

AGOSTO DE 2023



**DIAGNÓSTICO DE CGpDS**

**Relatório de síntese**





**Diagnóstico de Cidadania Global para o  
Desenvolvimento Sustentável.**

**Relatório de síntese.**

**Agosto 2023**



**Título:**

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

**Autoria:**

Manuela Mesa  
Elena Boschiero

**Edição:**

Iniciativa Ibero-Americana de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável  
(CGpDS).

**Data de edição:**

Agosto de 2023

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

# Conteúdo

<b>1. Apresentação</b> .....	5
<b>2. Contexto</b> .....	6
2.1 A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável .....	7
2.2 O sistema de cooperação internacional .....	8
2.3 O sistema educativo e a CGpDS .....	11
<b>3. Quadro regulamentar nacional e internacional</b> .....	14
<b>4. Conceptualização</b> .....	16
<b>5. Atores</b> .....	19
5.1 Atores institucionais .....	19
5.2 ONGD e outras organizações da sociedade civil .....	21
<b>6. Conclusões e recomendações</b> .....	22
6.1 Avançar na conceptualização de CGpDS, tendo em conta as particularidades de cada contexto. ....	23
6.2. Formação do pessoal dos organismos públicos que participam na Iniciativa .....	24
6.3. Institucionalização das práticas de CGpDS e criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação. ....	24
6.4. Criação de redes.....	24
6.5. Promover linhas de trabalho em CGpDS no espaço ibero-americano, com base na "localização" do ODS 4 e da meta 4.7, no âmbito da cooperação Sul-Sul e triangular. ....	24
6.6. Aumento da internacionalização das atividades de CGpDS.....	24
6.7 Educação e formação de docentes.....	25
6.8 Financiamento. ....	25
<b>7. Anexos</b> .....	26
7.1 Conselho Consultivo .....	26
7.2 Equipa de Investigação.....	29

# 1. Apresentação

Este relatório faz parte da Iniciativa de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (CGpDS), doravante identificada como Iniciativa, no âmbito da cooperação ibero-americana, na qual participam Andorra, Chile, Espanha, Paraguai, Portugal, República Dominicana e Uruguai, e é promovida pela Secretaria-Geral Ibero-Americana (SEGIB). Foi aprovada na XXVII Cimeira Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo, celebrada em Andorra em 2021, e nasce com o objetivo de contribuir para a consciencialização das cidadãs e dos cidadãos ibero-americanos sobre o seu papel no desenvolvimento sustentável e sobre o valor da cooperação internacional para a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) à escala global. Para o efeito, esta Iniciativa procura promover a criação e o fortalecimento de agendas nacionais no âmbito do CGpDS a partir dos organismos coordenadores da cooperação internacional e das instituições educativas. Desde a adoção da Agenda 2030, a Conferência Ibero-Americana incorporou os ODS entre os seus âmbitos de ação. Trata-se de difundir a informação sobre a Agenda 2030 e os ODS e promover o compromisso individual e coletivo para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Apresenta-se uma síntese dos relatórios nacionais realizados nos sete países que integram a Iniciativa Ibero-Americana de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (CGpDS), identificando os elementos comuns, bem como as especificidades e diferenças. O trabalho de investigação foi orientado por Manuela Mesa, do Centro de Educação e Investigação para a Paz (CEIPAZ) e do Instituto DEMOSPAZ-UAM, que formou uma equipa de investigação composta por investigadores e investigadoras dos diferentes países: Andorra e Espanha: Manuela Mesa (CEIPAZ) e Elena Boschiero (DEMOSPAZ); Chile: Cristián Cox e Renato Orellana, do Centro de Políticas de Educação Comparada da Universidade Diego Portales; Paraguai: Natalia Luisa Coppola como consultora; Portugal: equipa CIIE/FPCEUP composta por Angélica Monteiro, Alexandra Sá Costa, Ana Cristina Torres, Dalila Coelho, Preciosa Fernandes (Consultora); República Dominicana: Berenice Pacheco-Salazar e Pablo Lozano como consultores; Uruguai: Emiliano Clavijo, Faculdade de Ciências Sociais, Universidad de la República. Recebeu o contributo do Conselho Consultivo, composto por Cristian Cox, Javier Murillo Torrecilla, José Antonio Sanahuja e Preciosa Fernández.

O ponto de partida foi o consenso em torno do conceito de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (CGpDS), definido pelos membros da Iniciativa como: "um processo de aprendizagem fundamental para que as pessoas adquiram competências que lhes permitam compreender melhor as questões globais e a complexa teia de inter-relações entre elas, refletir criticamente e promover mudanças sociais, democráticas, solidárias, inclusivas e éticas, baseadas nos direitos humanos, e avançar no sentido da justiça social e da paz".

Para a elaboração dos relatórios por país, a equipa de investigação reuniu-se em várias ocasiões para estabelecer critérios comuns e partilhar os resultados dos relatórios. Foi utilizada uma metodologia que combinou a análise de fontes documentais com entrevistas a atores relevantes nos domínios da cooperação internacional, da educação

e das organizações da sociedade civil, entre outros. Foi analisado o quadro normativo em que se desenvolvem as ações de CGpDS em cada país. Em alguns casos, foram realizadas reuniões com grupos de discussão. Os relatórios foram também validados com as pessoas que participaram no processo de investigação.

Foram extremamente importantes as reuniões realizadas com os representantes de cada um dos países que integram a Iniciativa, que apoiaram de forma extraordinária o trabalho de investigação, facilitando contactos, fornecendo relatórios escritos e participando em entrevistas. De igual modo, ao longo de todo o processo, contamos com o apoio e orientação de La Salete Coelho, enquanto Secretária Técnica da Iniciativa, cujos contributos foram muito relevantes. Gostaríamos de agradecer a todas estas pessoas pelo seu inestimável apoio.

Em suma, este relatório reúne os elementos partilhados pelos sete países, refletindo algumas das especificidades que definem a Iniciativa e lhe conferem um valor acrescentado, bem como as recomendações e propostas. Esperamos que este relatório de síntese, juntamente com os relatórios dos países, contribua para a consolidação da CGpDS.

## 2. Contexto

O conceito de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (CGpDS) está intimamente ligado ao contexto, tendo-se tornado uma componente das políticas e estratégias dos vários atores que integram o sistema de cooperação internacional e de ajuda ao desenvolvimento, sejam eles governamentais ou não governamentais no quadro do Ministério dos Negócios Estrangeiros, ou das políticas educativas dos Ministérios da Educação. Foram também incorporados outros Ministérios e Secretarias-Gerais ou Direções que tratam de questões ambientais, sociais, de igualdade e participação, bem como Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) e outras organizações da sociedade civil.

Os contextos dos sete países que fazem parte da Iniciativa são muito diversos e estão sujeitos a mudanças relacionadas com a situação política e social do momento. Países pequenos, como Andorra, com 81.588 habitantes, combinam-se com países maiores, como Espanha, com 47,42 milhões de habitantes; países que têm vindo a implementar agendas Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável há mais de 20 anos, com outros que estão apenas a começar. A isto juntam-se mudanças nos governos, novas legislações e reformas institucionais, e diversas estratégias para abordar questões globais e locais que afetam a população.

Esta diversidade confere à Iniciativa uma enorme riqueza e pluralidade de visões, mas ao mesmo tempo coloca enormes desafios. É necessário identificar os elementos que persistem e têm continuidade no tempo, uma vez que fazem parte dos compromissos do Estado, para além das mudanças de governo e dos líderes políticos do momento. É isso que permite estabelecer uma estratégia de médio prazo que ajude a consolidar programas e projetos que visem a formação de uma cidadania comprometida com as transformações globais-locais necessárias à construção de um mundo mais justo,



igualitário, sustentável, respeitador dos direitos humanos e comprometido com a paz. ¿A questão que se coloca é se a Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável pode fazer parte destes compromissos estatais?

## 2.1 A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Estamos num contexto de profundas mudanças no sistema de cooperação internacional que respondem às transformações globais que estão a ocorrer. O impacto da pandemia da COVID-19 teve um grande impacto nas visões da Cidadania Global e do Desenvolvimento Sustentável. Por um lado, a pandemia pôs em evidência a insustentabilidade ecológica, a crise dos cuidados de saúde, as alterações climáticas e a perda de biodiversidade, e reforçou as narrativas e os discursos promovidos durante anos pelos projetos de CGpDS sobre as suas causas e implicações globais. Algumas análises e relatórios sublinham as desigualdades existentes e a urgência de proteger os mais vulneráveis. A necessidade de renovar o contrato social tem sido apontada por vários quadrantes e isso implica fazer mudanças para melhorar a qualidade democrática e a coesão social e as redes de segurança social para proteger os desempregados, as crianças e outros grupos de risco<sup>1</sup>. Por esta razão, considera-se que o reforço das políticas públicas passa também pelo reforço da política de cooperação internacional para o desenvolvimento, devido ao alcance global de problemas globais como as pandemias, a crise climática e as migrações, entre outros. Por sua vez, a CGpDS, como parte destas políticas públicas, promove processos de aprendizagem que colocam no centro a relevância do cuidado, da justiça climática, da igualdade de género e da sustentabilidade ambiental, e que oferecem quadros de análise que mostram as interdependências globais-locais existentes e analisam o papel que a cooperação internacional pode desempenhar.

Um elemento de convergência entre os sete países da Iniciativa de CGpDS é o compromisso com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A Agenda 2030, adotada em 2015, inclui um ODS sobre educação de qualidade e propõe:

"Assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. E, em particular, a meta 4.7 propõe-se assegurar, até 2030, que os aprendentes adquiram os conhecimentos e as competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, nomeadamente através da educação para o desenvolvimento sustentável e da adoção de estilos de vida sustentáveis, dos direitos humanos, da igualdade entre homens e mulheres, da promoção de uma cultura de paz e não-violência, da cidadania global e da valorização da diversidade cultural e do contributo da cultura para o desenvolvimento sustentável, entre outros meios"<sup>2</sup>.

A adoção da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável levou à criação de organismos governamentais para facilitar a sua implementação nos vários países. Este facto favoreceu a implementação do ODS 4: Educação de Qualidade e da meta 4.7, que se refere à Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável. Foram também promovidos processos de consulta participativa para a definição de Estratégias de

<sup>1</sup> Ver: Sanahuja, José Antonio (2019). "América Latina ante el COVID-19: sindemia, erosión de la democracia y nuevo contrato social" in América Latina, un nuevo escenario. Fundação Seminário de Investigação para a Paz. Mira editores, pp. 39-42.

<sup>2</sup> Ver: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Desenvolvimento Sustentável e Planos Estratégicos. Andorra e Espanha, por exemplo, promoveram um importante processo consultivo multilateral para definir as linhas de ação prioritárias na sua Estratégia de Desenvolvimento Sustentável.

