MAPEAMENTO CURRICULAR NACIONAL DAS OPORTUNIDADES E DOS DESAFIOS DA ECG

Hugo Cruz Marques
Jorge Cardoso
Sandra Fernandes

Julho 2025

Global Education Time

From school curricula to youth actions for sustainable development

globaleducationtime.eu

STUDIES

GCE in curriculum



Ficha técnica:

Título: Mapeamento curricular nacional das oportunidades e dos desafios da ECG

Autores:
Hugo Cruz Marques
Jorge Cardoso
Sandra Fernandes

Revisto por:
Alexandra Dias da Silva
Amanda Franco
La Salete Coelho
Sandra Oliveira

Traduzido: Isabel Alonso

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

Edição: 2025

Design gráfico: Zerogravità - Agenzia creativa

ISBN: ---
DOI: ---

Índice:

Índice 3
Lista de abreviaturas e siglas 4
Introdução 7
Metodologia 8
Visão geral do sistema de ensino formal 9
Análise da documentação curricular da DGCE em Portugal para alunos dos 11 aos 16 anos 12
Currículo: Secção geral 12
Visão e propósito 12
Aptidões-chave/competências na DGCE 13
DGCE no currículo (11-16 anos) 14
História da DGCE no currículo 14
DGCE - Qualificações de Professores Escolares e avaliação DGCE 16
Casos de estudo 18
DGCE no currículo de Geografia, História, e Cidadania e Desenvolvimento 18
Em Geografia: 18
Em Cidadania e Desenvolvimento: 19
Em História: 20
Principais conclusões por área temática 21
Conclusões 30
Bibliografia 33
Outras fontes: 35

Lista de abreviaturas e siglas

ADL	**Associações para o Desenvolvimento Local**
AE	**Aprendizagens Essenciais**
AEI	Abordagem de Escola Inteira
APA	**Agência Portuguesa do Ambiente**
APROFGEO	**Associação de Professores de Geografia**
ARIPESE	**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**
CIG	**Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género**
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 Signatárias do Plano de Ação
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 de Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS	Objectivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
ONGA	Organizações Não Governamentais de Ambiente
ONGD	Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PPONGD	Plataforma Portuguesa das ONGD
RA	Resultados de Aprendizagem

REA	**Resultados Essenciais de Aprendizagem**
SEGIB	**Secretaria-Geral Ibero-Americana**
SPCIC	**Secretariado Permanente da Comissão Interministerial para a Cooperação**

Introdução

Este estudo faz parte do projeto "GET – It's Global Education Time project. From curriculum to action: young people for sustainable development", cofinanciado pela União Europeia através do Programa DEAR – Development Education and Awareness Raising. É promovido pelo CISP (Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli) e coordenado em Portugal pela 4Change. Este projeto visa fortalecer o sistema educativo em oito países europeus através da Educação para a Cidadania Global (ECG).

Após um primeiro estudo centrado nas "Oportunidades e Desafios da implementação de estratégias de Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global em Portugal", este segundo documento pretende complementar esse trabalho com uma visão mais específica do sistema educativo português e da sua ligação à Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG).

Este documento apresenta uma breve análise da evolução das políticas educativas em Portugal, procurando determinar o que impulsiona a mudança de políticas, bem como uma reflexão sobre como a EDCG está (ou não) a ser integrada nos programas em Portugal. Esta reflexão é seguida por uma breve contextualização da formação e avaliação da EDCG em Portugal.

Por fim, o documento integra uma secção dedicada à análise de três estudos de caso: as disciplinas de Geografia, Cidadania e Desenvolvimento, e História no 3º ciclo de ensino (do 7º ao 9º ano). Nesta análise foi realizado um cruzamento entre os resultados de aprendizagem (RA) propostos pelo projeto internacional GET, a partir da perspetiva da EDCG, com os RA disponíveis para cada disciplina. Esta investigação mostra como a EDCG, do ponto de vista dos RA do projeto, está presente ou ausente dos programas destas três disciplinas.

O trabalho termina com um conjunto de conclusões e recomendações baseadas nos principais resultados da análise.

Metodologia

Para a análise realizada neste estudo, foram identificados três disciplinas como estudos de caso para a aplicação da EDCG: Geografia, História e Cidadania e Desenvolvimento. O 3º ciclo de educação foi selecionado como grupo etário para esta análise, e foram estudados cada um dos Resultados Essenciais de Aprendizagem (REA) para as disciplinas durante os três anos do terceiro ciclo.

No caso de História e Geografia, existem REA que serviram de base para a análise e, no caso de Cidadania e Desenvolvimento, na ausência de REA, foram utilizados os seguintes documentos: o Quadro de Cidadania e Desenvolvimento; PASEO; ENEC; as Diretrizes de Educação Ambiental - secção "Alterações Climáticas"; e as Diretrizes de Educação para o Desenvolvimento.

No que diz respeito à análise, e com base numa matriz EDCG de Resultados de Aprendizagem fornecida pelo projeto GET, comum aos 8 países do projeto, cada um dos REA foi analisado à luz da proposta do projeto. A matriz consistia em 4 temas: **Alterações Climáticas, Igualdade de Género, Desigualdades Internacionais** e **Migração.**

Para cada um dos temas, havia um conjunto de RA proposto pelo projeto a partir da perspetiva da EDCG, o que permitia compreender a presença ou ausência de referências à EDCG nos REA. Deve notar-se que esta análise se baseia nas escolhas do projeto e que outras perceções da EDCG podem conter outros parâmetros que não foram considerados aqui. Neste caso, as RA desenhadas pelo projeto podem ser encontradas nas principais conclusões de cada área temática.

Com base na análise das Aprendizagens Essenciais (AE) em cada uma das disciplinas, foram recolhidas evidências existentes para cada RA, permitindo-nos compreender quando e como a EDCG (e em particular estes quatro temas) está presente no programa português (com base nestas três disciplinas). Este documento não apresenta a matriz, apenas as principais conclusões do exercício realizado.

Visão geral do sistema de ensino formal

Nos últimos anos, Portugal tem vindo a aprofundar uma política que concede às escolas mais liberdade e autonomia para introduzir conteúdos de educação para cidadania da forma que considerarem mais adequada. Ainda assim, e apesar desta autonomia, existem diretrizes a nível nacional (baseadas na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania - ENEC) para as diferentes fases da educação, que as escolas devem respeitar. Contudo, esta Estratégia Nacional é recente em Portugal. Para chegar a este ponto, várias alterações foram feitas aos programas ao longo do tempo.

Existem dois aspetos essenciais que marcaram mudanças curriculares desde 1989 até aos dias de hoje: a) **alterações relativas ao reconhecimento da necessidade de promover a autonomia** e a flexibilidade curricular das escolas; b) **alterações relativas à criação de áreas curriculares não disciplinares** (Valente: 2024, p.8).

Além destas, **alterações curriculares foram levadas a cabo de acordo com a ideologia de cada governo em funções**, umas vezes com mais ênfase colocado no desenvolvimento de competências, outras no conhecimento mensurável. Estas diferentes visões da educação e do ensinar a aprender tiveram um impacto substancial nos vários ciclos de ensino.

Segundo os principais autores, e assumindo o ponto de partida cronológico na Lei de Bases da Educação (1986), as alterações curriculares ocorreram quatro vezes, com uma frequência de cerca de 10 anos entre cada uma, com exceção da última, que ocorreu após apenas seis anos:

1. A primeira, em 1989-1990, com a reforma curricular após a revolução de 25 de abril de 1974, procurou trazer uma visão diferente à educação, introduzindo a área da **educação pessoal e social**, **currículo interdisciplinar**, incentivando **a autonomia curricular** e **a educação abrangente**.

2. A segunda ocorreu entre 2000 e 2001, quando foi introduzido o **currículo baseado em competências** e na **gestão flexível**, tentando ultrapassar uma visão curricular tradicional. Surgiram aqui a educação artística e a educação para a cidadania.

3. Na terceira, entre 2011 e 2012, foram introduzidas **metas curriculares que privilegiavam uma visão de conhecimento mensurável** dos processos educativos realizados nas escolas.

4. A quarta, com a introdução em 2017/2018 do **Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória** (PASEO), procurou reforçar a importância da transversalidade e do desenvolvimento de competências, bem como aumentar a autonomia e a flexibilidade curricular. Esta alteração concretizou-se no *Decreto-Lei n.º 55/2018*, que também criou o quadro formal para a primeira **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania** (ENEC) portuguesa.

Em Portugal, a tradição é um currículo centralizado. Isto significa que as decisões são tomadas ao nível do poder central do Estado. No entanto, Portugal caracteriza-se por um currículo binomial,

o que significa que, embora a visão estabelecida de um currículo nacional único seja decidida pelo Estado central, este coexiste com um formato de operacionalização curricular ligado ao contexto local (das escolas ou clusters de escolas). Nos últimos anos, e dado o **processo incremental de autonomia escolar que está a ser promovido em Portugal** , este processo de autogestão tem, por vezes, entrado em tensão com as orientações curriculares provenientes do nível central (Valente, 2024).

Assim, as **alterações ao currículo em Portugal são feitas pelo Estado central, com base na ideologia de cada governo em funções e nos aspetos que o mesmo considera prioritários para o sistema educativo português em geral** (Valente, 2024). Já as **escolas e agrupamentos** , apesar da sua autonomia, consideram que **o seu papel é operacional** e que **não têm responsabilidade pela alteração curricular.**

A natureza participativa das mudanças curriculares não tem sido uniforme ao longo do tempo. Historicamente, no sistema educativo português, houve alturas em que as mudanças foram centralizadas e outras em que o formato foi de natureza mais participativa. É importante destacar que existem melhores resultados de implementação sempre que se escolhe a segunda opção (Valente, 2024). No caso específico de Portugal, vale a pena considerar alguma informação do quadro jurídico atual (*Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6* de julho e, em particular, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania) para melhor compreender "quem tem voz nas mudanças curriculares": por exemplo, **para o desenvolvimento desta estratégia, foi criado um grupo de trabalho multidisciplinar** . Este grupo foi **formado por 13 membros** que representavam a Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade; a Secretaria de Estado da Educação; a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género; o Alto Comissariado para as Migrações, I.P.; a Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação, a Coordenação Nacional da Rede de Bibliotecas Escolares; a Direção-Geral da Saúde; a Associação Nacional de Município Portugueses e 3 especialistas na área da cidadania e educação (Despacho nº 6173/2016).

Para além da **criação de um grupo multidisciplinar** , o processo de criação de estratégias incluiu também uma "**auscultação alargada dos principais intervenientes na promoção da Educação para a Cidadania em meio escolar, com destaque para estudantes, docentes e representantes de entidades da sociedade civil** , como forma de aprofundar princípios e práticas de trabalho com as escolas" (ENEC: 2017, p. 2). Para tal, foram realizados três grupos de foco com estes intervenientes. A valorização de **uma construção participativa de uma Estratégia Nacional** , que introduziu mudanças curriculares, **representa um marco significativo** nos processos de alteração curricular no sistema educativo português.

Atualmente decorre um processo de revisão dos conteúdos e dos resultados de aprendizagem da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Em outubro de 2024, o governo (posteriormente reeleito em março de 2025) anunciou que seriam tomadas medidas para reexaminar a área da Educação para a Cidadania então vigente. Desde esse anúncio, tem sido realizado um processo de revisão dos REA da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (com o objetivo explícito de a desvincular de “laços ideológicos”), bem como da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que permanece oficialmente em vigor (Fonte: RTP, 21 de outubro de 2024).

Este processo deu origem a novas propostas para uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, bem como para criar REA para a área de Cidadania e Desenvolvimento (que atualmente não existem). **Estas duas propostas foram tornadas públicas e submetidas a**

consulta pública em julho de 2025. A consulta pública terá lugar entre 21 de julho e 5 de agosto de 2025.

De acordo com informações oficiais fornecidas no site da Direção-Geral da Educação, os principais resultados de aprendizagem para Cidadania e Desenvolvimento entrarão em vigor a partir do ano letivo 2025/2026, que começa em setembro de 2025, em Portugal. Isto significa que o documento final, que servirá de base ao currículo a partir do próximo ano letivo, só será tornado público em setembro de 2025 (Fonte: DGE, 18 de julho de 2025).

