

POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NO ENSINO BÁSICO: ANÁLISE COMPARATIVA REALIZADA NO ÂMBITO DO PROJETO *GLOBAL SCHOOLS*

Carla Inguaggiato ¹ & La Salette Coelho²

Resumo

O conceito de Educação para a Cidadania Global (ECG) foi difundido, a nível mundial, no âmbito da *Global Education First Initiative*, da UNESCO, em 2012. No entanto, apesar de haver um consenso na importância de transformar as políticas e as práticas educativas, não existe uma compreensão comum do significado deste conceito e dos seus modos de implementação.

Este artigo apresenta os principais resultados de um estudo pioneiro de análise comparativa das políticas de implementação da ECG no ensino básico em 10 países europeus, participantes num projeto cofinanciado pela Comissão Europeia, com um enfoque especial no caso português.

Palavras-chave: Análise de Políticas Educativas; Portugal, Educação para o Desenvolvimento; Educação para a Cidadania Global; União Europeia; Estratégias Nacionais.

¹ Investigadora do Centro de Formação para a Solidariedade Internacional (CFSI) no âmbito do projeto Global Schools.

² Colaboradora do Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (GEED/ESE-IPVC) e investigadora do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

1. Introdução

O projeto *Global Schools: Aprender a (con)Viver*³, liderado pela Província Autónoma de Trento, cofinanciado pelo programa DEAR⁴ da Comissão Europeia, com início em 2015 e uma duração de 3 anos, tem uma intervenção a três níveis: um primeiro, ligado às políticas no sentido de integrar a Educação para a Cidadania Global (ECG) no curriculum dos dois primeiros ciclos do ensino básico; um segundo, de transformação das práticas educativas através da formação e apoio aos docentes, quer na formação inicial quer na formação contínua, para que se sintam preparados para integrar a ECG no seu trabalho quotidiano; 3) e um terceiro de carácter social, de forma a promover o ano europeu para o desenvolvimento e a agenda 2030, sensibilizando a comunidade escolar e municipal para os temas relacionados com a ECG.

O projeto está a ser implementado em 10 países parceiros e inclui uma atividade de investigação que tem como objetivo geral analisar as práticas de formação de professores para identificar boas práticas e fornecer recomendações políticas baseadas nas evidências empíricas do estudo.

Na abordagem à investigação, e para uma melhor contextualização, foi sentida a necessidade de iniciar com uma análise comparativa das políticas educativas relativas à integração da ECG nos *currícula*, nos 10 países envolvidos no projeto. Em cada um dos países foi identificado um ou uma investigadora que elaborou o respetivo relatório nacional⁵, descrevendo a integração da ECG no sistema educativo formal do ensino básico, que serviu de base ao estudo comparativo⁶. Este estudo foi coordenado pelo Professor Massimiliano Tarozzi (da Universidade de Bologna) e contou com o apoio da investigadora Carla Inguaggiato, em nome do Centro de Formação para a Solidariedade Internacional (CFSI).

Este artigo deter-se-á, assim, sobre os principais resultados desta análise comparativa das políticas educativas e dos *currícula* escolares nos 10 países membros para compreender como e até que ponto a ECG está integrada no *curriculum* do ensino básico, sendo dado um especial relevo ao caso português.

2. Relevância do estudo

O termo Educação para a Cidadania Global⁷ foi introduzido pela *Global Education First Initiative* da UNESCO, em 2012, que definiu as três prioridades para a ECG: permitir o acesso de todas as crianças à

³ O projeto tem como denominação internacional *Global Schools*, tendo o subtítulo sido livremente escolhido em cada um dos países, utilizando a sua própria língua. Neste artigo, a partir deste momento, o projeto será referido apenas como *Global Schools*.

⁴ Development Education and Awareness Raising.

⁵ São autores/as dos vários relatórios nacionais: Helmuth Hartmeyer (Áustria - AT), Zlatina Siderova (Bulgária - BG), Martina Novotná (República Checa - CZ), Luís García Arrazola and María Álvarez Roy (Espanha - ES), Clémence Héaulme (França - FR), Sive O' Connor (Irlanda - IE), Carla Inguaggiato e Debora Antonucci (Itália - IT), Inga Belousa (Letónia - LV), La Salete Coelho (Portugal - PT) e Helen Lawson (Reino Unido - UK).

⁶ Cada relatório nacional, bem como o estudo comparativo completo, pode ser acedido, em inglês, na página do projeto: www.globalschools.education.

⁷ Apesar de, em Portugal, o conceito mais utilizado em documentos oficiais ser o de Educação para o Desenvolvimento (vejam-se, a título de exemplo, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento e o Referencial de Educação para o Desenvolvimento), utilizaremos, neste estudo, nas secções dedicadas à análise comparativa, o conceito de Educação para a Cidadania Global, uma vez que foi este o conceito consensualizado entre os parceiros, no âmbito do projeto *Global Schools: Aprender a (con)Viver*, numa sessão inicial dedicada à discussão e definição dos conceitos a utilizar.

escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a cidadania global. Para além desta iniciativa, o termo tem sido utilizado na América e na Europa por entidades governamentais, por organizações da sociedade civil, por instituições de ensino superior e nos discursos educativos (Andreotti and Souza, 2012). Todavia, a difusão do conceito não significa que haja um consenso conceptual nem que exista uma estratégia única e reconhecida sobre como introduzir a ECG no sistema educativo.