Foram adotados planos estratégicos em vários países: Andorra tem o *Plano Estratégico Nacional para a Aplicação da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável*; Espanha tem uma *Estratégia de Desenvolvimento Sustentável 2030* e realizou vários relatórios de acompanhamento da Estratégia; o Paraguai tem um Plano Nacional de Desenvolvimento 2030: *Paraguai 2030*; Portugal tem um *Roteiro Nacional para a Sustentabilidade da Agenda 2030* e uma *Estratégia de Cooperação Portuguesa 2030 (ECP)*; a República Dominicana tem a *Estratégia Nacional de Desenvolvimento da República Dominicana 2030*; e o Uruguai tem um *Plano de Ação para a Agenda 2030*.

Além disso, a maioria dos países concluiu **relatórios nacionais voluntários** sobre o grau de cumprimento dos ODS, nos quais o grau de desempenho do ODS 4 e da meta 4.7 é analisado com maior ou menor profundidade. Este compromisso assumido pelos sete países é um elemento de convergência e um bom ponto de partida para a promoção da CGpDS; no entanto, são necessárias ações, projetos, programas e progressos, concretos nesta área de ação.

## 2.2 O sistema de cooperação internacional

A Agenda 2030 trouxe uma mudança significativa no próprio conceito de cooperação para o desenvolvimento, que passou a ser entendido como uma política pública internacional associada à governação global do desenvolvimento, o qual, para além da pobreza extrema, aborda o problema da desigualdade, a crise climática, o desenvolvimento sustentável e a construção da paz, entre outros problemas globais. Essa política pública é a expressão dos compromissos internacionais dos países, associada à busca de soluções para os problemas globais que afetam a humanidade, e, portanto, não pode ser algo discricionário que ocorre quando a economia vai bem e é reduzida ou eliminada em períodos de crise.

A isto juntou-se o reforço da Cooperação Sul-Sul e Triangular, que oferece oportunidades para os parceiros unirem forças para encontrar soluções partilhadas para os problemas de desenvolvimento. Baseia-se nos princípios da horizontalidade, das relações entre iguais, da reciprocidade e do reforço das capacidades. Incorpora também novas visões sobre a noção de desenvolvimento sustentável, reconhecendo a interdependência e o papel das organizações regionais e multilaterais na promoção do desenvolvimento sustentável.

Partindo de uma conceção tradicional da cooperação para o desenvolvimento, em que se mantém a divisão Norte-Sul, os países que fazem parte da *Iniciativa* são simultaneamente países doadores (Espanha, Portugal) e países cumprem os critérios de graduação (Chile e Uruguai) e recetores de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (República Dominicana e Paraguai), de acordo com os critérios do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). As iniciativas de CGpDS devem fazer parte de uma conceção mais ampla da cooperação para o desenvolvimento, afastando-se das categorias tradicionais para

uma arquitetura mais horizontal e inclusiva que tenha em conta outras situações nos processos de desenvolvimento e cooperação, com países doadores, países que desempenham um papel duplo (são simultaneamente doadores e recetores) e países recetores. Este facto enriquece os programas e permite diversas formas de colaboração entre países. As iniciativas bilaterais, bem como a cooperação Sul-Sul e triangular, compõem a cooperação ibero-americana de carácter multilateral, na qual as atividades de CGpDS podem desempenhar um papel relevante, facilitando a interação entre os países membros.

Em Andorra, o Ministério das Relações Institucionais é responsável pela Cooperação Internacional e tem um Plano Diretor de Cooperação, que estabelece as principais prioridades estratégicas. Estas são: a educação, os grupos vulneráveis (principalmente crianças, mulheres e pessoas com deficiência), o ambiente e a luta contra as alterações climáticas, com especial destaque para a água. As prioridades geográficas incluem os países mais pobres, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O Chile criou a Agência Chilena para o Desenvolvimento (AGCID) em 1990, através da Lei 18.989. A AGCID é uma instituição descentralizada que promove a procura e a canalização de recursos de cooperação internacional para apoiar o desenvolvimento no Chile e realizar atividades de cooperação com países em desenvolvimento. Inicialmente, centrou os seus esforços na democratização e no fortalecimento institucional do país. Em 1993, criou um programa de Cooperação Sul-Sul que reconhece a responsabilidade de cooperar com outros países e partilhar as suas próprias experiências neste processo. Em 1998, iniciou a Cooperação Triangular, que possibilitou parcerias para o desenvolvimento com países tradicionalmente fornecedores de cooperação. Tem uma Política e Estratégia de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento no âmbito da Agenda 2030, mas não aborda explicitamente a CGpDS. Em 2017, teve um intercâmbio com Portugal e foram estabelecidos contactos com o Ministério da Educação e o Ministério do Ambiente para avançar nesta área.

Em Espanha, o Ministério dos Negócios Estrangeiros, da União Europeia e da Cooperação, através da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), é a principal instituição responsável pelas atividades de cooperação para o desenvolvimento e de CGpDS, mas outros ministérios também realizaram várias iniciativas neste domínio. A adoção da *Lei 1/2023 sobre Cooperação para o Desenvolvimento Sustentável e Solidariedade Global*<sup>3</sup> reconhece a Educação para a Cidadania Global como um domínio de ação prioritário e destaca o papel da cooperação descentralizada na promoção da educação para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global. A AECID tem uma unidade de Educação para o Desenvolvimento no Departamento de Cooperação Sectorial e desempenha um papel de coordenação através da criação da Rede de Pontos Focais. O sistema de cooperação internacional caracteriza-se como um sistema multinível que liga instituições locais, regionais e nacionais, com as suas próprias estratégias de cooperação para o desenvolvimento e instrumentos de planeamento e uma diversidade

---

<sup>3</sup> Ver: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-4512>

de atores, em que a Cooperação para o Desenvolvimento e a Educação para a Cidadania Global são competências partilhadas. Ao longo dos anos, a AECID reforçou as parcerias com outros ministérios, especialmente com o Ministério da Educação e Formação Profissional, com o qual tem um protocolo geral de ação (PGA) que é avaliado anualmente e permite o desenvolvimento de numerosas actividades conjuntas. Também se registaram progressos nas relações com o Ministério da Transição Ecológica e dos Desafios Demográficos, o que deu origem a iniciativas conjuntas entre os três ministérios.

Em Portugal, o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. é responsável pela execução da política de Cooperação Portuguesa, bem como pela coordenação das actividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas envolvidas na execução desta política. De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2014, a política de cooperação para o desenvolvimento é um vetor fundamental da política externa portuguesa. Assenta num amplo consenso nacional 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. Assenta num modelo de gestão descentralizada e enquadra-se no *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa, 2014-2020*. Encontra-se atualmente num contexto de transição das "grandes políticas, com a recente aprovação da Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030 (ECP 2030) e a expectativa do próximo ciclo da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED)" (Relatório Portugal 2023: 6).

Na República Dominicana, a Cooperação Internacional depende do Ministério da Economia, Planeamento e Desenvolvimento (MEPyD) e tem uma *Estratégia Nacional de Desenvolvimento para a República Dominicana 2030 (END 2030)*. A END 2030 está 72% alinhada com a Agenda 2030 e tem sete políticas: direitos humanos, enfoque de género, sustentabilidade ambiental, coesão territorial, participação social, utilização das TIC e responsabilidade institucional. Entre os actores da cooperação internacional encontra-se a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI)<sup>4</sup> que tem um programa sobre Educação para os Direitos Humanos, Democracia e Igualdade no qual realiza numerosas actividades de sensibilização e formação.

No Paraguai existe a Comissão ODS, composta por 17 instituições públicas, sob a coordenação do Ministério dos Negócios Estrangeiros e a coordenação do Ministério da Economia e Finanças.

No Uruguai, a Agência Uruguaia de Cooperação Internacional (AUCI), criada em 2010, desenvolve programas de cooperação internacional. Em 2016, a AUCI e o Camões-Instituto da Cooperação e da Língua assinaram um *Memorando de Entendimento sobre Cooperação Triangular para o Desenvolvimento em Países Terceiros*. Este acordo facilitou a troca de experiências na área da GCpDS. No final de 2018, foi aprovada a Política de Cooperação Internacional do Uruguai para o Desenvolvimento Sustentável até 2030, que reconhece as condições e os meios necessários para a implementação

---

<sup>4</sup> Foi a única agência de cooperação que aceitou ser consultada.

da necessidade de mudança cultural e a educação para o desenvolvimento sustentável (Relatório Uruguaí 2023:12).

### 2.3 O sistema educativo e a CGpDS

Em termos gerais, os países que fazem parte da Iniciativa de CGpDS dão grande relevância ao sistema educativo como espaço para o desenvolvimento de atividades, embora os contributos da cooperação internacional sejam essenciais para fornecer conteúdos, abordagens e recursos. A experiência de Espanha e Portugal mostra como a aliança entre os atores do sistema educativo formal com outros atores do âmbito não formal e com ONGD é muito positiva para a promoção da CGpDS.

De acordo com o relatório do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), promovido pela UNESCO, que analisou os currículos escolares de 19 países, incluindo os países do Estudo, é expresso um compromisso com o exercício da democracia e a formação da cidadania global (Relatório República Dominicana 2023: 11).

Como se observa nos relatórios dos países, a estrutura do sistema educativo e os desenhos curriculares permitem a implementação de ações de CGpDS, que são condicionadas pelas reformas legislativas, pela organização escolar e pelos desenhos curriculares.

Um dos sistemas educativos mais complexos é o de Andorra, que tem três sistemas educativos: espanhol, francês e andorrano, e é uma referência na gestão positiva da diversidade e do multilinguismo. No sistema andorrano, os dois instrumentos mais relevantes são o *Quadro de Referência do Conselho da Europa para as Competências da Cultura Democrática* (RFCDC) e a *Estratégia Nacional de Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável*. Ambos os instrumentos fornecem uma abordagem sistemática para a conceção do ensino, da aprendizagem e da avaliação das competências para a cultura democrática e a educação ambiental, e para a sua introdução nos sistemas educativos de uma forma coerente, abrangente e transparente. Andorra incorporou-a nas escolas e universidades. E fê-lo como conteúdo e como competência a adquirir. Também foi incluída na formação de professores. Nas Ciências da Educação, o novo programa de formação inicial de professores assenta em quatro pilares fundamentais: multilinguismo, metodologia de competências, tecnologia educativa e cultura democrática.