Análise da documentação curricular da DGCE em Portugal para alunos dos 11 aos 16 anos

Currículo: Secção geral

Visão e propósito

De acordo com o Decreto-Lei nº 139 de 5 de julho, a forma como as orientações para a definição curricular foram definidas ao nível do governo central visa **aumentar a qualidade e o sucesso da educação dos alunos**. Para tal, foi promulgada em 2012 a revisão da estrutura curricular, que possibilitou a criação das matrizes curriculares atualmente vigentes em Portugal, com o objetivo de " reforçar o espaço de decisão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas" e permitir "maior flexibilidade na organização das atividades letivas", garantindo assim a "**otimização da gestão dos recursos disponíveis de acordo com as necessidades concretas dos alunos** " (Decreto-Lei n.º 139/2012, 5 de julho, p.3476).

Esta iniciativa legislativa procurou **aumentar a autonomia das escolas na gestão do currículo** , introduzindo a possibilidade de:

- criar ofertas de disciplinas escolares e ofertas complementares,
- uma " flexibilização da gestão das cargas letivas a partir do estabelecimento de um mínimo de tempo por disciplina e de um total de carga curricular" (Decreto-Lei n.º 139/2012, 5 de julho, p.3476). Sendo, assim, as escolas livres para organizar as aulas e a sua duração de forma autónoma e conforme as suas necessidades.
- reforçar o papel dos professores ao reconhecer a sua "liberdade (...) na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas" (Decreto-Lei n.º 139/2012, 5 de julho, p.3476).

Por outro lado, esta lei de revisão curricular também sublinhou **o papel da educação para cidadania, tornando-a uma área transversal, "passível de ser abordada em todas as áreas curriculares**, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar " (Decreto-Lei n.º 139/2012, 5 de julho, p.3476). Na sequência deste diploma, o PASEO foi aprovado posteriormente (2017) e foi promulgada a ***Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*** , complementando as orientações estabelecidas no Decreto-Lei publicado em 2012. **Esta política foi também implementada através da criação e uso explícito de "Diretrizes" para os diferentes domínios da cidadania**. Estes quadros de referência, **embora não vinculativos, em linha com a atual política de autonomia, constituem importantes instrumentos de trabalho para as escolas, cujo uso é explicitamente recomendado na ENEC** : "**Os referenciais constituem-se como documentos de apoio ao trabalho a desenvolver pelas escolas** que, no âmbito da sua autonomia, os utilizam e adaptam em função das opções tomadas, enquadrando as práticas a desenvolver. 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, 2017:8).

Aptidões-chave/competências na DGCE

Em Portugal, cada disciplina possui uma matriz curricular que define um conjunto de "aprendizagens essenciais" a adquirir pelos alunos, consoante o ciclo de ensino. Essa matriz permite também articular esses conhecimentos, competências e atitudes com os descritores do PASEO (PASEO, 2017), que complementam as orientações estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. A análise das competências previstas no PASEO — com as quais todas as disciplinas devem alinhar-se — revela fortes correspondências com aquilo que, neste estudo, é considerado conteúdo da DGCE. As competências em causa são as seguintes:

- Línguas e textos
- Informação e comunicação
- Raciocínio e resolução de problemas
- Pensamento crítico e pensamento criativo
- Relações interpessoais
- Desenvolvimento pessoal e autonomia
- Bem-estar, saúde e ambiente
- Sensibilidade estética e artística
- Conhecimento científico, técnico e tecnológico
- Consciência e domínio corporal

A descrição das dez competências e dos seus descritores operacionais inclui vários elementos que se relacionam com a DGCE. Seguem-se alguns exemplos:

1) a **capacidade de compreender, interpretar e expressar factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos** ; a capacidade de utilizar e dominar ferramentas diversificadas para investigar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, **de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes de documentação** e a sua credibilidade; a capacidade **observar, identificar, analisar e compreender informação, experiências e ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis** .

2) competências relacionadas com **cooperação, partilha e colaboração** .

3) a capacidade de " **compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente** ; manifestar **consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum**, com vista à construção de um futuro sustentável." Os descritores práticos destacam

também a capacidade dos alunos se tornarem conscientes da "importância da construção de um futuro sustentável" e de se envolverem em projetos ativos de cidadania (PASEO, 2017: 27).

Contudo, no caso da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (que é uma das portas de entrada para a aplicação da DGCE em Portugal), as competências são definidas pelo Conselho de Turma (para o 2.º e 3.º ciclo) e enquadradas pela Estratégia Escolar para a Educação da Cidadania (EECE). No ensino secundário, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é trabalhada de forma integrada com as restantes disciplinas (ENEC: 2017, p. 9).

Isto significa que **as competências potencialmente associadas à DGCE** — bem como o grau de aprofundamento com que são trabalhadas — acabam por **ser, em última análise, determinadas por cada agrupamento de escolas** , no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular e da Estratégia Escolar da EECE.

Ainda assim, deve notar-se que a DGCE está atualmente integrada de forma mais explícita no **domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)** (as Diretrizes de Educação para o Desenvolvimento são as que estão em vigor para este domínio), mas também em 5 dos 6 domínios obrigatórios e não opcionais (Educação Ambiental, Interculturalidade, Igualdade de Género e Direitos Humanos). Por outro lado, a própria disciplina de **Cidadania e Desenvolvimento** tem aspetos na sua génese que se correlacionam com a DGCE, como se pode inferir do seu objectivo final indicado no documento-quadro: **"A Cidadania e Desenvolvimento visa contribuir para o aumento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelo outro, baseados em formas de estar em sociedade que têm os direitos humanos como referência, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social"** (Documento-quadro da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, p. 6).

Embora não de forma explícita, existem de facto ligações entre as competências-chave a adquirir pelos alunos em Portugal e a DGCE.

DGCE no currículo (11-16 anos)

História da DGCE no currículo

Antes de mais, é importante salientar que não existe uma área específica de Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (DGCE) em Portugal, mas existe uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), na qual se enquadram o tema "Cidadania e Desenvolvimento" (CeD) e, como vimos anteriormente, as ligações entre as principais competências a adquirir pelos estudantes em Portugal e a DGCE.

Esta análise da história da DGCE no currículo fará referência à disciplina "Cidadania e Desenvolvimento", bem como à ENEC. Especificamente, o domínio ECD será considerado o principal domínio de análise, mas os demais domínios obrigatórios aos quais está ligada a DGCE também serão tidos em conta, especialmente Educação Ambiental, Interculturalidade e Igualdade de Género.

Com base nestas informações, pode considerar-se que, formal e explicitamente, a DGCE (ou no caso português, DE) surgiu apenas em 2012 com a promulgação das Linhas Orientadoras para a Educação da Cidadania, que incluem uma dimensão específica de DE. Surgiu como resposta às necessidades de:

1) enquadrar a educação para a cidadania num processo que " visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres

em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo" (Educação para a Cidadania – linhas orientadoras: 2013, p.1);

2) construir relevância e espaço para temas transversais na sociedade. Assim, esta implementação permite dar os primeiros passos para a inclusão destes temas no currículo, com base numa abordagem integrada que articula áreas temáticas, disciplinas, atividades e projetos. Com este objetivo, foram criados quadros de referência para a educação da cidadania em várias áreas, incluindo as Linhas Orientadoras de Educação para o Desenvolvimento, bem como as Diretrizes de Educação Ambiental para a Sustentabilidade ou as Diretrizes para os Direitos Humanos.

Segue-se uma tabela que resume as alterações feitas (do ponto de vista da DGCE) ao currículo desde a sua integração:

Ano	Alterações	Descrição
Antes de 2012	Iniciativas ad hoc de Cidadania Global e Educação para o Desenvolvimento nas escolas	Antes de qualquer formalização do quadro da DGCE em Portugal, existiam já iniciativas desenvolvidas autonomamente por escolas e professores na área da DGCE. Estas iniciativas permitiram, por um lado, a introdução de disciplinas específicas (de acordo com o currículo de cada escola) relacionadas com a DGCE, geralmente com o apoio de ONGDs, mesmo antes da criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (em 2017). Para além disso, houve também iniciativas pontuais de professores de diferentes áreas disciplinares que procuraram criar e implementar projetos de Educação para o Desenvolvimento nas escolas (fonte: https://oikos.pt/portugal/port1/). Dada a sua relevância, e embora não constituam uma alteração curricular formal, estes exemplos ilustram práticas que eram comuns em Portugal neste domínio.
2012	Educação para a Cidadania – linhas orientadoras	Um documento público da Direção-Geral da Educação que apresenta um quadro para a educação da cidadania nas escolas, bem como documentos orientadores (Linhas Orientadoras) que se esperava serem desenvolvidos e que serviram para apoiar a implementação da educação da cidadania nas escolas. Entre estas diretrizes encontram-se o *Referencial Educação para o Desenvolvimento*, que neste estudo se assume ser equivalente à DGCE.
2016	Referencial de Educação para o Desenvolvimento (ED)	Em 2016, foi publicado o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, dividido em 6 áreas temáticas e propondo um conjunto de conhecimentos, competências, valores, atitudes e comportamentos a integrar na educação para cidadania na escola, na área específica da DGCE. Este é um dos

		documentos-chave deste estudo (mais informações no WP1 deste estudo).
2017	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania	A primeira Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania sublinha a Educação da Cidadania como missão para toda a escola, implementando a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. No âmbito desta estratégia, são estabelecidas áreas obrigatórias, incluindo o Desenvolvimento Sustentável (no qual está incluído o Referencial de Educação para o Desenvolvimento).
2018	Decreto-Lei n.º 55/2018	Este Decreto-Lei estabelece o currículo para o ensino primário e secundário e os princípios orientadores para a avaliação da aprendizagem, enquadrando formalmente a componente de Cidadania e Desenvolvimento.
2025	Processo de revisão da aprendizagem essencial no currículo	Atualmente está em curso um processo para rever a ENEC e criar resultados de aprendizagem específicos para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Estas alterações entrarão em vigor em setembro de 2025.

Neste processo, a ENEC também recomenda a utilização dos "Referenciais" co-criados pela DGE e outras organizações de cada área (ENEC, 2017: p. 8). **No caso da DGCE, as "Diretrizes" que se referem explicitamente a esta área são as "Diretrizes de Educação para o Desenvolvimento"** . Este documento inclui um conjunto de Temas, Subtemas, Metas e Descritores de Desempenho, que orientam os professores na área de Educação para o Desenvolvimento e DGCE. Os descritores de desempenho incluem conhecimentos, competências, valores, atitudes e comportamentos necessários para alcançar a aprendizagem pretendida. Existem também linhas orientadotas disponíveis para outros domínios obrigatórios que se cruzam com a DGCE, nomeadamente as orientações de educação ambiental e as orientações de direitos humanos, que podem igualmente ser utilizadas pelos professores.

Estas três diretrizes funcionam essencialmente como roteiros para a implementação da DGCE nas escolas. Não incluem conteúdos, propostas metodológicas ou formas de avaliação, mas oferecem recomendações orientadoras sobre o trabalho que os professores podem desenvolver com os seus alunos.

DGCE - Qualificações de Professores Escolares e avaliação DGCE

Não existem professores específicos de DGCE, uma vez que não existe formação inicial de docentes nesta área. De acordo com a ENEC, o professor responsável pela disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é designado pelo agrupamento de escolas e não requer formação especializada. No entanto, a ENEC estabelece que cada escola deve dispor de um coordenador da Estratégia Escolar para a Educação da Cidadania (sugerindo um docente membro do Conselho Pedagógico da escola), que atuará como ponto focal da Equipa Nacional de Educação para a Cidadania. Este coordenador é também responsável por realizar um inquérito às necessidades contínuas de formação dos professores nesta área na sua escola, o que demonstra uma preocupação mais estrutural com este assunto (ENEC, 2017: p.12). De tal forma que a estratégia

contem um subcapítulo sobre "Formação de Professores". Aqui, são feitas recomendações, nomeadamente que "**a formação inicial de docentes, da responsabilidade das Instituições do Ensino Superior, passe a incluir a componente de Educação para a Cidadania** " (ENEC, 2017: p.13).

