nas temáticas preferencialmente escolhidas pelos/as docentes para abordarem nesta componente curricular.

. Influência das políticas e dos atores internacionais

Foi referido pelos atores-chave que o envolvimento governamental em grupos de trabalho e comissões que têm por base compromissos internacionais como convenções e recomendações



nos setores da educação formal, é um fator-chave para a implementação da EDCG em contextos de escola, sobretudo quando se consegue uma interligação operacional e conceptual entre políticas nacionais e políticas ou documentos de referência a nível internacional¹⁴. Igualmente, foi explicitado que **a influência externa e a participação ativa e visível de atores governamentais no panorama internacional da EDCG foi (e continua a ser) fundamental para assegurar a credibilidade política do setor e para justificar a existência de uma estratégia nacional específica**, ao mesmo tempo que vai alimentando e desafiando as próprias dinâmicas internas do setor.

Foi partilhado pelo grupo de pessoas ligadas à formação docente que é comum existir resistência e ceticismo por parte de direções e corpo docente das escolas em todos os níveis de ensino. Nestes casos, os documentos internacionais e, em particular, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Agenda ODS), sendo uma agenda internacional reconhecida e valorizada, permite sustentar e legitimar algum do trabalho interno a este nível, apoiando também o trabalho de parceria entre Instituições de Ensino Superior e os Agrupamentos de Escolas (ensino básico e secundário) nesta área. Justificam ainda perante a restante comunidade a necessidade do foco institucional nestas temáticas.

3.3 Integração da EDCG no ensino formal - implementação

. Documentação e implementação

Foi repetidamente partilhado que **a referência às políticas nacionais, europeias e internacionais que enquadram a EDCG legitimam e dão peso à intervenção em escolas no contexto nacional**, ganhando especial relevância na intervenção em contextos locais periféricos, distantes dos centros de decisão das políticas públicas. Nesse sentido, **as orientações políticas dos executivos em funções governativas e decisórias, influenciam a forma e a intensidade com que os temas EDCG são trabalhados** nas escolas (sobretudo os temas mais fraturantes) - ainda que essas orientações não sejam necessariamente seguidas à risca pelos diferentes atores, acabam sempre por ter muita influência ao nível da definição das políticas e estratégias de cada escola para a área da EC.

Da documentação identificada como relevante para a implementação de processos EDCG em escolas (ver ponto 3.2), destaca-se a **referência ao Referencial ED, uma vez que é um documento que pode servir vários domínios da EC, promovendo, quando bem utilizado, a interligação desses vários domínios**. Outra ferramenta várias vezes identificada no aprofundamento sobre os mecanismos para a integração da EDCG na escola foi a EECE, documento que organiza a ação específica em EC em cada escola.

. A importância da formação de docentes

Os processos formativos direcionados às comunidades educativas, especialmente a formação para docentes, foram descritos como fulcrais para a implementação dos processos de EDCG nas escolas. Foi evidenciado que atores-chave no setor, como a DGE, as ESE e algumas ONGD, promovem este tipo de capacitação temática e metodológica direcionada a docentes,

¹⁴ Foram elencadas as seguintes: Educação para o Desenvolvimento Sustentável, da UNESCO; Aprendizagens para a Sustentabilidade, da Comissão Europeia; Aprendizagens para a Cidadania Democrática, do Conselho da Europa.



maioritariamente em contexto de formação contínua, proporcionando oficinas, ações de curta duração e *webinars* específicos sobre EDCG, sobre os documentos orientadores existentes e suas potencialidades de aplicação.

Foi discutida pelo grupo das ONGD a ideia/proposta de serem criados formatos de formação específica a nível superior (pós-graduação ou mestrado) para se trabalhar a dimensão da EC na escola, aprofundando competências, conceitos, temas, abordagens e metodologias, etc., inclusivamente numa lógica de serem formações ministradas em estreita parceria com a sociedade civil. Foram, no entanto, identificados alguns perigos sobre esta abordagem de especialização, nomeadamente no que respeita à perda de foco nos processos de integração disciplinar e curricular da EDCG, conferindo-lhes uma dimensão crítica, transformadora e interligada. É uma questão complexa e que merece mais debate e reflexão.

. Parcerias

As parcerias são muito valorizadas nas escolas, suportadas por via da ENEC e das EECE . A sociedade civil, em concreto as ONGD, é um ator fundamental na implementação da EDCG em escolas, assim como algumas entidades públicas a nível central (institutos públicos com intervenção nas áreas temáticas da EC) e local (sobretudo, municípios). Também foi referida a importância de se trabalhar com os movimentos sociais para que as escolas e as entidades do setor (poder político e sociedade civil) se possam relacionar e se atualizar no que diz respeito às problemáticas locais e globais. **Trabalhar a partir de parcerias com a comunidade traz a dimensão e a contextualização territorial ao processo educativo** - foi consensual que ler o contexto é importante e que “o que funciona numa escola pode não funcionar na escola ao lado”.

De acordo com a DGE, as parcerias com ONG, ONGD e Organizações Não Governamentais de Ambiente (ONGA), em termos de EECE, são as mais frequentes e são ativadas de diferentes formas:

- das ONG para as escolas - muitas vezes as organizações têm uma oferta pré-definida que levam para as escolas, podendo inclusive substituir-se na sua ação pedagógica;
- das escolas para as ONG - há escolas que fazem depender dos seus projetos a procura de parcerias com ONG que ofereçam propostas relevantes;
- através de formatos mistos de parcerias (ou de compromisso), baseados na construção de inter-relações colaborativas e dinâmicas entre escolas e ONG.

Ainda de acordo com a DGE, existe a perceção de que, gradualmente, as escolas vão demonstrando um maior critério na escolha de parcerias, havendo uma maior coerência e aumentado o potencial de impacto positivo no projeto educativo da escola.

Para as ONGD, os projetos em parceria podem, em parte, apresentar-se como porta de entrada da EDCG nas escolas, no entanto, **é importante que esses projetos sejam apresentados enquanto complemento e em articulação com aquilo que já se faz de forma estrutural e não como algo adicional**. Para além do problema da sobrecarga de projetos nas escolas, a questão do desconhecimento da EDCG, colocada no meio de todas as “Educações para...”, tem proporcionado uma reflexão interna no setor. Nesse sentido, um passo importante, no que diz respeito ao conceito utilizado, foi o de juntar o termo Cidadania Global ao Desenvolvimento, para melhor entrar no “jargão” escolar - a transição de ED para EDCG ajuda, mas ainda continua a existir muito desconhecimento e, em contextos escolares, as outras “Educações para...” são, em geral, mais conhecidas.



Ainda sobre a questão das “Educações para...”, a forma como é feita a divisão da componente curricular em domínios proporciona o **estabelecimento de parcerias a partir de correlações entre temáticas específicas e OSC “especialistas”** nessas temáticas (ex.º: Amnistia Internacional Portugal para a temática dos Direitos Humanos).

. *O papel da construção e/ou da existência de cultura de escola e dos formatos de liderança*

Existindo uma grande variedade de experiências e níveis de implementação a nível nacional, a **implementação de processos de EC acaba por estar muito ligada à cultura de escola e como essa cultura de escola é trabalhada pelas lideranças**, não apenas as lideranças de topo, mas também as intermédias, como, por exemplo, as coordenações de departamento, direções de turma, etc.. **Os níveis de implementação da ENEC, enquanto facilitadora de processos de EDCG em escola, são muito diversos** e deverão ser abordados de uma forma processual - algumas escolas têm maior facilidade em aderir ao projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular¹⁵, pela sua cultura e organização mais próximas do WSA, enquanto noutras há mais resistência, pela sua menor cultura colaborativa e pela maior pressão sentida em relação aos exames.

A **implementação de equipas educativas de CeD** é uma boa forma de identificar o papel das lideranças na cultura de escola. Trabalhar em equipas educativas significa trabalhar colaborativamente entre docentes, na planificação e desenvolvimento curricular e trabalho de projeto. Implica, no entanto, uma liderança ao nível da direção de escola que tome decisões neste sentido para que se torne uma prioridade da escola. **A gestão de horários destes docentes é um exemplo deste tipo de decisões, com um impacto fundamental para que possam desenvolver trabalho colaborativo de uma forma integrada na sua atividade**.

. *Diferenciação entre ciclos de ensino (EC)*

Nas várias reflexões sobre a implementação da EDCG nas escolas, foram também salientadas as diferenças entre ciclos, havendo a **perceção geral de que a implementação se vai tornando mais difícil quanto mais avançado é o nível de ensino** :

- O regime de monodocência no 1.º ciclo facilita a implementação de processos educativos ligados à EC, ficando, ainda assim, esse processo dependente das capacidades e vontades da/do docente - a orientação para que a componente CeD seja integrada de forma transversal faz com que a intencionalidade possa ficar diluída nos outros processos. Para além disso, neste ciclo, os manuais existentes tendem a não apoiar essa implementação.
- Nos 2.º e 3.º ciclos, a implementação fica, muitas vezes, “refém” da componente curricular CeD e da coordenação da/do Diretor/a de Turma, considerando que, em grande parte das escolas, a docência de CeD é-lhe atribuída.
- Ao nível do ensino secundário, a perceção geral é que o modelo de transversalidade da integração da componente CeD não é eficaz nem é considerada relevante para a maioria dos conselhos de turma - esta foi uma preocupação identificada pela maioria dos atores, uma vez que o foco dado à performance nos exames, aliado ao modelo de

¹⁵ Visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).



transversalidade, remete o trabalho em CeD para um espaço muito periférico e quase inexistente.