O Chile passou por três reformas educativas, que conduziram a um pacto sociopolítico que considera a educação como um "direito social", em que os cidadãos têm acesso à educação e podem permanecer nela gratuitamente e sem discriminação. Os instrumentos políticos que se referem à CGpDS são: o currículo nacional obrigatório e os instrumentos de apoio à sua implementação; e as normas para a formação inicial de professores. Estes foram reformulados em 2019 e 2021, respetivamente. O conceito de Cidadania Global não está presente no currículo escolar, embora esteja presente nas normas recentemente adotadas que definem o que um licenciado em educação deve saber e ser capaz de fazer. Por sua vez, a definição das bases curriculares de 2019 para a disciplina de Educação para a Cidadania aborda os problemas e desafios



sociopolíticos, económicos e culturais, as relações entre o Estado e o mercado, as desigualdades, a discriminação, a harmonização entre desenvolvimento e democracia, entre outros. Os desafios sociopolíticos têm uma grande correspondência com a dimensão social do desenvolvimento sustentável (Relatório Chile 2023: 21). O relatório identificou uma série de conceitos relacionados com a CGpDS, tais como "pensamento crítico", "resolução de problemas", "criatividade", mas não enfatiza um olhar sobre os problemas globais. O eixo da cidadania dá maior peso a aspetos associados à formação de valores democráticos e à participação cidadã.

Em Espanha, a nova Lei Orgânica da Educação (LOMLOE), aprovada em 2020, incorpora novas abordagens às quais o sistema educativo se deve adaptar de forma transversal: a abordagem dos direitos das crianças, tal como estabelecido na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989); adota a abordagem da igualdade de género através da co-educação e promove a igualdade efetiva entre homens e mulheres, a prevenção da violência de género e o respeito pela diversidade afetivo-sexual em todas as fases da aprendizagem. Por último, reconhece a importância do desenvolvimento sustentável e da cidadania global, tal como estabelecido na Agenda 2030, e promove a formação de professores neste domínio (Relatório Espanha 2023: 10-11). Tem um modelo descentralizado, no qual as competências educativas pertencem aos governos regionais e o Ministério da Educação desempenha um papel de coordenação.

No Paraguai, a educação é gerida a três níveis: central, departamental e local. A implementação das atividades de CGpDS depende, em grande medida, da articulação e sinergias promovidas entre os três níveis de gestão. O Ministério da Educação e Ciência do Paraguai, através da sua Direção Geral de Desenvolvimento Educativo (DGE), incorpora os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no atual currículo nacional. Trata-se de um processo de ensino e aprendizagem que promove a prática da justiça, a cultura da paz e a convivência entre as pessoas, o respeito pelos direitos humanos, o exercício da democracia participativa e da cidadania, bem como o compromisso com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável como um compromisso coletivo. Estes aspetos fundamentais são transformados em três temas transversais: Educação Familiar, Educação Ambiental e Educação Democrática que, pela sua relevância, transcendem as disciplinas e áreas académicas. No entanto, há que ter em atenção as dificuldades e a complexidade da sua concretização. Além disso, através da Direção-Geral de Proteção e Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, foi promovido o curso de formação de professores "Proteção de crianças e adolescentes no ambiente educativo". O curso inclui temas relacionados com as regras de convivência, ações contra o bullying, violação de direitos e prevenção do uso de substâncias psicoativas. Este tipo de ação contribui e promove o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e professores, enquanto contempla os restantes atores da comunidade educativa, construindo uma sociedade mais coesa e virada para os valores democráticos.

Em Portugal, a inclusão da Educação para a Cidadania nas escolas remonta à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (LBSE 46/86). Em 2011, foi criada a disciplina de 'Educação Cívica' para o 10º ano (DL nº50/2011), mantendo-se a transversalidade da área de 'Educação Cívica' para os restantes níveis de escolaridade. E em 2012, a

Educação para a Cidadania foi incorporada como área transversal ao currículo (DL nº39/2012). Em 2017, foi adotado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que se articula com a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC). Esta Estratégia propõe a operacionalização deste domínio educativo nas escolas com base numa área curricular própria: Cidadania e Desenvolvimento. Foi incorporada como disciplina do segundo e terceiro ciclos, com carácter transdisciplinar e transversal. Foi criada uma área curricular de "Cidadania e Desenvolvimento" que define a noção de cidadania e a identifica com as competências de cidadania, as relações sociais e interculturais e a gestão de conflitos. Destaca-se ainda a criação de uma Equipa Nacional de Educação para a Cidadania pela Direção-Geral do Desenvolvimento Educativo (DGE), que tem acompanhado de perto a implementação das estratégias escolares de educação para a cidadania, promovendo encontros regionais de coordenadores escolares para partilha e discussão de práticas.

Na República Dominicana, o currículo escolar inclui entre as suas tarefas fundamentais: "formar uma cidadania responsável, tolerante e solidária que contribua para o objetivo da igualdade e equidade de género e para criar espaços sociais de bem-estar e coexistência pacífica entre todas as pessoas de uma comunidade". A atual conceção do currículo está organizada com base em competências nucleares, competências específicas, conteúdos e indicadores de realização. As competências nucleares expressam as intenções pedagógicas consideradas mais relevantes, num total de sete: ética e cidadania, resolução de problemas ambientais e de saúde, comunicação, desenvolvimento científico e tecnológico, pessoal e espiritual, e pensamento lógico, criativo e crítico. A competência ética e cívica é definida como: "a pessoa relaciona-se com os outros com respeito, justiça e equidade, nos âmbitos pessoal, social e institucional; questiona criticamente as práticas que violam os direitos humanos, o uso da violência em qualquer situação e transforma as relações e normas sociais com base nos princípios da democracia participativa" (Relatório República Dominicana 2023: 11). E os conceitos de "direitos", "cidadania", "respeito", "diversidade" e "identidade" foram identificados como estando presentes no currículo dominicano, e o conceito de "equidade de género" aparece nos documentos das áreas disciplinares.

No Uruguai, a política educativa tem uma tradição histórica em termos de direitos, bem como de desenvolvimento institucional e de conquistas educativas, integrando os objetivos que se circunscrevem às políticas educativas em termos da adesão do Uruguai à consecução do ODS 4 e, mais especificamente, da meta 4.7. Essa integração é materializada em iniciativas legislativas e curriculares de administrações anteriores. O Ministério da Educação e Cultura desempenha um papel de coordenação no contexto de um sistema educativo segmentado. Este facto deve-se ao princípio da autonomia constitucional dos organismos estatais que regem a política educativa e prestam este serviço. Por outro lado, os governos departamentais e locais contribuem para as propostas de educação não formal, enquanto no domínio formal o fazem através de recursos de infra-estruturas. A Lei Geral de Bases da Educação, aprovada em 2008, incorporou a perspetiva do desenvolvimento sustentável nos quadros curriculares nacionais. Em 2017, a sua inclusão foi articulada com o que está estabelecido nas linhas transversais previstas na referida legislação através do Quadro de Referência Curricular Nacional (QREN). O seu compromisso alcança a promoção de valores compatíveis com a CGpDS em termos da ética da cidadania (*participar na vida democrática*), bem como

uma ética do bem-estar (*sentir e estar no grupo*) e uma ética do pensamento (*pensar e agir na complexidade*). Por sua vez, os planos de desenvolvimento educacional da Administração Nacional do Ensino Público (ANEP)<sup>5</sup> nos últimos períodos de governo também contemplaram o tema do desenvolvimento sustentável. O atual Quadro Curricular Nacional (QCN) ratifica o compromisso institucional com o cumprimento das metas decorrentes do ODS 4. Por sua vez, os seus princípios orientadores são compatíveis com alguns dos princípios da CGpDS, como a inclusão e a visão ética. Para além disso, a QCN estabelece o desenvolvimento de um conjunto de competências gerais pelos estudantes. No domínio da *Relação e ação*, promove-se o desenvolvimento de competências *de cidadania local, global e digital*.

### 3. Quadro regulamentar nacional e internacional

Todos os relatórios dos países indicam que existe um quadro normativo para promover atividades para a CGpDS. Nalguns casos, referem-se a quadros normativos muito gerais, como a própria Constituição do país (República Dominicana e Paraguai). Por exemplo, a Constituição Nacional do Paraguai reconhece e garante o respeito pelas diversas expressões culturais, nomeadamente as dos povos indígenas. Na Constituição Nacional de 1992, foi democraticamente acordado que a República do Paraguai, como sociedade, comunidade e Estado, tem uma identidade pluricultural e bilíngue (Art. 140), que se baseia no reconhecimento da dignidade humana (Art. 1), na valorização da vida desde a sua conceção (Art. 4) e na garantia dos direitos humanos (Parte 1). Essa perspectiva constitucional orienta a construção de uma convivência democrática baseada na dignidade humana, na vida e nos direitos, como fundamento dessa sociedade para a família.

Outros destacam o papel desempenhado por leis específicas relacionadas com a cooperação internacional (Espanha, Portugal, Chile e República Dominicana) ou leis educativas que estabelecem a CGpDS como uma disciplina no desenho curricular ou a partir de uma abordagem transversal; ou que foram incorporadas na formação de professores nas faculdades de educação. Por vezes, incorporam conceitos promovidos por organizações internacionais, que convergem com a noção de CGpDS (Uruguai).

No caso de Espanha e de Portugal, os principais regulamentos provêm do Ministério dos Negócios Estrangeiros e são depois complementados pela Lei da Educação. Nos outros casos (Andorra, República Dominicana, Chile e Paraguai), o quadro normativo provém principalmente dos Ministérios da Educação. No caso do Uruguai, trata-se de um híbrido que combina experiências coordenadas pelo Ministério da Educação, juntamente com outros órgãos autónomos de governo da educação.

---

<sup>5</sup> É o órgão de direção das políticas educativas nos níveis inicial, primário, secundário e técnico, bem como da formação de professores.



São partilhados alguns quadros normativos e recomendações internacionais. Destacam-se, em particular, as resoluções da UNESCO que tiveram uma influência importante nos vários países do Estudo. Também as relacionadas com a proteção dos direitos humanos, os direitos das crianças, o direito à educação, etc. Algumas das mais relevantes são:

- A Recomendação da UNESCO de 1974<sup>6</sup> relativa à Educação para a Compreensão Internacional, a Cooperação e a Paz e à Educação para os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais, que instava os Estados-Membros a promoverem a educação sobre questões globais.
- A Resolução sobre a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005-2014), adotada pelas Nações Unidas e promovida pela UNESCO, que visa promover os princípios do desenvolvimento sustentável em contextos educativos formais e não formais, tendo este mandato sido renovado para 2020.
- A Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos.
- A *Declaração de Berlim sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2021)*, que reforça o compromisso de integrar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável de acordo com as necessidades, capacidades, recursos disponíveis e prioridades e como parte do processo consultivo em curso para definir um roteiro para os próximos anos.
- O *Fórum Mundial da Educação* de 2016 em Incheon, na República da Coreia - que contou com a presença de mais de 1600 participantes de 164 países, além das agências da ONU: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, FNUAP, PNUD, ONU Mulheres e ACNUR - adotou a *Declaração de Incheon para a Educação 2030*. Esta declaração apresenta uma visão para a educação nos 15 anos seguintes e propõe um quadro de ação.
- A *Declaração de Dublin sobre a educação mundial até 2050*, promovida pelo GENE, que reafirma o compromisso com a Educação Global a partir de um Congresso realizado em Dublin pelos governos que desenvolverão estratégias nacionais, buscarão coerência política e alocarão recursos para promover essa proposta educativa nos âmbitos formal, não formal e informal.