Embora não exista um professor específico para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (e, consequentemente, para a disciplina da DGCE), a ENEC define o "professor da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento", estabelecendo pressupostos a comsiderar na sua seleção em cada escola (ENEC, 2017: pp.13 - 14), ainda que a sua aplicação não seja obrigatória.

Além disso, existe um plano nacional da DGE que prevê reuniões regulares com os coordenadores escolares a nível nacional, com o objetivo de partilhar práticas, promover a aprendizagem mútua e adquirir novos (Fonte: DGE, 2022, 2023). No que diz respeito à DGCE, em particular, existem ofertas de formação contínuas em DE sob a responsabilidade da DGE (com base nas Diretrizes de Educação para o Desenvolvimento), mas estas também são opcionais (fonte: DGE, 2020).

Quanto às opções de avaliação para a DGCE (e tendo novamente em conta a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento), estas são da responsabilidade do diretor. A ENEC afirma que os critérios para avaliar a aprendizagem na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento devem ser definidos pelo Conselho de Turma e pela escola e incluídos no certificado de conclusão da escolaridade obrigatória. Existem também recomendações relativamente à metodologia a utilizar para avaliação nesta área: "recomenda-se o recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados, valorizando as modalidades diagnóstica e formativa, não se limitando a uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da Cidadania, mas antes que permitam regular as aprendizagens e contextualizá-las face aos objetivos e metas da Estratégia de Educação para a Cidadania definida pela escola." (ENEC, 2017: pp.9-10).

Por fim, importa destacar os esforços desenvolvidos no ensino superior, particularmente pelas Escolas Superiores de Educação (ESE). Estas instituições, representadas pela Associação para a Reflexão e Intervenção Educacional na Política das ESE (ARIPESE), são signatárias da Estratégia Nacional para o Desenvolvimento do Plano de Ação para a Educação e têm procurado aprofundar a integração da DGCE em cada uma das escolas. Esse trabalho tem sido realizado não apenas através do apoio prestado pelo Camões, I.P., no âmbito do "Mecanismo de Apoio às Escolas Superiores de Educação", mas também por meio de projetos conjuntos com a sociedade civil, como o projeto *Transformative Schools* (fonte: projeto Transformative Schools, s.d.), centrado na integração dos currículos da DGCE nos mestrados e estágios das instituições, contribuindo assim para a formação de futuros professores.

Casos de estudo

DGCE no currículo de Geografia, História, e Cidadania e Desenvolvimento

O primeiro exercício de cruzamento consistiu em compreender de que forma os documentos oficiais e os quadros de aprendizagens essenciais de cada disciplina se articulam com a DGCE no 3.º ciclo.

Com este propósito, foram reunidas evidências consideradas relevantes para cada disciplina.

EM GEOGRAFIA:

"A Geografia é a ciência e a disciplina que se distingue e caracteriza pelo pensamento espacial, que pode ser definido como o conjunto de competências que compreende o conhecimento dos conceitos relacionados com o território, a utilização de ferramentas de representação dos fenómenos geográficos e **o conjunto de processos explicativos das suas interações, numa visão multiescalar** . Num espaço geográfico que cada vez mais se contrai, em que fenómenos ambientais, populacionais, sociais, culturais, entre outros, **têm causas e consequências multifacetadas que ultrapassam as fronteiras, é fundamental desenvolver uma educação geográfica que problematiza, questiona e procura equacionar cenários e inventariar soluções para as complexas situações que ocorrem no Mundo, desde as catástrofes naturais aos contrastes no desenvolvimento, passando pelas alterações climáticas, as migrações** , o envelhecimento demográfico, a composição multipolar do sistema-Mundo (...)" (AE 9.º ano Geografia, 2018, pp.1 - 2).

"As Aprendizagens Essenciais (AE) estão organizadas de modo a privilegiar as metodologias de análise espacial, desde as mais simples, como a observação direta e indireta dos elementos da paisagem, às mais complexas, de **problematização dos contrastes espaciais num mundo cada vez mais globalizado** " (AE 9.º ano Geografia, 2018, p.2).

"Os alunos devem ser capazes de responder a um conjunto de questões: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais as caraterísticas dessa distribuição? **Que impactes se observam? E como deve ser gerido para benefício mútuo da comunidade e do ambiente** ?" (AE 9.º ano Geografia, 2018, pp.2 e 3).

"Globalização, alterações climáticas, terramotos, inundações e tempestades, migração, disparidades e conflitos por recursos moldam muitos aspetos das nossas vidas e sociedades no planeta Terra. Lidar com estes temas complexos, exige um saber científico rigoroso ancorado em competências-chave, tais como, a capacidade de delinear estratégias, de as aplicar e de as avaliar, a resiliência face às dificuldades de resolução de problemas no imediato, **tendo sempre presentes valores humanistas de compreensão de si e dos outros e da importância de uma postura de cidadania ativa, que se vão alicerçando, numa aprendizagem quotidiana e ao longo da nossa vida** , através de ações tão simples, como por exemplo, sensibilizar a comunidade educativa para a necessidade de cuidarmos corretamente do nosso território" (AE 9.º ano Geografia, 2018, pp. 3 - 4).

Adicionalmente, alguns exemplos das ações estratégicas propostas em Geografia parecem estar fortemente alinhados com o que a DGCE preconiza. Seguem-se alguns exemplos particularmente

relevantes para sustentar esta perspetiva, baseados no quadro de articulação com o PASEO incluído nas AE de Geografia:

- "Investigar problemas ambientais e sociais, ancorado em questões geograficamente relevantes (o quê, onde, como, porquê e para quê));
- Aplicar o conhecimento geográfico, o pensamento espacial e as metodologias de estudo do território, de forma criativa, em trabalho de equipa, para argumentar, comunicar e intervir em problemas reais, a diferentes escalas;
- Identificar-se com o seu espaço de pertença, valorizando a diversidade de relações que as diferentes comunidades e culturas estabelecem com os seus territórios, a várias escalas.
- Realizar projetos, identificando problemas e colocando questões-chave, geograficamente relevantes, a nível económico, político, cultural e ambiental, a diferentes escalas;
- Desenvolver uma relação harmoniosa com o meio natural e social, assumindo o seu comportamento num contexto de bem-estar individual e coletivo" (AE 9.º ano de Geografia, 2018, p.5).
- "partindo-se de um conceito ou de uma situação-problematizadora, se possam aplicar propostas metodológicas escolhidas pelo professor, tendo em consideração a especificidade da escola e dos alunos, que permitam uma articulação entre os três domínios do saber —o sabersaber, o saber-fazer e o saber-ser." (AE 9.º ano de Geografia, 2018, p.2).

EM CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO:

No caso da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, foram igualmente identificadas evidências de ligação à DGCE no respetivo documento-quadro. Essas evidências são sintetizadas abaixo:

"A complexidade e a transformação acelerada que caracterizam a sociedade contemporânea levam (...) à **necessidade de desenvolver várias competências para o exercício da cidadania democrática e, para isso, a escola desempenha um papel importante na construção das práticas de cidadania** . De facto, os valores da cidadania estão consagrados nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (...), estabelecendo que o sistema educativo deve ser organizado de modo a contribuir para o sucesso dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitudes e sentido de cidadania. Desta forma, os alunos são preparados para uma reflexão consciente sobre valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, de modo a garantir o seu desenvolvimento cívico equilibrado. (...)) Para contribuir para a formação humanista plena dos alunos, na Cidadania e Desenvolvimento (CeD), os professores têm a missão de **preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de crescente diversidade social e cultural, de modo a promover a tolerância e a não discriminação, bem como a suprimir o radicalismo** violento" (Quadro de Cidadania e Desenvolvimento, s.d.: pp. 1-2).

"A presença mais pronunciada da cidadania na educação é, assim, a intenção de garantir "um conjunto de direitos e deveres que devam ser transmitidos na educação das crianças e jovens portugueses, para que, no futuro, sejam adultos e adultos com uma conduta cívica que favoreça a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, respeito pelos direitos humanos e a valorização dos valores e conceitos de cidadania nacional" (...). ...] Cidadania e Desenvolvimento **visa ajudar a aumentar atitudes e comportamentos, o diálogo e o respeito pelos outros,**

baseados em formas de estar na sociedade que têm como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores de igualdade, democracia e justiça social ." (Quadro de Cidadania e Desenvolvimento, s.d.: p. 6).

EM HISTÓRIA:

Tal como em Geografia, no caso da História, os documentos do AE do 3.º ciclo foram usados como base para análise. Segue-se uma compilação de algumas evidências dos pontos de contacto entre o currículo de História e a DGCE:

"Pretende-se que o aluno adquira uma **consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva** . A História, através da análise fundamentada e crítica de exemplos do passado, é uma disciplina fundamental para promover a cultura de autonomia e responsabilidade, referida no documento PA." (História, AE 9.º ano, p. 2)

Especifica também, por um lado, o percurso entre o 1.º e 2.º ciclos e o 3.º ciclo e, por outro, a ligação entre este e o percurso académico futuro dos alunos, alguns dos quais terão o seu último contacto académico com a História no 9.º ano: " As AE foram elaboradas tendo como referência uma escolaridade obrigatória de 12 anos, com a preocupação de dar aos alunos instrumentos para o prosseguimento de estudos, mas pensando igualmente que, para muitos, o 9.º ano representa o fim do contacto com a disciplina de História. No 3.º ciclo a História torna-se uma disciplina autónoma, uma vez que, no 1.º ciclo, está integrada no Estudo do Meio e, no 2.º ciclo, se trata a História e Geografia de Portugal. Esta autonomia permite aprofundar a utilização das metodologias específicas desta área do saber e, optando por uma abordagem cronológica, dar aos alunos uma consciência de outras realidades espácio-temporais, relacionando a história de Portugal com a história da Europa e do Mundo." (História, AE, 9.º ano, p. 2)

Por fim, também são especificadas as competências específicas que, para além do AE, devem ser consideradas no 3.º ciclo, bem como a forma como se cruzam com o PASEO, que constitui um documento básico que orienta os resultados essenciais de aprendizagem de todas as disciplinas. As seguintes competências devem ser destacadas:

- Utilizar adequadamente fontes históricas de diversos tipos, recolhendo e processando informação para **abordar a realidade social de uma perspetiva crítica** ;

- Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos existentes em diferentes períodos históricos, destacando diferentes aspetos e aspetos que permanecem;

- Compreender a existência de continuidades e rupturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e consequência;

- Reconhecer **a importância dos valores da cidadania para a formação da consciência cívica e da intervenção responsável na sociedade democrática** ;

- Promover uma abordagem à História baseada em critérios éticos e estéticos;

- **Promover o respeito pelas diferenças, reconhecendo e valorizando a** diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual;

• **Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promover a diversidade, as interações entre diferentes culturas, justiça, igualdade e equidade** em conformidade com a lei;

• **Respeitar a biodiversidade, valorizando a importância da riqueza das espécies vegetais e animais** para o desenvolvimento das comunidades humanas.

Principais conclusões por área temática

Após o exercício inicial de identificação das ligações entre os documentos das três disciplinas e a DGCE, procedeu-se ao cruzamento das RAs propostas pelos projetos com a evidência existente em cada disciplina.

Abaixo encontram-se as principais conclusões deste cruzamento, divididas por tema (Alterações Climáticas, Desigualdades Internacionais, Igualdade de Género e Migração) e, dentro de cada tema, por disciplina.

ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS **Resultados de Aprendizagem propostos pelo projeto em que a análise se baseou:**
RA 1. discutir as causas profundas das alterações climáticas a partir de perspetivas históricas e científicas e a interligação das consequências locais e globais; RA 2. avaliar o impacto da sociedade no mundo natural em termos de consumo de recursos e alterações climáticas; RA 3. discutir como as estruturas de governação global interagem com as estruturas nacionais e locais em relação às alterações climáticas; RA 4. expressar respeito por todos os seres vivos e cultivar empatia e solidariedade para com outros indivíduos, grupos sociais e todo o mundo natural; RA 5. refletir criticamente sobre uma série de valores e crenças em relação às alterações climáticas; RA 6. avaliar os benefícios e desafios da ação individual e coletiva em relação às alterações climáticas em diferentes tempos e locais do mundo; RA 7. demonstrar competências para o envolvimento ativo e tomar medidas climáticas.