3.4 Importância dada à EDCG e às questões globais no ensino formal e sua relação com o currículo

Ao refletir sobre a EDCG e a forma como é integrada, metodológica e tematicamente, nos currículos escolares, principalmente no que diz respeito às problemáticas globais, as entrevistas e grupos focais permitiram identificar três importantes dimensões.

Ao dialogar-se sobre a **estrutura curricular nas diferentes disciplinas**, principalmente as disciplinas pertencentes à estrutura dos 2.º e 3.º ciclos, **foram identificadas disciplinas “favoráveis” à EDCG, ainda que sempre realçando-se que todas as disciplinas têm “potencial EDCG” e que todos os conteúdos podem ser articulados**. A Geografia foi identificada por todas as pessoas participantes como a disciplina mais “relacionável” e também como uma área que pode representar uma porta de entrada para a EDCG na escola, principalmente por trabalhar temáticas relacionadas com o Desenvolvimento, a Cooperação, as ONGD, as Migrações, a População e Demografia, o Ambiente e os ODS, e também por trazer noções e inter-relações entre a escala local e a escala global. Para além desta, a História também foi identificada enquanto disciplina com muitas ligações com a EDCG, bem como as Ciências da Natureza, esta última especialmente pelos temas ligados às questões ambientais. Também se referiu a disciplina de Português como tendo muitas possibilidades de integração, ainda que esteja muito mais dependente da predisposição da/o docente titular. Em níveis de aprendizagem mais avançados, a Economia e a Filosofia foram também referidas como tendo um enorme “potencial EDCG”. Depois, numa categoria que corresponde a disciplinas de integração mais difícil, foram identificadas Matemática e Físico-Química e outras disciplinas das chamadas “ciências duras” - há a perceção generalizada de que trabalhar os temas EDCG é algo que pertence às ciências sociais, sendo mais difícil integrá-los nestas disciplinas (onde se podia - e devia - conseguir articular mais com a EDCG). Foi também refletida a **questão de se poder ir além dos temas mais “tradicionais” da EDCG e do tipo de abordagem EDCG em escolas inseridas em contextos sociais mais desfavorecidos** com as suas problemáticas associadas - temáticas como a criminalidade, violência entre pares ou *bullying* também podem ser temas trabalhados com “lente EDCG”, ainda que de tratamento mais difícil e muito dependente da capacidade de contextualização por parte do corpo docente. Por último, o CICL realçou especificamente a necessidade de haver mais presença nos currículos de interligações com temáticas e problemáticas relacionadas diretamente com a Cooperação para o Desenvolvimento.

A **centralidade da autonomia/dependência do corpo docente** no que diz respeito não apenas à escolha e relevância dada às diferentes temáticas, como também à interligação realizada (ou não) com os conteúdos disciplinares, é uma questão complexa. O perfil das/os docentes - moldado pela predisposição para integrar a EDCG e pelas oportunidades de formação específica - e da própria escola, expresso principalmente no projeto educativo, são centrais na gestão do currículo e, consequentemente, no nível de relevância da EDCG na escola.

O **aspecto metodológico** foi também alvo de reflexão por parte de muitas das pessoas que participaram nas entrevistas e grupos focais. Para se integrar a EDCG nos currículos é importante dar--lhes contexto, ligando-os à realidade das/os estudantes, isto é, “ir além de aprender a



temática/conteúdo só por aprender a temática/conteúdo”. Igualmente, a coerência das abordagens metodológicas comumente utilizadas em relação aos princípios da EDCG foi questionada, sendo vista como uma fragilidade que facilmente coloca em causa os conteúdos curriculares EDCG. As parcerias e ligações à sociedade civil podem diminuir esta fragilidade, facilitando a integração de conteúdos EDCG desenvolvidos a partir de materiais e de recursos pedagógicos especificamente direcionados para a integração curricular ou elaborados de forma mais genérica.

3.5 Limitações e obstáculos à introdução e implementação da EDCG no ensino formal

As reflexões sobre as limitações e obstáculos à implementação da EDCG em contexto escolar preencheram uma parte substantiva das entrevistas e grupos focais. Na partilha entre atores-chave sobre a implementação da EDCG em escolas, vários constrangimentos foram identificados.

O corpo docente é, logicamente, um ator central quando se identificam obstáculos e limitações uma vez que este está na linha da frente dos processos de implementação. A **pressão e sobrecarga que caracteriza o quotidiano de professoras/es**, que se vão dividindo por várias funções, coloca muitas dificuldades à integração dos domínios da EC, potencial porta de entrada para a EDCG. Estes constrangimentos deixam **pouco espaço para planear, pensar e criar em conjunto**, algo que é identificado como muito relevante para a implementação da EDCG, não só ao nível da articulação curricular, como no aproveitamento do espaço não letivo. **O envelhecimento da classe, a sua rotatividade e precariedade** foram também apontados como influenciadores pela negativa da implementação de processos educativos na área da cidadania, não apenas pela entrada constante de docentes sem terem, na sua maioria, qualquer tipo de formação específica na área da EC/EDCG, mas também pela instabilidade que daí decorre e da dificuldade em se manterem equipas de docentes estáveis e coesas nesta área, dificultando o desenvolvimento de projetos e processos de médio-longo prazo.

No que respeita ao **conhecimento da documentação e das políticas públicas relacionadas com a EC e com a EDCG**, foi identificado que **não há tempo dedicado para a sua leitura, discussão e aprofundamento**, considerando a grande quantidade de documentos deste setor. Da parte das ESE, responsáveis pela formação inicial e por alguma da formação contínua disponível, **há a perceção que existe no corpo docente e nas coordenações de escola uma grande falta de interação/conhecimento entre a ENED e a ENEC, bem como com outros documentos-chave**. A falta desta “literacia” e a pouca prevalência de mecanismos facilitadores da passagem dos documentos oficiais para as práticas de escolas colocam entraves à implementação - “ter legislação é diferente de promover implementação”.

Os **percursos pessoais e a vulnerabilidade social dos contextos pessoais das/os estudantes** colocam algumas limitações às práticas reflexivas e às propostas de ação a partir do pensamento crítico. Esta limitação é sentida, sobretudo, nas experiências das ONGD que implementam projetos educativos de EDCG nestes contextos. Segundo algumas das pessoas participantes, sendo já difícil fazer um trabalho de implementação da EDCG em contextos educativos formais, mais difícil se torna quando esses contextos são de fragilidade económica e social, não apenas dos e das estudantes (e suas famílias), acrescido da dificuldade de nestes contextos predominar a instabilidade do corpo docente.



O **domínio e importância hierárquica de algumas áreas disciplinares sobre as outras** coloca vários constrangimentos a uma integração da EDCG mais abrangente nas escolas. Como referido no subcapítulo anterior, prevalece uma percepção de que esta é domínio específico das ciências sociais e de que não diz respeito às outras áreas curriculares. Por outro lado, os exames sobrepõem-se, em geral, às aprendizagens ligadas à Cidadania e Desenvolvimento, existindo uma percepção generalizada dos atores escolares de que estas são acessórias e não relevantes para a preparação para os exames, os quais emergem como centrais.

Os **tempos e os ritmos propostos pelas escolas** não ajudam à implementação da EDCG e, muitas vezes, esses ritmos são ditados pelas continuas respostas às urgências, inevitavelmente, sempre com tempos muito curtos. Propostas processuais, não sendo rápidas, específicas e unicamente operacionais, são de difícil entendimento na estrutura da escola atual, o que não ajuda à necessária visão e intenção de uma implementação mais estruturada de processos EDCG. Existe uma **difícultade real em assegurar coerência entre forma e conteúdo na intervenção em contexto escolar**. Derivado de tudo isto, ao nível das ONGD, foi verbalizada a ideia de que a EDCG continua a ser trabalhada “nas periferias” do sistema educativo.

A **escassez de formação específica e/ou a formação existente não ter a abrangência e a qualidade necessárias** foram outros dos constrangimentos identificados. Seria necessário estruturar melhor a formação específica de docentes e dotar as escolas de instrumentos e de recursos para aplicar/concretizar efetivamente as políticas existentes relativas à EDCG. **Não haver formação suficiente que dê continuidade e coesão às políticas** é um grande bloqueio à implementação, ficando, muitas vezes, a responsabilidade dessa ligação e da consequente capacitação de atores educativos do lado das associações de professoras/es, as quais, na maioria das vezes, assumem este papel sem haver articulação específica com os respetivos atores governamentais e políticos.

O **afunilamento do trabalho da escola na área da cidadania à componente curricular CeD** faz com que a participação de estudantes nos processos de aprendizagem de EC seja obrigatória e não voluntária, acontecendo em contexto de sala de aula, fechado e com formatos condicionados, algo que traz conflitos entre os princípios da proposta de EDCG e o espaço de CeD. **O trabalho em EDCG fora do espaço formal das aulas tem-se tornado muito limitado**, tendo-se salientado que estas limitações sentem-se ainda mais nos espaços rurais ou periurbanos, onde a escassez e formatos de mobilidade dos transportes escolares obrigam à “desertificação” do espaço escolar assim que termina o tempo letivo.

