

AGOSTO DE 2023





Relatório de Portugal

Agosto 2023

Ficha técnica

Título:

Diagnóstico de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável. Relatório de Portugal.

Autoria:

Equipa do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (CIIE/FPCEUP)

Angélica Monteiro (Coord.)

Alexandra Sá Costa

Ana Cristina Torres

Ana Machado

Dalila Coelho

Preciosa Fernandes (Consultora)

Edição:

Iniciativa Iberoamericana da Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (CGpDS).

Data de edição:

Agosto de 2023

As opiniões expressas reproduzem a opinião das autoras e, portanto, não representam necessariamente a opinião oficial dos países que integram a Iniciativa CGpDS.

Conteúdo

Sumário executivo	6
Apresentação	7
1. Contexto	8
1.1 Contexto geral	8
1.2 O quadro institucional e normativo português	9
1.3 O sistema de cooperação português.....	18
1.3.1 O financiamento	19
1.4 Quadro normativo internacional e sua influência nacional.....	21
2. Atores	24
2.1 Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) e Ministério da Educação (ME)	24
2.2 As organizações não-governamentais para o desenvolvimento (ONGD)	24
2.3 As instituições de ensino superior (IES)	25
2.4 Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento (RICD)	31
3 Diagnóstico conceptual	31
3.1 Conceito de CGpDS	31
3.2 Dimensões da CGpDS.....	34
3.2.1 Ações de sensibilização, mobilização e participação	35
3.2.2 Intervenção pedagógica para a capacitação e formação.....	35
3.2.3. Concertação e influência política.....	37
4. Considerações finais e possíveis linhas de desenvolvimento futuras	39
5. Referências bibliográficas	41

Sumário executivo

O presente documento, elaborado no âmbito da Iniciativa Ibero-Americana de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (CGpDS), apresenta um enquadramento sumário da Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável no contexto português.

Do ponto de vista metodológico, sustenta-se na análise dos principais documentos normativos nas áreas da Educação e da Cooperação, desde 1986 até 2023, complementada por uma revisão bibliográfica e pela auscultação direta e indireta de atores-chave da CGpDS em Portugal, na fase de conceção e/ou de validação final.

Relativamente aos principais intervenientes da CGpDS em Portugal, o estudo aqui apresentado refere a articulação entre o Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE), através do Camões, I.P., e o Ministério da Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação, em parceria com diversos atores da sociedade civil. Neste âmbito, destaca o importante papel das ONGDs como precursoras e promotoras da Educação para o Desenvolvimento em Portugal, bem como no desenvolvimento conceptual da CGpDS. É ainda referido o papel das Instituições de Ensino Superior (IES), nas vertentes de Investigação, Educação e Formação.

Constata-se um vasto manancial de informações resultante do longo percurso do país nestes campos, tendo como principais políticas públicas: a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento ENED 2018-2022 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018), atualmente em processo de avaliação; a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (República Portuguesa, 2017), que se articula com o Perfil dos Alunos à Sáida da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017), e com os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018.

A partir do estudo realizado, foi possível destacar os seguintes aspetos, que podem contribuir para futuras linhas de desenvolvimento:

- A existência de práticas de Educação para o Desenvolvimento, consolidadas a partir do diálogo alargado e de articulação interministerial e com a sociedade civil, sendo necessário um reforço no desenvolvimento de plataformas interinstitucionais de entidades com campos de atuação semelhantes, providenciando uma resposta estruturada a desafios comuns da CGpDS;
- A relevância da existência de mecanismos consistentes e consequentes de monitorização e de debate da ENED, que podem ser transferidos e congregados com outras políticas públicas na área da CGpDS;
- A existência de ações de formação de professores de diferentes níveis de escolaridade, essencialmente de curta duração, envolvendo projetos e parcerias com entidades externas às escolas/IES. Para o reforço na diversificação do formato e da duração das ações, o trabalho a ser realizado poderia ter um enfoque teórico prático e estar relacionado com a aposta na formação na modalidade de projeto que envolva um trabalho colaborativo continuado com instituições da sociedade civil, ONGs e da academia;

- A existência de diversos documentos, referenciais e estratégias nacionais que abordam questões de CGpDS, sendo necessário haver maior confluência entre a utilização de termos e a operacionalização dos conceitos. Neste sentido, poderia haver uma maior articulação entre a ENED e a ENEC e um reforço do trabalho de problemáticas que envolvem cidadania global na abordagem de questões de desenvolvimento sustentável nas escolas..

Apresentação

O presente relatório enquadra-se na Iniciativa Ibero-Americana de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (CGpDS), presidida por Portugal, promovida pela Secretaria Geral Iberoamericana (SEGIB) em que também participam Andorra, Chile, Espanha, Paraguai, República Dominicana e Uruguai.

Apresenta uma visão geral da situação atual da Educação para a Cidadania Global e o Desenvolvimento Sustentável, em Portugal, a partir da análise dos principais documentos normativos, desde 1986 até 2023, de uma revisão bibliográfica e da auscultação direta e indireta de atores-chave da CGpDS em Portugal. Como principais fontes do relatório sobre a situação portuguesa, destacam-se as páginas eletrónicas do Camões, I.P., da *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* (ENED), nas edições de 2010-2016 e 2018- 2022, da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), da Plataforma Portuguesa das ONGD e do Sinergias ED. Esta última, uma comunidade de atores de organizações da sociedade civil e de instituições do ensino superior que atuam em Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global e que reúne um repositório especializado de informação neste âmbito. Entre a documentação disponibilizada nestas fontes, foi particularmente importante na constituição deste documento toda a documentação disponível sobre a ENED (plano de ação, relatórios de acompanhamento e de avaliação), os números da revista *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, e a consulta de projetos e estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre a situação portuguesa (ex. Lourenço, 2018; Coelho *et al.*, 2019; Coelho *et al.*, 2020; Coelho, 2019; Costa *et al.*, 2022).

O documento está dividido em quatro partes. A primeira parte analisa o contexto geral e o quadro normativo vigente em Portugal na sua relação com o quadro normativo internacional. A segunda parte dá conta de atores-chaves da CGpDS em Portugal. A terceira parte apresenta a evolução dos conceitos ao longo dos anos, as confluências e as especificidades que lhes são atribuídas em função dos momentos históricos, em articulação com influências e interdependências da conjuntura nacional e internacional. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais e possíveis linhas de desenvolvimento num contexto de transição das principais políticas, com a recente aprovação da Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030 e com a expectativa do próximo ciclo da ENED.

1. Contexto

1.1 Contexto geral

A Educação para o Desenvolvimento (ED) em Portugal tem sido associada ao movimento da sociedade civil organizada mesmo antes da queda do regime ditatorial em 25 de abril de 1974 (Coelho, 2019). As organizações não-governamentais para o desenvolvimento (ONGD) foram precursoras nesse trabalho e permanecem as principais entidades promotoras, tendo tido um papel muito importante no desenvolvimento conceptual da CGpDS, que mais tarde, a par com a representação nacional no *Global Education Network Europe* (GENE)¹, viriam a ser passos estruturantes para a criação de uma política pública neste campo, a ENED 2010-2016, que foi, entretanto, substituída pela ENED 2018-2022, atualmente em processo de avaliação.

O momento atual é particularmente desafiante, uma vez que o país se encontra num contexto de transição das principais políticas, com a recente aprovação da *Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030* (ECP 2030) e com a expectativa do próximo ciclo da ENED. Um elemento que tem merecido destaque a nível internacional, no caso da ENED, é o trabalho colaborativo entre organismos públicos e organizações da sociedade civil.

Embora o atual quadro normativo da inclusão da Educação para a Cidadania (EC) no contexto de educação formal seja recente (República Portuguesa, 2017), há um longo percurso que tem vindo a ser desenvolvido desde a *Lei da Bases do Sistema Educativo* (LBSE 46/86) até ao desenvolvimento da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC, 2017), que se encontra em linha com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, assim como Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.

De acordo com o Relatório Voluntário Nacional 2023 sobre a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável², em Portugal, apesar de não existir uma estratégia especificamente dedicada ao desenvolvimento sustentável, a prossecução dos ODS é feita através de várias medidas de política e instrumentos de financiamento. Este relatório dá conta de um Roteiro Nacional para a Sustentabilidade da Agenda 2030, a ser desenvolvido no sentido de: “melhorar a coerência e o alinhamento das Políticas Públicas com a Agenda 2030 e os ODS; melhorar a atividade de monitorização e avaliação do progresso de Portugal face aos ODS, considerando os pressupostos metodológicos a montante e respeitando o carácter multinível da implementação; aumentar os níveis de apropriação e conhecimento público da Agenda 2030” (pp 200-201).

¹ Disponível em <https://www.gene.eu/portugal>

² hlpf.un.org/sites/default/files/vnrs/2023/Portugal_VNR_Report.pdf

1.2 O quadro institucional e normativo português

A compreensão da Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável em Portugal no sentido que ela adquire neste mapeamento, será feita a partir da análise do campo da ED também designado por Educação para a Cidadania Global (ECG).

O desenvolvimento da ED em Portugal vai ao encontro das cinco gerações de ED propostas por Mesa (2011), a começar por seguir uma orientação mais caritativa e assistencialista (déc. 40 a 50); passando por ações centradas em lógicas desenvolvimentalista (déc. 60), crítica (déc. 70), de desenvolvimento humano e sustentável (déc. 80); até a lógica de cidadania global. A área da ED tem sido promovida a nível governamental pelo MNE, via Camões, I.P.

A construção coletiva e a reflexão em torno de um conceito de ED surgem no contexto da sociedade civil, no âmbito da II Escola Nacional de ED, em dezembro de 2002, promovida pela Plataforma das ONGD (CIDAC, 2006). Desde então, já foram desenvolvidas duas edições da *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* (2010-2016 e 2018-2022). Os documentos destas Estratégias integram uma cronologia dos principais marcos históricos e políticos da EDCG em Portugal, para além de uma descrição sobre o entendimento vigente dos principais conceitos. Embora adotando formalmente a terminologia ED, o relatório de avaliação da ENED 2010-2016 (Costa *et al.*, 2017) sustentou que “A conceção de ED materializada pela ENED é a de Educação para a Cidadania Global” (p.9).

O enquadramento normativo da ENED 2010-2016 (p. 12) englobava os seguintes documentos:

- Lei Orgânica do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), Decreto-lei n.º120/2007: estabelece como missão do IPAD "propor e executar a política de cooperação portuguesa e coordenar as atividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas que participem na execução daquela política" (Artigo 3.º, alínea 1).
- Estatuto do IPAD, aprovado pela Portaria 510/2007, de 30 de Abril: "competem aos Serviços analisar, coordenar e acompanhar os programas, projectos e acções de natureza transversal incluindo a Educação para o Desenvolvimento"(Artigo 4.º, alínea g.).
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 196/2005 aprova o documento "Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa" Parte II, 4.2.c) que estabelece a ED como uma das prioridades sectoriais da cooperação portuguesa.
- Protocolo de Cooperação entre o Ministério dos Negócios Estrangeiros e a Plataforma Portuguesa das ONGD de 2001: estabelece o apoio por parte do Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP) às atividades das ONGD nomeadamente em matéria de ED (cláusula 1.ª).
- Lei n.º 66/98 de 14 de outubro: aprova o estatuto das Organizações Não Governamentais de cooperação para o desenvolvimento. O Artigo 9.º, alínea f) estabelece a ED como uma das áreas de intervenção das ONGD.

Já na ENED 2018-2022 reconhecem-se as alterações entretanto ocorridas a nível governativo, com a “criação do Camões, I. P. (Decreto-Lei n.º 21/2012, de 30 de janeiro), resultante da fusão entre o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e o Instituto Camões, passando a desempenhar um papel central nas áreas da Cooperação e da Educação para o Desenvolvimento. Em 2014, foi aprovado o «Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020» (Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2014, de 7 de março), no qual é sublinhado o carácter prioritário atribuído à ED, sendo esta elevada a uma das três áreas de atuação da Cooperação Portuguesa, juntamente com a Cooperação para o Desenvolvimento e a Ajuda Humanitária e de Emergência” (*idem*, p.8).

A ENED 2018-2022, atualmente em avaliação, apresenta quatro objetivos estratégicos: reforçar a capacidade de intervenção em matéria de ED; alargar o alcance e a qualidade da intervenção em ED; afirmar a importância e promover a transversalização da ED; consolidar a implementação da ENED.