Análise geral

As disciplinas de Geografia e de Cidadania e Desenvolvimento apresentam evidências moderadas a substanciais de Aprendizagens Essenciais alinhadas com todos os RA relativos às Alterações Climáticas. Já as Aprendizagens Essenciais de História, pelo contrário, revelam praticamente nenhuma evidência de alinhamento com estes RA.

Em Geografia, o tema das alterações climáticas é representado de forma significativa e está alinhado com os RA propostos no projeto. A secção relativa à "reflexão crítica e pensamento aprofundado a partir de diferentes perspetivas" (proposta nos RA) é a que, dos resultados essenciais de aprendizagem, está mais ausente. Não há referências à tensão entre consciencialização e mudança de comportamento, bem como à tensão entre mitigação e adaptação às alterações climáticas. Ainda assim, os resultados essenciais de aprendizagem propostos e relacionados com esta secção têm potencial para explorar conteúdos de reflexão crítica aprofundados, mas isso dependerá da forma como os professores trabalham os resultados de aprendizagem essenciais.

Ao contrário da Geografia, os resultados essenciais de aprendizagem de História no 3.º ciclo revelam uma visibilidade relativamente fraca das alterações climáticas no percurso histórico da humanidade. Estes resultados ignoram tanto os problemas associados às alterações climáticas como o papel da História enquanto disciplina fundamental para aprofundar a consciência global e relacionar acontecimentos históricos com as suas consequências climáticas. Falham também em abordar a questão da mobilização para a ação, sustentada na consciência histórica, que poderia assumir particular relevância. Ainda assim, tendo em conta os resultados essenciais obrigatórios definidos no currículo, existe espaço e potencial para que as alterações climáticas sejam trabalhadas com maior profundidade. Para uma análise mais eficaz, as possibilidades de abordagem dos diferentes temas ao longo dos três anos do 3.º ciclo de História são apresentadas em detalhe abaixo:

Conhecimento das civilizações urbanas, industrialização e revolução dos transportes:

No 7.º ano, o resultado essencial de aprendizagem "Reconhecer no fabrico de instrumentos e no domínio sobre a natureza momentos cruciais para o desenvolvimento da Humanidade" poderia configurar uma forma de se associar a um resultado de aprendizagem relacionado com a problematização destes 'momentos cruciais da História' e o que o desenvolvimento significa de uma perspetiva histórica. O mesmo se aplica ao resultado essencial de aprendizagem " Relacionar a organização socioeconómica e política institucional das primeiras civilizações urbanas com os recursos existentes nos espaços em que se implantaram" (7.º ano) e o resultado essencial de aprendizagem Identificar as principais potências industrializadas no século XIX, ressaltando a importância da revolução dos transportes para a mundialização da economia' (8.º ano). Nestes dois casos, seria muito pertinente associar a reflexão sobre o esgotamento e deterioração dos recursos existentes e o crescimento das civilizações urbanas, das potências industrializadas e da revolução dos transportes. Além disso, seria essencial falar sobre as alterações climáticas ao falar da revolução industrial.

No 7.º ano, o resultado essencial de aprendizagem "Reconhecer no fabrico de instrumentos e no domínio sobre a natureza momentos cruciais para o desenvolvimento da Humanidade" pode constituir uma oportunidade para relacionar estes “momentos cruciais da História” com uma reflexão crítica sobre o que significa desenvolvimento numa perspetiva histórica. O mesmo se aplica ao resultado essencial "Relacionar a organização socioeconómica e política institucional das primeiras civilizações urbanas com os recursos existentes nos espaços em que se implantaram" (7.º ano) e ao resultado "Identificar as principais potências industrializadas no século XIX, ressaltando a importância da revolução dos transportes para a mundialização da economia" (8.º ano). Em ambos os casos, seria particularmente pertinente integrar uma reflexão sobre o esgotamento e a deterioração dos recursos naturais, bem como sobre o crescimento das civilizações urbanas, das potências industrializadas e da revolução dos transportes. Além disso, ao abordar a revolução industrial, seria essencial incluir a discussão sobre as alterações climáticas.

Conflitos armados:

A AE associada aos grandes conflitos globais também carece de uma abordagem explícita às consequências ambientais dessas guerras, que têm sido destacadas e analisadas nos últimos anos por várias organizações ambientais, nomeadamente pelo Observatório de Conflito e Ambiente (https://ceobs.org/publications/).

Desenvolvimento e globalização:

Seria igualmente essencial problematizar a AE relacionada com as transformações sociais e culturais ocorridas na sociedade ocidental e com as dimensões do desenvolvimento e da globalização (no 9.º ano), articulando-as com as questões do consumismo e das alterações climáticas. O mesmo se aplica à temática da dependência económica dos países em desenvolvimento, cuja formulação nos resultados essenciais de aprendizagem de História não questiona o impulso do desenvolvimento nem os seus efeitos em termos de alterações climáticas.

Em **Cidadania e Desenvolvimento** , foram considerados nesta análise três documentos obrigatórios análise (Quadro de Cidadania e Desenvolvimento; PASEO e ENEC), bem como as Diretrizes de Educação Ambiental, um documento elaborado pela DGE, mas de carácter opcional e não vinculativo. Tomando estas diretrizes como referência, os resultados revelam um alinhamento significativo com as RA do projeto GET, apesar de o documento não ser obrigatório. Assim, todas as RA obtiveram pontuações muito positivas, com exceção da "RA 3. discutir como as estruturas de governação global interagem com as estruturas nacionais e locais em relação às alterações climáticas". As questões estruturais e de governação, tanto local como internacional, no âmbito das alterações climáticas, continuam a apresentar margem para um desenvolvimento mais aprofundado.

IGUALDADE DE GÉNERO **Resultados de Aprendizagem propostos pelo projeto em que a análise se baseou:**
RA 1. discutir igualdade de género, desigualdade de género, equidade de género e as dinâmicas de poder e pressupostos que sustentam estes conceitos; RA 2. identificar as causas profundas da desigualdade de género em diferentes contextos locais, nacionais e globais, incluindo o papel dos estereótipos e preconceito nos processos que conduzem à discriminação (e violência); RA 3. expressar respeito pela diferença e empatia por indivíduos e grupos sociais sujeitos a estereótipos, preconceito ou discriminação em relação à desigualdade de género; RA 4. discutir como as estruturas de governação global interagem com as estruturas nacionais e locais em relação à igualdade de género; RA 5. refletir criticamente sobre uma série de valores e crenças em relação à igualdade de género;

RA 6. avaliar os benefícios e desafios da ação individual e coletiva sobre a desigualdade de género e a desigualdade de género em diferentes tempos e locais do mundo;

RA 7. demonstrar competências para o envolvimento ativo e promoção da igualdade de género, equidade de género e justiça social.

Análise geral

O tema da igualdade de género está, de um modo geral, ausente dos objetivos e das diretrizes de aprendizagem dos documentos analisados para as três disciplinas curriculares. Ainda assim, entre os três currículos, o de História apresenta alguns pontos de contacto, embora bastante limitados.

A disciplina de **Geografia** apresenta um potencial significativo para colocar maior ênfase nas questões de igualdade de género. A forma como os AE estão estruturados — com base nos eixos 1) localização e compreensão; 2) problematização e debate; e 3) comunicar e participar — é particularmente pertinente e rica, mas a ligação entre estes resultados essenciais de aprendizagem e as questões de igualdade de género permanece insuficiente. Seria importante tornar essa ligação mais explícita e intencional, sobretudo a partir dos resultados essenciais já existentes. Por outro lado, se os AE de Geografia forem trabalhados a partir da perspetiva dos RA propostos pelo GET, podem oferecer contributos relevantes para o seu reforço, nomeadamente no que diz respeito às causas da desigualdade de género e aos fenómenos estruturais e governativos que a sustentam. Seria interessante considerar estas dimensões numa análise futura. Seguem alguns exemplos:

a. Seria útil incluir na disciplina a análise de dados objetivos relativos à desigualdade de género (no âmbito do eixo 1. localizar e compreender) e promover uma reflexão mais aprofundada sobre esses dados (a partir do eixo 2. analisar e debater). Tomar consciência da incidência desigual e das consequências de fenómenos como a desigualdade social e económica, bem como dos impactos diferenciados de desastres naturais quando analisados sob uma perspetiva de género, seria particularmente relevante como resultado essencial de aprendizagem, pois permite uma leitura da realidade mais completa e complexa.

b. existência, na disciplina de Geografia, de AE ligados à mobilização para a ação e para a transformação social (no âmbito do eixo 3. comunicar e participar) está bem conseguida. No entanto, seria igualmente relevante que este eixo incluísse um foco específico na mobilização para a ação baseada em questões de género, articulando-a com a reflexão teórica desenvolvida previamente em sala de aula. Este aprofundamento permitiria consolidar a compreensão crítica dos fenómenos estudados e reforçar a capacidade dos alunos para intervir de forma informada e consciente.

No caso da **História**, as questões de igualdade de género estão amplamente ausentes dos AE. Seria importante tornar mais explícita a análise histórica das situações atuais de desigualdade, sobretudo entre homens e mulheres, integrando-a nos resultados essenciais de aprendizagem. Além disso, enquadrar a História como uma ferramenta que permite aos alunos compreender e explicar as origens históricas das desigualdades de género seria fundamental, promovendo uma análise crítica e contribuindo para a construção de visões de sociedade mais justas, sustentadas no conhecimento histórico. Esta perspetiva não está presente nos AE atuais.

Por outro lado, seria benéfico reforçar, no âmbito dos AE de cada ano, as "áreas de competência no perfil estudantil" (derivadas do PASEO) propostas para o 3.º ciclo. O facto de estas competências não integrarem o principal quadro essencial de resultados de aprendizagem — "AE: conhecimentos, competências e atitudes" — retira-lhes força e pode mesmo levar à sua desvalorização no contexto curricular. Existe um potencial significativo para que estas aprendizagens transversais, se incorporadas no quadro central dos resultados essenciais, tornem a preocupação com as questões de igualdade de género mais intencional e explícita.

Finalmente, a secção dos RA mais associada a questões estruturais, políticas e de mobilização para a ação (RA4 a RA7) está ausente dos AE no 3.º ciclo. Apenas uma visão geral introdutória das questões de igualdade de género está presente. Um investimento nos RA4 a RA7 (propostos pelo GET) seria particularmente importante para tornar a aprendizagem, no domínio da igualdade de género, mais consciente, consequente e transformadora.

Em Cidadania e Desenvolvimento , a conclusão é que existem muito poucas referências à igualdade de género nos documentos oficiais da CE. Esta falta de intencionalidade na abordagem da desigualdade de género pode contribuir para a persistência de uma narrativa que, de forma geral, continua a invisibilizar estas desigualdades no contexto da disciplina.

Considerando que não existe um documento específico de diretrizes, como acontece noutras áreas — apesar de este ser um domínio obrigatório —, seria um investimento importante criar um quadro de referência orientador para a igualdade de género, no qual as organizações da sociedade civil da área deveriam participar. A ausência de um documento deste tipo é particularmente significativa, pois deixa o trabalho totalmente dependente da sensibilidade individual dos professores; mesmo aqueles que têm essa sensibilidade não dispõem de orientações que os apoiem na abordagem do tema.

Deve lembrar-se que o único documento existente (sugerido no site da DGE) foi criado em 2009 e republicado em 2015 e, desde então, não foi atualizado. Além disso, foca-se na reflexão, discussão e questionamento dos papéis de género, estereótipos, discriminação e representações. Além disso, são também abordados os temas "género e desporto" e "género e novas tecnologias". A um nível mais político, há uma preocupação em trabalhar nas questões de liderança e das mulheres no poder, mas sem referir nem discutir em profundidade as questões estruturais do patriarcado. Na verdade, esta é uma opção explicitamente exposta neste guia, esclarecendo que "esta opção não significa, no entanto, que outras abordagens mais críticas e reflexivas – como aquelas influenciadas pelo construcionismo social ou pelos feminismos radicais, cuja análise tende a focar-se em compreender os múltiplos determinantes dos comportamentos de homens e mulheres na vida adulta – sejam vistas como menos interessantes ou com menos valor heurístico. Por razões práticas, não serão referenciadas aqui." (Pinto : 2015, p. 35).