Existem também fatores externos à escola relacionados com as **políticas e mecanismos de decisão relativos ao setor da Educação**. Em particular, referiu-se a instabilidade e volatilidade pela forma como o contexto político e governativo podem influenciar as políticas do setor, especificamente as relacionadas com a EC, ligando-se os formatos, as temáticas e, sobretudo, as abordagens e intencionalidades educativas às agendas e visões político-partidárias dominantes em cada momento. Também **o extenso leque de domínios da EC** pode influenciar negativamente ou limitar a implementação da EDCG nas escolas, provocando um modelo de “competição” entre os vários domínios da EC, para além de uma inevitável dispersão.

A nível curricular, **a integração da EDCG é pouco trabalhada** não só a nível dos conteúdos, como também na forma colaborativa de trabalho entre disciplinas, havendo **difícultades expressas no trabalho pluri e transdisciplinar**. Ligado a isso, outro fator limitador é a forma como está organizada a componente curricular CeD, que compartimenta e privilegia um trabalho



“monocausal” e que dificulta a integração transdisciplinar. Também foi identificado o **défice de integração da EDCG nos manuais escolares**, não sendo claro qual o ponto de entrada para este diálogo ou processo cooperativo. Foi referido que o acesso aos manuais escolares tem de passar, necessariamente, pelo envolvimento do setor privado livreiro e que talvez as ONGD, ou o próprio CICL, possam desempenhar um papel importante no sentido de se iniciar um eventual processo de revisão dos manuais com este enfoque integrador.

Há temas que, sendo importante serem trabalhados a partir da “lente EDCG”, apresentam-se como de abordagem mais sensível por serem considerados fraturantes - são exemplo disso as questões de género, o racismo, a identidade sexual ou a interculturalidade. Estes são temas sobre os quais recai uma grande pressão social e resistência cultural, não apenas por parte das famílias, mas também de vários e várias docentes. Face a isto, muitas vezes opta-se por se evitar/contornar estes temas ou, então, por se adotar uma abordagem não questionadora, de “cidadania soft” (Andreotti, 2014) - nesse sentido, este pode ser um espaço de défice da EDCG, uma vez que se perde a sua intencionalidade transformadora, central para a dimensão política deste tipo de processos educativos.

A **gestão de parcerias entre escolas e sociedade civil** é difícil e foram sendo identificadas pelos diferentes atores várias dificuldades no que diz respeito à implementação da EDCG, sobretudo no que concerne à sobrecarga de atividade das escolas, ao (des)conhecimento da proposta educativa da EDCG, à abordagem curricular da EC e à sua intencionalidade sociopolítica - foi abordada a dificuldade em se integrarem as “Educações para...” numa abordagem de EDCG e em se conferir uma intencionalidade global, crítico-reflexiva e transformadora ao processo educativo.

3.6 Oportunidades para a introdução e implementação da EDCG no ensino formal

Para além das limitações identificadas, emergiram também várias oportunidades no que diz respeito à implementação da EDCG em contextos de educação formal.

Uma das oportunidades mais referidas foi a validação da **continuidade estratégica proporcionada pela ENED**. A sua manutenção permite que se continue a ter nas escolas um setor estratégico para a implementação de processos educativos relacionados com a EDCG e legitima a continuidade do apoio dado à implementação de projetos EDCG através da linha de cofinanciamento para projetos de ED de ONGD. No capítulo financeiro, o recente **reforço desta linha de financiamento** ¹⁶ apresenta-se também como uma oportunidade de alargar o âmbito de implementação de processos de EDCG em escolas.

A **diversidade documental que orienta e propõe as políticas ligadas à EC** existente atualmente (PASEO, Aprendizagens Essenciais, ENEC, etc.) constitui também uma oportunidade para a implementação da EDCG, dependendo do posicionamento das escolas e dos seus projetos educativos.

A este nível, o **aprofundamento das estratégias colaborativas**, por parte das entidades com responsabilidades nesta área, é visto como uma grande oportunidade. Existem estratégias que se

¹⁶ Consultar a linha do tempo para as políticas públicas no ponto 1.4.



apoiam mutuamente, como é exemplo a ENEC e a ENED, sendo que a abordagem interministerial entre o Ministério da Educação e Ministério dos Negócios Estrangeiros neste trabalho é crucial para uma visão complementar e não competitiva da sua implementação em escolas. Ainda nesta perspetiva, a ação em parceria entre entidades públicas e OSC perspetiva-se enquanto forma de ultrapassar alguns possíveis bloqueios despoletados pela diversidade de linguagem, conceções, temas ou formas de abordagem das práticas de EDCG em contextos de educação formal.

Especificamente relacionado com as ESE, foi identificada a oportunidade de estas poderem **estruturar formação inicial ou dinamizar processos formativos de formação contínua a docentes baseados em documentos e referenciais de implementação temática**, cruzando-os com os princípios e visão da EDCG. Ainda sobre o contexto das ESE, foram referidas várias oportunidades para estas estarem informadas e se envolverem na discussão sobre a documentação e políticas existentes do setor, quer através da ligação e dinamização de projetos de parceria com OSC, quer através da ARIPESE, quer através da própria DGE.

Também no que respeita à formação, a **integração da EDCG na formação inicial de cursos com intervenção em contexto escolar** (Educação Social, Animação Sociocultural, etc.) aparece como uma clara oportunidade de se promover a implementação de projetos em contexto escolar em formato de integração curricular, nomeadamente ligados a conteúdos e abordagens com potencial dentro das temáticas de EDCG. Para além disso, é também uma semente para o futuro, atendendo a que estes profissionais são, muitas vezes, os pontos de contacto das OSC nas escolas, facilitando parcerias e a articulação com as/os docentes.

Ao nível das práticas docentes foram identificadas diversas oportunidades: a **utilização do Referencial ED em conjunto com outros referenciais**, como por exemplo o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade ou o Referencial de Direitos Humanos, e outras ferramentas pode ser uma oportunidade de apoiar práticas docentes na planificação e desenvolvimento curricular; enquanto oportunidade de propor pensamento crítico nas práticas docentes e, simultaneamente, diversificá-las, foi identificada a possibilidade do **cruzamento com disciplinas e áreas artísticas e manuais**, como, por exemplo, a interligação com a Educação Visual, uma vez que é possível promover a partir deste cruzamento visões criativas sobre os conteúdos, bem como propor abordagens multidisciplinares a partir de uma temática; no mesmo sentido, a **implementação em articulação com disciplinas como filosofia e economia** traz a oportunidade de diversificar metodologias e conteúdos; a **diversidade cultural atualmente existente em muitas das escolas nacionais**, apresentando-se como um desafio, constitui-se também como oportunidade para, a partir da vivência e convivência com essa diversidade, trabalhar-se a EDCG - "temos o mundo na escola"; para as ONGD, a **adaptação de recursos e propostas metodológicas no sentido da Educação Inclusiva** é um desafio importante e uma oportunidade de diversificar a intervenção - uma abordagem que inclua mais estímulos audiovisuais deverá estar alinhada com uma visão inclusiva da educação para as diferenças entre estudantes (físicas e neurológicas).

Refletiu-se também sobre o **espaço não letivo e o seu grande e necessário "potencial EDCG"**, que é pouco trabalhado, e que pode ganhar ainda mais relevo quando a ação for integrada ou articulada com a implementação de uma abordagem WSA. Representa um espaço de participação voluntária em contextos mais agradáveis e menos controlados, o que é consistente com a abordagem da EDCG. No processo de (re)ativação do espaço não letivo para o percurso das aprendizagens de EDCG na escola, é importante começar a "ocupar" espaços e trabalhar a longo prazo - nesse sentido, as **bibliotecas escolares afiguram-se como atores emergentes** e importantes, sendo, para tal, importante mobilizar bibliotecas e professores/as bibliotecários/as.



Por fim, a **promoção e dinamização de um ou mais temas para serem trabalhados na escola ou no agrupamento de escolas durante um ano letivo** foi identificado enquanto uma oportunidade de conferir uma intencionalidade de EDCG ao trabalho mais alargado no tempo e nas várias áreas disciplinares. Nesta mesma linha de pensamento, a EECE afigura-se enquanto oportunidade de co-construção de um projeto/processo de EDCG entre escolas e OSC.

3.7 Recomendações e outras reflexões dos intervenientes

Elencam-se abaixo recomendações e outras reflexões, organizadas em diferentes dimensões, que foram emergindo nas entrevistas e grupos focais.

Em específico sobre os **processos de comunicação e partilha de experiências**, referiu-se a importância de se dar visibilidade ao que se faz atualmente e se fez no passado nos setores educativos com ligação à EDCG (por exemplo, promover processos de avaliação de impacto da EDCG e comunicá-los), de se continuarem os processos de divulgação de práticas e de políticas internacionais através do GENE, bem como de se partilhar a prática da ENED na Europa, dando voz às ONGD e à experiência política interministerial portuguesa.