No âmbito do projeto *Global Schools*, elegeu-se o conceito de ECG, como definido pela UNESCO (2014, 2015), considerando-se a ECG como um conceito multiforme que reconceptualiza os saberes, promove o papel transformador da educação e identifica como áreas de desenvolvimento, para além da dimensão cognitiva, também as dimensões sócio emocionais e comportamentais (Tarozzi e Torres, 2016).

No trabalho que agora se apresenta, consideramos importante explorar as modalidades de implementação da ECG nos currícula, a partir das seguintes questões:

- 1) Que documentos políticos (normativos e recomendatórios) têm efeito na prática dos professores do ensino básico?
- 2) Que atores têm um papel relevante na introdução da ECG no ensino básico?
- 3) Que conceitos são os utilizados em cada país para referir a ECG? Quais os conceitos relacionados?
- 4) Até que ponto e de que formas a ECG está implementada no ensino básico em cada um dos dez países?

3. Metodologia e Fontes

A análise comparativa das políticas educativas sobre ECG nos 10 países da União Europeia teve uma abordagem metodológica qualitativa de tipo indutivo, utilizando algumas técnicas da *grounded theory* (Tarozzi, 2015; Charmaz, 2014). Na abordagem metodológica adotada pela *grounded theory*, o investigador parte da observação da realidade para depois chegar a uma conceptualização. Portanto, depois de ter definido as perguntas que orientam a análise, são as evidências que emergem da observação dos casos de estudo que orientam a definição da agenda da investigação (Pinto, 2014).

Assim, as principais perguntas que guiaram a nossa análise foram as seguintes: 1) até que ponto se pode afirmar que a ECG é implementada nos currícula do ensino básico, em cada um dos países em análise?; 2) quais os principais atores com um papel na implementação das políticas educativas de ECG?; 3) quais os conceitos utilizados em cada país para designar os princípios e valores da ECG?

A investigação iniciou-se com a seleção e análise de documentos políticos⁸ relativos à integração da ECG nas políticas educativas. A seleção dos documentos políticos a utilizar para cada país ficou a cargo dos

⁸ Como o conceito de 'política' é controverso e apresenta várias definições na literatura (Ball, 1990; Dye, 1992; Bacchi, 2009), adotamos como definição de trabalho a seguinte: um conjunto coerente de recomendações com um objetivo comum de médio ou longo prazo, que tem um efeito ou é relevante para a integração da ECG no ensino básico formal. Na nossa consideração, 'política' inclui o processo de implementação das ideias, por isso compreende também planos, programas e linhas de orientação. Esta investigação descreve como 'política' o processo político que tem um impacto sobre a integração da GCE no sistema formal do ensino básico.

investigadores e investigadoras nacionais, a quem foi fornecida a indicação de que um documento seria considerado relevante quando se lhe reconhecesse ter um efeito na introdução da ECG nas práticas de ensino. Para cada documento político foi produzida uma ficha de análise denominada, em inglês, como *Policy Document Synopsis*.

Apesar de considerarmos que a análise documental constitui já um importante instrumento para poder descrever as modalidades de implementação da ECG no sistema educativo, sentimos que baseá-la unicamente em documentos políticos seria restritiva no sentido de aferir o nível efetivo de implementação. Optou-se, assim, por complementar a informação com a realização de entrevistas em profundidade, a representantes de entidades com poder político e a representantes da sociedade civil, e a ativistas e/ou docentes nestas áreas, para estabelecer uma maior conexão entre as políticas e as práticas⁹.

Com base nos documentos políticos e nas entrevistas, os e as investigadoras de cada país redigiram um relatório nacional que seguiu um esquema analítico comum, proposto pelo núcleo de investigação internacional, que descreve as raízes históricas da abordagem educativa da ECG, o estado da arte da implementação e identifica os principais atores políticos governamentais e não-governamentais. Os relatórios nacionais também fornecem uma análise conceptual que identifica os principais conceitos nacionais utilizados para referir a ECG e apresenta outros conceitos relacionados com o(s) termo(s) nacional(is).

No total foram recolhidos pelos e pelas investigadoras nacionais 171 documentos políticos, o que dá uma média de 17 documentos por parceiro, 171 fichas de análise (uma por cada documento), 20 entrevistas a representantes de entidades chave (decisores políticos e ativistas da sociedade civil e/ou docentes) e 10 relatórios nacionais.

A partir destes relatórios nacionais, a equipa de investigação internacional realizou uma análise comparativa. A partir das perguntas que orientaram a investigação, foram identificados os seguintes temas, que guiaram a análise temática indutiva (Braun and Clarke, 2006) dos relatórios nacionais: conceitos utilizados para designar a ECG, conceitos identificados como relacionados com a ECG, formação inicial e contínua existente nas áreas da ECG, obstáculos à implementação da ECG, o papel dos Ministérios (geralmente da Educação e do Ministério dos Negócios Estrangeiros), o papel das Organizações Não-Governamentais (ONG) e a abordagem à ECG nos currícula. Em seguida, todos os dados foram processados utilizando o aplicativo *Nvivo*¹⁰. Depois da primeira análise surgiram 13 categorias relevantes. Em seguida, todos os dados foram codificados segundo um *codebook* criado com base nas primeiras categorias que emergiram. As quatro macro-categorias finais foram: documentos, atores, conceitos e níveis e modos de integração.