Esta opção, no entanto, tem uma influência estrutural na forma como a aprendizagem das questões de género é desenvolvida no 3.º ciclo. Além disso, o facto de este ser um documento produzido em 2009 e revisto em 2015, sendo portanto muito antigo, acarreta o risco de se tornar obsoleto neste momento.

DESIGUALDADES INTERNACIONAIS

Resultados de Aprendizagem propostos pelo projeto em que a análise se baseou:

RA 1. discutir igualdade e desigualdade e as formas como estas são medidas;

RA 2. identificar as causas profundas e consequências da desigualdade em diferentes contextos locais, nacionais e globais;

RA 3. discutir como as estruturas de governação global interagem com as estruturas nacionais e locais em relação à igualdade global;

RA 4. expressar respeito pela diferença, empatia e solidariedade para com outros indivíduos e grupos sociais sujeitos a estereótipos, preconceito ou discriminação em relação à desigualdade;

RA 5. refletir criticamente sobre uma série de valores e crenças em relação à desigualdade internacional;

RA 6. avaliar os benefícios e desafios da ação individual e coletiva sobre a desigualdade internacional em diferentes tempos e locais do mundo;

RA 7. demonstrar competências para o envolvimento ativo e promoção da igualdade internacional.

Análise geral

O tema das desigualdades internacionais está intimamente alinhado com os RA GET, com evidências substanciais sobretudo em Cidadania e Desenvolvimento e em Geografia. Na disciplina de História, os AE são mais limitados e apresentam apenas um alinhamento moderado com os RA GET.

Em **Geografia**, existe um foco claro nas desigualdades, mas quando a escala passa a ser internacional, essa atenção torna-se mais limitada. Seria importante reforçar a análise a esta escala, dado que as inter-relações entre diferentes povos, territórios e sociedades têm vindo a ganhar relevância e impacto, podendo gerar novos problemas ou agravar desigualdades já existentes. Além disso, o conceito de "desenvolvimento" é utilizado nos objetivos de aprendizagem de forma excessivamente simples e linear. Sendo um conceito polissémico, deveria ser apresentado de forma mais complexa e/ou constituir, ele próprio, um objetivo de aprendizagem.

Devido às extensas referências às alterações climáticas nos resultados de aprendizagem sobre Desigualdades Internacionais (nomeadamente nos RA6 e RA7), que demonstram um forte interesse em integrar esta dimensão específica nos currículos de Geografia, seria importante associar esse interesse a ferramentas de aprendizagem e a formação específica que apoiem um ensino e uma aprendizagem de caráter interseccional.

No que diz respeito à disciplina de **História**, no âmbito dos processos críticos de aprendizagem ligados à história de Portugal, verifica-se uma falta de referências mais claras e consistentes entre as realidades das desigualdades internacionais e os processos colonialistas históricos (RA2). Embora exista uma presença significativa de discurso crítico e menos "glorificante" nos AE de todos os graus, equilibrando a leitura tradicionalmente mais "colonial" da história nacional, estes conteúdos surgem de forma difusa e dispersa, propondo objetivos de aprendizagem mistos e, por vezes, em tensão com outros conteúdos menos críticos.

No que diz respeito a **Cidadania e Desenvolvimento** , as Diretrizes da DE, desenvolvidas em colaboração entre a sociedade civil e as entidades governamentais responsáveis pelas políticas de educação pública em Portugal, constituem o documento de referência da DGCE. As instituições e os indivíduos envolvidos na elaboração deste documento têm um historial de participação ativa na implementação e avaliação de projetos e políticas públicas relacionadas com a DGCE.

Este facto contribui para uma análise muito abrangente dos sete Resultados de Aprendizagem para este tema, sobretudo porque as Diretrizes da DE incluem, na sua estrutura — temas, objetivos e descritores —, um número significativo de elementos alinhados com as diretrizes de análise presentes nas tabelas.

De todos os RA, a análise do RA4 mostra que quase não há referências à "diferença, empatia e solidariedade" para enfrentar estereótipos, preconceito ou discriminação nos documentos analisados. Dada a importância das dinâmicas migratórias nas escolas, nos contextos comunitários e no discurso político nacional, seria importante que estes aspetos tivessem maior destaque. Esta análise pode ainda ser complementada pelo tema da migração e da desigualdade.

MIGRAÇÃO **Resultados de Aprendizagem propostos pelo projeto em que a análise se baseou:**
RA 1. discutir tipos e processos de migração; RA 2. identificar as causas profundas da migração em diferentes contextos locais, nacionais e globais; RA 3. expressar respeito pela diferença, empatia e solidariedade para com outros indivíduos e grupos sociais sujeitos a estereótipos, preconceito ou discriminação em relação às experiências migratórias; RA 4. discutir como as estruturas de governação global interagem com estruturas nacionais e locais em relação à migração; RA 5. refletir criticamente sobre uma série de valores e crenças em relação à migração; RA 6. avaliar os benefícios e desafios das respostas individuais, coletivas e nacionais à migração em diferentes épocas e locais em todo o mundo; RA 7. demonstrar competências para o envolvimento ativo e tomar ações relacionadas com diversidade e/ou inclusão sobre o tema da migração.

Análise geral

Embora insuficiente, a Geografia é a disciplina mais alinhada com a RA proposta para o tema da migração. O AE de História revela algum alinhamento com estes RA, mas as referências explícitas ao tema são escassas. *Cidadania e Desenvolvimento* apresenta o maior desalinhamento, com quase nenhuma evidência.

Em termos gerais, na disciplina de **Geografia** existe um conjunto significativo de referências explícitas no currículo às migrações e à diversidade cultural. No entanto, para além da referência à apreciação da diversidade de relações que diferentes comunidades e culturas estabelecem com os seus territórios (em RA3), ao nível dos objetivos transversais da disciplina, estas referências explícitas concentram-se maioritariamente num único tema e num único ano: "População e Assentamento", no 8.º ano.

Como consequência, o currículo de Geografia do 7.º ano não contém qualquer referência específica às migrações, apesar de o tema poder ser integrado no espaço curricular de problematização e debate das inter-relações e dos espaços geográficos de "Ambiente Natural", por exemplo através da explicitação de AE relacionados com migrações causadas pela interferência da ação humana nos territórios e/ou no clima (RA2 e RA1).

No 8.º ano, apesar das referências naturais e variadas ao tema da migração em "População e Assentamento", no tema "Atividades Económicas" essa referência está ausente, perdendo-se a oportunidade de aprofundar a ligação entre migração e atividades económicas, tanto ao nível das causas (RA2) como das consequências (RA6).

No 9.º ano, as referências explícitas limitam-se à questão da cooperação entre povos e culturas/ODS, presente no tema "Contrastes de Desenvolvimento", que não inclui AE que problematizem e debatam as causas e consequências desses contrastes, nomeadamente as relacionadas com a migração (RA2, RA4, RA6). Também neste ano, o tema "Ambiente e Sociedade" não apresenta referências específicas à migração, perdendo-se a oportunidade de compreender ou problematizar questões relacionadas com a migração climática (RA1 e RA2).

Em termos gerais, as referências explícitas à migração no currículo de **História** são claramente insuficientes, e o tema é muito raramente abordado ao longo dos três anos analisados, o que contrasta com a importância central da migração para compreender, discutir e refletir sobre a história do mundo e das diferentes regiões e lugares.

Em particular, há uma ausência de referências explícitas à migração no AE de todo o 7.º ano, que termina no século XIV e teria espaço para introduzir o tema nos diferentes períodos estudados, reforçando a visão da migração como um processo contínuo e intrínseco às sociedades humanas, numa perspetiva não apenas global, mas também intemporal (RA1). Tal permitiria reforçar a identificação e o reconhecimento das causas profundas da migração (RA2), contribuir para uma predisposição positiva em relação aos migrantes e às suas histórias (RA3) e promover uma reflexão crítica sobre as diferentes perspetivas, crenças e valores associados à migração (RA5).

De forma semelhante, no 9.º ano, as referências explícitas à migração são escassas, especialmente considerando que este período (século XX e mundo contemporâneo) registou um aumento exponencial no número de pessoas envolvidas em processos migratórios. A ausência explícita do tema na abordagem à história do século XX retira ao currículo uma das chaves para compreender e refletir criticamente sobre essa história e o seu impacto no mundo contemporâneo. Esta falha tem impacto na compreensão das diferentes perspetivas e nas abordagens das estruturas nacionais e locais em relação à migração (RA6), bem como na sua interação com as estruturas históricas e atuais da governação global (RA4).

No que diz respeito a **Cidadania e Desenvolvimento** , embora a interculturalidade seja um domínio do 1.º grupo — portanto, obrigatório para todos os níveis e ciclos escolares —, não existem diretrizes específicas nem qualquer outro documento que oriente ações nesta área no âmbito do componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (e, consequentemente,

também na disciplina no 3.º ciclo). Considerando que todos os outros domínios do 1.º grupo e muitos dos 2.º e 3.º grupos têm documentos de diretrizes específicas associados, este facto torna-se central de forma negativa, enfraquecendo o trabalho curricular relativo ao tema.

No que diz respeito à migração, há quase uma omissão do tema na ENEC: apenas o Plano Estratégico de Migração surge como documento de referência, sendo que a ENEC se foca quase exclusivamente no respeito e integração da diferença/diversidade e nas relações interculturais.

Conclusões

Com base na análise realizada, emergiram algumas reflexões sobre a integração dos 4 temas nos resultados essenciais de aprendizagem das 3 disciplinas do 3.º ciclo. Em primeiro lugar, importa referir que existem descontinuidades no desenvolvimento de conteúdos de alguns objetivos ao longo dos três anos do grupo etário em análise, tendo em conta o propósito deste estudo. **A descontinuidade dos conteúdos apresentados nos documentos, de ano para ano, pode constituir um problema para os processos de aprendizagem no DGCE** . Uma maior continuidade entre os diferentes anos de escolaridade pode apoiar processos educativos mais significativos para os alunos.

Em segundo lugar, é importante salientar a diferença entre as disciplinas História e Geografia, por um lado, e Cidadania e Desenvolvimento, por outro. **Não existe consenso quanto ao currículo de Cidadania e Desenvolvimento e as diretrizes existentes são, de facto, pouco claras** . Todas as restantes disciplinas apresentam uma estrutura definida, com resultados essenciais de aprendizagem explícitos para cada ano, ao contrário de Cidadania e Desenvolvimento. Embora a autonomia concedida pelo sistema educativo português às escolas possa constituir uma opção pedagógica interessante, **a ausência de um currículo específico e de resultados essenciais de aprendizagem fragiliza a área da Educação para a Cidadania e pode gerar confusão entre os professores.**

Por outro lado, as diretrizes de referência são apresentadas como propostas para o estudo aprofundado dos temas definidos na ENEC, mas não possuem a força de um currículo; são entendidas como elementos relevantes que podem apoiar o ensino, embora **não tenham carácter vinculativo** . Esta ausência de obrigatoriedade fragiliza a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no conjunto das áreas curriculares e, consequentemente, reduz a relevância dos espaços de trabalho escolar que poderiam centrar-se e aprofundar as quatro áreas temáticas analisadas neste estudo.

Deve igualmente notar-se que, dentro dos seis domínios obrigatórios deste primeiro grupo (Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde), apenas um corresponde *ipsis verbis* ao tema proposto pelo projeto GET: **"igualdade de género"** . Ainda assim, este domínio não possui diretrizes de referência próprias, remetendo apenas para um guia externo anterior à elaboração das diretrizes desenvolvidas pela DGE. Os restantes temas propostos pelo projeto GET surgem integrados em domínios com designações diferentes. Nomeadamente: **Alterações Climáticas** foram enquadradas, neste estudo, no âmbito da Educação Ambiental; **Desigualdades Internacionais** foram integradas no domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável; e **Migração** foi enquadrada no domínio da Interculturalidade, embora sem quaisquer documentos ou referências específicas dedicadas a este último domínio.