Sobre os **processos políticos e estratégicos**, foi unânime a referência à importância da estabilização dos dispositivos políticos para o trabalho nas áreas ligadas à EDCG nas escolas, bem como a urgência da aprovação da nova ENED como fator fundamental para a continuação desse caminho político e estratégico. No mesmo sentido, referiu-se a necessidade de se continuar a trabalhar na convergência e coerência entre políticas e estratégias nacionais, e na importância de o trabalho de construção de políticas públicas priorizar uma forma intersetorial e colaborativa de trabalho, que permita identificar conceções e práticas diferentes, focando no que une os diferentes discursos relativos à EDCG (ou outros quadros conceptuais deste setor alargado) entre as diferentes bases setoriais. A nível internacional, destacou-se a importância da pressão e da validação internacional, sendo, para tal, necessário continuar-se a participar nas redes internacionais do setor e apoiar-se nas relações e processos criados, bem como nos conhecimentos partilhados. A nível local/regional, num contexto de descentralização da educação, foi salientada a importância de se conseguir acompanhar estes processos através de estudos que relacionem ciclos eleitorais, financiamento e qualidade da educação, com enfoque na implementação da EDCG nas comunidades educativas.

Em relação à **integração em contextos de educação formal**, em termos estruturais, referiu-se a importância da clarificação dos conceitos que gravitam em torno da EDCG e da sua tradução para a escola, a necessidade de relacionar a reflexão e ação em EDCG com as Aprendizagens Essenciais de cada disciplina e com o que se pretende trabalhar com as EECE, e a importância de se proporcionar estabilidade ao corpo docente das escolas e capacitar as lideranças intermédias para que se constituam como pilares da CeD/EDCG. Relativamente aos processos educativos, sugeriu-se proporcionar espaços de lecionação em formato de co-docência (par colaborativo) na componente curricular de CeD, promover processos de envolvimento das famílias e disponibilizar kits pedagógicos transdisciplinares ou pluridisciplinares que apoiem os documentos estratégicos e governamentais na implementação dos conteúdos ligados à EDCG nas escolas, bem como na integração curricular nas várias disciplinas. Foi ainda muito referida a necessidade de se privilegiar



o trabalho de EDCG contextualizado e localmente integrado em oposição à opção por projetos “massificados” com abordagens generalizadas.

Sobre a **importância das parcerias e colaborações** entre escolas e sociedade civil, foi muito referida a importância das “parcerias longas e processuais” que proporcionem estabilidade e forneçam possibilidades de caminhos em conjunto entre sociedade civil e escolas, capazes de reduzir a estranheza sobre a proposta específica da EDCG, facilitando o entendimento e o envolvimento das comunidades educativas. De uma forma ideal a construção e definição das EECE seria assim um dos resultados destas parcerias, sendo delineada e implementada em conjunto. Para tal, as ONGD e outras organizações deverão trabalhar estrategicamente com escolas específicas, implicando um trabalho mais qualitativo e menos quantitativo, sendo, para tal, necessária a existência de dispositivos de financiamento adequados a este tipo de parcerias, baseadas em formatos mais processuais de integração prolongada de OSC nas comunidades educativas (o que, de alguma forma, contraria a lógica de projeto). Referiu-se ainda a necessidade de se abrir o espectro dos atores que intervêm e participam nas escolas, integrando, por exemplo, voluntários/as da comunidade, provenientes de diferentes instituições, áreas e abordagens, no tecido educativo das escolas.

Por fim, um dos temas mais falados no que respeita a recomendações para o setor foi o da **formação e capacitação**. Em termos da **formação inicial de professores/as** foi consensual a necessidade de se fortalecerem os processos de formação envolvendo a área da EDCG, para que professores/as em início de carreira possam direccionar a sua iniciativa para esta área e criar mais dinâmicas inovadoras, sendo também referida a importância de se apostar em se estabelecerem mais ligações com outros cursos de formação inicial que, não sendo especificamente relacionados com a educação básica, podem implicar alguma ligação à escola e, assim, apoiar a integração de currículo EDCG em espaços não letivos da escola (por exemplo, o curso de Educação Social ou o curso de Animação Sociocultural). Ao nível da **formação e capacitação contínua de docentes** também foi consensual a necessidade de se reforçarem processos de formação ligados ao contexto de ação de cada escola - é importante ir além da formação teórica e relacionar-se com as práticas e realidades dos territórios educativos -, bem como processos de formação que apoiem o aprofundamento dos conteúdos disciplinares numa perspetiva de EDCG, tendo-se salientado que os processos formativos servem também para que as pessoas participantes possam replicar ou experimentar as estratégias sugeridas em contexto de sala de aula. **A um nível mais geral**, salientou-se a importância de haver mudança nos formatos de formação, no sentido de se descentralizar a formação de sala de aula para outros espaços, bem como de se aumentar a abrangência dos processos de capacitação/formação, chegando aos atores educativos não docentes nas escolas, às famílias e à própria comunidade/território como forma de se fortalecer o espaço da EDCG enquanto resultado de um envolvimento integral da comunidade educativa. Foram ainda salientados dois fatores importantes relacionados com a formação de docentes: a) procurar envolver de uma forma mais significativa os centros de formação de docentes no debate sobre a EDCG em escolas. b) estabelecerem-se mais parcerias com a sociedade civil, tendo-se referido especificamente a importância da disponibilização de recursos produzidos pelas ONGD nesses processos, os quais constituem uma mais-valia para os processos de formação docente em EDCG.



4. Conclusões e propostas

4.1 Principais conclusões

. Terminologias e conceitos

O setor da EDCG¹⁷ voga numa **multiplicidade de conceitos** e terminologias (ED, EC, ECG, EDCG, EDS, EG, ETS, etc.), o que sendo, por um lado, **fator de dispersão e alguma confusão** entre os seus diferentes atores, por outro, é sintoma de **abertura à diversidade de perspetivas** e abre espaço a **complementaridades e parcerias** entre diferentes setores da sociedade.

A face mais desafiante desta multiplicidade de conceitos e terminologias é a **tendência para a sua hierarquização** e, no seguimento, para a existência de **uma tensão imanente entre os atores mais próximos de cada conceito** - por exemplo: a nível nacional existe como que uma “subordinação institucional” do termo ECG face à ED, em particular, no que respeita ao discurso, documentos e políticas públicas; ao mesmo tempo, na área específica da educação formal, a ED é apenas uma entre muitas dentro da EC, a qual aparece como conceito e terminologia principal.

Igualmente, apesar da **procura de complementaridade** ser uma realidade, esta não é suficiente para fazer desaparecer uma **coexistente lógica de competitividade** entre diferentes conceitos geradora de tensões, mais que não seja porque os recursos (financeiros e de tempo) são limitados e condicionam a ação das várias abordagens educativas e seus respetivos atores.

Dentro destas tensões, na área da educação formal **destaca-se atualmente a relação entre a ED e a EDS**, em particular, após a emergência dos ODS e do conseqüente esforço de valorização da EDS, o qual conduziu a ENEC a ligar a ED ao domínio do Desenvolvimento Sustentável, retirando-lhe o estatuto de domínio específico que tinha anteriormente.

. Atores-chave

O CICL / MNE é o **principal impulsionador e ator público do setor da EDCG**, por força do seu papel central na ENED, de ser o mais importante financiador nacional desta área específica, bem como de se manter como um dos principais representantes do país nos grupos e fóruns governamentais internacionais da área da EG – neste sentido, **aparece como lógico que a ED prevaleça como conceito central** a nível institucional.

Apesar deste papel central, é **valorizado o espaço de colaboração entre setores e ministérios** com base na ED, concretizado pela abrangência e diversidade de áreas e dos atores envolvidos na ENED, seja pelo papel desempenhado pela CA ENED, seja a partir das ESPA, seja pelo esforço de aprovar a segunda ENED em Conselho de Ministros, seja pela procura da ENED em fazer referência e ligação a outras estratégias nacionais e instrumentos de política pública, o que espelha a **visão de uma ED mais transversal e menos sectária**, não apenas ligada ao MNE.

¹⁷ Para efeitos deste estudo, assumimos a terminologia Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (EDCG) sempre que nos referimos ao setor em geral. Esta opção permite conjugar a terminologia com mais alcance em termos de políticas públicas (ED) com a terminologia assumida pelo projeto GET em Portugal e que regista uma aceitação crescente junto dos atores escolares (ECG).



No mesmo sentido, **o setor tem valorizado o trabalho conjunto entre entidades públicas e OSC**, visível pela inclusão central da PPONGD nos processos da ENED e pelo esforço de promover parcerias entre estes atores - exemplo disso foi a criação de um Mecanismo de Apoio às ESPA, financiando projetos de ED tendo como condição de base a existência de trabalho colaborativo entre entidades públicas e OSC, o qual potenciou o aprofundamento da EDCG e a ligação da mesma a outras áreas.

O Ministério da Educação, através da DGE, **tem-se assumido como principal parceiro público do CICL ao nível da ENED**, sendo membro da CA ENED desde o primeiro momento e concretizando a elaboração do Referencial ED.

Ao nível da educação formal, **as OSC - sobretudo ONGD e ADL - têm-se afirmado enquanto parceiras dos agrupamentos escolares e escolas** na implementação de projetos com temáticas e/ou metodologias no âmbito da EDCG.

Ainda na educação formal, **o percurso das ESE na EDCG tem sido consolidado através de parcerias com ONGD** e, conseqüentemente, o seu papel tem ganho relevância nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito à integração de conteúdos e metodologias EDCG na formação inicial e contínua de docentes e outros agentes educativos que exercem as suas funções em contexto de escola - neste processo, a ARIPESE tem-se vindo a assumir como ator relevante e estratégico no setor.

. Documentos de orientação política

A ED em Portugal procurou um **caminho de institucionalização, a partir da elaboração de uma estratégia nacional materializada em várias fases**. Desde a primeira ENED, a educação formal é considerada não apenas enquanto âmbito de ação, mas também como dimensão específica de intervenção.