Segundo Coelho (2019), a ENED 2018-2022 articula-se com as agendas internacionais (por ex., Agenda 2030) e europeias de desenvolvimento (por ex., *Novo Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento* 2017), e com outras políticas nacionais de orientação estratégica, designadamente, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC, 2017) e a *Estratégia Nacional para a Educação Ambiental* (ENEA, 2017-2020) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2017).

O processo de elaboração da ENED 2018-2022 “foi desencadeado e orientado pela Comissão de Acompanhamento (CA) da anterior ENED, apoiada por uma equipa facilitadora e redatora contratada para o efeito. A CA da ENED 2010-2016 era constituída pelo Camões, I. P., pela Direção-Geral da Educação (DGE), pela Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (PPONGD) e pela ONGD Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC), enquanto membro do GENE” (*idem*, p. 4).

O Quadro 1 apresenta as instituições envolvidas na elaboração da ENED 2018-2022:

Quadro : Instituições envolvidas na elaboração da ENED 2018-2022.
 Fonte: ENED (p.4).

Instituições Públicas	Organizações da Sociedade Civil
Agência Portuguesa do Ambiente, I. P.	Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação (ARIPese)
Alto-Comissariado para as Migrações, I. P.	Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local (ANIMAR)
Camões, I.P.	Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI)
Comissão Nacional da UNESCO	Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC)
Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG)	Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente (CPADA)
Direção-Geral da Educação (DGE)	Conselho Nacional da Juventude (CNJ)
Instituto Português do Desporto e Juventude, I. P.	Plataforma Portuguesa das ONGD (PPONGD)
Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento — Associação de Municípios (ARICD)	Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres (PpDM)

As mudanças observadas nestes dois períodos da ENED (2010-2016 e 2018-2022) surgem, também, em decorrência da articulação do trabalho desenvolvido e da monitorização e avaliação da primeira ENED. Sérgio Guimarães³, por ocasião do encontro internacional *Educação, Transformação Social e Cidadania Global: debates, caminhos e sentidos do político*⁴, em julho de 2023⁵, referiu a existência de um salto qualitativo entre a primeira e segunda edições da ENED, designadamente no estabelecimento de compromissos a partir do Plano de Ação da Estratégia. Refere, ainda, a existência de condições para o lançamento de uma terceira edição da Estratégia para aprofundar a política pública, num contexto relevante face a aprovação, em Conselho de Ministros, da *Estratégia de Cooperação Portuguesa 2030* (Conselhos de Ministros, 2022), conforme será referido posteriormente neste documento.

³ Chefe da Divisão de Ação Humanitária, Sociedade Civil e Cidadania (DAHSCC) do Camões, I.P.

⁴ Mesa redonda ocorrida a 06/07/2023.

⁵ Evento promovido pelo projeto Sinergias ED e o CIIE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no âmbito da Cátedra Educação para a Cidadania/Global da OEI/CIIE- FPCEUP em parceria com a Rede Inducar.

Embora a inclusão da Educação para a Cidadania (EC) em escolas do Ministério da Educação seja relativamente recente (República Portuguesa, 2017), é importante compreender o percurso anterior da EC. No que concerne a educação formal, a EC tem sido influenciada por transformações decorrentes de diferentes conjunturas sociopolíticas internas e externas (Ribeiro *et al.*, 2014; Dias & Hortas, 2020). A Figura 1 sistematiza as principais mudanças curriculares no âmbito da EC ocorridas entre 1986, data da publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, e 2018, período referente às últimas alterações neste âmbito.

Figura 1: Educação para a cidadania no currículo das escolas portuguesas (1986-2018).

Fonte: elaboração própria



No âmbito de influências sociopolíticas internas, após a queda do regime ditatorial em 1974, as mudanças relacionam-se, essencialmente, com alterações legislativas e governamentais, sendo reconhecido, também, o contributo e o papel interventivo de diversas entidades, nacionais e comunitárias, públicas e da sociedade civil.

Após o período de ditadura em Portugal, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE 46/86, de 14 de outubro) constituiu-se um marco no domínio da cidadania ao instituir a área de formação pessoal e social em todos os planos curriculares do ensino básico, tendo como possíveis componentes: "a educação ecológica, a educação do

consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (LBSE, p. 3078). Neste mesmo documento, a cidadania está associada à formação e ao desenvolvimento pessoal das crianças e jovens, preparando-os para a reflexão acerca de “valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (*idem*, p.4).

No sentido de operacionalizar estas intenções, o DL n.º 286/89 de 29 de agosto conferiu à área de formação pessoal e social, segundo Ribeiro *et al.* (2014), um caráter simultaneamente: transdisciplinar, uma vez que todas as disciplinas deveriam contribuir para formação pessoal e social das crianças e jovens; multidisciplinar, através da introdução da “Área Escola” com o objetivo de proporcionar um espaço para o desenvolvimento de atividades e projetos em articulação com o meio; e disciplinar, com a criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, que poderia, opcionalmente, substituir a disciplina da Educação Moral e Religiosa e como complemento curricular. Os mesmos autores assinalam que a reforma proposta não teve o efeito pretendido, uma vez que foi amplamente contestada e não chegou a ser concretizada na sua totalidade. Como consequência da aparente desarticulação entre o diploma legal e o trabalho efetivo no terreno, o DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro, que introduziu a denominação ‘educação para a cidadania’, determinou a criação de três áreas curriculares: ‘Área de Projeto’; ‘Estudo Acompanhado’ e ‘Formação Cívica’.

Em decorrência de um período de transição governamental, o DL n.º 18/2011 de 2 de fevereiro elimina a ‘Área de Projeto’ e reforça o ‘Estudo Acompanhado’. No mesmo ano, é criada a disciplina “Formação Cívica” para o 10.º ano de escolaridade (DL n.º 50/2011), sendo mantida a transversalidade da área “Formação Cívica” para os restantes níveis de escolaridade.

Em 2012, o DL n.º 39/2012 de 5 de julho procede a uma reforma curricular que determina que a Educação para a Cidadania seja uma área transversal “passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória (...)” (p. 3476). No mesmo documento, no artigo 5.º, é reforçada a necessidade de que as escolas desenvolvam projetos nas áreas de “educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa” (p. 3479). Neste período, a ED constava como uma das dimensões da área curricular de Educação para a Cidadania (DGE, 2013)⁶, a par dos outros temas transversais apresentados na Figura 1.

Num período marcado por uma nova alteração do ponto de vista governativo, em 2017, foi homologado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), documento que orienta e congrega o currículo do ensino básico e secundário, a partir da asserção de princípios, visão, valores e áreas de competências comuns. Neste documento, atualmente em vigor, a cidadania aparece aliada à participação, através da demonstração de valores como respeito pela diversidade humana e cultural e pela ação de acordo com os princípios de direitos

⁶ http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

humanos, solidariedade e sustentabilidade ecológica, almejando uma cidadania plena e consciente. Orientada pelos mesmos princípios, foi aprovada em setembro de 2017 a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (República Portuguesa, 2017).

Depois de décadas de grande flutuação no lugar da Educação para a Cidadania no sistema educativo (Ribeiro *et al.*, 2014), este documento veio determinar de forma alargada a todas as escolas, pela primeira vez, ainda que com diferentes configurações, a formalização da EC no sistema educativo. Estas diferentes formas incluem a criação de um espaço curricular para a 'Cidadania e Desenvolvimento', o qual, de acordo com a ENEC (República Portuguesa, 2017), pressupõe uma conceção não abstrata de cidadania; a identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; bem como a identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma Cultura da Democracia), centrada em três eixos: "atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos)". Na ENEC, os domínios da Educação para a Cidadania são organizados em três grupos: "o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade".

De acordo com a ENEC (2017, p.3) "[a] disciplina de Cidadania e Desenvolvimento faz parte das componentes do currículo nacional e é desenvolvida nas escolas segundo três abordagens complementares: natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico, disciplina autónoma no 2.º e no 3.º ciclos do ensino básico e componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário", conforme apresentado na Figura 1.

Segundo o mesmo documento (ENEC, 2017, p.3), a 'Cidadania e Desenvolvimento', para seguir uma abordagem global, deve:

- «Decorrer de práticas sustentadas no tempo e não de meras intervenções pontuais;
- Estar integrada no currículo, nas atividades letivas e não letivas, nas práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade;
- Assentar em práticas educativas que promovam a inclusão;
- Envolver os alunos em metodologias ativas e oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- Apoiar-se no desenvolvimento profissional e contínuo dos docentes;
- Estar integrada nas políticas e práticas da escola envolvendo toda a comunidade escolar;
- Promover o bem-estar e a saúde individual e coletiva;
- Envolver o trabalho em parceria com as famílias e as comunidades;
- Estar alinhada com as especificidades dos alunos e as prioridades da comunidade educativa;
- Apoiar-se na monitorização e avaliação de forma a garantir efetividade e participação.»

Em 2018, e em linha com os mesmos pressupostos, foram homologados a 6 de julho, o DL n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, assim como o

DL n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, e confere autonomia para as escolas, em conjunto com a comunidade, “implementar[em] a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (p. 2929).

Ao longo do período em análise, a EC esteve presente com maior ou menor relevância no currículo das escolas básicas e secundárias portuguesas (Figura 1), oscilando entre perspetivas de transversalidade, de disciplinaridade, ou ainda por uma combinação de modalidades, qualquer uma delas configurando diferentes possibilidades e limitações.

Se por um lado, a tónica na transversalidade (DL n.º 39/2012) confere total autonomia de decisão às escolas relativamente ao “se” e “quando” alguns tópicos relativos à formação pessoal e social das crianças e jovens deveriam ser abordados, representa potencialmente maior possibilidade de vivência mais lata e contextualizada da cidadania.

Se a criação de disciplinas em anos específicos corre o risco de uma “redução aos contextos delimitados e estruturados das disciplinas” (Ribeiro et al., 2014, p.12), de “descontextualização dos temas abordados como se fossem algo desligado do quotidiano, dos saberes e das experiências que vamos conhecendo ao longo da vida” (Dias & Hortas, 2020, p.188), ou ainda de uma possível “desresponsabilização dos professores das outras disciplinas e da Escola em geral perante o desafio de construir um espaço de aprendizagem democrática no seu todo e não durante 45 ou 90 minutos, numa aula semanal” (idem, p. 188), representa também a possibilidade de uma maior formalização e investimento específico da educação para a cidadania, atribuindo-lhe o mesmo estatuto simbólico que as restantes áreas, organizadas em disciplinas, têm.

A combinação de modalidades, já prevista inicialmente na LBSE, pode trazer algum equilíbrio entre as perspetivas transversal e disciplinar, que subsiste na reforma mais recente, sendo concretizada sobretudo através do desenvolvimento de projetos e atividades em ligação com a comunidade educativa.

Do ponto de vista dos temas ou componentes a abordar, observa-se que os grupos 1 e 2 da atual ENEC dão conta das principais temáticas propostas ao longo dos anos, com exceção do ano de 2012, quando, segundo Ribeiro et al. (2014, p. 25) se constata um “esbatimento da centralidade da educação para a cidadania, em simultâneo com a emergência da importância de outras formas de educação de cariz económico-financeiro, no âmbito da crise global que tem afetado nos últimos anos a Europa”.

O facto de a atual ENEC estar alinhada com o PASEO confere uma orientação estratégica para uma ação consentânea. Ressalta-se que o PASEO e a ENEC evidenciam a intenção de atender à complexidade e multidimensionalidade de uma

cidadania ao longo da vida, o que vai ao encontro de uma CG⁷ através da mobilização de conhecimentos, valores, competências e atitudes (UNESCO, 2021). Tal está em linha com o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 “Educação de qualidade”, na sua meta 4.7, no sentido de “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da Educação para o Desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

Outro aspeto a ter em atenção, segundo um estudo realizado conjuntamente pelo CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e pela FGS - Fundação Gonçalo da Silveira (CIDAC & FGS, 2023), é a possível articulação entre a conceção de cidadania e as questões da ED. O estudo refere a existência de um “caminho feito em cidadania na Escola, na qual a cidadania vem agregada à noção de “desenvolvimento” pautada pelo referencial de Educação para o Desenvolvimento⁸ (idem, p.56). Por outro lado, dá-se conta da existência de alguma falta de clarificação, em termos conceptuais, do enquadramento da ED na ENEC, sustentados pelo estudo de Costa et al. (2022), que será posteriormente referido neste documento.