Para além deste enquadramento formal, importa notar que **a forma como os resultados essenciais de aprendizagem e as quatro áreas de referência para a DGCE (segundo a proposta apresentada pelo projeto GET) são trabalhados em Portugal depende, em grande medida, da abordagem que cada professor faz destes temas** — e, neste sentido, a questão da formação docente sob a perspetiva da DGCE continua a ser fundamental. Em alguns casos, surgem conceitos presentes nos resultados essenciais de aprendizagem que são polissémicos e formulados de modo aparentemente neutro (embora, na realidade, não o sejam), podendo revelar-se particularmente sensíveis na prática letiva. Esta neutralidade pode ser ultrapassada

através da articulação destas aprendizagens com o PASEO; contudo, para que tal seja possível, seria necessário um trabalho e uma formação mais aprofundados, nomeadamente no sentido de preparar os professores para promover o pensamento crítico, o debate e a exploração de ideias com os alunos.

Quanto ao conteúdo, importa referir que um tema se destaca: **as Alterações Climáticas , que surge com maior presença nos programas** (embora menos evidente em História). Observa-se **uma preocupação transversal com o trabalho destes conteúdos** , particularmente marcada na disciplina de Geografia.

A igualdade de género, por sua vez, situa-se no extremo oposto. Apesar de constituir um domínio obrigatório, a sua presença — ou mesmo ausência — é bastante reduzida nas três disciplinas. Não parece assumir carácter prioritário (ou poderá não ser consensual), o que é reforçado pela inexistência de um documento de orientação específico elaborado pela DGE para esta área. O mesmo se verifica no caso da **Migração**: as referências explícitas são escassas e não existem diretrizes específicas que apoiem os professores no trabalho deste tema.

Relativamente ao tema das **Desigualdades Internacionais** , este surge nos programas, mas geralmente de forma indireta. **Não se identifica uma intenção pedagógica clara na abordagem deste conteúdo** , com exceção das Diretrizes de Educação para o Desenvolvimento (que, embora não obrigatórias, apontam possíveis caminhos). Neste domínio, seria ainda relevante desenvolver um trabalho de articulação que evidenciasse a interseccionalidade entre este tema e os restantes, em particular entre as desigualdades internacionais e os outros tópicos analisados.

Portugal

4Change & IPVC

Autoria:
Hugo Cruz Marques
Jorge Cardoso
Sandra Fernandes

Global Education Time

From school curricula to youth actions for sustainable development

globaleducationtime.eu

Estudos de caso do currículo

Estudo de caso #1:
Geografia do 3.º Ciclo; dos 12 aos 15 anos; a duração recomendada da disciplina é de 100 minutos por semana, nos 7.º e 8.º anos, e de 125 minutos por semana no 9.º ano.
Num espaço geográfico que cada vez mais se contrai, em que fenómenos ambientais, populacionais, sociais, culturais, entre outros, têm causas e consequências multifacetadas que ultrapassam as fronteiras, é fundamental desenvolver uma educação geográfica que problematiza, questiona e procura equacionar cenários e inventariar soluções para as complexas situações que ocorrem no Mundo, desde as catástrofes naturais aos contrastes no desenvolvimento, passando pelas alterações climáticas, as migrações, o envelhecimento demográfico, a composição multipolar do sistema-Mundo (AE - Aprendizagens Essenciais, 9.º ano de Geografia, 2018, pp. 1-2.)

Estudo de caso #2:
Cidadania e Desenvolvimento do 3.º Ciclo; dos 12 aos 15 anos; aulas semanais de 45 minutos durante um semestre, ou quinzenais de 45 minutos, durante todo o ano letivo.
No desiderato de contribuir para uma plena formação humanística dos alunos, na Cidadania e Desenvolvimento (CeD), os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos. (Quadro de Cidadania e Desenvolvimento, s.d., pp. 2).

Estudo de caso #3:
História do 3.º Ciclo; dos 12 aos 15 anos; a duração recomendada da disciplina é de 100 minutos por semana, nos 7.º e 8.º anos, e de 125 minutos por semana no 9.º ano.

Conclusões principais
Alterações Climáticas

As Aprendizagens Essenciais (AE) de Geografia e de Cidadania e Desenvolvimento apresentam evidências moderadas/ substanciais de alinhamento com os Resultados de Aprendizagem GET, enquanto, para História, quase não existem evidências nesse alinhamento.

- **Geografia**
  O tema das Alterações Climáticas está representado de forma significativa e alinhado com os Resultados de Aprendizagem GET, exceto no que diz respeito ao "Resultado de Aprendizagem 0 - Refletir criticamente sobre valores e convicções em relação às alterações climáticas". Não é problematizada a tensão entre sensibilização e mudança de comportamento ou entre mitigação e adaptação às alterações climáticas.
- **História**
  A visibilidade das alterações climáticas nas AE de História é relativamente frágil (apenas estão presentes dois Resultados de Aprendizagem GET). Os problemas das alterações climáticas são ignorados, tal como o papel da História como disciplina fundamental para aprofundar a consciência global e investigar acontecimentos com consequências a nível climático. As AE também falham na mobilização para a ação proposta pelos Resultados de Aprendizagem GET.
- **Cidadania e Desenvolvimento**
  Para o ensino em Cidadania e Desenvolvimento, optou-se pelo Referencial de Educação Ambiental. Isto significou um forte alinhamento com os Resultados de aprendizagem GET, à exceção do "Resultado de Aprendizagem 3 - Discutir como as estruturas de governação global interagem com as estruturas nacionais e locais em relação às alterações climáticas".

Conclusões principais
Igualdade de Género

O tema está geralmente ausente das AE e das orientações dos documentos analisados para as três disciplinas. Dos três currículos, História é a que apresenta mais pontos de ligação, embora com muitas limitações.

- **Geografia**
  Apenas 1 Resultado de Aprendizagem GET (7) pode ser ligado à Igualdade de Género. A forma como as AE são construídas – com base na localização e compreensão, problematização e debate, e comunicação e participação – é muito pertinente de uma perspetiva metodológica em EDCG, mas a ligação entre as AE e a Igualdade de Género é omissa.
- **História**
  A Igualdade de Género está praticamente ausente das AE da disciplina de História, embora seja a disciplina com mais evidências entre as três (nomeadamente, para os Resultados de Aprendizagem GET 1, 2 e 3). Enquadrar a História como uma ferramenta que ajuda alunas e alunos a situar e explicar as origens históricas das desigualdades de género atuais, ajudaria a promover as suas capacidades de análise crítica.
- **Cidadania e Desenvolvimento**
  Existem poucas referências à Igualdade de Género nos documentos oficiais de Educação para a Cidadania (exceto para o Resultado de Aprendizagem GET 2). Isto influencia a forma como a aprendizagem sobre questões de género é realizada no 3.º ciclo. A falta de intencionalidade em Educação para a Cidadania, no que diz respeito às desigualdades de género, pode reforçar uma narrativa que invisibiliza esta problemática.

Conclusões principais
Desigualdades Mundiais

O tema está muito alinhado com os Resultados de Aprendizagem GET, com evidências substanciais presentes principalmente em Cidadania e Desenvolvimento e em Geografia. Em História, as evidências são limitadas e moderadamente alinhadas.

- **Geografia**
  Existem evidências relativas às desigualdades (Resultados de Aprendizagem GET 1, 2, 5, 6, 7), mas tornam-se frágeis quando aplicadas à escala internacional. O conceito de "Desenvolvimento" aparece nas AE como tendo um entendimento simples. Sendo um conceito polissémico, deveria ser apresentado de forma complexa.
- **História**
  Existem evidências nos Resultados de Aprendizagem GET 2, 3, 4 e 6, mas faltam mais referências de ligação entre as desigualdades mundiais e processos históricos de colonização. Embora haja uma presença mais significativa de um discurso crítico e menos glorificador do passado nas AE para todos os anos de escolaridade, estes conteúdos estão dispersos e muitas vezes em contradição com outros conteúdos menos críticos.
- **Cidadania e Desenvolvimento**
  Existem evidências muito abrangentes dos 7 Resultados de Aprendizagem GET, principalmente porque o Referencial de Educação para o Desenvolvimento (utilizado neste caso) tem muitos elementos alinhados com as orientações do projeto, o que pode ser explicado pelo facto deste documento ter sido desenvolvido em colaboração entre Instituições públicas e ONGD.

Conclusões principais
Migrações

Existem insuficiente, a Geografia é a que apresenta um maior alinhamento com os Resultados de Aprendizagem GET. As AE da História mostram algum alinhamento com estes Resultados de Aprendizagem, mas com poucas referências explícitas. A Cidadania e Desenvolvimento apresenta o maior desalinhamento, praticamente sem evidências.

- **Geografia**
  Existem referências significativas e explícitas a migrações/diversidade cultural (Resultados de Aprendizagem GET 1, 3, 5, 6, 7). Além de uma referência respeitante à valorização da diversidade de relações que diferentes culturas estabelecem com os seus territórios (Resultado de Aprendizagem GET 3), as AE estão apenas concentradas no tema "População e Povoamento" e só no 8.º ano.
- **História**
  Existem referências insuficientes às migrações (presença residente no que respeita aos Resultados de Aprendizagem GET 1, 2 e 3), a qual é raramente abordada nos 3 anos. A falta de evidências nas AE promove uma compreensão frágil sobre as diferentes perspetivas relativamente às abordagens das estruturas nacionais e locais sobre migrações (Resultado de Aprendizagem GET 6), bem como na sua interação com as estruturas históricas e atuais de governação global (Resultado de Aprendizagem GET 4).
- **Cidadania e Desenvolvimento**
  Embora seja um dos domínios obrigatórios, não existem orientações específicas para a disciplina/componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Como quase todos os outros domínios obrigatórios têm direitos, o tratado curricular específico foi maioritariamente enfraquecido (apenas o Resultado de Aprendizagem GET 5 possui evidências).



Conclusão e recomendações para os atores educativos

1. Não existe consenso sobre o currículo de Cidadania e Desenvolvimento e as orientações existentes são pouco claras. Todas as outras disciplinas possuem documentos com Aprendizagens Essenciais. Embora a autonomia que o sistema educativo português oferece às escolas seja interessante, a falta de um currículo específico e de AE penaliza a EDCG, podendo causar confusão nos e nas docentes, uma vez que as orientações não são vinculativas.
2. Existem descontinuidades no desenvolvimento dos conteúdos de alguns objetivos no 3.º ciclo. Isto pode ser problemático para processos de aprendizagem significativos em EDCG.
3. A EDCG depende da forma como professoras e professores a abordam. Existem conceitos nas AE que são formulados de forma neutra, embora não o sejam. Os resultados de aprendizagem propostos pelo GET podem apoiar a promoção de uma reflexão crítica da realidade, mas a formação de professoras e professores para essa reflexão e para a capacidade de problematização são fundamentais.
4. Os temas das Desigualdades Mundiais e das Alterações Climáticas destacam-se no que diz respeito à presença dos Resultados de Aprendizagem GET, enquanto a Igualdade de Género e as Migrações têm uma representação frágil, apesar de fazerem parte do grupo obrigatório de Cidadania e Desenvolvimento.
5. Há uma ausência de orientações específicas para a Igualdade de Género e para as Migrações, pelo que seria importante criar referenciais de aprendizagem.
6. Será importante levar-se a cabo um trabalho de cruzamento de conteúdos com vista à interseccionalidade entre temáticas, particularmente para o tema das Desigualdades Mundiais.

Parceiro chave
Parceiros de Projeto
Parceiro Associado

Co-funded by the European Union

This poster was produced with the financial support of the European Union. Its contents are the sole responsibility of the project partners and do not necessarily reflect the views of the European Union.