Para além dos quadros normativos existentes, a realização de ações de CGpDS requer vontade política para as promover, identificando as questões relacionadas com o exercício da cidadania e o desenvolvimento sustentável mais relevantes em cada contexto.

É também necessário um quadro orçamental específico para desenvolver ações concretas, tais como: a formação de professores e outros agentes educativos, a criação de redes para o intercâmbio de conhecimentos e boas práticas e o desenvolvimento de materiais educativos que promovam os processos de aprendizagem, entre outras.

---

<sup>6</sup> Em revisão no momento de elaboração deste Estudo.

## 4. Conceptualização

Existem diferentes denominações para o conceito de CGpDS de acordo com os contextos políticos, as exigências nacionais e internacionais e o tipo de organização e instituição que o promove. Por esta razão, é muito importante que o ponto de partida desta Iniciativa Ibero-Americana tenha sido o estabelecimento de um entendimento comum sobre o que significa a Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável, incorporando as expressões específicas de cada país<sup>7</sup>.

A maioria das pessoas entrevistadas tem dificuldade em compreender o conceito utilizado. A amplitude do conceito tem algumas vantagens, mas também coloca desafios significativos. Em vez de definir uma terminologia única, os relatórios nacionais identificaram as ideias-chave que convergem no conceito de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável em cada contexto.

São necessários processos coletivos de reflexão para definir o conceito e promover a sua apropriação e significado nos contextos nacionais e locais. A sua implementação ultrapassa o sistema de educação formal e deve incluir também ações levadas a cabo por outros atores institucionais e organizações da sociedade civil. A conceptualização deve ser entendida como um processo aberto, em permanente construção, que incorpora as questões mais relevantes em cada momento e tem em conta as particularidades de cada país.

Como já foi referido, o relatório do Chile funde dois conceitos que foram desenvolvidos independentemente um do outro: Cidadania Global e Desenvolvimento Sustentável, e dentro destes dois conceitos, são incorporados outros conceitos associados relacionados com a Cidadania Democrática (Andorra), direitos humanos, interculturalidade e gestão da diversidade, sustentabilidade, justiça climática, etc., e há uma forte influência das diretrizes e recomendações da UNESCO na incorporação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos currículos escolares.

Em Espanha e Portugal, a elaboração coletiva de Estratégias de Educação para o Desenvolvimento com a participação de múltiplos atores permitiu o estabelecimento de um consenso básico sobre as características gerais do conceito utilizado nos documentos de política de Educação para o Desenvolvimento e o tipo de ações incluídas. No caso espanhol, foi um processo a médio prazo, no qual a Agência Estatal de Cooperação e as Agências Regionais desempenharam um papel relevante através do apoio a projetos e programas de CGpDS. A adoção da *Lei 1/2023 sobre Cooperação para o Desenvolvimento Sustentável e Solidariedade Global*<sup>8</sup> foi muito relevante na conceptualização e definição das esferas de ação. Ao longo do tempo, foram incorporados novos conceitos como a sustentabilidade ambiental, a justiça climática, o cuidado, a gestão positiva da diversidade, etc. No entanto, o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, ao contrário do que acontece noutros países, mas como também se verifica em Portugal, tem sido um termo tradicionalmente separado da Educação para o Desenvolvimento e tem tido uma evolução própria, que só

<sup>7</sup> Ver: *Iniciativa "Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável". Plano Estratégico 2022-2026*. SEGIB.

<sup>8</sup> Ver: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-4512>

recentemente começou a convergir. Ao nível político, tanto em Portugal como em Espanha, existem duas Estratégias Nacionais diferentes para a Educação para o Desenvolvimento e para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. No entanto, as organizações da sociedade civil utilizam frequentemente tanto o termo Educação para o Desenvolvimento como Educação para a Cidadania Global.

No Paraguai e na República Dominicana, o conceito ainda está a ser desenvolvido. Da mesma forma, no Uruguai e em Andorra, o conceito é difuso e requer a identificação de outros conceitos que lhe possam ser associados. Por vezes, mais do que um conceito, a CGpDS foi considerada como uma competência educativa a adquirir (Andorra e República Dominicana). Noutros países, como o Paraguai, estão a ser feitos esforços com base em projetos que visam a proteção ambiental, a inclusão social e o desenvolvimento económico sustentável. Entre outros, incluem-se a implementação de energias renováveis, a gestão integrada de resíduos sólidos, a promoção da agricultura familiar, a sustentabilidade das cidades, etc.

O conceito de CGpDS baseia-se nos seguintes princípios<sup>9</sup>:

- A sua singularidade é a sua **ligação à Agenda 2030 e à política de cooperação para o desenvolvimento**. Depende do apoio social de que beneficia, razão pela qual é necessária uma opinião pública instruída e empenhada num mundo mais justo.
- Promove a **sensibilização** para o facto de vivermos num mundo interdependente, cujo dinamismo não pode ser entendido localmente, mas como um sistema global de conhecimentos, competências e valores em constante evolução.
- O objetivo é **adquirir as competências** necessárias para compreender a complexidade do mundo em que vivemos. Fornece **critérios de análise** para compreender os problemas locais que afetam as pessoas e os grupos vulneráveis e para estabelecer ligações com os problemas globais. Promove o pensamento crítico com base num processo de ensino-aprendizagem que permite desmontar preconceitos, ideias feitas e estereótipos, evitar esquemas explicativos eurocêntricos e realçar as diferenças, de forma positiva.
- Insere-se numa abordagem educativa inovadora e os objetivos respondem a um projeto social, económico e cultural que contempla uma maior justiça social entre homens e mulheres, o respeito pelo ambiente e pelos direitos fundamentais, a atenção aos grandes problemas atuais relacionados com o desenvolvimento sustentável, a paz e a justiça climática.
- Utiliza metodologias inovadoras e participativas que facilitam o estabelecimento de conexões causais entre diferentes eventos e realidades, desenvolvendo um discurso explicativo da realidade que inter-relaciona paz, conflito, direitos humanos e ambiente, entre outros.

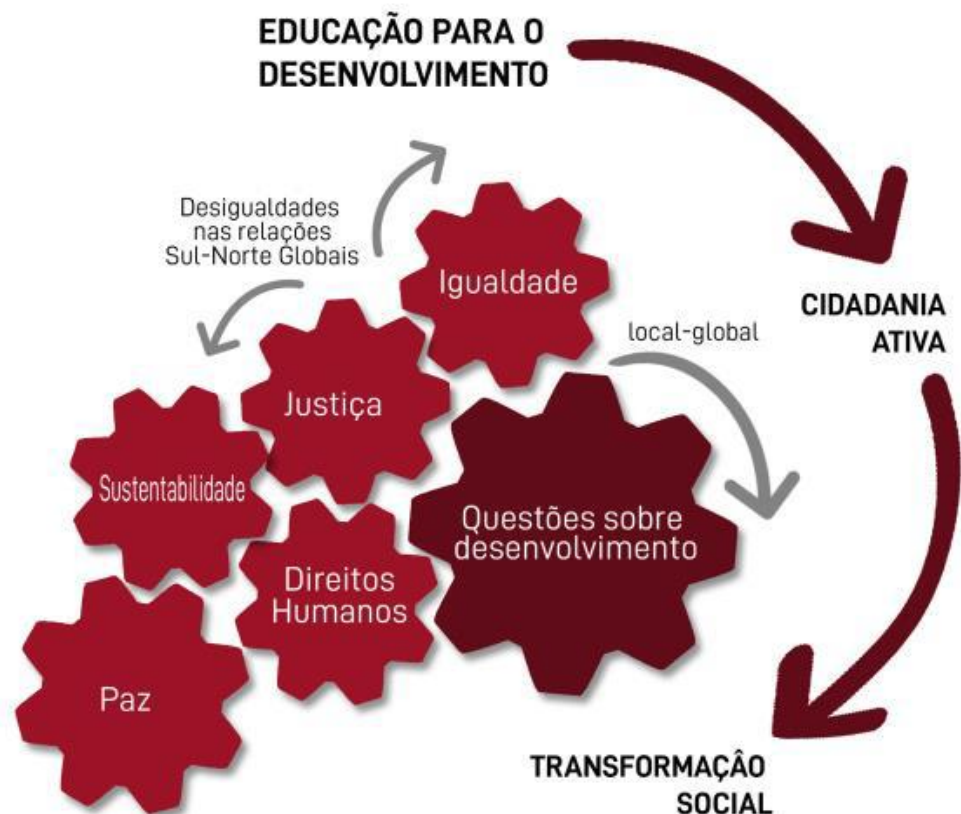
As várias definições de educação CGpDS destacam os seguintes aspetos:

- A ideia de "processo a médio e longo prazo".

---

<sup>9</sup> Elaboração própria com base nos vários documentos.

- A dimensão cognitiva (os temas relacionados com a cidadania global e o desenvolvimento sustentável que são considerados relevantes e que devem ser conhecidos e compreendidos), a dimensão das competências a adquirir (capacidades críticas, analíticas e empáticas) e os valores relacionados com a solidariedade que devem ser promovidos. O conhecimento e os valores não podem ser separados. Isto implica que a análise da realidade responda a uma visão do mundo centrada na justiça, no respeito pelos direitos humanos e na paz.
- Diálogo de conhecimentos, abordagens transdisciplinares, interdependências locais-globais, gestão positiva da diversidade.
- Responsabilidade e empenhamento na justiça, igualdade, direitos humanos e sustentabilidade ambiental.
- A dimensão da participação e da ação individual e coletiva para o desenvolvimento humano e sustentável a nível local, nacional e internacional.



Relatório de Portugal: Figura 1 Educação para o desenvolvimento: conceito e objetivo. Fonte: ENED (2018-2022, p. 15).

## 5. Atores

### 5.1 Atores institucionais

Os relatórios apresentam um cenário institucional plural e complexo, com inúmeros atores institucionais, organizações intergovernamentais, Ministérios<sup>10</sup> da Educação, dos Negócios Estrangeiros, instituições de educação formal e outras organizações sociais, entre outros.