Apesar de, segundo José Carlos Sousa⁹, haver um investimento por parte da DGE na efetiva integração de conteúdos de ED em diferentes áreas curriculares, em iniciativas interdisciplinares, em projetos de escola e na formação contínua de docentes, vários estudos (Lourenço, 2018; Coelho et al. 2020; Costa et al., 2022) apontam para a existência de um ainda longo caminho a percorrer nos processos de desenvolvimento profissional. Segundo o estudo acima citado (CIDAC & FGS 2023, p. 6), “(...) a ED permanece uma área curricular de carácter opcional e esporádico na formação de professores/as, devido a fatores como as dificuldades conceptuais (a existência de vários nomes e de várias ‘educações para...’ como Educação para o Desenvolvimento, Educação para a Cidadania Global, entre várias outras aceções e conceções como Educação Intercultural, Educação para a Paz, etc.); o acento na cidadania formal mais do que numa visão de cidadania global; a irregularidade da existência desta área nos currículos do sistema educativo (...)”.

Com efeito, o projeto “Escolas Transformadoras”, desenvolvido por uma ONGD e três Instituições do Ensino Superior que trabalham na área da Formação Inicial de Professores, dá conta de haver, ainda, muita dificuldade de concretização das orientações curriculares, uma vez que “(...) a oferta de formação não tem sido suficiente

⁷ De acordo com a UNESCO (2014, 2015), a cidadania global diz respeito ao sentimento de pertença a uma comunidade mais alargada e a uma humanidade comum. Sublinha a interdependência política, económica, social e cultural e a interligação entre o local, o nacional e o global.

⁸ O Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário (Cardoso et al., 2016) foi criado antes da atual organização curricular e engloba os seguintes temas: Desenvolvimento; Interdependências e Globalização; Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Cidadania Global; e Paz.

⁹ Diretor de Serviços de Projetos Educativos da Direção-Geral da Educação, por ocasião da sessão de encerramento do II Fórum de Educação para o Desenvolvimento, decorrido a 12 de maio de 2023, disponível em <https://ened-portugal.pt/pt/ii-forum-ed>.

para suprir as necessidades, sobretudo se tivermos em conta que a área de Cidadania e Desenvolvimento não é apenas uma disciplina a ser entregue a um professor ou professora, mas sim uma componente curricular transversal que deve dar forma a toda a vivência escolar, em todas as disciplinas, dentro e fora da sala de aula. Em última análise, todos e todas as docentes deveriam fazer formação sobre esta componente” (Coelho et al., 2020, pp. 61-62).

Mais recentemente, foi realizado um levantamento sobre ED e ECG na formação de professores (Teixeira et al., 2022)¹⁰ a partir de uma articulação entre as 14 Escolas Superiores de Educação (ESE) públicas portuguesas, sob a coordenação da Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das ESE (ARIPese). Os principais resultados apontam para o facto de que os docentes (formadores de professores) estão, em geral, familiarizados com a ED e a ECG, sendo os canais virtuais e os contextos de educação formal os principais meios de atualização de conhecimentos sobre estas temáticas. Referem ainda a necessidade de formação em ED/ECG, uma vez que a maioria dos docentes nunca frequentou formação nesta área. Os restantes, admitem terem frequentado formação no formato de seminário, palestras e cursos de curta duração promovidos maioritariamente por instituições de ensino superior e as ONGD.

Partindo do mesmo pressuposto, o projeto “Educar para a Cidadania Global: Contributos para a Área Curricular de Cidadania e Desenvolvimento” (Costa et al., 2022) foi desenvolvido através de uma parceria entre a FPCEUP, o Centro para a Cooperação Internacional, Formação e Desenvolvimento (CCIfD), o Centro de Formação Júlio Resende e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) com os objetivos de contribuir para a implementação da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento nas escolas, em Portugal e contribuir para o Programa Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos, Democracia e Cidadania.

A realização de um conjunto de atividades de formação, investigação e disseminação permitiram tecer recomendações acerca: da concetualização da área de CD; da apropriação e institucionalização da área de CD, da formação de professores e coordenadores, dos recursos educativos e parcerias, de que são exemplo: a necessidade de articulação entre Cidadania e Desenvolvimento em termos de clarificação e valorização da ED e da CG nos documentos orientadores das políticas educativas; maior articulação entre a ENEC e a ENED; a necessidade de criação de recursos para a formação, sobretudo na área da ED, numa perspetiva de CG; investir no trabalho educativo mais globalizado, através do estabelecimento de parcerias com diversos atores, incluindo “para a internacionalização da formação e aprendizagens com

¹⁰ Segundo Teixeira et al. (2022, p. 6) neste estudo, financiado Camões, I.P., destaca-se a referência de que “as ESE, à luz do desígnio de ativamente contribuírem para assegurar uma educação de todos e todas e de, escudadas no princípio da solidariedade internacional, se comprometerem com a promoção da justiça, da liberdade, dos direitos humanos e da paz, são chamadas a se recriarem como espaços de aprofundamento conceptual, de investigação e de inovação pedagógica no âmbito da Educação para o Desenvolvimento (ED) e para a Cidadania Global (ECG)”. Este compromisso foi firmado através da assinatura de uma “Carta Compromisso estabelecida no âmbito do Plano de Ação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022” a 11 de julho de 2022, em Portalegre, por ocasião do Encontro Anual da ARIPese.

outros contextos do Sul Global”, podendo a sua “inclusão a nível do currículo, da escola e da comunidade local e global” (idem, p.10) ser enquadrada pela área de CD.

1.3 O sistema de cooperação português

A cooperação para o desenvolvimento é um vetor-chave da política externa portuguesa. Esta política segue um modelo de gestão descentralizado que “assenta num consenso nacional alargado entre as principais forças políticas e a sociedade civil, tendo como objetivo a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável dos países parceiros, num contexto de respeito pelos Direitos Humanos, pela democracia e pelo Estado de direito” (página eletrónica do MNE)¹¹.

Relativamente à opinião da população portuguesa sobre as ações de cooperação para o desenvolvimento, dados do Eurobarómetro de 2019 apontam para o facto de que quase todas as pessoas respondentes (96%) têm uma perceção favorável à ajuda ao desenvolvimento. No mesmo relatório é referido, ainda, que 77% consideram que a luta contra a pobreza nos países em desenvolvimento deve ser uma das principais prioridades da UE. A quase totalidade das pessoas respondentes (94%) valoriza o papel das empresas privadas no desenvolvimento sustentável.

Recentemente, foi homologada a *Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030* (ECP) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 121/2022)¹². De acordo com esta Estratégia, a cooperação portuguesa orienta-se a partir de três compromissos políticos - a Agenda 2030, a Agenda de Ação de Adis Abeba e o Acordo de Paris - para dar resposta à complexidade dos desafios globais da cooperação internacional e do desenvolvimento e às várias crises globais em curso, como a pandemia da COVID-19, as alterações climáticas, os conflitos violentos e a deterioração das condições de paz e segurança globais, aliados à erosão dos mecanismos democráticos e crescentes ameaças ao Estado de direito.

No âmbito operacional, a ECP 2030 pretende alargar o envolvimento de diversos atores na cooperação, incluindo atores públicos, sociedade civil e setor privado, através da promoção do trabalho em rede e a criação de parcerias para dar resposta aos referidos desafios comuns. Esta intenção está em linha com as recomendações do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento no seu “Exame pelos Pares da Cooperação para o Desenvolvimento da OCDE” (CAD- OCDE, 2022, pp. 5-6)¹³.

A Figura 2¹⁴ apresenta uma síntese dos pontos fortes e das ações de melhoria sugeridas no CAD-OCDE.

¹¹ <https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/politica-externa/cooperacao-para-o-desenvolvimento>

¹² <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/121-2022-204502329>

¹³ Portugal foi membro-fundador e tem integrado o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) como país- membro desde 1961 (Fonte: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao/reportamos/ocde>).

¹⁴ Fonte: Destaques do Exame pelos Pares de 2022 à Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento (Infográfico) | Exame pelos Pares da Cooperação para o Desenvolvimento da OCDE: Portugal 2022 (versão abreviada) | OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org).

Figura 2: Infográfico de síntese do Exame pelos Pares de 2022 à Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento. Fonte: OCDE (2022, p.6)



1.3.1 O financiamento

O Camões, I.P., segundo a sua página eletrónica, assume o cofinanciamento de programas, projetos e ações no quadro da cooperação no contexto de linhas de cofinanciamento destinadas ao apoio a projetos de ONGD nas áreas da ED, Cooperação para o Desenvolvimento e Ajuda Humanitária e de Emergência, e ainda através da Linha de Apoio à Organização de Congressos, Colóquios, Conferências, Seminários e Estudos, mecanismo de cofinanciamento nestes mesmos âmbitos e no qual são elegíveis também outros tipos de atores (ex. instituições de ensino superior).

No âmbito do quadro da Estratégia Operacional de Ação Humanitária e de Emergência, foi criado o Instrumento de Resposta Rápida para financiamento de ações de emergência, em novembro de 2019¹⁵. Refira-se, ainda, a linha de cofinanciamento de

¹⁵ <https://tinyurl.com/nhkjh96z>

projetos de “Cooperação para o Desenvolvimento” na temática da Igualdade de Género e Empoderamento das Mulheres¹⁶.

Segundo o relatório “Financiamento do Desenvolvimento em tempos de incerteza: o contributo da Cooperação Portuguesa” (PPONGD, 2022, p. 35)¹⁷, “o orçamento do Estado para 2023 prevê a duplicação do valor disponibilizado ao Camões, I.P., para apoio a programas, projetos e ações de cooperação para o desenvolvimento” (Artigo 166.ºa). Assinala também o dever de comunicação, ao MNE, por parte de cada ministério das verbas a afetar para atividades de cooperação, até 31 de janeiro de 2023. Sendo este um avanço importante, será necessário aprofundar os mecanismos e metodologias de orçamentação e programação dos fundos canalizados para a cooperação, de forma a garantir que, nos próximos anos, este se torna num exercício mais consistente e direcionado para o cumprimento das medidas previstas na ECP 2030 e dos compromissos internacionais assumidos por Portugal”. Relativamente às APD, os mesmos autores dão conta de que

“até 2014, a cooperação portuguesa caracterizava-se por uma preponderância da ajuda bilateral face à multilateral, verificando-se uma inversão da tendência a partir desse ano. Em 2015, pela primeira vez, a ajuda multilateral excedeu a bilateral e esse caminho consolidou-se nos últimos anos – em 2021, 66% da APD portuguesa foi multilateral e 34% bilateral. A justificação desta evolução ao longo da última década é mútua, ou seja, corresponde simultaneamente a um aumento da ajuda multilateral em volume – a qual passou de 166 milhões EUR em 2011 para 243 milhões EUR em 2021 – e a uma diminuição da ajuda bilateral, até mais acentuada, de 343 milhões EUR em 2011 para 127 milhões de EUR em 2021”