Para este caminho de institucionalização, **a influência externa e a participação ativa e visível de atores governamentais portugueses no panorama internacional da EDCG foi (e continua a ser) fundamental** para assegurar a credibilidade política do setor e para justificar a existência de uma estratégia nacional específica, ao mesmo tempo que vai alimentando e desafiando as próprias dinâmicas internas do setor.

A existência de uma ENED com um percurso consistente tem contribuído para o reforço da EDCG¹⁸, nomeadamente pela criação de um espaço de ação e reflexão com relativa estabilidade e progressiva consolidação, ao mesmo tempo que gerou um evidente aumento do número de ações de EDCG quando comparado com o período anterior, com especial destaque para as ações realizadas em parceria entre atores de diferentes setores - **existe um antes e um depois da ENED**.

A **dimensão colaborativa alargada da ENED**, abrangendo as suas diferentes fases (gênese, conceção, planeamento, acompanhamento/governança e revisão) coloca-a como **experiência diferenciadora, não apenas a nível europeu, mas também dentro do panorama nacional** – para tal, contribuiu a existência de uma vontade de colocar em coerência forma e conteúdo, ou seja,

¹⁸ Cf. caixa de texto “Elementos-chave para o reforço da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento e da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global em Portugal”, subcapítulo 2.1.1, pág. 27.



elaborar, implementar, e acompanhar uma política de EDCG procurando ter em consideração os próprios princípios da EDCG.

Nesse sentido, **a continuidade da ENED constitui um elemento-chave para a facilitação da manutenção deste caminho virtuoso**, sendo que o limbo atual em que se encontra essa continuidade é promotor de uma incerteza e instabilidade que fragiliza o setor.

Na educação formal, o Referencial ED constitui-se como principal documento de referência e, apesar das suas fragilidades e de ser um referencial entre vários outros na EC, a sua existência é politicamente relevante, fortalecendo e justificando a prática da EDCG em contexto escolar.

Ainda na educação formal, **a EDCG interceta-se com um conjunto de documentos, diretrizes e políticas educativas não específicas do setor**, com destaque para a ENEC, para o PASEO e para outros referenciais na área da EC.

. Integração e implementação

De acordo com algumas autoras e vários atores, **torna-se pertinente questionar/problematizar a conceção e as formas de abordagem atuais da EDCG em Portugal**, apontando-se a possibilidade de prevalência de uma abordagem e de práticas que se ficam apenas pelo nível *soft*; não chegando a um patamar de *critical* EDCG (Andreotti, 2014): por exemplo, apesar de a ENED considerar como objetivo último da ED a transformação social, aponta-se como crítica a ausência de referências explícitas a lógicas decoloniais e a não integração de perspetivas do “Sul Global”; igualmente, o domínio e enquadramento atual da ED em Portugal - tendo com principal ator e financiador público o CICL/MNE - levanta questões sobre a necessária autonomia e capacidade do setor da EDCG enquanto potencial questionador das lógicas, abordagens e práticas da CD.

Este é um **questionamento que continua a ser difícil de esclarecer** tendo em consideração o facto de os principais processos de avaliação no setor da EDCG continuarem a ser, sobretudo, de índole quantitativa, tendo-se dificuldade em conseguir ler mais amplamente a complexidade, a coerência das abordagens e práticas de base, bem como os impactos das intervenções.

Em regra, **as alterações promovidas, em 2017, na EC com a aprovação e implementação da ENEC são entendidas como promotoras de oportunidades para as escolas trabalharem a EDCG** nos seus diferentes níveis de operacionalização, desde o trabalho docente até ao planeamento do projeto de escola, sendo unânime a perceção de uma crescente abertura das escolas e de um “ganhar de terreno” face às temáticas da EC, adicionando amplitude e relevância à componente curricular Cidadania e Desenvolvimento nos últimos anos.

Por outro lado, **a ENEC abriu espaço para a existência de um espaço conceptual difuso que, na prática, dificulta a operacionalização da estratégia em espaço escolar** – no que respeita especificamente à EDCG, a dispersão, “confusão natural” e tensão derivadas da diversidade de termos e conceitos tem especial impacto, por exemplo, ao nível da formação de docentes, onde a EDCG permanece uma área curricular de carácter opcional e esporádico, muitas vezes em competição com várias outras ‘educações para...’. Algo semelhante acontece ao nível das temáticas, abordagens e práticas pelas quais as várias escolas escolhem operacionalizar a EC¹⁹.

¹⁹ Em julho de 2025, momento em que estamos a finalizar este trabalho, foi anunciado pelo Ministério de Educação, Ciência e Inovação, a aprovação de uma nova ENEC que produzirá efeitos a partir do ano letivo 2025/2026. Estas conclusões, referindo-se especificamente à ENEC ainda em vigência (aprovada em 2017),



Neste contexto, a **importância das lideranças de topo e intermédias na implementação de uma cultura de escola colaborativa e de WSA**, direcionada para um projeto educativo ligado à EDCG assume um papel fundamental.

Igualmente fundamental tem sido o estabelecimento de **parcerias entre OSC - sobretudo ONGD e ADL - e agrupamentos escolares e escolas**, apresentando-se enquanto uma das **principais “portas de entrada” para as práticas de EDCG** em contexto de educação formal – estas parcerias aparecem alavancadas pela ENEC, a qual realça a importância de as escolas trabalharem em conjunto e em complementaridade de saberes com OSC das suas comunidades.

Apesar de fundamentais, na área específica da EDCG é assumida uma **necessidade de se problematizarem essas parcerias**, as quais, por vezes, assumem formas pouco coerentes com os princípios e conteúdos da EDCG, nomeadamente: quando a relação estabelecida não é de horizontalidade e de colaboração (mas, antes, de substituição); quando não estão presentes as dimensões global e crítica; quando se trabalham as questões de forma compartimentada; quando as práticas são pré-definidas e não têm em consideração a contextualização territorial; ou quando a lógica de projeto se incorpora como fim em si mesmo.

Em termos curriculares, para além do espaço natural da EC e da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, a Geografia é identificada enquanto disciplina com mais temas e ligação com a EDCG, seguida da História e das Ciências da Natureza / Biologia, esta última pela sua ligação direta com a sustentabilidade e a ecologia; todavia, considera-se que **todas as disciplinas têm espaço para articular com a EDCG**, não só pelos seus conteúdos (por exemplo, Economia e Filosofia), mas, acima de tudo, por se reconhecer que a **“lente EDCG”** pode ser transversal e trabalhada nos temas e conteúdos curriculares das diversas disciplinas - nessa perspetiva, esta questão ganha complexidade porque a relevância ou ligação entre os conteúdos curriculares e a EDCG está **muito dependente do perfil de cada docente e da própria escola (e do seu projeto educativo)**.

Subsistem várias **dúvidas sobre a ligação direta entre a EDCG e a componente curricular de CeD**, não apenas porque existe a perceção de que o corpo docente aborda ou está mais à vontade com temáticas ligadas à “Cidadania” e não tanto ao “Desenvolvimento”, mas também porque a prática tem demonstrado que o corpo docente que leciona CeD, as coordenações CeD e as estratégias de escola fazem as escolhas do currículo a partir dos temas e das abordagens que lhes são mais significativos e/ou com os quais se sentem “mais à vontade” - nesse sentido, **a proposta de EDCG sugere um grau de complexidade, uma intencionalidade e até, por vezes, um (auto)desafio que dificulta a adesão dos e das docentes** sem uma formação e um acompanhamento adequados, realidade (formação e acompanhamento) que continua a ser muito limitada.

Valerá acrescentar que, **por parte da sociedade civil, se questiona o próprio formato da componente curricular de CeD**, o qual torna a participação obrigatória e não voluntária (não apenas das/os estudantes, mas também por parte das/os docentes), num contexto “constrangedor” (sala de aula), quase sempre a partir de formatos condicionados e muito limitados em termos da possibilidade de desenvolvimento de um trabalho pedagógico processual, algo que origina conflitos entre a proposta de EDCG e o espaço CeD.

deverão vir a ser cruzadas com a nova estratégia, cujos conteúdos ainda não se encontram disponíveis para análise.



Junto dos seus principais atores, existe um reconhecimento geral de que, apesar de todas as suas virtudes, **a implementação da EDCG na educação formal continua aquém das expectativas**, faltando abrangência (continua-se a trabalhar “nas periferias do sistema educativo”), formação (inicial e contínua) e recursos (com especial destaque para a falta de integração da EDCG nos manuais escolares disciplinares).

A pressão, sobrecarga e crescente burocratização exigida ao corpo docente (falta tempo para criar, imaginar e planear em conjunto), os seus níveis de precariedade e de elevada rotatividade (falta tempo para construir processos duradouros), a forma de organização e os “tempos” das escolas, a importância das avaliações (exames) e a existência de uma clara hierarquização das aprendizagens (nas quais a EC/EDCG aparece como menos importante e, muitas vezes, mesmo acessória) sobressaem como **constrangimentos à implementação da EDCG em contexto escolar**, nomeadamente dificultando a sua integração nas dinâmicas já existentes e a necessária apropriação e ligação entre temas e matérias.