Entre os atores institucionais, no caso de Espanha e Portugal é o Ministério dos Negócios Estrangeiros que desempenha um papel fundamental na promoção da CGpDS e na coordenação interministerial e com as organizações da sociedade civil. Em Espanha, o papel dos governos regionais e dos atores locais tem sido essencial e é uma singularidade e um dos seus principais pontos fortes, uma vez que lhe confere um carácter mais plural e diverso, canaliza e articula a participação das organizações da sociedade civil, contribui para dar mais projeção internacional aos atores locais e incorpora-os na gestão das políticas públicas. As ONGD têm sido também um ator fundamental na conceptualização e consolidação das ações de CGpDS. Os Ministérios da Educação têm vindo a incorporar progressivamente programas e ações de CGpDS mas a sua relevância tem sido menor, havendo ainda um amplo espaço de ação. Em Espanha, uma das atividades mais relevantes de CGpDS a nível institucional é o programa *Docentes para o Desenvolvimento*, promovido pela AECID em colaboração com o Ministério da Educação. A iniciativa teve início em 2009 e dirige-se a centros educativos do ensino básico ao secundário com o objetivo de gerar redes entre professores e espaços de aprendizagem e intercâmbio de experiências. Desde o início do programa, a rede de professores que nele participam cresceu consideravelmente e é muito ativa e dinâmica, com numerosos projetos e publicações que são partilhados através de uma página Web específica<sup>11</sup>.

Portugal consolidou as práticas de CGpDS, destacando o amplo diálogo e coordenação interministerial, bem como os processos de monitorização e avaliação. A Estratégia de Educação para o Desenvolvimento tem uma Comissão de Acompanhamento<sup>12</sup>, apoiada por um Secretariado Executivo, que se reúne regularmente e prepara relatórios anuais de acompanhamento, coordena atividades, organiza avaliações e mantém informados os atores envolvidos no processo. Conta também com um grupo de outras entidades que participaram na elaboração da Estratégia e assinaram um compromisso com a implementação do seu Plano de Ação. Este grupo é composto por organizações da sociedade civil que se ocupam de várias questões (género, migração, interculturalidade, juventude, desenvolvimento local, ambiente, etc.), o que o torna muito robusto. Algumas das ONGD têm representado Portugal em fóruns europeus de Educação para o Desenvolvimento. Esta forma de atuação tem sido muito inovadora e tem sido considerada uma boa prática, que pode servir de referência para outros países.

<sup>10</sup> A designação dos ministérios difere de país para país, pelo que se optou por uma designação genérica.

<sup>11</sup> Ver: <https://docentesparaeldesarrollo.blogspot.com/>

<sup>12</sup> Esta Comissão de Acompanhamento é composta pelo Camões, DGE, Plataforma ONGD e CIDAC.



Noutros países, como Andorra, Chile, Paraguai e República Dominicana, o papel mais relevante é atribuído ao Ministério da Educação como principal interveniente na Educação para a CGpDS, incluindo também o papel das Universidades. Têm sido os Ministérios da Educação a incorporar a Cidadania Global e o Desenvolvimento Sustentável nos currículos, por vezes de forma explícita e concreta, outras vezes com base em formulações genéricas. No Ensino Superior, promoveu-se a investigação e a geração de conhecimento, produziram-se materiais de análise e reflexão, e lecionaram-se cursos e mestrados sobre Cooperação para o Desenvolvimento e Educação para a CGpDS (Andorra, Espanha e Portugal). E, como já foi referido, noutros países como o Uruguai, para além do Ministério da Educação, foram envolvidos outros atores educativos.

Os Ministérios relacionados com o Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável são também considerados atores institucionais relevantes nesta área. No caso de Andorra, promoveram a *Estratégia Nacional de Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável*, que envolveu a participação de outros ministérios e entidades sociais e se concretizou em várias ações nas escolas (Escolas Verdes). Também em Espanha, o Ministério da Transição Ecológica e dos Desafios Demográficos levou a cabo ações educativas em colaboração com a Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECID). No Chile, o Ministério do Ambiente tem uma Divisão de Educação Ambiental e Participação Cidadã e uma rede de Centros de Educação Ambiental e um sistema de certificação ambiental para escolas, que respondem à procura educativa sobre questões ambientais. Os Ministérios da Educação, Ambiente, Ciência e Tecnologia e Universidades são identificados como os atores que têm um espaço coordenado pela AGCID para dar um forte impulso à implementação do ODS 4.

O Ministério das Relações Institucionais, da Educação e das Universidades de Andorra promoveu a CGpDS como uma competência educativa e lançou atividades sobre sustentabilidade ambiental nas escolas. Desde 2018, a Universidade incorporou a competência da cultura democrática nos seus currículos e na formação de professores. Foi também dada grande relevância aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, tentando alinhar os currículos com a Agenda 2030. Uma das iniciativas que se destacam é a rede de Escolas Associadas da UNESCO, que promove a inovação pedagógica, a melhoria dos processos de aprendizagem e a cooperação internacional. Contribuem também para a implementação dos objetivos da Educação para Todos, tal como definidos pelo Quadro de Ação de Dakar, em particular no que diz respeito à qualidade da educação. A Rede trabalha em torno de vários temas principais: educação para o desenvolvimento sustentável; paz e direitos humanos; e aprendizagem intercultural.

No Paraguai, o Plano Nacional de Transformação Educativa (PENTE 2030) está a ser desenvolvido em conjunto com o Ministério da Educação e Ciência (MEC), o Ministério da Economia e Finanças. Esta iniciativa PENTE 2030 tem sido muito positiva na definição de uma agenda educativa de qualidade, inclusiva e equitativa que responde aos princípios da identidade cultural, concetual, espiritual, social, ética e pedagógica da educação paraguaia e, por sua vez, fornece as competências para "(...) ser cidadãos globais num mundo complexo que requer o compromisso de todos para o desenvolvimento sustentável do planeta" (PENTE 2030: 13). O mesmo documento afirma que, até 2040, "(...) o sistema educativo nacional, com a participação da

sociedade, terá assegurado que os estudantes paraguaios alcancem melhores níveis de aprendizagem que lhes permitam desenvolver plenamente o seu potencial cognitivo e criativo como cidadãos livres ao longo da vida" (PENTE 2030: 13).

Na República Dominicana, o Ministério da Educação afirma nas Bases da Revisão e Atualização Curricular que uma das tarefas fundamentais do sistema educativo é formar uma cidadania responsável, para a tolerância e a solidariedade, que contribuam para a equidade de género e a convivência pacífica. Tal como em Andorra, é definida uma competência ética e de cidadania. Os documentos curriculares dominicanos estão alinhados com a Agenda 2030, tanto a nível geral como por áreas curriculares e disciplinas específicas.

Por último, vale a pena destacar como as instituições de ensino superior têm vindo a ganhar importância no domínio da CGpDS. É o caso de Andorra, Chile, Espanha e Portugal, onde se regista uma produção científica crescente (artigos, teses, investigação), juntamente com um aumento da oferta formativa, como cursos (presenciais ou online), mestrados, cursos de verão, etc. A incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no ambiente universitário favoreceu esta tendência e as universidades assinaram compromissos específicos. Por exemplo, em Portugal, a *Carta de Compromisso das Escolas Superiores de Educação para a implementação da ENED (2022)* e em Espanha, o compromisso da Conferência de Reitores das Universidades Espanholas (CRUE) com a Agenda 2030<sup>13</sup> e a elaboração de relatórios de progresso.

No Uruguai, a Comissão Nacional da UNESCO funciona no âmbito do Ministério da Educação e Cultura e coordena a Rede de Projetos de Escolas Associadas da UNESCO (ASPnet). O objetivo é fornecer conteúdos temáticos nas instituições de ensino primário, secundário, técnico profissional, formação de professores e educação não formal que sejam relevantes para a promoção das Nações Unidas, tais como preocupações globais e o papel do sistema das Nações Unidas, educação para o desenvolvimento sustentável, paz e direitos humanos, educação para o património mundial da UNESCO e aprendizagem intercultural (Uruguai 2023: 20). Outro programa relevante é o Ceibal (originalmente chamado Plan Ceibal). Um programa muito inovador, lançado em 2007, cujo objetivo é desenvolver planos e programas destinados à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para fins educativos, com o objetivo de favorecer a inclusão social e reduzir o fosso digital.

## 5.2 ONGD e outras organizações da sociedade civil

Em alguns países, nomeadamente Espanha e Portugal, as ONGD e outras organizações da sociedade civil desempenham um papel muito relevante na área da CGpDS e têm sido a força motriz de numerosas iniciativas. Noutros países o seu papel é mais ténue e não parece fazer parte da sua agenda.

Nestes dois países europeus, as ONGD e outras organizações da sociedade civil participaram ativamente na conceptualização e elaboração de propostas educativas no

---

<sup>13</sup> Ver: CRUE: <https://www.crue.org/proyecto/comision-agenda-2030/>

âmbito educativo formal e não formal, incorporando novos temas como a soberania alimentar, o clima e a justiça social, o cuidado e a igualdade de gênero, a crise climática e as migrações, entre outros. Têm dado contributos relevantes para a definição de Estratégias de Educação para o Desenvolvimento. Espanha tem uma Estratégia de Educação para o Desenvolvimento, adotada em 2007. Portugal já teve duas edições da sua Estratégia – a ENED 2010-2016 e a ENED 2018-2022 – e está atualmente a elaborar uma terceira. Como já foi referido, foi constituído um grupo de organizações plurais para participar no acompanhamento e na avaliação da mesma.

Foram feitos progressos claros na construção de alianças entre organizações sociais, ONGD, movimentos sociais e grupos de interesse, bem como na internacionalização das atividades de CGpDS. As plataformas nacionais e regionais de solidariedade<sup>14</sup> têm desempenhado um papel importante na criação de redes e no alargamento do seu âmbito de ação, desenvolvendo novas estratégias de comunicação para públicos mais vastos, envolvendo novos atores sociais e alargando o próprio conceito de CGpDS. Isto tem sido muito importante para a partilha de conhecimentos e capacitação dos diferentes atores, assegurando a oferta de oportunidades de aprendizagem mútua e para a definição de novas estratégias de aprendizagem.

Noutros países do Estudo, a situação é diferente e não existem estruturas de coordenação que permitam às organizações da sociedade civil e às ONGD apresentarem propostas conjuntas e definirem posições concretas na área da CGpDS. Embora realizem um trabalho valioso, este permanece disperso e não pode ser visualizado de uma forma conjunta.

A multiplicidade de intervenientes pode ser muito complexa para a conceção de um Plano de Ação para a CGpDS. É necessário identificar os atores mais relevantes e apoiar espaços de articulação e coordenação entre estes para facilitar a aprendizagem e a troca de experiências.