⁹ Em Portugal foram realizadas três entrevistas: a um representante do CICL, a um representante do DGE e a dois representantes de duas ONGD, com trabalho reconhecido na área do ensino formal.

¹⁰ NVivo é um aplicativo para análises qualitativas que permite organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como entrevistas, textos entre outros.

4. Apresentação dos resultados

4.1 Documentos

Cruzando duas categorias: o nível de abrangência da entidade de origem – Regional, Nacional e Internacional – e o caráter dos documentos – Normativo ou Recomendatório, a tabela 1 ilustra as diferentes tipologias de documentos identificados como relevantes nos 10 países objeto de análise.

	Regional/ Recomen.	Regional/ Normati.	Nacional/ Recomen.	Nacional/ Normati.	Internac/ Recomen.	Internac/ Normati.	Total
AT	1	1	4	2			8
BG	3			1			4
CZ		2	1	14			17
ES		10		3			13
FR			5	1			6
IE			18	27			45
IT	7	4	7	4			22
LV			3	3			6
PT			11	8	5	3	27
UK			5	18			23
	11	17	54	81	5	3	171

Tabela 1 – Lista dos documentos identificados como relevantes por país

A maioria dos documentos identificados é de abrangência nacional, sendo a maior parte de caráter normativo. É importante salientar também que só uma pequena parte dos documentos identificados são promovidos por entidades regionais/locais, estando este fator ligado à organização administrativa dos próprios países.

A tabela 2 ilustra a distribuição entre as instituições produtoras dos mais relevantes documentos políticos identificados. Fica claro que as instituições que mais documentos têm produzido com efeito na introdução da ECG no ensino básico são o Ministério da Educação (ME) e o Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE). Em nenhum dos 10 países analisados se pode afirmar veementemente que a ECG está integrada no currículo mas em todos existem elementos que podem servir de “porta de entrada” da ECG na prática dos docentes e em 3 países existe mesmo uma estratégia nacional (AT, CZ, PT) que refere a introdução da ECG no sistema educativo formal do ensino básico.

	Governo	ME	MNE	Universi	ONGD	Agências Intergover	Autorida Locais	Total
AT		2			1			3
BG		2		1		1		4
CZ		6	2					8
ES	3						1	4
FR		6						6
IE	2	4	1		1	1		9
IT		6	2		1			9
LV		3			3			6
PT		2	5					7
UK	2	4						6
	7	35	10	1	6	2	1	62

Tabela 2 - Instituições produtoras dos documentos políticos mais relevantes

4.1.1 Documentos produzidos em Portugal

Em Portugal, quer da análise dos documentos, quer da análise das entrevistas, foi possível apurar que os grandes responsáveis pela publicação de documentos políticos na área da Educação para o Desenvolvimento são o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação, sendo de salientar a grande coordenação visível nos últimos anos entre estes dois atores nesta área.

O Ministério dos Negócios Estrangeiros pode ser considerado o grande ator impulsionador desta temática, tendo assumido um papel fundamental na promoção e no financiamento desta área, como iremos ver mais adiante. Apesar de a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED), aprovada em 2009, ter sido fruto de um processo colaborativo, importa salientar o processo de liderança assumido pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL). Este documento visa *promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social* (Despacho n.º 25931/2009). Fundamentalmente, define os objetivos e as medidas, desdobrados depois no Plano de Ação, agrupados em quatro áreas de intervenção: Capacitação e diálogo institucional; Educação Formal; Educação Não-formal; Sensibilização e Influência política. Deve salientar-se que durante o ano de 2016 decorreu o processo de Avaliação Externa da ENED, processo pioneiro no âmbito das estratégias nacionais europeias.

Após a aprovação da ENED, procedeu-se à elaboração do seu Plano de Ação que foi subscrito, em 2010, por 14 entidades públicas e organizações da sociedade civil, num Protocolo de implementação. Como previsto na própria ENED, desenvolveu-se e validou-se, ainda em 2010, o seu “Dispositivo de Acompanhamento e Avaliação”, tendo sido assinado, para a sua agilização, um protocolo entre o atual CICL e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, ficando esta instituição encarregue de contactar as organizações envolvidas em atividades de ED e recolher os dados para as planificações e relatórios anuais (Coelho, 2015).

Tendo em conta o espaço de tempo entre o fim da vigência da ENED, dezembro de 2015, e a elaboração de um novo quadro estratégico, o que poderia prejudicar a continuidade na implementação da mesma, foi decidido prolongar-se o período da vigência da ENED¹¹, tendo sido ainda realizada uma adenda ao Protocolo que visava a sua implementação, assinada pelas entidades envolvidas.