No mesmo sentido, **a implementação das políticas e dos seus principais documentos orientadores nas práticas regulares das escolas é também um caminho que se assinala deficitário**, sobretudo ao nível da formação didática específica e da interação/conhecimento dos vários documentos que se complementam e devem ser articulados (por exemplo, entre ENEC e ENED) - falta esta literacia e a existência de mecanismos que facilitem a passagem dos documentos oficiais para as escolas (“legislação é diferente de implementação”).

Em sentido contrário, são apontadas algumas **oportunidades para uma maior integração da EDCG em contexto escolar**, nomeadamente: o muito espaço de formação específica ainda por implementar, sobretudo ao nível da formação inicial, num contexto de renovação acelerada do corpo docente a nível nacional; o trabalho de transversalização e cruzamento da EDCG com as várias disciplinas e currículos e a sua intencionalidade nas EEC; a ligação às autarquias e a outros organismos regionais/locais num contexto de descentralização da educação; a (re)ativação do espaço não letivo para o percurso das aprendizagens EDCG na escola, sobretudo se integrada/articulada com a implementação de uma abordagem WSA, “ocupando” espaços e trabalhando a longo prazo.

4.2 Propostas

. *No que respeita à EDCG em Portugal*

1. Continuar a aceitar a multiplicidade de conceitos e terminologias gerindo as inevitáveis tensões a partir de uma base de diálogo e de complementaridade, em consonância com os princípios EDCG.
2. Manter e, se possível, reforçar a participação de entidades governamentais e da sociedade civil nacionais nas principais redes internacionais do setor.
3. Torna-se urgente, e estrategicamente fundamental, a aprovação e operacionalização da nova ENED e do seu Plano de Ação.
4. Manter e aprofundar os princípios de colaboração, diálogo e inclusão à volta da ENED - continuar o trabalho de carácter multidimensional, intersetorial e complexo assegurado por uma base alargada de atores e assegurando a relação com outras políticas/estratégias públicas relacionadas.



5. Realizar-se uma avaliação de impacto das ações de EDCG desenvolvidas nas últimas duas/três décadas - para que transformação social se contribuiu ao longo deste período?
6. Promover processos de avaliação qualitativa e de impacto das práticas atuais de EDCG que complementem a abordagem quantitativa predominante e, a partir dos resultados destes processos de avaliação, responder ao questionamento acerca da qualidade e coerência de algumas abordagens e práticas atuais, retirando aprendizagens e medidas para o futuro.
7. Com base nos resultados dos processos de avaliação qualitativa e de impacto, promover uma maior visibilidade do trabalho passado e atual do setor - construção de uma narrativa sobre o percurso da prática da EDCG em Portugal.
8. Abordar de forma mais sistemática e sustentada temas emergentes e com fundamental importância na sociedade portuguesa, contribuindo com a “lente EDCG” para o debate e ação pública (ex.º: lógicas decoloniais).
9. Reforçar o estabelecimento de relações e ligações entre OSC na área da EDCG com autarquias e outros organismos regionais/locais, promovendo uma abordagem mais descentralizada e reforçando a criação de dinâmicas locais de EDCG.

. No que respeita à EDCG no ensino formal nacional

1. Reforçar estrategicamente a aposta na formação, aumentando significativamente a sua abrangência, envolvendo diferentes públicos e diversificando abordagens e objetivos:
 - a. Reforçar o investimento na formação contínua de docentes em EDCG, nomeadamente através do aumento do envolvimento dos centros de formação, permitindo assim o surgimento de mais oportunidades de formação acreditada na área;
 - b. Reforçar processos de formação em EDCG dirigidos preferencialmente às lideranças e às coordenações intermédias escolares, ligando esses processos de formação ao contexto da ação específico de cada escola, clarificando conceitos e traduzindo-os para a realidade escolar, e relacionando a EDCG com os objetivos e temáticas que se pretendem trabalhar no âmbito da EECE da escola;
 - c. Mudar formatos de formação, generalizando a abertura à realização de ações de formação em parceria com OSC, descentralizando o foco na sala de aula para outros espaços e pensando numa lógica de trabalho continuado entre docentes, escola e comunidade;
 - d. Aumentar a presença da EDCG nos processos de formação inicial de docentes, idealmente integrando parcerias com OSC e estruturando essa formação com base em documentos e referenciais de implementação (ex.º: Referencial ED) numa lógica de transversalidade e de integração letiva e não-letiva em linha com a abordagem WSA;
 - e. Aumentar a abrangência de públicos, investindo na formação de atores escolares não docentes e alargando a formação às famílias/comunidade.
2. Fortalecer o trabalho de integração e reforço mútuo entre ENEC e ENED, bem como entre o Referencial ED e outros documentos de política na área da EC (incluindo outros Referenciais), com o objetivo de apoiar as opções estratégicas das escolas e as práticas docentes - por exemplo, construir kits pedagógicos disciplinares, transdisciplinares e/ou pluridisciplinares que apoiem os documentos estratégicos e governamentais na implementação dos conteúdos ligados à EDCG nas escolas (integração curricular).
3. Promover a integração da perspetiva EDCG nos manuais escolares, atuando junto do setor livreiro e procurando iniciar um processo de revisão desses manuais - para este processo será útil estabelecerem-se parcerias com ONGD com experiência na integração curricular da EDCG.



4. Estabilizar dispositivos políticos e de financiamento que apoiem a aposta no trabalho estratégico e continuado entre escolas e OSC, permitindo a estes atores fazer um percurso partilhado de descoberta e de integração da EDCG, não descurando a autocritica e avaliação da coerência das relações estabelecidas no âmbito dessas parcerias - nesse contexto, torna-se relevante apostar na intencionalidade da EDCG nas EECE promovendo a sua construção com base nas parcerias entre escolas e OSC.
5. Aprofundar o trabalho a partir dos tempos e espaços não-letivos numa lógica de longo prazo e integrando/articulando esse trabalho com a implementação de uma abordagem WSA - nesse sentido, as bibliotecas escolares afiguram-se como importantes atores emergentes.
6. Desenvolver estratégias específicas para públicos escolares diferenciados e tradicionalmente com menores oportunidades - por exemplo, adaptar recursos e propostas metodológicas no sentido da Educação Inclusiva, numa abordagem alinhada com uma visão inclusiva da educação em relação às diferenças entre estudantes (físicas, neurológicas e culturais).

. No que respeita à EDCG no contexto internacional (a partir da experiência portuguesa)

1. A existência de estratégias públicas de implementação e fortalecimento da EDCG é identificado enquanto fator muito importante para o desenvolvimento do setor, na medida em que permite: juntar os atores-chave, centrais para a construção coletiva de política pública; criar as condições necessárias para o pensamento crítico dos vários atores-chave envolvidos; identificar e mapear as atividades EDCG a nível nacional; entender o que é necessário fazer no futuro de uma forma coesa e sustentável; dar peso político no quadro das várias políticas públicas existentes no país, fornecendo escala e dimensão; agregar recursos financeiros e recursos humanos.
2. A participação em parcerias e em redes internacionais do setor por parte de atores públicos e da sociedade civil, para além de inspirar e alimentar práticas, é fundamental para assegurar a credibilidade política do setor e para justificar a existência de uma estratégia nacional específica.
3. Na construção destas políticas públicas, é fundamental ter a coragem de ser diferente pela positiva em termos de colaboração entre atores e de intersectorialidade, identificando a diversidade de conceções, discursos e práticas, respeitando a contextualização específica de cada país e trilhando um caminho de coerência para com os princípios da EDCG - nessa perspetiva, o cuidado com a gestão dos processos de acompanhamento e avaliação dessas políticas públicas é, também ele, decisivo, bem como o indispensável reforço dos recursos financeiros específicos disponíveis para desenvolver as iniciativas de EDCG preconizadas.
4. Face a um momento mundial muito desafiante, como pode a EDCG ajudar as escolas (e a sociedade) a estarem do "lado bom da história"?

5. Bibliografia

- Araújo, Maria & Santos, Myrian (2007). História, memória e esquecimento: Implicações políticas. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 79, pp. 95-111. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/79/RCCS79-095-111-MPNascimento-MSepulveda.pdf>
- Camões, I.P. (2014). *Regulamento do Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento*. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/reg_fcd2014.pdf
- Cardoso, J.; Pereira, L. & Neves, M. (Coords.) (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar; Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/pt/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-and-ndash-educacao-pre-escolar-ensino-basico-e-ensino-secundario>
- CIDAC & FGS (2019). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento nas Instituições de ensino superior: reflexões e experiências*. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/pt/referencial-de-ed-nas-instituicoes-de-ensino-superior-reflexoes-e-experiencias>
- CIDAC & FGS (2023). *Educação para o Desenvolvimento nas práticas escolares - problematizando e propondo caminhos para a Formação e a Escola*. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/pt/a-educacao-para-o-desenvolvimento-nas-praticas-escolares-problematizando-e-propondo-caminhos-para-a-formacao-e-a-escola>
- Coelho, La Salete (2016). A integração da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global no ensino básico. Relatório Nacional - Portugal. Global Schools (2016). *Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries* (pp. 150-167). Disponível em: <https://www.globalschools.education/Project/Languages/English/Portugal>
- Coelho, La Salete (2017). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - Relatório de Acompanhamento 2016*. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-de-acompanhamentopt-2.pdf>
- Coelho, La Salete & Coelho, Dalila Pinto (2024). Portugal. In GENE, Global Education in Europe: National Histories, Volume I, 2ª edição, pp. 203-253. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/668681c06a67cd6f99c7864f/1720091078990/HistoriesVol1Edition2.pdf>
- Coelho, La Salete & Costa, Joana (2023). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento - Relatório de Acompanhamento 2022*. Disponível em: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/relatorios-deacompanhamento-1-pt_1711040244.pdf
- Conselho Nacional de Educação (2009). *Relato da 100ª Reunião do Plenário*. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/Relato_100_%20Reuniao.pdf
- Costa, Alexandra Sá & Caramelo, João (Coord.) (2023). *Avaliação Externa Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 – Relatório Final*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Disponível em: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/avaliacao-final-pt_1692614868.pdf
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série, páginas 3476 - 3491. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>.
- Despacho 25931/2009, publicado na edição do Diário da República, IIª Série, de 26 de Novembro.