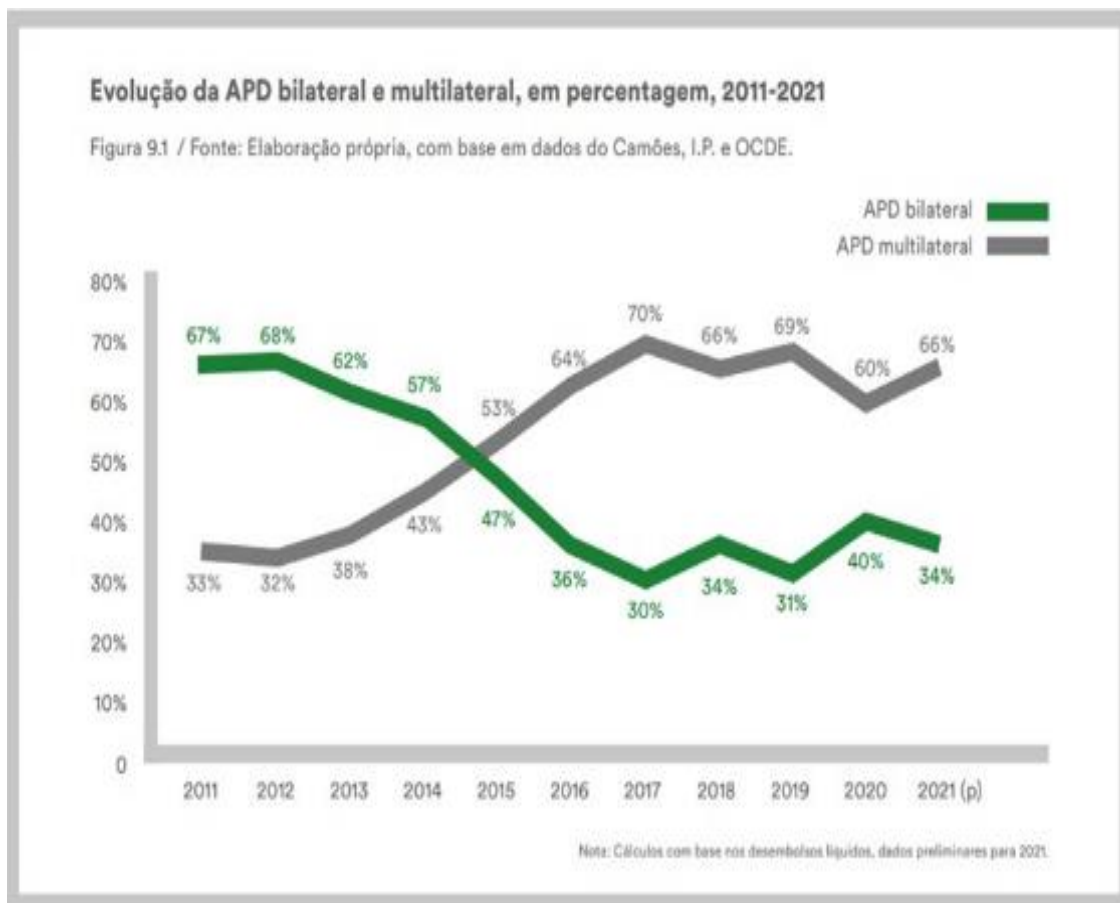
¹⁶ O montante global definido para o cofinanciamento em 2023 é de 1.000.000,00 euros.

¹⁷https://www.institutocamoes.pt/images/cooperacao2/Aviso_de_Abertura_Linha_G%C3%A9nero_2023_REV.pdf

[https://www.plataformaongd.pt/noticias/relatorio-financiamento-do-desenvolvimento-em-tempos-de-incerteza-o-contributo-da-cooperacao-](https://www.plataformaongd.pt/noticias/relatorio-financiamento-do-desenvolvimento-em-tempos-de-incerteza-o-contributo-da-cooperacao-portuguesa#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%20%E2%80%9CFinanciamento%20do%20Desenvolvimento%20em%20tempos%20de,em%20mat%C3%A9ria%20de%20Ajuda%20P%C3%BAblica%20ao%20Desenvolvimento%20%28APD%29.)

[portuguesa#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%20%E2%80%9CFinanciamento%20do%20Desenvolvimento%20em%20tempos%20de,em%20mat%C3%A9ria%20de%20Ajuda%20P%C3%BAblica%20ao%20Desenvolvimento%20%28APD%29.](https://www.plataformaongd.pt/noticias/relatorio-financiamento-do-desenvolvimento-em-tempos-de-incerteza-o-contributo-da-cooperacao-portuguesa#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%20%E2%80%9CFinanciamento%20do%20Desenvolvimento%20em%20tempos%20de,em%20mat%C3%A9ria%20de%20Ajuda%20P%C3%BAblica%20ao%20Desenvolvimento%20%28APD%29.)

Figura 3: Evolução da APD bilateral e multilateral em Portugal. Fonte: PPONGD (2022, p. 38)



No que diz respeito à ED, de que este informe se ocupa, Coelho et al. (2019) dão conta de vários constrangimentos relativos ao trabalho das ONGD nacionais, designadamente: reduzido número de profissionais dedicados à ED e a instabilidade resultante do financiamento ser feito a partir de projetos, o que dificulta uma reflexão aprofundada sobre a intervenção e as lições aprendidas, evidências que sustentam a partir de trabalho empírico e com a análise de literatura (Bourn, 2008; 2015).

1.4 Quadro normativo internacional e sua influência nacional

A nível de influências sociopolíticas externas, destaca-se a adesão à União Europeia, na década de 1980, bem como os princípios, valores e diretrizes veiculados por organizações intergovernamentais supranacionais, de que são exemplo: o Conselho da Europa, o Parlamento Europeu¹⁸ (Declaração de Paris sobre a promoção da cidadania

¹⁸ Refira-se, ainda:

2001: resolução do Conselho de Ministros da União Europeia sobre Educação para o Desenvolvimento

2005: Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento

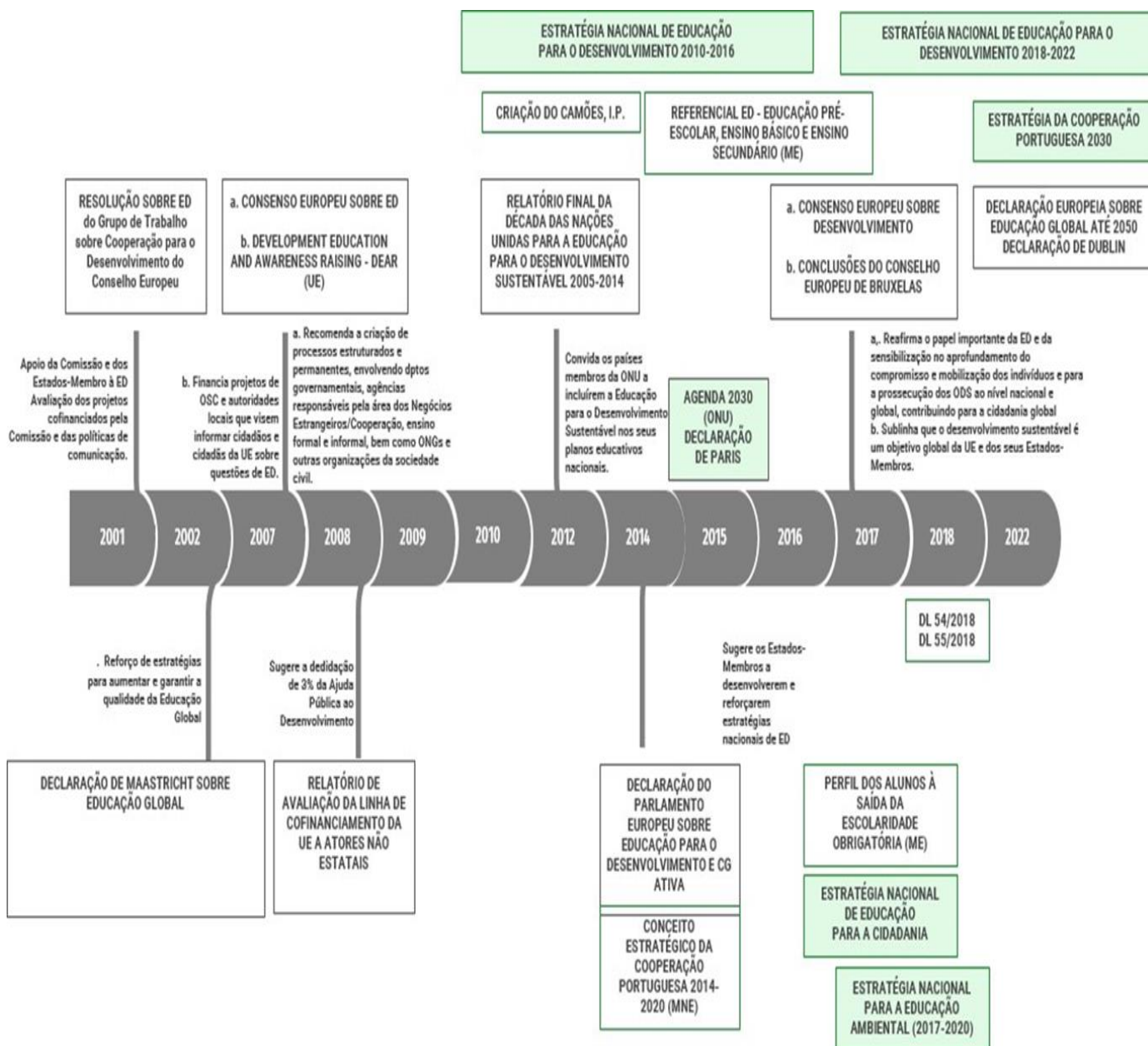
e dos valores comuns da liberdade, tolerância e não-discriminação através da educação, 2015; Carta sobre educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos, 2010; Competências para uma cultura da democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas, 2016; Declaração escrita sobre a Educação para o Desenvolvimento e a cidadania global ativa, 2012), a ONU (Declaração dos Direitos Humanos, 1948; Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989; Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, 2000; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2015); a UNESCO (Educação para a Cidadania Global: preparar os aprendentes para os desafios do século XXI, 2014; Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos, 2015), entre outras.

A Figura 4 sintetiza os principais marcos normativos internacionais e sua influência nacional

2007: Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Contributo da educação e da sensibilização para as questões de desenvolvimento

2017: Novo Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento "o nosso mundo, a nossa dignidade, o nosso futuro", que enquadra a execução da Agenda 2030

Figura 4: Marco normativo internacional e influência nacional. Retirado e adaptado de ENED 2018-2022 (pp. 6; 9)



2. Atores

2.1 Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) e Ministério da Educação (ME)

O MNE, através do Camões, I.P., e o ME, através da Direção-Geral da Educação, são os principais responsáveis pela CGpDS em Portugal, em parceria com diversos atores da sociedade civil.

O Camões, I.P. tem as seguintes funções: a coordenação e a supervisão das atividades de cooperação para o desenvolvimento e assegurar a representação e a participação do Estado português nas atividades das organizações internacionais relacionadas com a cooperação e a ajuda pública ao desenvolvimento; - a promoção, o financiamento, cofinanciamento e a execução de programas e projetos em vários países parceiros, com enfoque nos PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Timor-Leste, em diversas áreas.

O ME, além de participar no desenvolvimento, implementação e acompanhamento das ENED, através da DGE, desenvolveu o Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário, previsto no protocolo firmado a 11 de outubro de 2012 entre o MNE e o ME. Ressalta-se, ainda, conforme referido anteriormente, a participação no desenvolvimento e implementação do Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, em 2017, com o Ministério do Ambiente, no âmbito da ENEC.

2.2 As organizações não-governamentais para o desenvolvimento (ONGD)

Um estudo promovido pela Gulbenkian (Franco et al., 2015) indicava haver cerca de 17.012 Organizações Não Governamentais (ONG) em Portugal, incluindo as ONGD (Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento). O Camões, I.P. tem como uma das suas competências a atribuição do estatuto de ONGD¹⁹. De acordo com a ENED 2018-2022 (p. 11), as ONGD, sobretudo através de ações promovidas pelas associadas da PPONGD, têm um papel fundamental no desenvolvimento e implementação de ações de CGpDS, assim como no acompanhamento e monitorização do trabalho desenvolvido neste âmbito. Refere os seguintes exemplos:

«- O Grupo de Trabalho de ED da Plataforma Portuguesa das ONGD (GTED), criado em 2001, têm sido várias as iniciativas que convidam à reflexão, ao debate, à aprendizagem e ao reforço da relevância política da ED. (...) A coorganização do II Congresso Europeu de Educação Global, uma iniciativa do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa e a realização da Tertúlia «O Desenvolvimento precisa dos Cidadãos», em 2012; a participação no Estudo Qualidade & Impacto do DEEEP 4 (iniciativa do DARE Fórum da CONCORD), um Projeto de Investigação-Ação, intitulado «Percursos para o Envolvimento

¹⁹ https://www.instituto-camoes.pt/images/pdfs/Lista_das_ONGD.pdf (lista das ONGD atualizada em maio de 2023).

dos Cidadãos: A ED e o mundo que nos rodeia», em 2013; a participação na organização do I Fórum de Educação para o Desenvolvimento sobre o tema «A importância do exercício da cidadania global», em 2014; a realização do Workshop «A Avaliação no contexto da Educação para o Desenvolvimento — Contributos para a criação de Termos de Referência comuns», em 2015; e, finalmente, a organização da Tertúlia: «Modelos e perspetivas de desenvolvimento» e do Workshop «Será possível um mundo diferente com os ODS?», em consonância com o processo de Consulta Pública nacional sobre a implementação dos ODS, em 2016; os debates Educação para o Desenvolvimento e/ou Educação para a Cidadania Global? Debatendo conceitos» e «Novas abordagens e formas de intervenção para a Transformação Social: espaços e metodologias», realizados em 2017.»