Da responsabilidade do Ministério da Educação, podemos salientar o *Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho de 2012*, onde são estabelecidos os princípios orientadores da organização e gestão do curriculum, da avaliação e dos conhecimentos e competências que alunos devem adquirir e desenvolver no ensino básico e secundário. Neste documento, a Educação para a Cidadania é proposta de forma transversal e como oferta complementar das escolas, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa. Este documento fundador é complementado pelo *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*, também de 2012, onde é expresso o entendimento dado a 'cidadania' e a 'educação para a cidadania' e as formas que a sua abordagem curricular pode assumir. São, ainda, apresentadas as 14 áreas temáticas da Educação para a Cidadania para as quais se previa a elaboração (alguns já foram elaborados) de Referenciais, sendo a Educação para o Desenvolvimento uma delas.

Como já referimos, tem sido visível, nos últimos anos, uma cada vez maior coordenação entre estes dois atores governamentais, a qual teve como momento importante a assinatura de um Protocolo de Colaboração entre a Direção-Geral da Educação (DGE) e o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), em 2012, com vista a promover a consolidação da ED em todos os níveis de educação formal. Este protocolo foi efetivado através da elaboração do Contrato-programa entre a DGE, o CICL, e as Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS). Este contrato-programa, de 2012, estabelece responsabilidades e atividades a realizar, nomeadamente a elaboração do *Referencial em Educação para o Desenvolvimento*¹² e de uma ação de formação acreditada para docentes.

Em seguida, retrataremos, brevemente, o papel dos vários atores envolvidos e as dinâmicas de interação entre eles.

4.2 Atores

Nesta secção iremos identificar os atores políticos, governamentais ou não-governamentais, que emergem como mais relevantes no processo de implementação da ECG no sistema escolar formal - o Ministério da Educação, o Ministério dos Negócios Estrangeiros, as ONGD, as organizações intergovernamentais e os próprios docentes - analisando, de forma sucinta, o seu papel.

¹¹ Despacho nº 9815/2015, 28 de agosto de 2015.

¹² Importaria referir que este Referencial de Educação para o Desenvolvimento foi aprovado em agosto de 2016, não tendo sido contabilizado na análise documental supracitada, uma vez que a etapa da recolha e análise documental da investigação foi realizada no 1º semestre de 2016

Estes resultados derivam da análise dos documentos políticos identificados como mais relevantes nos 10 países objeto de análise e da análise temática dos relatórios nacionais com base num *codebook* que contém, entre as suas categorias, a de “atores relevantes”.

Para determinar os atores mais relevantes o critério foi o número de documentos políticos produzidos relacionados com a ECG. Neste sentido, verificamos que em todos os países analisados os dois atores fundamentais são o Ministério da Educação e o Ministério dos Negócios Estrangeiros. De facto, como verificado na tabela 2, mais de metade dos documentos, aqueles que tem um maior impacto (35/62), são emitido pelo Ministério da Educação que demonstra uma maior atividade regulatória (apesar de grande parte dos documentos só ter um carácter de recomendação). Os documentos normativos são, maioritariamente, decretos-lei de reformas educativas, emanados dos governos nacionais (11%). O segundo ator, em termos de documentos emitidos, é o Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Concluimos que, em alguns países, o Ministério da Educação surge como o maior dinamizador da ECG (IE, BG, AT, FR, UK) enquanto noutros é o Ministério dos Negócios Estrangeiros (CZ, LV, PT) que se assume como motor de promoção. Num dos casos foi ainda visível uma partilha mais equitativa da responsabilidade (IT).

Um elemento importante que a análise temática dos relatórios nacionais salienta é a abordagem diferente ao conceito da ECG trazida pelos dois ministérios. Ou seja, verificamos que o Ministério da Educação tende a promover a Educação Intercultural e a Educação para a Cidadania, enquanto o Ministério dos Negócios Estrangeiros promove a Educação para o Desenvolvimento, muitas vezes como parte da sua política de cooperação internacional.

Outro aspeto importante a salientar é o facto de se verificar que, nos casos em que existe uma estratégia nacional (AT, CZ, PT), as duas instituições acabam por trabalhar de forma mais coordenada.

A distância e a falta de coordenação que se verifica, na maioria dos casos analisados, entre os dois Ministérios é também reforçada pela análise conceptual, que será discutida mais adiante neste estudo, que demonstra que os Ministérios utilizam, geralmente, diferentes conceitos para referir os princípios e as práticas da ECG.

Depois dos Ministérios, os atores que revelam ter um papel fundamental em todos os países analisados são as ONGD, quer na implementação da ECG, quer na promoção da coordenação entre vários atores envolvidos no processo de integração da ECG no sistema de ensino formal.

As principais contribuições das ONGD identificadas no nosso estudo foram: 1) participar na discussão conceptual, promovendo, muitas vezes, a utilização de novos conceitos; 2) dinamizar atividades de influência política; 3) sensibilizar a comunidade em geral para a necessidade de integrar a ECG no sistema de ensino formal mas também não-formal; 4) organizar cursos de formação inicial e contínua de docentes; 5) realizar atividades nas escolas e elaborar recursos didáticos para facilitar a introdução de ECG no sistema escolar.