- Despacho 6173/2016, publicado na edição do Diário da República, IIª Série, n.º 90, de 10 de maio.
- Despacho n.º 6944-A/2018, publicado na edição do Diário da República, IIª série — N.º 138 — 19 de julho de 2018.
- Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência (2012, atual. 2013), *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/documentos-de-referencia-0>.
- Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_do_s_alunos.pdf
- Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030 (2022). Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2022/12/23600/0004600086.pdf>
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015). Disponível em: <https://ened-portugal.pt/pt/introducao-1>
- Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015) – Plano de Ação. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/pt/plano-de-acao>
- Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2018-2022). Disponível em: <https://ened-portugal.pt/pt/introducao>
- Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2018-2022) – Plano de Ação. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/pt/introducao-2>
- GENE (2014). *Global Education in Portugal - The European Global Education Peer Review Process*. Amsterdam: Global Education Network Europe. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/5fc8e24da9f67830ca0619a8/1607000655623/Portugal.pdf>
- GENE (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050: A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2050*. Adopted on 4 November 2022, Dublin, Ireland. Disponível em: <https://www.gene.eu/s/GE2050-declaration.pdf>
- IPAD (2011), Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento 1996-2010. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/edproprias_estud02a.pdf
- LOGFRAME (2020), *ENED 2018-2022 Avaliação Intermédia. Relatório de Avaliação*. Disponível em: https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/avaliacao-intermedia-pt_1614856486.pdf
- Martins, F.; Cardoso, J.; Fernandes S. & Machado S. (2022). *Dentro e fora da caixa: ONG e Escolas juntas na Educação para a Cidadania*. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/entities/publication/9b2fce71-949c-4452-a6d4-a222649807fd>
- Mesa, Manuela (2014). Precedentes Y Evolución De La Educación Para El Desarrollo: Un Modelo De Cinco Generaciones. In *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 24-56. Disponível em: <https://sinergiased.org/manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones/>
- Ministério de Educação, Ciência e Inovação (2025) Conferência de Imprensa. *Smartphones. Manuais Digitais. Aprendizagens Essenciais. Cidadania e Desenvolvimento*. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAAB%2BLCAAAAAAABAAzNDE1MgAAe0ojzAUAAAA%3D>



- Monteiro, Carolina (2021). Learning to change the world: discourse and power in the Portuguese National Strategy for Development Education. In *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 12, 25-42. Disponível em: <https://sinergiased.org/learning-to-change-the-world-discourse-and-power-in-the-portuguese-national-strategy-for-development-education/>
- Plataforma Portuguesa das ONGD (2018), *Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (ficha temática)*. Disponível em: https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2_conteudos_ficheiros/ficha_tematica_de_edcg.pdf
- Ribeiro, Teresa (2020), A nova estratégia da Cooperação Portuguesa. In *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD*, 21ª edição, outubro de 2020. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAAB%2BLCAAAAAABAAzNDA3NAYAOwvh8gUAAAA%3D>
- Santos, Ana Teresa & Cardoso, Jorge (2014). O Conceito de Educação para o Desenvolvimento (ED). In *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD, Educação para o Desenvolvimento: Passado, Presente, Futuro* - Mai/Jun 2014, 4, pp. 5-7. Disponível em: <https://www.plataformaongd.pt/uploads/revistas/revista-4-plataforma-ongd-mai-jun-2014.pdf>
- Santos, Ana Teresa (2013). *A opção Multistakeholder como pilar da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6994/1/master_ana_graca_santos.pdf
- Santos, Ana Teresa (2014). A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: fatores de sucesso, mais-valias e futuro. In *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 1, 67-82. Disponível em: <https://sinergiased.org/a-estrategia-nacional-de-educacao-para-o-desenvolvimento-fatores-de-sucesso-mais-valias-e-futuro/>

Julho 2025



Global
Education
Time

From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu

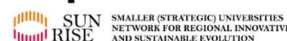
Lead Partner



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.

Adenda à 2.1.2. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2025)

ESTUDOS

ECG
nas políticas públicas

Hugo Cruz Marques
Jorge Cardoso
Sandra Fernandes

Abril 2026



Global
Education
Time

From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu





2.1.2. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2025)

CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO

Em julho de 2025 foi apresentada, pelo Ministério de Educação, Ciência e Inovação, uma alteração à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, a qual incluiu a aprovação de uma nova ENEC. Esta resultou de um trabalho realizado durante o ano letivo de 2024-2025 e esteve sob consulta pública durante o mês de agosto (tendo recebido 7.076 contributos a nível nacional - Nota Informativa: 2025, p.3) e foi definitivamente publicada a 29 de agosto de 2025 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto).

Uma das grandes novidades desta Estratégia foi a criação de um conjunto de aprendizagens essenciais para a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, no Ensino Básico e Secundário, as quais também foram sujeitas a consulta pública. Estas aprendizagens essenciais, compiladas num documento específico para o efeito, foram publicadas no dia 1 de setembro de 2025. Com a entrada em vigor destas Aprendizagens Essenciais, os referenciais deixaram de se constituir enquanto principais documentos de apoio de referência para a operacionalização dos vários domínios (sendo que na ENEC 2025, a designação utilizada passou a ser “dimensões”).

De acordo com a respetiva Resolução de Conselho de Ministros, esta ENEC “concretiza o compromisso assumido no programa do XXV Governo Constitucional de implementar revisões curriculares no ensino básico e no ensino secundário, incluindo na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, assegurando a esta componente curricular uma abordagem pedagógica mais clara, estruturada e alinhada com os princípios fundamentais da educação para uma cidadania democrática.” Esta veio então substituir a primeira ENEC existente em Portugal, tendo entrado formalmente em vigor no ano letivo de 2025/2026. De uma forma geral, são assinalados 3 grandes fundamentos para esta alteração na Resolução de Conselho de Ministros:

- 1) Em primeiro lugar, o facto de se tratar uma estratégia que assenta numa abordagem integrada, centrada na interdependência entre Direitos Humanos, Democracia e Instituições Políticas, Desenvolvimento Sustentável, Literacia Financeira e Empreendedorismo, Saúde, Risco e Segurança Rodoviária, Media, e Pluralismo e Diversidade Cultural.
- 2) Em segundo lugar, o facto da componente de Cidadania e Desenvolvimento ter, pela primeira vez, Aprendizagens Essenciais, que, na perspetiva do respetivo Governo, valorizam o currículo desta componente e permite equiparar a mesma com as restantes disciplinas do ensino básico e secundário.
- 3) Finalmente, e ao contrário da anterior, esta nova ENEC é consagrada legalmente a partir da sua aprovação e publicação em Diário da República, conferindo-lhe uma base legal sólida, ao contrário da versão de 2017, que funcionava, acima de tudo, como orientação pedagógica.



NÍVEIS E FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO

Quanto à sua implementação, e à semelhança da ENEC anterior, esta regula e orienta a **componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (CeD)**, que integra o currículo nacional. A operacionalização curricular da Educação para a Cidadania concretiza-se a dois níveis: ao nível de agrupamento de escolas ou escola não agrupada; e ao nível de cada turma. No primeiro caso, cabe ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada elaborar e aprovar a sua própria Estratégia de Educação para a Cidadania, enquadrada pela ENEC. No segundo caso, a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento interage com o currículo de todos os níveis e ciclos da escolaridade obrigatória.

No que diz respeito à implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, foca-se na importância da interdisciplinaridade das várias disciplinas dos ensinos básico e secundário e são estabelecidas oito dimensões a implementar ao longo da escolaridade obrigatória (ENEC: 2025, p. 4):

- Direitos Humanos,
- Democracia e Instituições Políticas,
- Desenvolvimento Sustentável,
- Literacia Financeira e Empreendedorismo,
- Saúde,
- Risco e Segurança Rodoviária,
- Media,
- Pluralismo e Diversidade Cultural.

Estas dimensões encontram-se divididas em 2 subgrupos: o grupo 1), cujas dimensões são obrigatórias em todos os anos de escolaridade e o grupo 2), cujas dimensões são obrigatórias em, pelo menos, um ano de escolaridade em cada período: ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, ao longo do conjunto dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao longo do ensino secundário.

O 1.º grupo obrigatório é composto pelas dimensões de Direitos Humanos, Democracia e Instituições Políticas, Desenvolvimento Sustentável, Literacia Financeira e Empreendedorismo. O 2.º grupo é composto por Saúde, Risco e Segurança Rodoviária, Pluralismo e Diversidade Cultural e Media. Isto significa que **deixam de existir os 3 grupos anteriormente existentes, compostos por 17 domínios, e passam a existir apenas 2 grupos, sintetizados em 8 dimensões**.