## 6. Conclusões e recomendações

A Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável (CGpDS) é ainda um conceito e um campo de ação incipientes em alguns países que fazem parte da Iniciativa Ibero-americana de CGpDS, mas existe um quadro normativo e institucional que permite a sua implementação. Esta Iniciativa pode desempenhar um papel importante na sua promoção e consolidação, mas é necessária vontade política para a pôr em prática.

As diferentes trajetórias e experiências na implementação da CGpDS dos países que integram a Iniciativa são uma riqueza e abrem oportunidades de aprendizagem e de troca de experiências e boas práticas, mas colocam também enormes desafios. A nível nacional, as práticas do CGpDS exigem um amplo diálogo entre os vários atores institucionais e as organizações da sociedade civil, promovendo espaços de consulta e

---

<sup>14</sup> Ver, em Espanha, a Coordenadora de ONGD (CONGDE) e os coordenadores regionais; em Portugal, a Plataforma Portuguesa de ONGD.



reflexão coletiva e de coordenação interministerial, entre outros aspetos. A experiência de Espanha e Portugal pode ser um ponto de referência, bem como as experiências de cooperação sul-sul e triangular.

## **6.1 Avançar na conceptualização de CGpDS, tendo em conta as particularidades de cada contexto.**

Os membros da *Iniciativa* consensualizaram uma conceção alargada de CGpDS que permite incluir a diversidade de contextos e experiências dos países que fazem parte da mesma. O objetivo não é definir um conceito único, mas identificar as principais ideias-chave que o compõem.

Existe um consenso sobre a sua definição e âmbito de ação que foi reforçado pelo ODS 4: Educação de Qualidade e pela meta 4.7, que se refere diretamente à Cidadania Global. É um quadro regulamentar suficientemente amplo para integrar a diversidade territorial e de partes interessadas. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável oferece oportunidades para as atividades de CGpDS e é um dos eixos partilhados. Propõe ultrapassar a abordagem tradicional Norte-Sul e propõe uma visão universalista do desenvolvimento e da justiça global, com responsabilidades partilhadas mas diferenciadas consoante os países, que transcende a questão da ajuda ao desenvolvimento e se centra em questões mais amplas relacionadas com a sustentabilidade e a desigualdade global.

No entanto, é importante determinar o que está incluído neste conceito, a fim de definir o âmbito de ação, os objetivos e as ações a realizar. Isto deve fazer parte de um processo participativo que inclua as visões dos diferentes atores ligados à cooperação para o desenvolvimento e à educação, a fim de facilitar a "*apropriação*" do conceito. A educação para a CGpDS deve tornar-se um espaço de convergência entre as várias propostas e abordagens educativas que visam a construção de um mundo mais justo e solidário.

Seria também importante unificar a utilização de termos relacionados com a CGpDS em diferentes documentos, referências e estratégias nacionais. Tratar-se-ia de criar um "corpus teórico" partilhado sobre a temática, que contribuiria para melhorar a qualidade das ações, aprofundar a análise e as causas dos problemas globais e trocar ideias e experiências, e definir estratégias de intervenção no âmbito da educação formal e não formal. A complementaridade entre as várias ações de CGpDS deve ser aprofundada.

Em suma, é muito importante moldar um conceito partilhado de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável que incorpore os elementos comuns de diversas práticas educativas relacionadas com a solidariedade, a justiça social, os direitos humanos e a sustentabilidade ambiental. O quadro da Agenda 2030 e o objetivo 4.7 são muito apropriados. Isto implica as seguintes ações:

- *Aprofundar o conceito de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável*, definindo os traços essenciais que caracterizam este processo de aprendizagem: as interdependências globais/locais, a análise da desigualdade e da pobreza e o impacto no desenvolvimento do Sul Global e o papel da solidariedade internacional

no apoio aos processos de desenvolvimento sustentável, a defesa dos direitos humanos, a promoção de valores relacionados com a paz, a justiça social e a igualdade de género e a emergência climática.

- *Gerar informação atualizada sobre cidadania global e sustentabilidade.* Devem ser promovidas abordagens mais amplas e complexas, que abordem as causas da desigualdade e da pobreza e mostrem as interdependências globais e locais que ajudam a apresentar propostas e a promover iniciativas que abordem as causas estruturais dos problemas globais que afetam as sociedades e o papel da cidadania na procura de respostas solidárias e justas.

## **6.2. Formação do pessoal dos organismos públicos que participam na Iniciativa**

Com o objetivo de aprofundar o seu conhecimento do conceito de CGpDS e de lhes proporcionar as ferramentas conceptuais e metodológicas que lhes permitam promover atividades de CGpDS a nível nacional e no espaço ibero-americano.

## **6.3. Institucionalização das práticas de CGpDS e criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação.**

Propõe-se a criação de um Secretariado Técnico a nível nacional para apoiar a coordenação, monitorização e avaliação das práticas de CGpDS das várias instituições como Ministérios, ONGD e organizações da sociedade civil. Também a elaboração de Planos de Ação de CGpDS que definam as linhas de trabalho e as ações a realizar a médio prazo.

## **6.4. Criação de redes.**

É necessário avançar numa maior coordenação entre os intervenientes públicos e privados na CGpDS. Propõe-se reforçar as alianças multisectoriais e promover um trabalho articulado e sustentado ao longo do tempo entre as organizações governamentais, a sociedade civil e os agentes da cooperação internacional, tanto a nível local como nacional e internacional.

## **6.5. Promover linhas de trabalho em CGpDS no espaço ibero-americano, com base na "localização" do ODS 4 e da meta 4.7, no âmbito da cooperação Sul-Sul e triangular.**

De forma a permitir a promoção de projetos conjuntos e a sua apropriação de acordo com as particularidades e singularidades locais.

## **6.6. Aumento da internacionalização das atividades de CGpDS.**

A participação em projetos internacionais de CGpDS é vista como muito positiva, pois são muito enriquecedores e permitem alargar o impacto das ações. Os projetos transfronteiriços são muito valorizados e de grande interesse para os diferentes atores

da cooperação e da CGpDS. Espanha, Portugal e Andorra têm experiência neste domínio, que pode ser mobilizada.

### **6.7 Educação e formação de docentes.**

O reforço das capacidades de docentes e de outros atores do setor da educação em matéria de CGpDS é uma prioridade, a fim de obter um maior conhecimento e familiaridade com o conceito. A educação para as questões relacionadas com as políticas gerais de desenvolvimento deve ser incorporada nas faculdades de educação e nas instituições de formação de professores, bem como nos currículos escolares, quer como conteúdo de aprendizagem, quer como competência a adquirir. Propõe-se também um programa de formação adaptado às necessidades de docentes dos diferentes níveis de ensino e de outros atores sociais, incluindo cursos e seminários em diferentes formatos, e a criação de espaços de intercâmbio de conhecimentos teóricos e práticos. E, finalmente, verificar a aplicação efetiva através da utilização de instrumentos de acompanhamento e avaliação.

### **6.8 Financiamento.**

O financiamento dos programas e projetos de CGpDS continua a ser insuficiente em todos os países. É por vezes difícil de medir, uma vez que os indicadores estabelecidos pelo Comité de Ajuda ao Desenvolvimento não mostram o âmbito deste domínio de ação e, para algumas atividades transversais, é muito difícil estimar os recursos atribuídos. No entanto, a ambição de alguns projetos não corresponde aos fundos atribuídos e, para promover o trabalho a médio prazo, são necessários mais recursos financeiros e humanos.

Uma maior dotação orçamental para as ações de CGpDS, tanto por parte da administração pública como por parte das ONGD, permitiria a realização de atividades fundamentais como a formação e a capacitação, o acompanhamento e a avaliação. Propõe-se a abertura de linhas de financiamento específicas para a área de CGpDS, à semelhança do que acontece em Espanha, Portugal e Andorra.

Em suma, o objetivo seria definir conjuntamente um roteiro para fazer avançar a CGpDS como uma estratégia essencial para o cumprimento da Agenda 2030 e do ODS 4, partilhando experiências, conhecimentos e boas práticas no espaço ibero-americano.

## 7. Anexos

### 7.1 Conselho Consultivo

#### Cristian Cox Donoso. Chile

Licenciado em Sociologia pela Universidade Católica do Chile (1977) e doutorado em Sociologia pela Universidade de Londres (1984). No domínio académico, foi Diretor do Centro de Políticas Comparadas em Educação (UDP) (202-2016), Decano da Faculdade de Educação da Universidade Católica do Chile (2015-2021), Membro do Conselho Superior da Universidade Católica do Chile (2015-2012), Membro do Conselho Superior da Universidade Católica de Temuco (201-2007), Diretor do Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação da Universidade Católica do Chile (2011-2007). No domínio do Governo, Ministério da Educação e Comissões, foi Coordenador da Unidade de Currículo e Avaliação, Ministério da Educação do Chile (2006-1997), Coordenador do Programa para a Melhoria da Qualidade e Equidade na Educação Básica (MECE) do Ministério da Educação do Chile-Banco Mundial (1996-1990). Coordenador do Secretariado Técnico, Comissão de Educação para a Cidadania (2004).

A nível internacional, foi representante do Chile na Assembleia Geral da International for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2005-1998) e Chefe da Delegação Chilena aos Ministros da Educação da OCDE em Dublin, Irlanda, 17-19 de março de 2004.

Foi também membro do Comité Consultivo do Projeto, International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), 2016; ICCS-2022. Participou em consultorias internacionais com o Banco Mundial, no sector da educação. Projetos de educação com os governos do Brasil, Panamá, Peru, Bolívia, Argentina e Paraguai. Com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no projeto Sistema Regional de Avaliação e Desenvolvimento de Competências Cidadãs (SREDECC) (2011-2008); Projeto Competências Cidadãs (para a Região da América Latina e Caribe) (2005); Projetos educacionais para a reforma do ensino médio, com os governos do Brasil e Uruguai (2002-1998).

Trabalhou na UNESCO como coordenador de projeto, *Secretariado Técnico da Estratégia Regional de Professores para a Educação para Todos* (UNESCO e Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Chile - de outubro de 2010 a dezembro de 2015; depois com o Centro de Políticas Comparadas em Educação, Universidade Diego Portales).

Com uma vasta experiência nacional e internacional, colaborou e desenvolveu trabalhos de investigação com instituições como a UNESCO, a Universidade de San Andrés (Buenos Aires), a FLACSO-Chile, o Centro de Estudos Latino-Americanos (Universidade de Stanford), a Faculdade de Educação da Universidade Católica do Chile, a Cátedra Andrés Bello da Universidade de Leiden (Países Baixos).