Em alguns relatórios nacionais (AT, CZ, PT) foi considerado importante o papel das organizações internacionais no apoio aos processos da ECG nos seus países. Os atores mais valorizados foram o *Global*

Education Network Europe (GENE)¹³, uma rede intergovernamental que reúne Ministérios, Agências e outros atores envolvidos nas políticas e no financiamento na área da Educação Global, a nível europeu, e o gabinete nacional da UNESCO¹⁴. Em particular, o papel de *peer-review* do GENE tem tido um efeito relevante na adoção duma estratégia nacional sobre ECG nos quatro países da nossa amostra que passaram por este processo.

Os últimos atores referidos, mas talvez os mais relevantes para garantir a introdução da ECG na escola, são os docentes. Na maior parte dos relatórios dos 10 países estes são identificados como agentes fundamentais para a transformação. Várias são as razões apontadas: são o veículo de ligação entre a política e a prática¹⁵; escolhem os manuais e recursos didáticos a utilizar; estabelecem uma relação direta com os estudantes. Na falta de documentos normativos sobre a implementação da ECG, os docentes têm o poder para fazer a diferença, já que a introdução da ECG na escola depende muito da adesão e da atitude dos professores, tendo sido identificados, logo à partida, dois fatores que podem limitar a sua ação: 1) o foco numa avaliação baseada em resultados e a falta de indicadores específicos sobre a ECG, o que faz com que muitos dos professores considerem a ECG uma atividade extra, que aumenta a sua carga laboral; 2) a desconfiança, a resistência e/ou a insegurança que muitas vezes os docentes revelam na implementação de metodologias participativas em contexto de sala de aula.

De salientar ainda que, em outros países, como a Itália e Espanha, onde há um maior nível de descentralização, foram também considerados atores relevantes as Autoridades Locais.

4.2.1 Atores em Portugal

As principais instituições da ED em Portugal estão representadas na Comissão de Acompanhamento da ENED: o CICL, em representação do Ministério dos Negócios Estrangeiros, a DGE, em representação do Ministério da Educação, a Plataforma Portuguesa das ONGD e o CIDAC, uma ONGD portuguesa, membro do GENE.

Para além destes atores, existe ainda o grupo das Entidades Subscritoras do Plano da Ação da ENED (ESPA-ENED), através do supracitado Protocolo de implementação, constituído por 14 entidades (as 4 da Comissão de Acompanhamento mais 10¹⁶), quer públicas quer da sociedade civil, reconhecidas pelo seu trabalho na área da ECG ou de outras “Educações para...” adjacentes.

¹³ www.gene.eu.

¹⁴ <http://en.unesco.org>.

¹⁵ Como referido no relatório da Áustria.

¹⁶ APA - Agência Portuguesa do Ambiente; ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, atual ACM – Alto Comissariado para as Migrações; APEDI - Associação de Professores para a Educação Intercultural; ARIPESE – Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação; ASPEA – Associação Portuguesa de Educação Ambiental; CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género; Comissão Nacional da UNESCO; Comissão Nacional Justiça e Paz; Conselho Nacional da Juventude; Instituto Português do Desporto e da Juventude.

4.2.1a O papel de atores governamentais

Em Portugal, a tradição da ED, mesmo ainda não se utilizando este conceito, iniciou na década de 70, surgindo através da sociedade civil. É apenas em 2005 que, no documento "Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa" e com a abertura de uma linha de financiamento para projetos de ED, pelo atual CICL, se afirma institucionalmente o papel da ED.

O processo de preparação de uma estratégia nacional foi formalmente iniciado em 2008, num seminário decorrido no âmbito de um intercâmbio entre Portugal e a Áustria, no quadro do GENE, onde o Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação destacou a necessidade de elaboração de uma estratégia nacional de ED e convidou todos os atores relevantes a trabalharem com a Cooperação Portuguesa neste desígnio.

Os princípios da ED foram tidos em consideração por isso, tendo o atual CICL tomado a liderança do processo, *convocou para a sua concretização atores da sociedade civil e de instituições públicas com experiência na prática da ED e de outras propostas educativas baseadas em princípios semelhantes* (CIDAC, 2010: 2), optando-se por um processo participativo e inclusivo, envolvendo diferentes atores, a diferentes níveis: 1) um grupo que liderou o processo e que se manteve como Comissão de Acompanhamento da ENED, após a sua aprovação; 2) um grupo que participou no processo e que assinou, salvo raras exceções, o protocolo de implementação do Plano de Ação da ENED (as ESPA-ENED); 3) e um terceiro grupo consultado na fase final do processo para recolha de sugestões ao documento.

Este processo contribuiu para uma maior discussão e clareza conceptual e permitiu uma maior apropriação do documento e conseqüente compromisso para a implementação do mesmo (Santos, 2014)¹⁷.

Em setembro de 2009, a ENED foi formalmente assinada pelo Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e pelo Secretário de Estado da Educação e em abril de 2010 foi assinado o Protocolo de implementação do Plano de Ação da ENED pelas supracitadas 14 entidades.