Bibliografia

- Cardoso, J. *et all* (2022) *Dentro e fora da caixa: ONG e escolas juntas na Educação para a Cidadania. Caminhos e Inspirações*
- CIDAC & FGS (2023), *Educação para o Desenvolvimento nas práticas escolares - problematizando e propondo caminhos para a Formação e a Escola*. Available at: https://ened-portugal.pt/pt/a-educacao-para-o-desenvolvimento-nas-praticas-escolares-problematizando-e-propondo-caminhos-para-a-formacao-e-a-escola [accessed in June 2025]
- Citizenship and Development framework (n.d.) - available at https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf [accessed in June 2025]
- Citizenship and Development subject framework, Basic and Secondary Education (s.d.), available at https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf [accessed in June 2025]
- ComParte (2019) *O início de muitas soluções: Conhecermo-nos melhor!*
- Decree-Law n.º 139/2012, July 5. Diário da República n.º 129 – I Série, páginas 3476 - 3491. Ministério da Educação e Ciência. Available at: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548 [accessed in June 2025]
- Decre-Law n.º 55/2018, de 6 july - available at https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf [accessed in June 2025]
- DGE - Basic Curriculum Matrices, available at https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/matrizes_curricular-base_dl_55-2018.docx
- Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Available at: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [accessed in June 2025]
- Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência (2012, atual. 2013), *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Available at https://www.dge.mec.pt/documentos-de-referencia-0 [accessed in June 2025]
- ENEC (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Available at: https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/national-strategy-citizenship-education.pdf [accessed in June 2025]

- Guidelines for Citizenship Education (2013), available at https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf [accessed in June 2025]
- IAVE (2025), Provas de Avaliação Externa | 2024 - 2025 - available at https://iave.pt/wp-content/uploads/2025/03/IP-Geral-2025_13marB.pdf [accessed in June 2025]
- Legislative Order 6173/2016, publicado na edição do Diário da República, IIª Série, n.º 90, de 10 de maio.
- Pinto (coord) (2015), Guião de Educação Género e Cidadania, CIG. Available at chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo_Versao_Digital_FinalR.pdf [accessed in June 2025]
- República Portuguesa (2018), Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos. 7.º ano | 3.º ciclo do Ensino Básico. Geografia, available at https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/7_geografia.pdf [accessed in June 2025]
- República Portuguesa (2018), Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos. 8.º ano | 3.º ciclo do Ensino Básico. Geografia, available at https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/8_geografia.pdf [accessed in June 2025]
- República Portuguesa (2018), Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos. 9.º ano | 3.º ciclo do Ensino Básico. Geografia, available at https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/9_geografia.pdf [accessed in June 2025]
- República Portuguesa (2018), Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos. 7.º ano | 3.º ciclo do Ensino Básico. História, available at https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf [accessed in June 2025]
- República Portuguesa (2018), Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos. 8.º ano | 3.º ciclo do Ensino Básico. História, available at https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf [accessed in June 2025]
- República Portuguesa (2018), Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos. 9.º ano | 3.º ciclo do Ensino Básico. História, available at https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf [accessed in June 2025]
- Valente, B., & Leite, T. (2024). O contexto curricular português: breve perspetiva histórica (1989-2024). *In Aprendizagens essenciais: mapear para promover a integração curricular* (8-39) Instituto Politécnico de Lisboa. https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.175 [accessed in June 2025]

Outras fontes:

- DGE (2022, 2023), *Regional Meetings of Coordinators of the Strategy for Citizenship Education in Schools*, available at https://cidadania.dge.mec.pt/enec/encontros-regionais-de-coordenadores-da-estrategia-de-educacao-para-cidadania-na-escola-eece [accessed in June 2025]

- DGE (2020), *Short-Term Training Course "Reference Framework for Education for Development: coordination with the Citizenship and Development curriculum component*, available at https://www.dge.mec.pt/noticias/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento [accessed in June 2025]

- Transformative Schools project (s.d.), available at https://www. escolas-transformadoras.fgs.org.pt/integra%C3%A7%C3%A3o [accessed in June 2025]

- RTP, October 21, 2024, available at https://www.rtp.pt/noticias/pais/ministro-defende-que-revisao-de-cidadania-nao-e-tema-mais-importante-da-educacao_n1609289) [accessed in June 2025]

- DGE, july 18, 2025, available at https://www.dge.mec.pt/noticias/consulta-publica-estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania-e-aprendizagens-essenciais) [accessed in June 2025]

Global
Education
Time

From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu

Lead Partner

CISP
COMITATO INTERNAZIONALE
PER LO SVILUPPO DEI POPOLI

Project Partners

APA
A PARTNERSHIP with AFRICA

diamorfosis
Innovation Organization for Sustainable Development

ARPOK

COOPERAEUSKADI
ONGD

GRUPA ZAGRANICA

4CHANGE

Associazione
Luciano Lama
O.D.V.

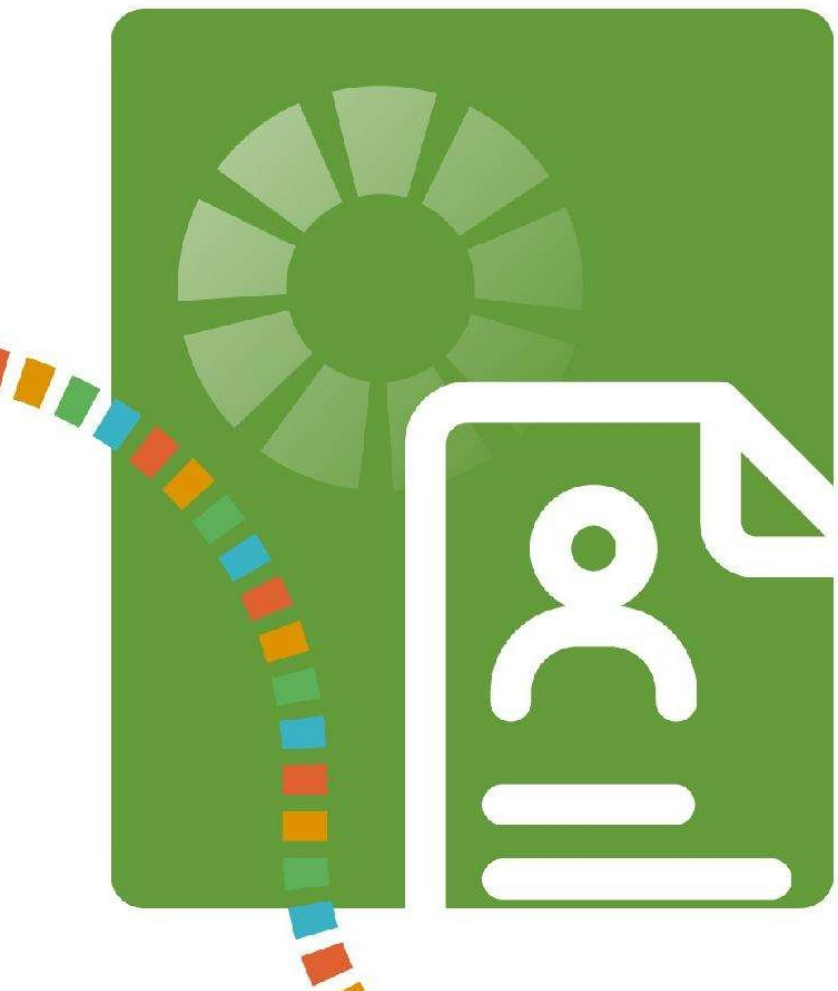
CAONGD
Coordinadora Andaluza de ONGD

Alliance
for Regional and Civil Initiatives

ΔΗΜΟΣ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ

Associated Partner

ipvc
Escola Superior
de Educação
Instituto Politécnico
de Viana do Castelo



Co-funded by
the European Union

This document was produced with the financial support of the European Union. Its content is the sole responsibility of the project partners and does not necessarily reflect the views of the European Union.

Adenda ao Mapeamento Curricular Nacional das Oportunidades e Desafios da ECG

Hugo Cruz Marques
Jorge Cardoso
Sandra Fernandes

Junho 2025

Global Education Time

From school curricula to youth actions for sustainable development

globaleducationtime.eu

ESTUDOS

ECG
nos curricula escolares



Enquadramento

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 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (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 (AE)** para a componente curricular de **Cidadania e Desenvolvimento** , no Ensino Básico e Secundário, as quais também foram sujeitas a consulta pública. Estas AE, compiladas num documento específico para o efeito, foram publicadas no dia 1 de setembro de 2025. Com sua entrada em vigor, **os referenciais deixaram de se constituir enquanto documentos de apoio à operacionalização dos vários domínios** (que, na ENEC 2025, deixaram de se designar "domínios" e passaram a designar-se "dimensões").

Importante salientar também que **à data de elaboração desta adenda (abril de 2026), o Ministério da Educação lançou uma revisão das AE de todas as disciplinas, desde o 1.º ciclo ao ensino secundário, que foram publicadas para consulta pública até dia 28 de abril de 2026** . Nesta revisão foi também incluída a componente de Cidadania e Desenvolvimento, cujas AE não sofreram alterações (de acordo com o documento provisório), mas cuja introdução e enquadramento do documento propõe-se que seja revista e acrescentada substancialmente. Nestas AE (que carecem ainda de validação após consulta pública) foi também incluída uma secção destinada ao cruzamento de cada uma das disciplinas com as AE de Cidadania e Desenvolvimento.

No que diz respeito à presente adenda, esta analisa as AE propostas pela nova ENEC do ponto de vista dos 4 *Learning Outcomes* (LO) do projeto GET, procurando perceber os ganhos e os retrocessos existentes relativamente a cada uma das 4 temáticas do mesmo: Alterações Climáticas; Igualdade de Género; Desigualdades Internacionais; Migrações. A versão considerada neste caso é a de setembro de 2025 e não a que se encontra sob consulta pública em abril de 2026, pelo facto de se encontrar em validação e a aguardar a versão final.

Metodologicamente, e para garantir a possibilidade de comparação, foi utilizada a mesma grelha proposta pelo projeto para a análise curricular (que no caso português incidiu sobre as disciplinas de Geografia, História e Cidadania e Desenvolvimento em 2025), e composta pelo conjunto dos LO de cada tema. Foram também consideradas, tal como ocorreu na análise anterior, apenas as AE do 3.º ciclo, por constituir o Ciclo com maior correspondência com a faixa etária proposta pelo projeto GET.

Abaixo encontram-se as principais conclusões relativas a esta nova análise, bem como uma perspetiva comparativa relativamente à anterior ENEC

Metodologicamente, e para garantir a possibilidade de comparação, foi utilizada a mesma grelha proposta pelo projeto para a análise curricular (que no caso português incidiu sobre as disciplinas de Geografia, História e Cidadania e Desenvolvimento em 2025), e composta pelo conjunto dos LO de cada tema. Foram também consideradas, tal como ocorreu na análise anterior, apenas as AE do 3.º ciclo, por constituir o Ciclo com maior correspondência com a faixa etária proposta pelo projeto GET.

Abaixo encontram-se as principais conclusões relativas a esta nova análise, bem como uma perspetiva comparativa relativamente à anterior ENEC.