Segundo a página eletrónica da PPONGD, que representa um grupo de 64 ONGD²⁰, as principais atividades desenvolvidas dizem respeito a:

«- Coesão Interna: A PPONGD atua como um espaço de cooperação e articulação entre as ONGD que trabalham na área do desenvolvimento em Portugal. Promove o diálogo, a troca de experiências e o trabalho conjunto entre as organizações. Isso permite uma abordagem mais abrangente e coerente da ED e da cidadania global, com uma ampla diversidade de perspetivas e expertise.

- Advocacia Política: A PPONGD representa as ONGD de desenvolvimento perante as autoridades governamentais, instituições educacionais e outros atores relevantes. Defende os interesses e necessidades das ONGD, bem como a importância da ED e da cidadania global na agenda política e educacional. Através da sua atuação de advocacia, a PPONGD contribui para fortalecer o reconhecimento e a valorização da ED em Portugal.

- Capacitação: A PPONGD desempenha um papel importante na capacitação e formação de profissionais que trabalham na área da ED e da cidadania global. Organiza workshops, seminários e cursos de formação para educadores, professores, líderes comunitários e outros profissionais interessados em promover a ED. Essas atividades contribuem para o aprimoramento das competências pedagógicas e a disseminação de boas práticas na área.

- Comunicação externa e coesão interna: através da disponibilização de recursos, materiais pedagógicos e informações relevantes sobre a ED e a cidadania global, assim como através de uma newsletter mensal, das redes sociais e da “Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD”»²¹

2.3 As instituições de ensino superior (IES)

As instituições de ensino superior (IES) têm vindo a ganhar importância no campo da CGpDS, quer pela vertente da Investigação, com crescente produção científica, e a vertente de Educação e Formação, com o aumento da oferta educativa neste campo.

No que concerne a Investigação, de acordo com um relatório recente da DGEEC (2023)²², a produção científica portuguesa no período de 2017-2021 que pode ser enquadrada nos ODS, diz respeito, sobretudo às questões da Saúde de qualidade (ODS 3). Na produção orientada para uma Educação de Qualidade (ODS 4), contabilizaram-se 1 252 publicações, estando na contabilização geral, apenas à frente da produção

²⁰ Dado disponível na página eletrónica da PPONGD a 18 de julho de 2023.

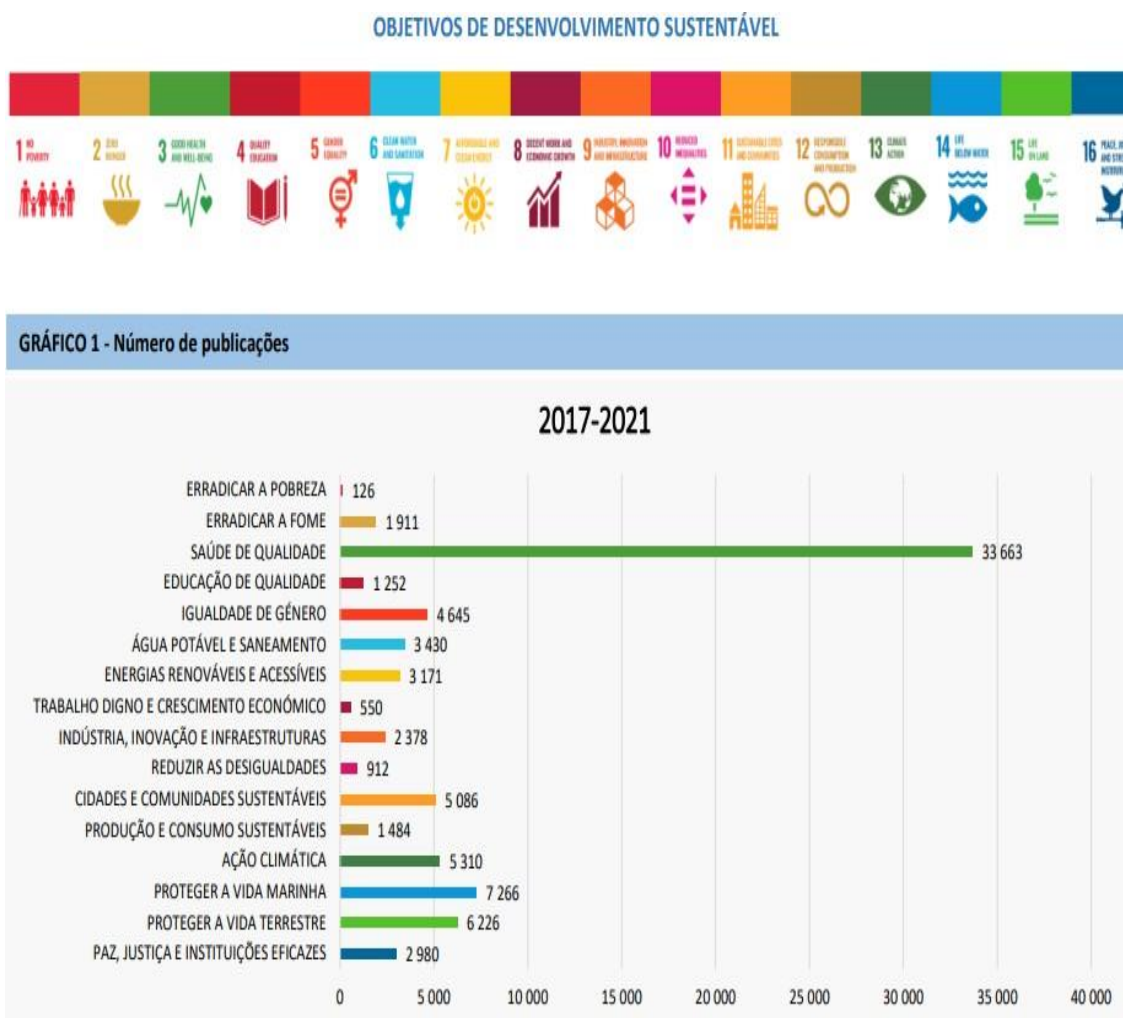
²¹ <https://www.plataformaongd.pt/revista>

²² [dgeec.mec.pt/np4/210/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=116&fileName=PC_ODS.pdf](https://dgeec.mec.pt/np4/210/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=116&fileName=PC_ODS.pdf)

orientada para a erradicação da pobreza, para o trabalho digno e crescimento económico e para a redução das desigualdades (Figura 5).

Figura 5: Publicação científica portuguesa relacionada com os ODS.

Fonte DGEEC (2023, p. 7)



Das principais conclusões do estudo, destaca-se ainda que a produção orientada para o ODS 4 – Educação de Qualidade, foi mais expressiva em Institutos Politécnicos públicos (idem, p. 5-6). Uma pesquisa por título no portal RCAAP²³, um dos componentes principais do projeto Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, dá conta do depósito de publicações em instituições de ensino superior portuguesas com enfoque na Educação para o Desenvolvimento desde 1996 (66 registos), com enfoque em Educação para o Desenvolvimento Sustentável desde 2004

²³ <https://drive.google.com/file/d/1TO-WqMza3z0cBWD331oR1qVnNOqnp-8t/view>

(49 registos) e em Educação para a Cidadania Global desde 2009 (28 registos). A síntese desta pesquisa pode ser encontrada no Quadro 2.

Quadro 2: Resultado de pesquisa por título da produção científica portuguesa no RCCAP, em número de registos

Termo de pesquisa em título	“Educação para a Cidadania Global”	“Educação para o Desenvolvimento”	“Educação para o Desenvolvimento sustentável”
Período	2009-2022	1996-2022	2004-2022
Universidades públicas	16	22	37
Universidades privadas	0	3	3
Institutos politécnicos públicos	7	41	3
Institutos politécnicos privados	0	0	1
Revistas (Indagatio Didactica, Interações)	5	0	5
	Total: 28 registos	Total: 66 registos	Total: 49 registos

Neste levantamento denota-se um predomínio da produção com enfoque na “Educação para o Desenvolvimento” depositada em repositórios de institutos politécnicos públicos, enquanto o enfoque na “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” é predominante na produção depositada em repositórios de universidades públicas. Por fim, a produção com enfoque na “Educação para a Cidadania Global” sendo mais recente, é mais encontrada em publicações depositadas em repositórios de universidades públicas. Destaca-se um trabalho forte de publicações focadas na “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” e na “Educação para a Cidadania Global” a partir da Universidade de Aveiro, e uma predominância de produção focada na “Educação para o Desenvolvimento” a partir do Instituto Politécnico de Bragança e do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

No que diz respeito à natureza das publicações nos últimos anos, a secção em língua portuguesa dos relatórios do Digest de Global Education (2020, 2021, 2022) dá conta de que os artigos científicos em revistas académicas têm sido uma das principais fontes de publicação relativa aos termos “educação para a cidadania global”, “educação para

o desenvolvimento” e “educação global”. O Quadro 3 apresenta uma síntese dos resultados apresentados nestes documentos.

Quadro 3: Síntese dos resultados da pesquisa de publicações, de acordo com o Digest de Global Education (2020, 2021, 2022), secção em língua portuguesa

Ano [período]	Termos	Documentos válidos	Temáticas base
2020 [2010-2020] ²⁴	“Educação para a Cidadania Global”, “Educação para o Desenvolvimento” e “Educação Global”	73 documentos (54 do contexto português): periódicos académicos (n=44) relatórios (n=9) livros (n=11) teses de doutoramento (n=5) capítulos de livros (n=4)	Educação formal (n=19) Formação de professores/as e de formadores/as (n=17) Questões teórico-conceituais (n=16) Ensino superior (n=4) Investigação sobre políticas (n=5) Outras formas de educação (não formal: n=5; informal: n=7) e de intervenção (voluntariado internacional: n=1)
2021 [2020] ²⁵	“Educação para a Cidadania Global”, “Educação para o Desenvolvimento” e “Educação Global”	28 documentos artigos em revistas académicas e livros (n=10) capítulos de livro (n=5) relatórios (n=3)	Educação formal (n=10) Formação de professores/as e de formadores/as (n=8) Política educativa (n=4) Ensino não-formal (n=2) Publicações de natureza teórico- conceptual (n=2) Ensino superior (n=1) Educação informal (n=1)
2022 [2021] ²⁶	“Educação para a Cidadania Global”, “Educação para o Desenvolvimento” e “Educação Global”	21 documentos artigos em revistas académicas (n=13). capítulos de livro (n=4) publicações de literatura cinzenta (n=3) relatório (n=1)	Educação formal (n=9) Publicações de natureza teórico- conceptual (n=5) Formação de professores/as e de formadores/as (n=4) Políticas (n=3)

²⁴ <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10112144/1/Digest%202020%20Online.pdf>

²⁵ <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10137056/1/Digest%202021%20FINAL.pdf>

²⁶ [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10161623/1/Digest%202022%20\(1\).pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10161623/1/Digest%202022%20(1).pdf)

Conforme é possível observar, a maioria das publicações centram-se na Educação Formal. De acordo com Coelho et al. (2022, p. 125), “embora a educação formal continue a ser uma das áreas de investigação e produção científica com maior impacto e influência no contexto português, destaca-se, face à edição anterior, uma redução do número de publicações centradas na investigação sobre formação de professores/as e de formadores/as”. Foi, ainda, destacado o aumento das publicações de natureza teórico-conceitual na edição de 2022 relativamente à edição anterior.