4.2.1b O papel das ONGD

As ONGD¹⁸ são os principais atores de ED em Portugal. Neste momento existem 9 ONGD participantes no grupo de trabalho de ED na Plataforma Nacional, fundada em 1985 (Pereira, 2006): ADRA - Associação Adventista para o Desenvolvimento, Recursos e Assistência; AIDGLOBAL - Acção e Integração para o Desenvolvimento Global; Associação PAR - Respostas Sociais; CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral; Fundação Cidade de Lisboa; FGS - Fundação Gonçalo da Silveira; IMVF -

¹⁷ Para uma leitura mais aprofundada sobre o processo de elaboração da ENED em Portugal, recomenda-se leitura do artigo de Ana Teresa Santos, no 1º número da revista Sinergias – diálogo educativos para a transformação social, que pode ser encontrado na seguinte ligação - <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/54-%20a-estrategia-nacional-de-educacao-para-o-desenvolvimento-fatores-de-sucesso-mais-valias-e-futuro>.

¹⁸ Estatuto legal definido na lei 66/1998.

Instituto Marquês de Valle Flôr; Rosto Solidário e Sol sem Fronteiras¹⁹. O seu papel não está longe do identificado a nível internacional: dinamização da ED na comunidade em geral e especialmente nas escolas; formação de docentes; produção de recursos didáticos; e influência política.

Importa salientar a cofundação da Rede de Educação para a Cidadania Global por duas ONGD portuguesas (CIDAC e FGS), que congrega educadores e educadoras interessadas nestas áreas.

4.2.1c O papel de outros atores

Apesar do projeto *Global Schools* envolver diretamente Autoridades Locais, em Portugal estas não são atores historicamente envolvidos nos processos de ED. Há, no entanto, alguns projetos em curso que envolvem Autoridades Locais²⁰ e que apostam na sua afirmação e formação na área da ED.

Ao nível internacional são de salientar: o papel do GENE na elaboração e monitorização da ENED, nomeadamente através do processo de *peer-review* à ED em Portugal, decorrido em 2013²¹; a participação de Portugal em redes europeias com representantes do CICL e mesmo com representantes da sociedade civil (ex. CONCORD); e a relação com o Centro-Norte Sul do Conselho da Europa que tem a sua sede em Lisboa.

Importa salientar que dentro dos países do estudo, Portugal entra numa tipologia de país com administração centralizada, tendo o nível regional e local pouco poder de decisão. Os Relatórios de Acompanhamento da ENED sublinham este facto, dando às Escolas Superiores de Educação um papel fundamental na descentralização das atividades de ED, uma vez que a sua rede está muito distribuída pelo território (Coelho, 2015).

4.3 Conceitos

O objetivo desta secção é o de compreender se, apesar das diferenças dos conceitos utilizados para denominar os princípios e as práticas de ECG, existe uma base conceptual comum nos diversos países.

A análise conceptual foi organizada em três principais etapas: 1) identificar nos relatórios nacionais o conceito mais utilizado, a um nível institucional, para referir a ECG; 2) reagrupar os termos nacionais em categorias mais amplas; e 3) estabelecer relações com outros conceitos próximos que expressem as mesmas temáticas.

¹⁹ Ainda que 21 ONGD tenham reportado atividades de ED para o Relatório de Acompanhamento da ENED, relativo a 2014.

²⁰ Por exemplo, o IMVF lidera um projeto cofinanciado pelo programa DEAR da Comissão Europeia, dedicado à criação de uma rede de Municípios com preocupações em ED, que neste momento já conta com 17 membros; a AIDGLOBAL trabalha, neste momento, a formação de professores envolvendo técnicos de 9 Municípios; e o projeto *Global Schools* promove o envolvimento da Câmara Municipal de Viana do Castelo na formação do corpo docente dos agrupamentos do Município bem como a formação em ED de técnicos da própria instituição.

²¹ A publicação resultante do processo pode ser consultado na seguinte ligação - http://gene.eu/wp-content/uploads/Gene_NationalReport-Portugal.pdf.

A lista dos conceitos apresentados em seguida é o resultado desta operação de assimilação de termos nacionais:

1. Aprendizagem Global (*Global Learning*), que reagrupa Educação Global (*Global Education*) e Educação para o Desenvolvimento Global (*Global Development Education*). Este grupo inclui países como a Áustria, a Bulgária, a Letónia e o Reino Unido.
2. Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (*Education for Development and Global Citizenship*), que combina dois conceitos, utilizado em Espanha e na República Checa.
3. Educação para a Cidadania (*Citizenship Education*) que unifica o termo da Espanha (*Education for Citizenship and Human Rights*) e da França (*Moral and Civic Education*).
5. Educação Intercultural (*Intercultural Education*), utilizado na Irlanda e em Itália.
6. Educação para o Desenvolvimento (*Development Education*), utilizado na Irlanda, Itália e Portugal.

A tabela seguinte reforça a conclusão já anteriormente apresentada que comprova a diferente abordagem conceptual dos dois Ministérios e, em alguns casos, a fraca coordenação entre os dois.