Síntese da análise por temas

Alterações Climáticas

A nova ENEC (2025) apresenta como grande novidade um conjunto de aprendizagens essenciais para cada uma das oito dimensões a implementar ao longo da escolaridade obrigatória, que permite tornar claras as aprendizagens a adquirir em cada ciclo. No entanto, e para o tema das Alterações Climáticas, **o domínio de Educação Ambiental foi unido ao domínio de Desenvolvimento Sustentável**, formando **uma só dimensão designada Desenvolvimento Sustentável** . É nesta dimensão que estão incluídas as questões do desenvolvimento, mas também as questões ambientais. Esta opção tem **implicações diretas ao nível da perda de intencionalidade e orientações de trabalho no que diz respeito às alterações climáticas** , sobretudo porque, na ENEC 2017, o quadro de apoio recomendado para esta área era o referencial de Educação Ambiental, o qual possuía um leque muito vasto de ligações diretas com as alterações climáticas. Assim sendo, as novas AE apresentam preocupações relativas às questões ambientais, contudo com **poucas menções explícitas às alterações climáticas** (apenas surge numa ocasião: "Compreender a necessidade de adoção de medidas para fazer face aos riscos resultantes das alterações climáticas" - Desenvolvimento sustentável 3.º ciclo, p.14). Isto não seria problemático se os referenciais continuassem a constar da ENEC 2025 como documentos de referência para aprofundamento das AE, situação que não ocorre, nem na nova ENEC, nem no documento das AE.
No que diz respeito à análise, e de uma forma geral, verificamos que **as principais orientações das novas AE se referem sobretudo ao LO 2 e à influência e impacto das atividades humanas no meio ambiente e ao LO 4 que foca no respeito relativamente a todos os seres vivos** . Pelo contrário, **não refletem sobre as causas estruturais das alterações climáticas, nem promovem reflexão crítica em torno das mesmas ou propõem um envolvimento ativo sobre a problemática.**
Ainda assim, e apesar da transformação de dois domínios numa só dimensão, é de sublinhar que **a Educação Ambiental continua a constar do grupo de dimensões obrigatórias para todos os anos letivos** e que as referências ambientais que surgem nas AE dão oportunidade aos/às professores/as de poderem trabalhar a questão das alterações climáticas, apesar das orientações não serem tão explícitas e de não serem apresentadas de uma forma tão diversa e aprofundada como acontecia no Referencial de Educação Ambiental.

Igualdade de Género

Nesta nova ENEC, há um retrocesso no que diz respeito à Igualdade de Género, uma vez que **este domínio desaparece enquanto área autónoma e passa a estar integrado na dimensão de Direitos Humanos** (embora, enquanto tal, se mantenha no grupo obrigatório para todos os anos letivos).
Do ponto de vista da análise das AE com ligação à igualdade de género, apesar deste tema se encontrar relativamente ausente, considerando-se que não existia nenhum

referencial orientador das aprendizagens associado à ENEC 2017, **existem, nesta ENEC e a partir das novas AE, mais linhas orientadoras direcionadas especificamente para este tema** . Este progresso observa-se, sobretudo, no que diz respeito ao LO 1 - "discutir a igualdade de género, a desigualdade de género, a equidade de género e as dinâmicas de poder e os pressupostos que sustentam estes conceitos". No entanto, isto sucede apenas de uma perspetiva de não discriminação, e não de uma perpetiva de identidade de género ou de papéis de género. A perspetiva feminista crítica também se encontra totalmente ausente, à semelhança do que já acontecia anteriormente. **A abordagem ao tema é realizada, sobretudo, de uma perspetiva de prevenção de problemas associados à discriminação ou à relação com o corpo, e não de uma perspetiva de reflexão estrutural que procura entender a raiz dos problemas atuais de desigualdade para os poder combater** . Para além disso, estas AE carecem de dimensões que remetam para a ação das estruturas de poder internacional, nacional ou local. Finalmente, verifica-se também uma carência de AE que incluam de forma explícita o propósito de ação e mobilização dos próprios/as estudantes em torno desta problemática.
Em suma, apesar de ter deixado de existir enquanto domínio/dimensão própria, **considera-se positiva a existência de AE associadas à Igualdade de Género nesta nova ENEC. No entanto, as mesmas carecem de maior amplitude e profundidade ao nível das questões tratadas** .

Desigualdades internacionais

De uma forma geral, a partir da análise efetuada verifica-se uma **redução da presença de evidências no que diz respeito às desigualdades internacionais em todos os LO** , em particular no LO2 (cujas referências desaparecem). Exceção a esta tendência é o LO4, que se mantém com evidências. Isto significa que, do ponto de vista das alterações à nova ENEC, **a presença de elementos curriculares que abordem o tema das Desigualdades Internacionais à luz da EDCG fica substancialmente mais fragilizada** com a nova composição da documentação orientadora na área de Educação para a Cidadania. **Contribui com especial relevância a não inclusão do Referencial de Educação para o Desenvolvimento enquanto documento de referência para as práticas docentes de Cidadania e Desenvolvimento** , cuja profundidade não é passada para estas novas AE.
Por outro lado, os objetivos de aprendizagem nas AE **estão formulados de forma muito abrangente, dando espaço a interpretações pouco concretas, o que fragiliza o trabalho de análise crítica** . Os objetivos que estão relacionados com desigualdades, que fazem todo o sentido serem lidas à luz de uma abordagem internacional/global, não são especificados nessa leitura concreta, perdendo-se oportunidades de propor aprendizagens mais complexas.
Tendo em conta a importância do questionamento crítico e da leitura aprofundada dos problemas em processos de aprendizagem EDCG, **seria importante ter mais elementos no currículo que promovam a leitura das interdependências promovendo reflexão e ação sobre as raízes dos problemas** , de uma perspetiva histórica e contextual. Há uma diferença grande entre a ENEC 2017 e a ENEC 2025 no que diz respeito a estes elementos (LO2), que na anterior ENEC estavam presentes e que nesta desaparecem.
Por outro lado, **as "Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos Alunos" podem apoiar aprendizagens EDCG relacionadas com o tema das Desigualdades Internacionais** , propondo abordagens pedagógicas experienciais, participativas e com possível orientação para a reflexão-ação. Como exemplo disso destacam-se a referência à "Aprendizagem através da experiência/vivência (situações reais e/ou simuladas)" ou a dinamização de "Situações que impliquem fazer escolhas/dilemas".

Migrações

Em termos gerais, **o currículo proposto pela nova ENEC apresenta maior potencial de ligação com uma abordagem EDCG ao tema Migrações** . Este maior potencial advém, essencialmente, da introdução de AE específicas para temas como o pluralismo e diversidade cultural, os direitos humanos, a democracia e instituições políticas, e os media, bem como de **AE específicas orientadas para o PASEO, as quais orientam para abordagens metodológicas interessantes e com elevado potencial EDCG** à imagem do já exposto no ponto anterior.
Dentro deste potencial proposto pelas novas AE, **destacam-se pela positiva as seguintes abordagens**:

- Introdução da ideia de valorização da diversidade cultural, a qual aparece explícita na própria ENEC e também numa AE (na anterior ENEC, o foco cingia-se ao respeito e integração da diversidade), e enfoque reforçado nas questões relacionadas com o reconhecimento de estereótipos e a não discriminação – LO 3;
- Introdução da questão do tráfico de seres humanos – LO 4;
- Introdução de AEs relacionadas com a consciência e reflexão crítica acerca dos valores, crenças e narrativas associadas às pessoas migrantes e à diversidade cultural – LO 5;
- Introdução da questão da proteção dos direitos das minorias e das suas culturas – LO 6;
- Enfoque reforçado na participação ativa e no assumir de um compromisso ativo por parte dos/as estudantes – LO7.

Contrariando estas tendências positivas, verifica-se um **retrocesso muito relevante pelo facto de na anterior ENEC o domínio mais próximo do tema ("Interculturalidade") ser considerado do 1º grupo**, ou seja, obrigatório para todos os anos de escolaridade, **enquanto na atual ENEC a dimensão mais próxima ("Pluralismo e Diversidade Cultural") pertencer ao grupo 2** , o que a torna obrigatória em pelo menos um ano de escolaridade em cada um dos 3 períodos/ciclos escolares (1º ciclo, 2º e 3º ciclos, Secundário), pelo que, no limite, considera-se que **esta dimensão poderá vir a ser trabalhada pelos/as estudantes apenas em 3 dos 12 anos do seu percurso escolar** .
Se juntarmos a este retrocesso o **facto de o tema Migrações continuar a não ser integrado explicitamente no currículo** , permanecendo quase inteiramente dependente das opções das escolas e da intencionalidade dada por cada docente, conclui-se que, **tendo em consideração a centralidade e relevância do tema nas sociedades contemporâneas** , das quais a sociedade portuguesa não é exceção (facto corroborado pela própria ENEC ao identificar "as migrações e a mobilidade internacional" como desafios atuais da nossa sociedade), **a abordagem curricular é manifestamente insuficiente** .

Conclusões

Apesar do ponto de partida/referência para esta análise comparativa ser muito diferenciado para cada um dos quatro temas em questão, apresentam-se abaixo algumas conclusões consideradas relevantes:

- **A existência das AE referentes a "Conhecimentos, Capacidades e Atitudes" constitui uma mais-valia**, no sentido em que ajudam a clarificar a intencionalidade das aprendizagens, tendo-se, em termos gerais, identificado AE específicas para cada um dos temas em análise, ainda que com diferentes níveis de representatividade.
- **As AE referentes a "Ações Estratégicas de Ensino orientadas para o PASEO" também se avaliam como mais-valia**, propondo e orientando para abordagens metodológicas com elevado potencial EDCG, nomeadamente práticas pedagógicas que promovem a reflexão a partir de dilemas ou escolhas/posicionamentos, a participação cidadã e o compromisso ativo com uma abordagem ética a algumas das problemáticas expressas nas várias dimensões.
- **Os dois temas que antes tinham nos referenciais uma base mais sólida - Alterações Climáticas e Desigualdades Internacionais - aparecem fragilizados** na ENEC 2025, pois as AE específicas identificadas ficam muito aquém em termos de quantidade e de qualidade/profundidade. Esta **fratura na ligação da nova ENEC com os referenciais** (os quais são omitidos nos principais documentos de referência da nova ENEC) aparece como ponto crítico nesta análise.
- Pelo contrário, **os dois temas "órfãos" de referenciais na ENEC anterior - Igualdade de Género e Migrações - aparecem fortalecidos** pela existência de AE específicas, com maior destaque para o tema das Migrações. **Paradoxalmente, esses mesmos dois temas são alvo de uma "despromoção"** na nova ENEC: Igualdade de Género porque deixa de ser uma dimensão autónoma; Migrações porque passa a estar inserida primordialmente numa dimensão do grupo 2, não obrigatória para todos os anos de ensino.
- Para além da "despromoção" destes dois temas, a opção de se integrar a Educação Ambiental no Desenvolvimento Sustentável aparece como fragilizadora dos temas Alterações Climáticas e Desigualdades Internacionais, pelo que se pode concluir que **as opções realizadas pela ENEC 2025 no capítulo das dimensões de EC e do seu agrupamento por ordem de importância não beneficiaram os quatro temas analisados** .

Independentemente destas alterações, **reforça-se a importância de se ligarem estes documentos e o seu conteúdo à formação inicial e contínua de docentes** . Será crucial existir formação desenhada para o entendimento, apropriação e gestão deste conjunto de AE, propondo-as a partir de uma perspetiva EDCG.

Também do ponto de vista da EDCG (e do projeto GET), **será importante seguir e analisar criticamente as novas AE para todas as disciplinas** , as quais se encontram atualmente em consulta pública e que deverão ser aprovadas e publicadas em breve.

Bibliografia

Ministério da Educação, Ciência e Inovação (2025), *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/enec-2025.pdf [consultado em abril de 2026];
Ministério da Educação, Ciência e Inovação (2025), *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania-desenvolvimento.pdf [consultado em abril de 2026];
Ministério da Educação, Ciência e Inovação (2025), *Educação para a Cidadania. Revisão após Consulta Pública e Implementação 2025/2026*, disponível em https://portugal.gov.pt/gc25/comunicacao/documentos/educacao-para-a-cidadania-revisao-apos-consulta-publica-e-implementacao-20252026 [consultado em abril de 2026];

Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto, disponível em https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/127-2025-933648883 [consultado em abril de 2026].

Abril de 2026

Global Education Time

From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu

Lead Partner

CISP
COMITATO INTERNAZIONALE PER LO SVILUPPO DEI POPOLI

Project Partners

APA A PARTNERSHIP with AFRICA

Diamorfosis Innovation Organization for Sustainable Development

ARPOK

COOPERAEUSKADI ONGD

GRUPA ZAGRANICA

4CHANGE

Associazione Luciano Lama O.D.V.

CAONGD Coordinadora Andaluza de ONGD

Alliance for Regional and Civil Initiatives

ΔΗΜΟΣ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ

Associated Partner

unipvc Escola Superior de Educação

SUN RISE SMALLER (STRATEGIC) UNIVERSITIES NETWORK FOR REGIONAL INNOVATIVE AND SUSTAINABLE EVOLUTION

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.