Já um levantamento de trabalhos académicos depositados também no portal RCAAP feito em janeiro de 2021 por Costa et al (2022), e a análise dos resumos desses trabalhos, permitiu a identificação de 83 relatórios de mestrado ou de doutoramento, entre 2001 e 2019, sobre a ED e a EG, mas apenas em contexto escolar, com um claro aumento na última década deste tópico como tema de investigação. No que concerne a oferta educativa nas IES, o projeto Referencial de Educação para o Desenvolvimento na Formação Inicial de Educadores/as e Professores/as, que decorreu entre 2017 e 2019, copromovido pelo CIDAC e pela FGS - Fundação Gonçalo da Silveira, com o apoio financeiro do Camões, I.P., foi um importante impulsionador de experiências de integração da Educação para o Desenvolvimento em instituições de ensino superior com oferta no âmbito da formação inicial de professores e educadores.

Na brochura deste projeto (CIDAC, FGS, & Graal, 2019), destacam-se experiências de apresentação, discussão e promoção da apropriação de temas e abordagens do referencial em cursos de Licenciatura (1.º ciclo) ou Mestrado (2.º ciclo), sobretudo de formação inicial de professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, da Universidade do Minho, da Universidade do Algarve do Instituto Politécnico da Guarda, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, e da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Na escola Superior de Educação de Viana do Castelo, destaca-se, ainda, a ampliação da experiência de formação para o desenvolvimento e publicação do manual Global Schools - Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.o e 2.o CEB (Neves & Coelho, 2018²⁷). Na sequência, o projeto europeu Get up and goals! (Global education time: an international network of learning and active schools for SDGs)²⁸, ocorrido entre 2017-2020, tinha como objetivo geral, de acordo com a sua página eletrónica, “levar as grandes questões da Agenda 2030 a 120 escolas do continente através da sua inserção estrutural nos currículos escolares, indo além da abordagem de iniciativas de sensibilização esporádicas”. Foi disponibilizado um guião de orientação, destinado a docentes, para dar a conhecer as ferramentas e os recursos elaborados no âmbito do projeto²⁹, envolvendo as temáticas: alterações climáticas, desigualdades mundiais, igualdade de género e migrações.

²⁷ <https://drive.google.com/file/d/1TO-WqMza3z0cBWD331oR1qVnNOqnp-8t/view>

²⁸ <https://getupandgoalsproject.pt/projeto/>

²⁹ <https://getupandgoalsproject.pt/guiao-de-orientacao/>

Refira-se, ainda, o recurso “Interseções: a igualdade entre mulheres e homens e a educação para o desenvolvimento” (Silva et al., 2022)³⁰. Este recurso é composto por um enquadramento teórico, que aborda os temas globais do Referencial da ED (Desenvolvimento; Interdependências e Globalização; Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Paz e Cidadania Global), a partir de cruzamentos da Igualdade entre Mulheres e Homens, seguido de seis propostas educativas para se trabalhar estas articulações, sobretudo a nível do 3o ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Mais recentemente, o Relatório Voluntário Nacional 2023 de monitorização de políticas e iniciativas nacionais para a prossecução dos ODS da Agenda 2030 (na sua versão II, em discussão, de 03 de maio de 2023), dá conta de um crescimento da preocupação da educação para a sustentabilidade, uma vez que «a maioria das IES respondentes ministram cursos formais e de aprendizagem ao longo da vida exclusivamente dedicados às questões de sustentabilidade e frequentemente de forma integrada, promovendo ainda a sustentabilidade nas práticas pedagógicas.» (p. 166). Entre alguns dos exemplos destacados, constam iniciativas da UCP - Universidade Católica Portuguesa; do IPL – Instituto Politécnicos de Lisboa; do ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, entre outros.» (p. 155).

Assinala-se a assinatura, em junho de 2022, da Carta de Compromisso das Escolas Superiores de Educação para a implementação da ENED, que envolveu mais ativamente estas IES de no diagnóstico sobre práticas de ED nestas entidades e impulsionou a criação de planos estratégicos para o incremento das dimensões de ED e ECG na formação inicial de professores que realizam.

A oferta educativa disponível na edição de 2023 do portal português Infocursos³¹, reconhecem-se já a existência de vários cursos de Mestrado (2.º ciclo) orientados de uma forma global para questões da Cidadania e do Desenvolvimento Sustentável, onde a Educação é uma das componentes abordadas

Merece destaque, ainda, a “Cátedra da Educação para a Cidadania / Global”³², uma iniciativa financiada pela OEI e apoiada pelo CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) da FPCEUP, que teve início a 11 de outubro de 2021. Esta cátedra organizada em três linhas: formação e profissionalidade de professores em educação para a cidadania e para a cidadania global; políticas educativas e educação para a cidadania e para a cidadania global; educação para a cidadania/global e participação de crianças e jovens na escola pretende congrega o trabalho que tem vindo a ser realizado, ao longo dos anos, no âmbito nacional, ibérico e ibero-americano.

³⁰ <https://drive.google.com/file/d/1evuSsTYDPxNSvRAv31BZPoawnxUHh8Bx/view>

³¹ O Portal InfoCursos (<http://infocursos.pt>) apresenta dados e estatísticas sobre Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), Licenciaturas 1.º ciclo, Mestrados Integrados e Mestrados 2.º ciclo, ministrados em estabelecimentos de ensino superior portugueses.

³² catedra-oei.fpce.up.pt

2.4 Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento (RICD)

A RICD foi criada em março de 2013, com 22 municípios portugueses, no sentido de realizar um trabalho estruturado no combate à pobreza no âmbito das competências de Cooperação Externa, pretendendo que se efetivem ações de Cooperação para o Desenvolvimento com entidades congéneres nos Países de Língua Oficial Portuguesa³³. De acordo com o compromisso firmado em junho de 2017, esta rede pretende contribuir para os ODS, através das seguintes ações:

- «- Concertar ações de cooperação para o desenvolvimento e educação para a cidadania global, garantindo atividades ou projetos que priorizam o desenvolvimento das comunidades mais vulneráveis;
- Sensibilizar as populações para a realização dos ODS até 2030, reforçando a mobilização cidadã na promoção desta nova Agenda;
- Agir em prol das Pessoas – erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade; do Planeta – proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras, promovendo; da Prosperidade – garantir vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza; da Paz – promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas; e das Parcerias – implementar a Agenda 2030 através de uma parceria global sólida;
- Dignificar o papel importante dos governos locais como atores incontornáveis do Desenvolvimento;
- Assegurar a coerência das políticas de cooperação intermunicipal com os princípios de Desenvolvimento;
- Garantir a equidade social global, contribuindo para a melhoria das condições de vida da população; Promover uma Economia Inclusiva através da gestão e distribuição de recursos com justiça, equidade e transparência, de forma a promover o Desenvolvimento Sustentável num mundo de recursos limitados;
- Harmonizar as boas práticas de gestão ambiental procurando combater as alterações climáticas através de um comportamento eco-eficiente.»

3. Diagnóstico conceptual

3.1 Conceito de CGpDS

Em função das tipologias das organizações, dos contextos políticos, das demandas nacionais e internacionais, dos interesses económicos e sociais e do período histórico, observa-se a existência de diferentes designações para CGpDS. De acordo com Coelho et al. (2018), “diversas designações têm sido aplicadas para descrever abordagens educativas focadas na consciencialização e mobilização em torno de questões globais, com significados ora equivalentes ora distintos (...)” (p. 103). Os autores sustentam-se em outros estudos para dar conta de que os movimentos de educação global e de Educação para o Desenvolvimento são coexistentes, acrescentando que “(...) o conceito de educação para a cidadania global foi desenvolvido sobretudo pela academia, e apesar de introduzido posteriormente no discurso das organizações mundiais e não governamentais, tem vindo a destacar-se” (idem, p.109).

³³ <https://tinyurl.com/yhawb8cy>

Seguindo a mesma ordem de ideias, o perfil de Portugal, disponibilizado pelo GENE³⁴, apresenta diferentes terminologias para abordar as questões da Educação Global (Quadro 4).

Quadro 4: Designações para Educação Global em Portugal. Fonte: GENE s/d, p.1

O Camões, I.P./MNE utiliza o termo Educação para o Desenvolvimento. A DGE/ME utiliza os termos Educação para o Desenvolvimento,

Desenvolvimento Sustentável (este como domínio da Educação para a Cidadania). A Educação para o Desenvolvimento está integrada nos curricula como parte da "Educação para a Cidadania" - componente curricular "Cidadania e Desenvolvimento

Relativamente à utilização destes termos na produção científica no contexto português, no Global Education Digest 2022 (Coelho et al., 2022), é referido que,

“nestes últimos anos, a educação global, a Educação para o Desenvolvimento e a educação para a cidadania global têm vindo a ser incorporadas em diversos eventos científicos não só no âmbito da formação de professores/as, mas também no âmbito da educação em geral, bem como em números especiais de revistas científicas, evidenciando o acrescido interesse e debate em torno desta temática em Portugal. Além disso, o conceito “cidadania global” parece assumir, também, relevância enquanto linha de ação para diferentes entidades (ONGD, comunidades científicas e/ou de aprendizagem, grupos de trabalho), servindo diferentes propósitos (educativos, sociais, culturais).” (pp. 125-126).

No mesmo relatório é referido que o conceito “Educação para o Desenvolvimento” continua a possuir relevância sobretudo do ponto de vista político [português] (...)” (idem, p. 126), facto que não se verifica em outros países, nos quais já começa a haver algumas aproximações conceptuais. Por exemplo, em Espanha, o termo “Educação para o Desenvolvimento” está a perder importância relativamente a termos como “Educação para a Cidadania Global e Educação para o Desenvolvimento Sustentável”³⁵ (Salvador et al., p. 166).

Diferentes aceções são evidenciadas através das definições apresentadas e discutidas nas duas edições da ENED, assim como nos documentos disponibilizados para diferentes organizações. A ENED 2010-2016 propõe uma articulação de conceitos, que prevê três dimensões da ED: como processo de aprendizagem (dimensão pedagógica); a partir dos princípios que norteiam o pensamento e a ação: solidariedade, equidade, justiça, inclusão (dimensão ética); para um objetivo mobilizador, em que a ED é vocacionada para a transformação social, assente numa autorreflexividade crítica

³⁴ Disponível em <https://www.gene.eu/portugal>

³⁵ Texto original: “(...) Con relación a la clasificación conceptual de la literatura encontrada, el término Educación para el Desarrollo va progresivamente perdiendo peso, mientras que van ganando relevancia términos como Educación para la Ciudadanía Global y Educación para el Desarrollo Sostenible” (Salvador et al., 2022, p. 166).

permanente, capaz de desmontar as relações de poder e de hegemonia que se vão insinuando em todas as escalas (dimensão política).

Esta enunciação de dimensões é articulada na definição apresentada, posteriormente, na ENED 2018-2022 (p.13), em que a ED é compreendida como “um processo de aprendizagem ao longo da vida, comprometido com a formação integral das pessoas, o desenvolvimento do pensamento crítico e eticamente informado, e com a participação cidadã. Este processo tem como objetivo último a transformação social no sentido da prevenção e do combate às desigualdades sociais, nomeadamente às desigualdades entre mulheres e homens, do combate à discriminação, da promoção do bem-estar nas suas múltiplas dimensões, da inclusão, da interculturalidade, da justiça social, da sustentabilidade, da solidariedade e da paz, tanto ao nível local como ao nível global”, conforme sistematizado na Figura 6.

Figura 6: Educação para o Desenvolvimento: conceito e objetivo. Fonte: ENED 2018-2022 (p.15)



Este olhar congregador de temas, processos e finalidades, segundo Coelho et al. (2019), pode em certa medida esvaziar o conceito de um sentido próprio, uma vez que a maioria das definições são apresentadas nestes domínios a partir do que visam e não do que são ou representam.

A PPONGD (2018, p. 10)³⁶ refere os processos, as finalidades, mas acrescenta uma tónica na dimensão da análise crítica, o que pode ir, parcialmente, ao encontro da perceção de Andreotti (2006; 2016)³⁷ de uma “Educação para a Cidadania Global Crítica”.