	Ministério dos Negócios Estrangeiros	Ministério da Educação
AT	Global Learning	
BG	Global (Development) Education	
CZ	Global Development Education	Education towards Thinking in European and Global Context
ES	Education for Development and Global Citizenship	Education for Citizenship and Human Rights
FR	Development and International Solidarity Education	Moral and Civic Education
IE	Development Education	Intercultural Education
IT	Development Education	Intercultural Education
LV	Global Education	
PT	Development Education	
UK	Global Learning	

Tabela 3 – Conceitos utilizados em cada país pelos diferentes Ministérios

O segundo resultado desta análise é a identificação de algumas áreas temáticas comuns aos 10 países analisados. A figura 1 permite-nos perceber não só as relações estabelecidas nos relatórios nacionais entre o conceito principal utilizado (resumidos a cinco, como vimos no parágrafo anterior) e as áreas temáticas que este integra, ou que são consideradas adjacentes, como também perceber o número de vezes que essas áreas foram citadas. Assim: as linhas cinzentas ligam os conceitos a áreas temáticas que são citadas duas vezes; as linhas laranjas às áreas temáticas que são citadas três vezes (“direitos humanos”, “educação ambiental” e “respeito e tolerância”); a linha vermelha representa as áreas citadas 4 vezes (“desenvolvimento sustentável”); e a linha rosa sublinha a área citada 5 vezes (“diversidade”).

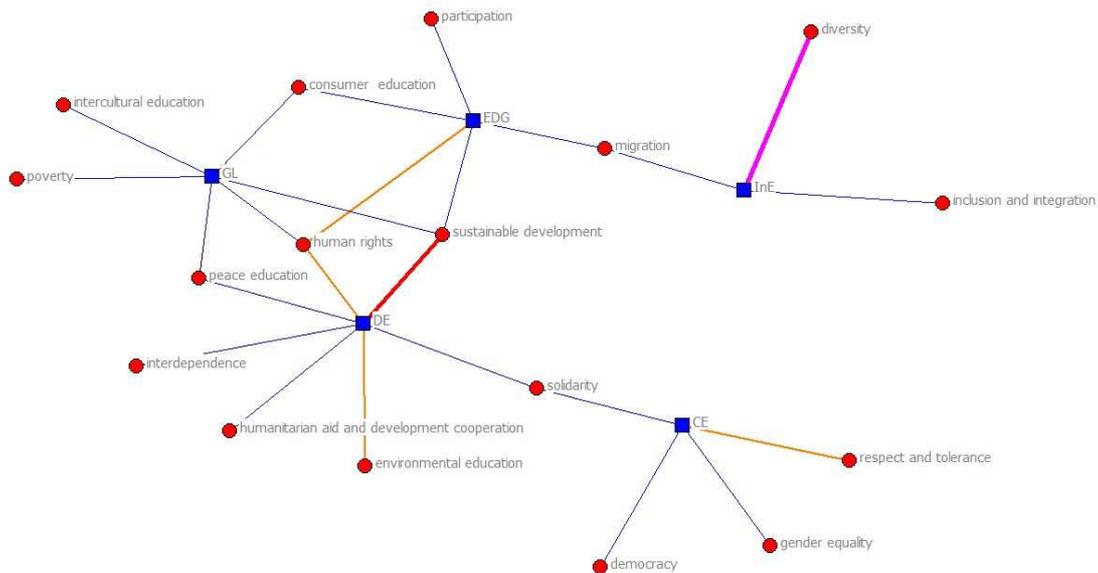


Figura 1 - Rede dos principais conceitos relacionados com a ECG

A análise conceptual permite-nos concluir que, apesar de o conceito de ECG nem sempre ser oficialmente utilizado, os principais conceitos relacionados com a ECG são comuns: Direitos Humanos, Justiça Económica e Social, Paz e Democracia, Meio Ambiente e Diversidade²² (Tarozzi e Inguaggiato, 2016).

4.3.1 Conceitos em Portugal

Em Portugal, o conceito mais utilizado a um nível institucional é o de Educação para o Desenvolvimento, como se pode verificar na *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento e no próprio Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. Não podemos esquecer que o CICL, a agência de cooperação portuguesa dedicada à área do Desenvolvimento, é um dos atores fundamentais na dinamização da ENED e o principal financiador nacional de atividades de ED.

No entanto, é importante salientar que no mundo das ONGD o termo ECG começa a ser cada vez mais importante, havendo mesmo algumas organizações que dividem o seu trabalho interno em Cooperação para o Desenvolvimento e Educação para a Cidadania Global, utilizando mesmo este conceito em títulos de projetos.

Esta discussão não tem passado despercebida em Portugal, tendo sido assumida no próprio processo de elaboração da ENED, 2008-2009 (Santos, 2014) na qual, apesar do título adotar o conceito de Educação para o Desenvolvimento, o objetivo geral abre as portas ao conceito de Cidadania Global: *promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada*

²² Estes foram os cinco pilares consensualizados entre os parceiros do projeto para definirem a ECG, numa sessão inicial dedicada à discussão e definição dos conceitos a utilizar.

para a transformação social (Despacho n.º 25931/2009). Neste momento, com o processo de reflexão e debate para a elaboração do novo quadro estratégico, a discussão volta a ganhar relevância.