#### Javier Murillo Torrecilla. Espanha

Diretor do Instituto de Direitos Humanos, Democracia, Cultura de Paz e Não-Violência (DEMOSPAZ-UAM). Fundador e Diretor da Cátedra UNESCO de Educação para a Justiça Social na Universidade Autónoma de Madrid (UAM). Professor de Métodos de

Investigação e Avaliação Educacional na UAM, Coordenador do grupo de investigação Mudança Educacional para a Justiça Social (GICE) na UAM, e Coordenador Geral da Rede Ibero-Americana de Investigação sobre Mudança e Eficácia Escolar (RINACE). Diretor de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, da Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa e da Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Foi Coordenador Geral do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) da UNESCO e Diretor de Estudos do Centro de Investigação e Documentação Educativa (CIDE) do Ministério da Educação.

### **José Antonio Sanahuja. Espanha**

Doutor em Ciência Política pela Universidade Complutense e Mestre em Relações Internacionais pela Universidade das Nações Unidas para a Paz. Professor de Relações Internacionais na Universidade Complutense de Madrid e professor na Escola Diplomática. Atualmente, é diretor da Fundação Carolina e conselheiro especial para a América Latina e as Caraíbas do Alto Representante para os Negócios Estrangeiros e a Política de Segurança da União Europeia, Josep Borrell (*ad honorem*). Foi investigador no Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI) e Robert Schuman Fellow no Instituto Universitário Europeu de Florença. Trabalhou como investigador e consultor para a Comissão e o Parlamento Europeu, o PNUD, a SEGIB, a Fundação UE-ALC e várias ONG. Em dois mandatos diferentes, foi Membro Especialista do Conselho de Cooperação para o Desenvolvimento (órgão consultivo do Ministério dos Negócios Estrangeiros, União Europeia e Cooperação de Espanha) e membro do Conselho de Administração da Oxfam Intermón. Foi-lhe atribuído pela Agência Nacional de Avaliação, Qualidade e Acreditação (ANECA) três períodos de investigação de seis anos e um período de transferência e inovação de seis anos. Tem um extenso registo de publicações, acessível em <https://www.researchgate.net/profile/Jose-Antonio-Sanahuja>.

### **Preciosa Fernandes. Portugal**

Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, (FPCE UP) Co-coordenadora da Comunidade de Prática de Investigação CFATE, do Centro de Investigação e Intervenção em Educação (CIIE), do qual é membro. Co-coordenadora da Área Estratégica Avaliação e Políticas Públicas em Educação do CIIE.

Vice-Reitora do Mestrado em Ciências da Educação da FPCE UP, Coordenadora Científica do Mestrado em Educação para a Saúde, desenvolvido em cooperação entre a FPCE e o Instituto de Saúde Pública da Faculdade de Medicina da UP e membro do Conselho Pedagógico da FPCE UP. Tem participado e coordenado projetos nacionais e internacionais financiados na área das Políticas Educativas, Avaliação, Currículo, Democracia e Diversidade Social. É autora e coautora de artigos, capítulos de livros e livros nacionais e internacionais.

As suas principais áreas de investigação científica são: políticas e práticas curriculares; avaliação educacional e escolar; formação e desenvolvimento profissional de professores; educação especial e educação para a saúde e pedagogia no ensino superior. Tem participado em vários projetos de investigação nacionais e internacionais

sobre estas temáticas. É investigadora no projeto nacional "Plataformas Digitais na Gestão do Agrupamento de Escolas" (2018-2021), e participa no projeto espanhol DEMOSpEJS Democracia nas Escolas como Pedra Angular de uma Educação para a Justiça Social" (projeto no. EDU2017-82688-P, coord. por Demospaz/UAM -Universidad Autónoma de Madrid). Participa em vários projetos financiados pela Comissão Europeia no âmbito das bolsas Erasmus+: "Mind the Gaps: Media Literacy Towards Youth Social Inclusion"; "BE PART: Youth-Led Development for School's Participatory Management"; "UP2B: Boosting Up Social Education towards European Citizenship and Labour Market Inclusion"; "The 21st Century Skills and the Global Goals for Sustainable Development: Towards Responsible Pupils of the Future"; e "ENGAGE STUDENTS: Promoting Social Responsibility of Students by Embedding Service Learning within HEIs Curricula". Até 2015, co-presidiu o Observatório da Vida Escolar (OBVIE) do CIIE e tem uma vasta experiência de investigação e interação em/com um vasto leque de escolas primárias e secundárias. Desde 2008, é avaliadora da Inspeção-Geral da Educação. É também revisora de revistas nacionais e internacionais. A sua investigação tem sido amplamente publicada em revistas nacionais e internacionais, e é também coautora de vários livros, centrados na educação, no currículo e na avaliação das aprendizagens. CV: <https://www.cienciavitae.pt/portal/3F12-A5A2-FCF6>

### **Tabaré Fernández Aguerre. Uruguai**

Nascido em Montevideu em 1968, é licenciado em Sociologia pela Universidad de la República. Doutorado em Sociologia pelo El Colegio de México (2004), é professor de Sociologia e investigador no Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais (Udelar, Uruguai). É Investigador Nível II do Sistema Nacional de Investigadores (2008-2023) e coordenador do Grupo de Investigação sobre Territórios, Desigualdades e Transições (TDT) e corresponsável pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Sociedade, Educação e Língua na Fronteira (NEISELF) do Centro Universitário Regional (CENUR) Noroeste, Sede Rivera da Universidade da República.

O seu trabalho concentrou-se em três linhas, realizadas numa base comparativa. A primeira linha visa analisar as desigualdades nas trajetórias e nos resultados escolares. Realizou estudos sobre a Argentina, o Brasil, o Chile, o México, os Estados Unidos e as Honduras. Em 2002, fundou a Rede Ibero-Americana de Investigação sobre Mudança e Eficiência Escolar (RINACE).

Uma segunda linha de investigação centra-se nas políticas educativas orientadas para a desigualdade, com uma especialização na conceção de políticas de avaliação na educação, com o objetivo de contribuir para o reforço dos sistemas de informação e planeamento. Desenvolveu dois projetos sobre o ensino superior (MERCOSUL, PIMCEU) como componentes das políticas de inclusão.

Uma terceira linha, transversal às anteriores, que se tem debruçado sobre os regimes de bem-estar, o papel do Estado e a sua distribuição no território, observando o impacto na desigualdade social e na pobreza. Realizou estudos sobre políticas sociais e pobreza no México e no Uruguai. Entre os seus projetos, destaca-se a aprovação do GT CLACSO "Heterogeneidade estrutural e desigualdade social", no qual participa com o tema "territórios e desigualdade social". Esta linha foi reforçada com a I&D do CSIC intitulada "Territórios, estruturas de bem-estar e desigualdade. Uruguay 1960-2011",



como chefe de uma equipa interdisciplinar de investigadores da FCS (DS, PHES, UMAD) e do CENUR Noreste (NEISELF, CEF), com a participação de académicos do estrangeiro (Chile e México).

## 7.2 Equipa de Investigação

**Coordenação: Manuela Mesa**

### DIAGNÓSTICO DO PAÍS: ESPANHA E ANDORRA

#### **Manuela Mesa**

Pedagoga especializada em Educação para a Cidadania Global. Doutorada em Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid, com uma tese sobre *Violência Transnacional na América Central*. É Co-Directora do Instituto DEMOSPAZ da Universidade Autónoma de Madrid, desde a sua fundação em 2016 até à data. Directora do Centro de Educação e Investigação para a Paz (CEIPAZ) desde 2007 até ao presente e membro do Conselho de Administração da Cátedra de Educação para a Justiça Social.

Manuela Mesa é uma das figuras de referência da Educação para a Cidadania Global em Espanha, tendo desempenhado um papel fundamental na sua conceptualização, definição de estratégias, sistematização e formação. Foi investigadora num dos primeiros *Estudos de Diagnóstico sobre Educação para o Desenvolvimento* para a Secretaria de Estado da Cooperação Internacional e Ibero-América, realizado em 2004<sup>15</sup>. Em 2000, assessorou e elaborou uma proposta de implementação do CGpDS para a Direção Geral de Cooperação do Governo Regional de Madrid 2000. Em 2004, redigiu um documento sobre a CGpDS para a sua incorporação no Plano Diretor da Cooperação Espanhola (2005-2008). Entre 2004 e 2010, assessorou a Câmara Municipal de Saragoça e o Ministério da Educação de Portugal em matéria de Educação para o Desenvolvimento.

Em 2009, no Centro de Educação e Investigação para a Paz, realizou um Diagnóstico independente sobre *Educação para o Desenvolvimento*, que foi publicado em 2011. Foi também responsável pelo relatório nacional sobre Espanha encomendado pela *Development Education and Awareness Raising (DEAR)* em 2020. Também em 2020, elaborou o *Marco Conceptual do Programa Ibero-Americano de Cidadania Global para o Desenvolvimento Sustentável* para a SEGIB.

Foi membro perito do Conselho de Cooperação para o Desenvolvimento em Espanha. E membro do Grupo de Educação para o Desenvolvimento do Conselho (2010-2011). Professor e conferencista em cursos de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global em numerosas instituições espanholas e latino-americanas como: Fundación

---

<sup>15</sup> Ver: VV.AA. *La Educación para el Desarrollo en las Administraciones Públicas*. Universidade Politécnica de Valência / Gabinete de Planeamento e Avaliação. Secretaria de Estado da Cooperação Internacional e Ibero-América.

Ortega y Gasset, Universidade de Zaragoza, Universidade de Castellón, Universidade de Barcelona, Universidade de Navarra, Universidade de Teruel, etc. em ONGD, organizações sociais e municípios desde 1989 até à data. Centro Norte-Sul (Lisboa), Universidade do Porto, Universidade de Viana Castelo, Universidade para a Paz na Costa Rica. Desenvolveu projetos de sensibilização, educação e investigação na Europa e na América Latina.

Realizou numerosos estudos e investigações sobre Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global para a Agência Espanhola de Cooperação (AECID), governos regionais (Comunidade Autónoma de Madrid) e a Comissão Europeia. Mais informações em: <https://ceipaz.org/publicaciones-manuela/>

### **Elena Boschiero**

Doutoramento em Ciências Humanas: Geografia, Antropologia e Estudos Africanos e Asiáticos pela Universidade Autónoma de Madrid (UAM) em 2021. Mestrado em Antropologia de Orientação Pública pela UAM em 2012. Licenciada em Conservação do Património Cultural em 2008 e Pós-Graduada em Antropologia Cultural, Etnologia, Etnolinguística em 2011 na Università Ca'Foscari di Venezia (Itália).

É investigadora no Instituto de Direitos Humanos, Democracia, Cultura de Paz e Não-Violência DEMOSPAZ da Universidade Autónoma de Madrid, onde participa nos programas de investigação "Direitos Humanos e Cultura de Paz no quadro da Agenda 2030" e "Direitos Humanos na Cidade". É membro da Cátedra UNESCO de Educação para a Justiça Social da UAM, da Rede de Investigação da Associação Espanhola de Investigação para a Paz (AIPAZ) e do Centro de Educação e Investigação para a Paz (CEIPAZ).