«A Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global pretende ser um processo de aprendizagem e transformação através da ação individual e/ou colaborativa orientada para a justiça social e o bem comum. A partir de uma tomada de consciência assente numa interpretação crítica da realidade, a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global inter-relaciona um tema concreto com as causas das desigualdades onde quer que elas existam. Nesse sentido, não se atribui à Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global um ou vários temas em particular, mas, antes, uma outra forma de analisar a realidade.» (PPONGD, 2018, p. 10)

Coelho (2019, p. 57) salienta que, não obstante as diferentes terminologias existentes e a existência de distintas “orientações discursivas” (Andreotti, 2016) subjacentes aos conceitos, parece existir um núcleo de elementos comuns nas definições de EDCG, composto por:

- i) uma dimensão de consciência, referida em ambos os casos, como a autoconsciência e a consciência (do) global;*
- ii) uma dimensão de pertença ou identificação a um “espaço” global;*
- iii) uma dimensão de diversidade, que pode fazer parte da consciência (ex. a noção de diferença, de Outro) ou ser uma dimensão própria, orientada para a valorização da diversidade humana, com tónica forte na interculturalidade;*
- iv) uma dimensão de responsabilidade ou o “sentido de responsabilidade para agir”, como designam Reysen e Katzarska-Miller (2013), ou seja, uma implicação pessoal, de responsabilidade por, e a correspondente orientação para agir e, nesta medida, finalmente;*
- v) uma dimensão de ação, concretizada através de participação cívica e política, composta por elementos de natureza individual e coletiva.*

3.2 Dimensões da CGpDS

Em Portugal, a ENED 2018-2022 propõe, globalmente, três formas de intervenção: i) sensibilização, consciencialização e mobilização; ii) ação pedagógica; iii) concertação para a melhoria das políticas, que, frequentemente, se desenvolvem de forma interligada. De modo semelhante, Coelho (2019) identificou ações de CGpDS distinguindo-se entre ações de sensibilização, de intervenção pedagógica (de educação formal, não formal e informal), e de influência política. Adicionalmente, Coelho (2019, p. 32) assinala que estas ações “traduzem, de certo modo, as principais funções atribuídas, à ED: i) informar e consciencializar; ii) conduzir a alterações de atitudes e comportamentos, no sentido da compreensão, respeito pela diversidade e solidariedade; iii) contribuir para a compreensão das questões globais e suas

³⁶ https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2_conteudos_ficheiros/ficha_tematica_de_edcg.pdf

³⁷ Versão traduzida para português disponível em <https://sinergiased.org/vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus->

interdependências; e iv) conduzir à tomada de posição e participação por parte dos cidadãos e cidadãs, com vista à promoção de democracias participativas”.

Esta secção reúne uma breve explicação de que formas de intervenção neste campo têm sido utilizadas.

3.2.1 Ações de sensibilização, mobilização e participação

De acordo com a ENED 2018-2022, «a sensibilização caracteriza-se por uma orientação genérica para a mudança de comportamentos, atitudes e valores, destinando-se à população em geral ou a grupos específicos e visa ser o primeiro passo para a consciencialização das cidadãs e dos cidadãos relativamente à injustiça, à desigualdade, à discriminação, e à falta de solidariedade no mundo global no qual todos e todas vivemos, permitindo gerar um maior compromisso social para com a transformação social, nomeadamente através da mobilização dos cidadãos e das cidadãs.» (p. 18). Neste campo, enquadram-se ações de curto prazo que podem estar orientadas de uma forma mais geral ou para grupos específicos como estudantes universitários, professores, académicos, agentes de cooperação, voluntários, etc. Por exemplo, a DGE tem organizado regularmente ações de formação de curta duração (aproximadamente 3 horas) para promover a apropriação de docentes nas escolas das propostas de Educação para o Desenvolvimento e seu enquadramento na educação para a cidadania. Mas aqui encontram-se frequentemente campanhas e exposições de sensibilização do público em geral para temas relacionados com os ODS como, por exemplo a referir, uma exposição sobre os ODS e sustentabilidade organizada em 2022 pelo IMVF - Instituto Marquês de Valle Flôr em Lisboa.

3.2.2 Intervenção pedagógica para a capacitação e formação

As ações para a intervenção pedagógica incluem iniciativas na educação formal, não formal e informal que visam «promover leituras críticas sobre questões de desenvolvimento, nomeadamente sobre as causas e consequências das desigualdades sociais locais e globais, num contexto de interdependência, assim como mobilizar para a transformação dessas realidades.» (ENED 2018-2022, p. 19). Constituem-se ações onde os/as participantes se envolvem ativamente na revisão das suas próprias perspetivas e práticas. Normalmente, são ações de médio prazo que se enquadram em ações mais amplas de capacitação e formação.

Por exemplo, o ACM - Alto-Comissariado para as Migrações, I.P. e o CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, organizaram, em 2022, diversos cursos sobre questões de Educação e Diálogo Intercultural para docentes, não docentes e técnicos em domínios da educação e ação social em organismos públicos, com durações médias de 70 horas. Os recursos “Migrações e interculturalidade: Conhecer para intervir em sala de aula” (Piedade & Lopes, 2022)³⁸ e o já referido “Interseções: a igualdade entre mulheres e homens e a educação para o desenvolvimento” (Silva et al., 2022), enquadram-se no âmbito destas ações.

³⁸ <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/0/Migracoes-e-Interculturalidade-Conhecer-para-Intervir-em-Sala-de-Aula-APEDI-ACM-2022.pdf/7e93f6d7-e578-4d6f-b2f0-4d7aea31f892>

No domínio do ensino superior, algumas das ações descritas acima de inclusão de propostas do Referencial de Educação para o Desenvolvimento na Formação Inicial de Educadores/as e Professores/as (CIDAC, FGS, & Graal, 2019) em cursos de IES portuguesas, identificados na secção 2.5.2, enquadram-se nesta tipologia de ações. Normalmente constituem-se conjuntos de sessões de formação de duração variável, mas não limitadas a um só momento, integradas em planos mais alargados de unidades curriculares dos cursos de ensino superior.

No domínio da escola, destaca-se o impulso que foi dado pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), que para além da proposta de operacionalização desta área educativa na escola através de uma área curricular própria – a Cidadania e Desenvolvimento – propõe o desenvolvimento de projetos «preferencialmente em parceria com entidades da comunidade, podendo mesmo alargar-se a outras escolas (vd. ponto sobre stakeholders), numa perspetiva de trabalho em rede» (p. 11) que sejam «assentes nas necessidades, recursos e potencialidades da comunidade corporizam situações reais de vivência da cidadania.» (p. 11). Além disso propôs a constituição de uma Equipa Nacional de Educação para a Cidadania pela DGE que tem acompanhado de perto a implementação das estratégias de escola para a educação para a cidadania, através da promoção de encontros regionais dos coordenadores de escolas para partilha e discussão de práticas (aproximadamente 2 encontros regionais por ano). No âmbito deste acompanhamento, têm sido enfatizadas as componentes de i) articulação de projetos; ii) interdisciplinaridade; iii) participação dos/as alunos/as em modalidades de aprendizagem vivencial; iv) avaliação das aprendizagens; v) avaliação sistemática da estratégia de educação para a cidadania de escola. Contudo, denota-se uma necessidade de contínua motivação das comunidades escolares para a importância do trabalho pedagógico das questões da cidadania de forma ativa e responsável e, sobretudo, com o envolvimento ativo dos/as alunos/as (DGE/DSPE, 2023³⁹).

As modalidades de trabalho escolar ainda são muito díspares, particularmente no ensino secundário, havendo escolas a enquadrar a educação para a cidadania numa disciplina autónoma e outras de uma forma mais transversal. Neste sentido, faz-se necessário, também, repensar a introdução de dimensões globais e de interdependência para que possam ser consideradas Educação para o Desenvolvimento ou educação para cidadania global. Para tal, as ONGD, individualmente ou em colaboração com outras organizações da sociedade civil, têm tido um papel preponderante na produção de recursos educativos com propostas de exploração pedagógica em contexto escolar de temas da CGpDS (Costa et al., 2022). Muitos desses recursos foram depositados no portal do projeto “Educar para a Cidadania Global – Contributos para a área da Cidadania e Desenvolvimento nas Escolas”⁴⁰, que foi desenvolvido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), em parceria com o Centro de Formação Júlio Resende (CFJR) Gondomar e com apoio financeiro da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI).

³⁹ https://drive.google.com/file/d/18zEMcAGa4ER_5WyQVXQ8Djh165pTet4k/view

⁴⁰ <https://edecg.fpce.up.pt/materiais-produzidos-no-ambito-de-aco-es-do-projeto/> (consultado a 24 julho 2023)

3.2.3 Concertação e influência política

As ações aqui enquadradas dirigem-se, naturalmente, a agentes com poder de decisão (político, económico, social, religioso, entre outros), tanto ao nível local, como nacional e internacional. Na ótica da ENED 2018-2022, procuram «fornecer argumentos a pessoas ou instituições com poder para tomar decisões significativas, de modo a que possam mudar as políticas vigentes ou em preparação, no sentido de promover a justiça, a igualdade, a não discriminação, a equidade e a solidariedade no contexto local e global» (p. 18).

Nesta tipologia de ações, destaca-se o próprio processo participado e integrado de planificação anual, acompanhamento – adaptado à complexidade de uma estratégia nacional multi-atores, com uma alimentação regular por parte dos atores envolvidos, e com a elaboração regular de relatórios de acompanhamento – e avaliação da ENED. Adicionalmente, a organização das Jornadas ED, jornadas temáticas de formação em ED, por iniciativa, em paridade, de entidades públicas e da sociedade civil (2019 e 2020), e do Fórum ED (2014 e 2023) para proporcionar o encontro, a troca de experiências, as reflexões e o debate entre os atores da ED. Algumas destas iniciativas propostas contagiaram a sociedade civil a dinamizar eventos não só de partilha de experiências e conhecimentos, mas também de concertação e influência política, dos quais se destacam os encontros internacionais do Sinergias ED (2018, 2020, 2023), sendo que o mais recente encontro intitulado “Educação, Transformação Social e Cidadania Global: debates, caminhos e sentidos do político”, ocorreu no Porto a 6 e 7 de julho de 2023.

Destacam-se, ainda, os estudos, pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), “um órgão independente, com funções consultivas, que funciona junto dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e goza de autonomia administrativa. Tem como missão proporcionar a participação das várias forças científicas, sociais, culturais e económicas, na procura de consensos alargados relativamente à política educativa” (CNE, 2020, p. 7)⁴¹.

O Quadro 5 apresenta uma informação síntese acerca das dimensões da ECG.

⁴¹ https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_e_Recomendacoes-2020.pdf

Quadro 5: DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

	Ação de sensibilização, mobilização e participação	Ações de capacitação e formação	Ações de concertação e influência política
	Curto prazo	Curto a médio prazo	Longo prazo
Objetivos	Mobilizar cidadãos e cidadãs para a consciencialização e participação em problemáticas de injustiça social e ambiental a nível local e global	Reforço da capacidade de intervenção pedagógica, em diferentes contextos, em matérias de Educação para o Desenvolvimento, Educação para a Cidadania Global e Educação para o Desenvolvimento sustentável.	Envolver a sociedade civil de forma colaborativa com decisores políticos e agentes educativos no desenho, monitorização e ajuste de planos de ação associados à ED, à ECG e à EDS.
Modalidades	São as ações normalmente enquadradas em projetos com orientações temáticas (ex.: ambiente, desigualdades, paz, ...).	Tendem mais comumente a ser ações de curta duração (até 7 horas) e algumas de média duração (até 25 horas) para capacitação de agentes educativos nas ONGD e para integração da ED e ECG no sistema educativo. Uma notável preferência atualmente, para formações online.	Monitorizações sistemáticas e reuniões periódicas de discussão das políticas e ações estratégicas em marcha a diferentes níveis.
Conteúdos	Um elevado predomínio ainda das questões de desenvolvimento sustentável e ainda muito focado no domínio local ou regional. A dimensão de cidadania global ainda não é muito expressiva.	Disseminação de recursos e conteúdos educativos, também com orientações temáticas (ex., ambiente, género, paz, direitos humanos) e promoção de práticas.	
Públicos	Envolve o público em geral, embora se note uma orientação para ou a partir das comunidades escolares.	Escolas e Docentes Agentes educativos das ONGD e outras organizações da sociedade civil.	Entidades dos ministérios (DGE, Camões, I.P.) Entidades subscritoras da ENED Universidades e Institutos Politécnicos
Promotores	Entidades dos ministérios (DGE, Camões, I.P.) ONGD ONGDA Meios de comunicação social	Entidades dos ministérios (DGE, Camões, I.P.) Plataforma Portuguesa das ONGD Escolas	Entidades dos ministérios (DGE, Camões, I.P.) Plataforma Portuguesa das ONGD Universidades e Institutos Politécnicos
Exemplos	Campanhas e exposições sobre os ODS e Sustentabilidade. Ações de voluntariado e participação no domínio da cidadania ambiental.	Oficinas e workshops de formação contínua de docentes.	Comissão de Acompanhamento da ENED Pareceres e Recomendações do Conselho Nacional de Educação (Ex.Recomendação Educação Ambiental, CNE 2020 ⁴² ; Recomendação A Cidadania e a Educação Antirracista”, CNE, 2020 ⁴³)

4. Considerações finais e possíveis linhas de desenvolvimento futuras

O estudo deu conta de que Portugal tem práticas consolidadas de ED, em linha com os pressupostos de uma CGpDS, merecendo destaque o diálogo alargado e de articulação interministerial e com a sociedade civil, bem como os sucessivos processos sistemáticos e consequentes de avaliação externa da ENED. As entrevistas e a análise documental permitiram fazer o levantamento de alguns aspetos que carecem de reflexão aprofundada, no sentido de promover linhas de desenvolvimento futuras que possibilitem a generalização de uma abordagem mais articulada e transformadora.