Na prática:

1. **desaparece o domínio de Igualdade de Género**, que passa a estar integrada na dimensão Direitos Humanos;
2. **o domínio da Interculturalidade** (que pertencia ao 1º grupo), dá lugar à dimensão Pluralismo e Diversidade Cultural, a qual **integra o 2.º grupo**;



3. O domínio do **Desenvolvimento Sustentável** passa a integrar o domínio da Educação Ambiental, formando uma só dimensão;
4. o domínio da **Saúde** passa do 1.º para o 2.º grupo e passa a integrar o domínio da Sexualidade;
5. o domínio **Instituições e Participação Democrática** dá lugar à dimensão Democracia e Instituições Políticas, passando do 2.º grupo para o 1.º grupo) ;
6. a **Literacia Financeira** passa a integrar o **Empreendedorismo** e passa dos 2.º e 3.º grupos para o 1.º.
7. os domínios **Risco, Mundo do Trabalho, Segurança, Defesa e Paz, Bem-estar animal e Voluntariado** são diluídos nas várias dimensões da nova ENEC.

Relativamente à implementação, refere-se ainda que “O trabalho a desenvolver nestas dimensões deverá ajustar-se, em cada nível de educação e ensino, à idade das crianças e jovens e ao contexto de cada comunidade educativa, para os diferentes níveis e ciclos de ensino, numa perspetiva de continuidade e articulação vertical, durante toda a escolaridade obrigatória. Para promover uma maior articulação entre a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento e as demais componentes do currículo, são definidas Aprendizagens Essenciais para esta componente curricular, de modo a assegurar uma clarificação e priorização dos objetivos e aprendizagens a alcançar pelos alunos” (ENEC: 2025, pp. 7-8).

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO

À semelhança da ENEC anterior, não está prevista qualquer forma específica de avaliação da estratégia. No entanto, o ponto 6. da Estratégia indica que “A monitorização da ENEC é coordenada pelo Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação, ao qual compete apoiar e acompanhar o desenvolvimento das Estratégias de Educação para a Cidadania das Escolas, em articulação com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e com a Inspeção-Geral da Educação e Ciência.”

PAPEL DOS DIFERENTES ATORES NA ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO DOCUMENTO

Ao contrário da Estratégia anterior, a ENEC 2025 não possui uma parte específica dedicada ao enquadramento do processo de elaboração da ENEC e da participação dos diferentes atores . Apenas é mencionado, na introdução da Resolução de conselho de Ministros que aprova a ENEC, que “foi promovida a consulta pública relativa à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.” Sobre este ponto foi inclusivamente publicada uma nota adicional, face aos 7.076 contributos recebidos, na qual se explica o processo, a origem dos contributos e as decisões tomadas (Nota Informativa:2025).



No que diz respeito à sua **implementação**, e também a partir de uma análise aos documento, percebemos que a mesma deve concretizar-se ao nível do agrupamento de escolas e ao nível de cada turma e que para isso deverão ser envolvidos diferentes atores da comunidade educativa. Por um lado, a Estratégia da Educação para a Cidadania da Escola (EECE) tem de se enquadrar na ENEC e alinhar-se com o projeto educativo de cada escola e agrupamento escolar. Por outro, é sublinhada a importância do envolvimento das famílias nas tomadas de decisão sobre a implementação da EECE. Isto significa que a ENEC 2025 incentiva de forma explícita o desenvolvimento de projetos que potenciem os atores e recursos existentes na comunidade: “a Educação para a Cidadania é uma responsabilidade de todos na escola e deve estar apoiada numa abordagem que envolva alunos, docentes, famílias e comunidade, na sala de aula, na cultura da escola e na relação com a comunidade” (ENEC : 2025, p. 8).

É também abordada nesta estratégia a possibilidade de desenvolvimento de parcerias com entidades externas, mas apenas em estreita colaboração com as famílias, através das suas estruturas de representação. Identifica-se aqui uma alteração em relação à ENEC anterior que, a partir da sua abordagem whole school, considerava os atores da sociedade civil como atores integrantes da comunidade educativa, com os quais é imprescindível a escola estabelecer ligação e relação para processos educativos no âmbito da Educação para a Cidadania. Há, por isso, um reforço do papel das famílias nesta ENEC e uma retirada da centralidade do papel das organizações da sociedade civil, passando estas de atores essenciais para a concretização da ENEC para atores que podem ser envolvidos, com o aval das estruturas de representação das famílias. De tal modo que, para o ensino secundário, a ENEC estabelece que “após aprovação do plano [plano de turma relativo à Educação para a Cidadania], os pais e encarregados de educação deverão ser informados de todas as atividades a desenvolver no âmbito da concretização dos projetos que envolvam Educação para a Cidadania” (ENEC:2025, p.12). Importa também reforçar que, apesar da expressão abordagem *whole school* desaparecer desta estratégia, é sublinhada a natureza holística e interdisciplinar da Cidadania e Desenvolvimento (Nota Informativa:2025, p.2) e a nova ENEC inclui inclusivamente um capítulo denominado “A Educação para a Cidadania integrada em toda a escola”, o qual, para além de outras referências, integra as 3 dimensões *whole school approach*.

O papel dos/as professores/as e sobretudo dos/as estudantes continua a ser fundamental para a concretização da estratégia, sendo sublinhada por diversas vezes a importância destes últimos: “Com vista ao exercício da cidadania ativa e da participação social em contextos de partilha e de confronto de ideias sobre assuntos da atualidade, considera-se relevante valorizar o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas” (ENEC:2025, p. 13).



PRINCIPAIS MUDANÇAS A ASSINALAR ENTRE A ENEC 2017 E A ENEC 2025:

- Uma das grandes novidades da ENEC de 2025 foi a criação de um conjunto de aprendizagens essenciais para a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, no Ensino Básico e Secundário. Com a entrada em vigor destas novas Aprendizagens Essenciais, os referenciais deixaram de se constituir enquanto principais documentos de apoio para a operacionalização dos domínios, como sucedia na ENEC de 2017 . Assim, enquanto na ENEC 2017 os referenciais se constituíam como “documentos de apoio ao trabalho a desenvolver pelas escolas” e a ENEC recomendava que “a abordagem a estes domínios deverá privilegiar o contributo de cada um deles para o desenvolvimento dos princípios, dos valores e das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (ENEC: 2017, p.8), na ENEC 2025, o foco encontra-se nas novas Aprendizagens Essenciais. Esta nova ENEC indica que “para promover uma maior articulação entre a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento e as demais componentes do currículo, são definidas Aprendizagens Essenciais para esta componente curricular, de modo a assegurar uma clarificação e priorização dos objetivos e aprendizagens a alcançar pelos alunos.” (ENEC: 2025, p.7-8).
- A nova ENEC é consagrada legalmente, a partir da sua aprovação e publicação em Diário da República, conferindo-lhe uma base legal sólida, ao contrário da versão de 2017, que funcionava mais como orientação pedagógica.
- Deixam de existir os 3 grupos anteriores, compostos por 17 domínios, e passam a existir 2 grupos, sintetizados em 8 dimensões .

Do ponto de vista dos 4 temas abordados no projeto GET, importa sublinhar quais as mudanças verificadas. No que diz respeito à **Igualdade de Género** , este domínio (que era autónomo na ENEC anterior), desaparece enquanto temática independente e passa a integrar a dimensão de Direitos Humanos, embora se mantenha no 1.º grupo. No que diz respeito ao tema das **Alterações Climáticas** e ao tema das **Desigualdades Internacionais** , ambos constituíam domínios autónomos na ENEC anterior (Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento, respetivamente) e na ENEC 2025 passam ambos a integrar uma só dimensão que inclui os dois temas, mantendo-se no 1.º grupo. No que se refere ao tema das Migrações, este encontrava-se enquadrado no tema da Interculturalidade na anterior ENEC (que pertencia ao 1.º grupo obrigatório) e passa agora a estar integrado na dimensão “Pluralismo e Diversidade Cultural”, sofrendo um recuo ao passar do 1.º para o 2.º grupo. Esta alteração significa que o trabalho sobre este tema deixa de ser obrigatório em todos os anos de escolaridade para passar a ser obrigatório apenas em um dos anos de cada ciclo.

Nesta mudança importa também sublinhar quais os temas que passam a ser obrigatórios, integrando o 1.º grupo. O domínio “Literacia financeira e educação para o consumo” (anteriormente do 2.º grupo) e o domínio “Empreendedorismo” (que pertencia ao 3.º grupo, de cariz opcional) são unidos numa só dimensão e passam a integrar o 1.º grupo obrigatório. Por sua vez, o domínio de “Instituições e participação democrática” passa do 2.º para o 1.º grupo numa dimensão sob a denominação “Democracia e Instituições Políticas”.



- Na nova ENEC há um reforço do papel das estruturas de representação das famílias e uma retirada da centralidade do papel das organizações da sociedade civil, passando estas de atores essenciais para a concretização da ENEC para atores que podem ser envolvidos, com o aval dessas estruturas de representação.

Bibliografia :

- ENEC 2025, disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/enec-2025.pdf> [acedido em março de 2026].
- Nota Informativa (2025), disponível em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAAB%2BLCAAAAAABAAzNDE1NQUMygl8wUAAAA%3D> [acedido em março de 2026].



ESTUDOS
ECG nas políticas públicas



Global
Education
Time



Global
Education
Time

From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu

Lead Partner



Project Partners



Associated Partner



Co-funded by
the European Union