Desde fevereiro de 2023 é Professora Associada no Departamento de Antropologia Social e Psicologia Social da Universidade Complutense de Madrid (UCM).

Participou em vários projetos de investigação e transferência da Universidade Autónoma de Madrid, AIPAZ e CEIPAZ relacionados com a coexistência, gestão positiva da diversidade, promoção dos direitos humanos e construção da paz nas cidades e territórios, localização da Agenda 2030.

Coordenou a "Consultoria para promover o princípio das Cidades e Territórios de Paz e o processo nos diálogos globais sobre violência territorial e urbana", com o PNUD-ART e a Agência Extremadura de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento AEXCID (2021-2022) e a "Consultoria internacional para a definição de um quadro concetual para promover e implementar o diagnóstico da violência urbana e processos de construção da paz nas cidades-piloto do projeto de Localização dos ODS" com a iniciativa PNUD ART (2018-2019).

Foi membro da equipa de trabalho do projeto R+D+i "A democracia nas escolas como base de uma educação para a Justiça Social" (2018-2022) e do projeto "Iniciativas da sociedade civil para a realização dos ODS na cidade de Madrid", financiado pela Câmara Municipal de Madrid (2020-2021).



Desde 2017, tem colaborado com a Fundación Cultura de Paz e o CEIPAZ na coordenação de projetos, conferências, reuniões, cursos de curta duração e projetos, incluindo as conferências "Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas: ODS 16 e a sua implementação" (2017), o Seminário das Cátedras UNESCO "Direitos Humanos e Cultura de Paz no 70º Aniversário" (2018) e o Seminário "Direitos Humanos, Coexistência e gestão positiva da diversidade" (2021).

De 2014 a 2018, colaborou com o Centro Regional do PNUD para a América Latina e as Caraíbas no Panamá, realizando consultorias relacionadas com projetos de redução do risco de catástrofes nas Caraíbas: assistência ao projeto de Cooperação Sul-Sul "Caribbean Risk Management Initiative" (CRMI II) em 2014; elaboração da proposta de Projeto Regional do PNUD DIPECHO (Programa de Preparação para Desastres da União Europeia) "Fortalecer os sistemas integrados de alerta precoce para uma redução mais eficaz do risco de desastres nas Caraíbas através da transferência de conhecimentos e ferramentas" (2017); desenvolvimento de material de formação sobre Redução do Risco de Catástrofes e Prontidão para representantes da comunidade das Ilhas Turcas e Caicos (2018) e elaboração do Documento de Projeto Regional do PNUD DIPECHO "Reforçar a capacidade de prontidão integrada e coesa a nível regional, nacional e comunitário nas Caraíbas" (2018).

## DIAGNÓSTICO DO PAÍS: CHILE

### **Cristián Cox Donoso (curriculum vitae no Conselho Consultivo).**

#### **Renato Orellana Muermann**

Engenheiro Civil, Universidade do Chile e licenciado em Ontologia da Linguagem, Logonet, Berkeley. Investigador adjunto do Centro de Política Educativa Comparada, Universidad Diego Portales.

Durante os anos oitenta é professor na Universidade de Santiago onde desenvolve e implementa o currículo da área de Sistemas no processo de criação do curso de Engenharia Informática. É Diretor de Educação para a formação em Ontologia da Linguagem. Nos anos noventa participou no desenvolvimento do currículo da disciplina de Educação Tecnológica para a Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério da Educação. No Centro de Estudos de Políticas e Práticas (CEPPE) da Universidade Católica, coordena a elaboração de normas para a formação inicial de professores e o controlo do seu cumprimento. Foi consultor de Faculdades de Educação em aspectos relacionados com o currículo e a sua organização, consultor da UNESCO e da cooperação entre a União Europeia e a América Latina.

## DIAGNÓSTICO DO PAÍS: PORTUGAL

### **Angélica Maria Reis Monteiro**

É doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Mestre e Licenciada em Psicologia pela

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP). Foi Investigadora de Pós-Doutoramento no Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) da FPCE-UP e Professora Coordenadora do Instituto Piaget e tem investigação e publicações sobre Educação de Adultos, Ensino Superior e Aprendizagem apoiada pelas Tecnologias Digitais em contexto prisional, cidadania e juventude.

Especializou-se em E-Learning e e-Inclusão, em Educação Multimédia. Participou em numerosos projetos internacionais, em consórcio com várias organizações.

## DIAGNÓSTICO DO PAÍS: PARAGUAI

### **Natalia Luisa Coppola**

É argentina e reside no Paraguai. É licenciada em Pedagogia pela UNED (Espanha), mestre em Política e Gestão do Ensino Superior - Programa UNIgestionES e doutorada em Educação com a tese *Las políticas de evaluación de la función docente universitaria en el marco de la evaluación institucional. Um estudo comparativo entre Argentina, Espanha e México*.

Nos últimos três anos, trabalhou para várias organizações multilaterais, como a OEI, o BID e em universidades. Com a OEI e a União Europeia, participou na promoção da qualidade educativa no Paraguai através dos Resultados de Aprendizagem e Formação Técnica e Profissional e do Sistema Nacional de Qualificações Profissionais (Acordo de Contribuição OEI-EU- LA/2020/421-144). (2021 até ao presente).

Foi coordenadora da Componente de Inovações Educativas no Programa "Alargamento do Dia Escolar e Melhoria das Condições de Transporte dos Alunos das Escolas Oficiais em Zonas Rurais". Projeto JEE (PR-L1097). Empréstimo BID 3660/OC-PR (2019-2021).

Desde 2017 até à data, é consultora em desenvolvimento institucional e curricular do Instituto Profesional de Arte y Comunicación (IPAC) - Paraguai. Também coordena o Programa de Formação em Gestão na Internacionalização da Educação (GIES) na Universidade Nacional de Cuyo - FFyL (Mendoza- Argentina).

Lecciona desde 2011 até hoje. Mais recentemente lecionou em várias universidades como: Universidad de Palermo (Argentina) como professora de pós-graduação (modalidade virtual); no Instituto Superior Norberto Bobbio (Paraguai) como professora de pós-graduação; no Instituto Profesional de Arte y Comunicación (IPAC). Professora de graduação e pós-graduação. Universidade Nacional Scalabrini Ortiz (Argentina). Professora regular de graduação e desenvolvimento docente.

Desenvolveu projetos educativos e consultorias de desenvolvimento institucional e curricular na Universidade Politécnica do Paraguai, na Universidade de Buenos Aires e fez parte da equipa técnica do Programa Conectar Igualdad. Organização dos Estados Ibero-Americanos.

## DIAGNÓSTICO DO PAÍS: REPÚBLICA DOMINICANA

### **Berenice Pacheco-Salazar**

É doutorada em Educação pela Universidade de Sevilha (EUA), com a tese de doutoramento: *Ser, estar y con-vivir en la escuela. A violência escolar a partir das vozes de alunos e professores na República Dominicana.*

Psicóloga com mestrado em Género e Desenvolvimento pelo Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), com a tese de mestrado: *Dialogando com as bruxas. Contribuições para a epistemologia feminista.*

Com estudos complementares sobre Ensino Virtual (INTEC, 2022), Inovação Pedagógica (Agência de Cooperação de Israel, 2022), Investigação Transdisciplinar (Universidade de Porto Rico, 2019), Género no Sistema Ibero-Americano (ONU, 2019), Ensino Superior em Desenvolvimento Social (Universidade Normal do Nordeste da China, 2017) e Cooperação para o Desenvolvimento (OEI, 2015).

Especialista em Educação da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), onde coordenou iniciativas nacionais e regionais ligadas à educação para os direitos humanos, à convivência escolar positiva e à cidadania global.

Tem 16 anos de experiência no ensino universitário e na conceção e execução de projetos educativos e programas de formação para a cooperação ibero-americana.

Pesquisadora especializada em metodologia qualitativa. Especialista em: direitos humanos e abordagem de género, educação para a cidadania; violência escolar, convivência e cultura de paz; cultura escrita e promoção da leitura.

Docente e investigadora do Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Diretora da revista *Ciencia y Educación*.

Realizou uma consultoria para a conceção da disciplina *Cidadania e Gestão da Convivência Escolar*. Instituto Superior de Formação de Docentes Salome Ureña (ISFODOSU) janeiro -fevereiro de 2018.

## DIAGNÓSTICO DO PAÍS: URUGUAI

### **Emiliano Clavijo**

Bacharel em Ciência Política (2015), Bacharel em Sociologia (2018) e Mestre em Ciência Política (2021) pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da República (FCS-UDELAR). Atualmente encontra-se a frequentar o Doutoramento em Ciência Política na referida instituição.

Docente de Políticas Públicas no Departamento de Ciência Política (FCS-UDELAR), onde também colabora no Programa de Investigação em Segurança Regional, Política e Sociedade das FFAA (PRISFAS) desde 2015. Trabalha na Unidade de Apoio

Acadêmico da Comissão Coordenadora do Interior e na Unidade de Sistemas de Informação Educativa da Comissão Sectorial de Educação. É também docente na disciplina Construção de Indicadores para a Docência na Faculdade de Ciências Humanas e da Educação da UDELAR e docente de Metodologia da Investigação no Mestrado em Docência Universitária (Comissão Sectorial de Docência, Área Social e Artística da UDELAR em associação com o Conselho de Formação em Educação da Administração Nacional de Educação Pública). É também professor de Metodologia da Investigação e investigador do Instituto Universitário Crandon.

Foi coordenador adjunto no âmbito do projeto Mesas de diálogo con actores de la sociedad civil, sector privado, mundo del trabajo y instituciones de educación terciaria sobre transformación programática del Ciclo Básico de Educación Secundaria (2016-2017) em cooperação entre a FCS, o Consejo de Educación Secundaria e a UNICEF. Além disso, colaborou na coordenação do Diálogo Social com organizações da sociedade civil (2016) em cooperação com o Gabinete de Planeamento e Orçamento e a UDELAR.

No âmbito da sua formação, a sua agenda de investigação centrou-se nas reformas institucionais e curriculares no domínio do ensino superior policial e militar no Uruguai, incluindo a incorporação de áreas transversais no currículo (art. 40 da Lei Geral de Educação n.º 18.437). Para tal, foi analisado o processo de incorporação das seguintes subdisciplinas educativas nos currículos do ensino policial e militar: direitos humanos, ambiente para o desenvolvimento humano sustentável, arte, ciência, linguística, educação pelo trabalho, saúde, educação sexual e física, recreação e desporto.



# Ciudadania Global

para o Desenvolvemento Sustentável