Do ponto de vista do conhecimento alargado e familiaridade da ED/ECG, destaca-se a necessidade de investimento na formação de professores e educadores de diferentes modalidades e níveis de educação e o alargamento do alcance das ações de sensibilização a outros membros da sociedade civil, assim como o envolvimento dos meios de comunicação social nas ações de sensibilização, intervenção e na disseminação do conhecimento produzido. Seria importante, também, haver maior confluência entre a utilização de termos relacionados com a CGpDS nos diversos documentos, referenciais e estratégias nacionais, conforme referido em diversos estudos.

Ao longo dos anos, os diversos atores têm produzido uma série de documentação importante e reflexões tecidas a partir da intervenção no terreno. Para além das páginas eletrónicas já existentes, poderiam ser desenvolvidos portais de informação convergentes que disponibilizem os resultados de ações realizadas em contexto formal e não formal alinhadas por um referencial comum, como por exemplo, o nível de alcance dos ODS, ou os desafios da CGpDS em foco.

Seria interessante que este trabalho envolvesse, também, a apresentação de dados concretos, a partir de um estudo de impacto social. Destaca-se, neste sentido, o facto dos relatórios de acompanhamento da ENED 2018-2022 estarem disponíveis online, sendo que esta prática poderia ser consolidada e congregada com outras organizações, através do alargamento do desenvolvimento de plataformas interinstitucionais de entidades com campos de atuação semelhantes. Já tem vindo a ser apresentado como exemplo de boa prática, a nível internacional, a existência de mecanismos de monitorização e debate sistemáticos da ENED, com um secretariado dedicado.

É possível identificar uma série de ações e a oferta de formação em diferentes formatos, com destaque para o trabalho em parceria e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e prática. No caso dos professores, observa-se um predomínio de ações de curta duração. A diversificação do formato e da duração, a partir das necessidades identificadas, poderia ser uma mais-valia para a produção e partilha do conhecimento teórico e prático.

Relativamente à inclusão na CGpDS no Currículo, Escola e Comunidade Local e Global, sugere-se um reforço no trabalho que já tem vindo a ser realizado no sentido de maior articulação de problemáticas que envolvem cidadania global na abordagem

de questões de desenvolvimento sustentável. A análise documental de discursos normativos em vigor denotou um menor foco na dimensão global-local e o caráter participativo e transformador orientado para a ação, promotor de uma cidadania ativa e democrática, a ser vivida em diferentes contextos de vida dos e das estudantes, criando oportunidade para uma maior aproximação entre o pensar e o agir (Malafaia et al., 2016; Lawy & Biesta, 2006). Para tal, seria importante uma maior articulação entre a ENED e a ENEC, cuja coexistência, a par da criação da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento nos ensinos básico e secundário, suporia uma maior inter-relação entre a cidadania e o desenvolvimento, aprofundando a relação global-local. No entanto, ao subsumir a ED a um domínio da Educação para a Cidadania – o de Desenvolvimento Sustentável – a par de outros 17 domínios, a ENEC retira centralidade tanto à cidadania global como ao desenvolvimento sustentável.

5. Referências bibliográficas

Andreotti, V. (2006). Soft vs. critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.

Andreotti, Vanessa (2016a). Global education and social change. The imperative to engage with different discourses. In Hartmeyer, H. and Wegimont, L. (Eds.) (2016). *Global Education in Europe Revisited – Strategies and structures, Policy, Practice and Challenges*. Waxmann: 199-203.

Bourn, D. (ed.) (2008). *Development education: debates and dialogues*. London: Institute of Education, University of London. Bourn, D. (2015). *The theory and practice of development education. A pedagogy for social justice*. Oxon: Routledge.

CIDAC & FGS (2023). *A Educação para o Desenvolvimento nas práticas escolares - problematizando e propondo caminhos para a Formação e a Escola*. Retirado de: [estudos-e- investigacoes-pt_1682101566.pdf](#) (ened-portugal.pt)

CIDAC, FGS & Graal (2019). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento nas instituições de ensino superior: reflexões e experiências*.
https://cidac.pt/files/7715/9171/7121/REFERENCIAL_DE_EDUCAO_PARA_O_DESENVOLVIMENTO_NAS_INSTITUIES_DE_ENSINO_SUPERIOR_reflexes_e_experiencia_s.pdf

Coelho, D. P. (2019). *Da Educação para o Desenvolvimento à educação para a cidadania global: Uma leitura crítica e pós-colonial* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto).
https://catalogo.up.pt/F/?func=full-set-set&set_number=001199&set_entry=000001&format=999

Coelho, D. P., Caramelo, J. & Menezes, I. (2019). Mapping the field of development education in Portugal: narratives and challenges in a de/post/colonial context. *Journal of Social Science Education*, 18(2), 110-132. <http://10.4119/jsse-1118>

Coelho, D.P., Caramelo, J., & Menezes, I. (2018). Educação para o desenvolvimento na era global: possibilidades de uma leitura pós-colonial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 53, 97-119. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC53_Dalila_etal.pdf

Coelho, L. S., Raposo, A., Piedade, A., Marques, H., Teixeira, L., Uva, M., Fernandes, S., Gonçalves, T., Silveira, M., Martins, C. & Bergano, S. (2020). *Escolas transformadoras: Colaboração, transformação e políticas educativas em educação para a cidadania global*. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 11, 57-73. Retirado de:
https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2021/01/Escolas_Transformadoras_colaboracao_transformacao_e_politicas_educativas_em_educacao_para_a_cidadania_global.pdf

Coelho, L. S., Coelho, D. P., Costa, J., Lourenço, M., Silva, F., Morais, S., Lopes, C. E., Silva, R., Holanda, L., Sampaio, P. (2022). Global Education Digest 2022 Português. In ANGEL. Global Education Digest 2022. London: Development Education Research Centre, IOE, UCL's Faculty of Education and Society. Retirado de: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10161623/1/Digest%202022%20%281%29.pdf>

Costa, A.S., Caramelo, J.; Coelho, C.; Coelho, D.P.; Costa, F.; Menezes, I.; Correia, L.G.; Medina, T. (2017). Avaliação externa Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 - Relatório Final. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/avalened_relafinal.pdf

Costa, A. S., Cardoso, C., Ferreira, E., Caramelo, J., Santos, J., & Medina, T. (2022). Educar para a Cidadania Global. Contributos para a Área Curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Retirado de:

<https://oei.int/pt/escritorios/portugal/publicacoes/educar-para-a-cidadania-global-contributos-para-a-area-curricular-de-cidadania-e-desenvolvimento>

DGE/DSPE (2023). Relatório dos encontros regionais de coordenadores da estratégia de educação para a cidadania na escola. Retirado de:

https://drive.google.com/file/d/18zEMcAGa4ER_5WyQVXQ8Djh165pTet4k/view

Dias, A., & Hortas, M. J. (2020). Educação para a cidadania em Portugal. Rev. Espaço do Currículo (online), 13(2), 176-190. Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51562

Franco, R. C. (Ed.), Esteves, A., Mendes, A. M. S. C., Lourenço, A., Chau, F., Pinto, F., Oliveira, F. G. D., Cunha, M. A. D., Tavares, M. F. F., Franco, R. C., Gonçalves, R., Garrido,

S. D. A., Silva, S., & Ramus, T. (2015). Diagnóstico das ONG em Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian. <http://hdl.handle.net/10400.14/22496>

Lawy, R., and Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. Br. J. Educ. Stud. 54, 34–50. Doi: 10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x

Lourenço, M. (2018). Cidadania global e integração curricular: desafios e oportunidades nas vozes de formadores de professores. Indagatio Didactica, 10(1), 9-27.

Malafaia, C., Teixeira, P. M., Neves, T., & Menezes, I. (2016). Linking learning contexts: The relationship between students' civic and political experiences and their self-regulation in school. Frontiers in Psychology, 7(APR) (art. 575). Doi:10.3389/fpsyg.2016.00575

Mesa, M. (2011) "Reflexión sobre el modelo de las cinco generaciones de la educación para el desarrollo", Educacion Research Global, 0:141-167.

Neves, L. & Coelho, L. S. (Coords.) (2018). Global schools. Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.o e 2.o CEB. Retirado de:

<https://drive.google.com/file/d/1TO-WqMza3z0cBWD331oR1qVnNOqnp-8t/view>

OCDE (2022). Exame pelos Pares da Cooperação para o Desenvolvimento da OCDE: Portugal 2022 (versão abreviada). Retirado de: <https://doi.org/10.1787/52f82ae3-pt>

República Portuguesa (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Retirado de:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

ONU (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.

Retirado de:

<https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

Piedade, J., & Lopes, S. (2022). Migrações e interculturalidade: Conhecer para intervir em sala de aula. Recursos pedagógicos para formadores/as e professores/as.

Retirado de:

<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/0/Migracoes-e-Interculturalidade-Conhecer-para-Intervir-em-Sala-de-Aula-APEDI-ACM-2022.pdf/7e93f6d7-e578-4d6f-b2f0-4d7aea31f892>

PPONGD (2022). Financiamento do desenvolvimento em tempos de incerteza:

O contributo da Cooperação Portuguesa. Retirado de:

https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2/financiamento_do_desenvolvimento_e_m_tempos_de_incerteza_o_contributo_da_cooperacao_portuguesa.pdf

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. Retirado de:

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78011/2/98363.pdf>

Salvador, A., Hoyos, C., Meza, S., Posada, D. (2022). Global Education Digest2022 Español. ANGEL. Global Education Digest 2022. London: Development Education Research Centre, IOE, UCL's Faculty of Education and Society. Retirado de:

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10161623/1/Digest%202022%20%281%29.pdf>

Silva, A., Madeira, E., Coelho, L.S., Moura, M. J., & Alvarez, T. (2022). Interseções: Igualdade entre Mulheres e Homens e a Educação para o Desenvolvimento. Retirado de:

<https://drive.google.com/file/d/1evuSsTYDPxNSvRAv31BZPoawnxUHH8Bx/view>

Teixeira, C., Costa, J., Coelho, L. S, & Barbosa, T. (Coords.) (2022). A Educação para o Desenvolvimento nas Escolas Superiores de Educação: Diagnóstico e Capacitação.

Retirado de:

https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/estudos-e-investigacoes-pt_1675679410.pdf

UNESCO (2015). Global Citizenship Education - topics and learning objectives. Paris: UNESCO. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

UNESCO (2021). Educação para o desenvolvimento sustentável: Um roteiro. Retirado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378650>

Legislação Consultada

Lei 46/86, Aprova a lei de bases do sistema educativo, <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Decreto-Lei n.º 286/89, Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310>

Decreto-Lei n.º 6/2001, Aprova a reorganização curricular do ensino básico, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

Decreto-Lei n.º 21/2012, Aprova a orgânica do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-115559248>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2014, Aprova o Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/17-2014-572415>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2017, Aprova a Estratégia Nacional de Educação Ambiental, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/100-2017-107669156>

Despacho n.º 6478/2017, Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Decreto-Lei n.º 54/2018, Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 121/2022, Aprova a Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/121-2022-204502329>