Podem ainda ser identificadas algumas organizações que utilizam o conceito de Educação Global, na senda do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa e do GENE, por exemplo, sendo, no entanto, este um termo menos utilizado no contexto nacional.

4.4 Integração da ECG no ensino básico

A análise temática dos relatórios nacionais sugere que em nenhum dos 10 países analisados a ECG está totalmente integrada no currículo do ensino básico. Em relação ao nível de integração consideramos como possíveis indicadores os seguintes elementos: a existência de formação inicial e contínua de professores; a presença de um sistema de monitorização e avaliação; e a disponibilização de recursos financeiros destinados a promover atividades relacionadas com a ECG. Todavia foi ainda considerado importante analisar a forma como os vários atores interagem e promulgam documentos normativos ou recomendatórios que têm efeito sobre a integração da ECG na prática dos e das docentes do ensino básico.

Na base da análise temática elaboramos duas categorias, tendo o objetivo de exemplificar o modo de implementação das políticas educativas. Estas categorias são enunciadas segundo os seus pontos extremos entre os quais podem ser consideradas diferentes gradações.

Os dois clusters identificados são:

- 1) *Bottom-Up vs Top-Down*;
- 2) Centralizado vs Descentralizado;

No primeiro grupo encontra-se a análise dos países segundo a origem da promoção de documentos políticos. Assim, são considerados *Bottom-Up* os países onde não há documentos políticos específicos sobre ECG e *Top-Down* os contextos onde há uma intervenção de agências governamentais que produziram documentos políticos sobre a mesma temática. Como exemplos de países *Bottom-Up* encontramos a Áustria e a Letónia, e como exemplos de países *Top-Down* encontramos a República Checa e a Itália (nomeadamente a partir do exemplo da Província Autónoma de Trento).

No segundo grupo analisam-se os países segundo a maior ou menor centralização das agências governamentais e de documentos políticos orientadores. Assim, há países onde se verifica uma maior centralização, como o caso de França, República Checa ou Portugal, e países onde se verifica uma menor centralização, onde a autonomia escolar e o papel da sociedade civil são fundamentais para implementação da ECG na escola, como a Espanha, a Irlanda e o Reino Unido.

Outro resultado importante da nossa análise é o que a orientação política dos governos nacionais tem um efeito relevante sobre o processo de implementação da ECG. Na Inglaterra e na Espanha, por exemplo, a

mudança para um governo conservador foi identificada como coincidente com uma paragem no processo de integração das temáticas da ECG no curriculum escolar.

4.4.1 Integração da ECG no ensino básico em Portugal

Como já foi referido anteriormente, o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, estabelece o carácter transversal da “Educação para a Cidadania”, deixando, assim, o tratamento das temáticas da ED à responsabilidade dos e das professoras.

Cruzando os dados presentes nos documentos com os dos recolhidos nas entrevistas, é de salientar que foram valorizadas outras formas de integração pelos entrevistados institucionais (CICL e DGE): nos chamados tempos de “oferta de escola”, que as escolas, no seu espaço de autonomia, podem atribuir às áreas que considerarem mais pertinentes; na elaboração de projetos de escola; e nas *Atividades de Enriquecimento Curricular*.

Consideram, ainda, que a abordagem de ED deve enformar toda a ação escolar, podendo esta ser verificada: através do *Projeto Educativo de Escola*; através da coerência entre discurso e as práticas (por exemplo, poupar água, proceder à separação do lixo, etc.); integrada nas diversas disciplinas, quer em termos de conteúdos como de metodologias; na relação entre os diversos atores da comunidade escolar; no processo de liderança e de participação promovidos nas escolas; e na relação estabelecida com a comunidade envolvente.

Os entrevistados das ONGD, por seu lado, referiram o carácter transversal e não-obrigatório da ED no curriculum como uma desvantagem para a real integração e tratamento destes temas no âmbito escolar. De acordo com a sua visão e experiência na formação de docentes, colocar toda a responsabilidade de abordar a ED apenas como opção de docência comporta o risco de o impacto ser muito reduzido. Foi ainda salientado o facto de a ED ser uma das quinze áreas da Educação para a Cidadania entre as quais se pode optar, o que coloca a ED numa posição difícil dado o pouco conhecimento sobre a mesma e o grau de dificuldade que apresenta. Salientam ainda que consideram haver alguma confusão conceptual na combinação, sob a denominação de Educação para a Cidadania, de áreas mais relacionadas com a “Formação Cívica” (como a Educação Rodoviária ou a Educação Financeira), dedicadas à passagem de conhecimentos de formação do cidadão, e outras com um carácter mais de “Educação para a Cidadania”, que estimulem o questionamento, o pensamento crítico e uma visão mais global das temáticas contemporâneas.

Questionados sobre as limitações e obstáculos à introdução da ED no sistema formal de ensino, as entrevistas com representantes institucionais apontaram os seguintes desafios: a falta de recursos; a não existência de um tempo obrigatório dedicado à ED; o enfoque curricular mais centrado nos conteúdos e nas competências do que nos valores e atitudes e a centralidade ocupada pelos resultados dos exames; a extensão do curriculum; as metodologias ativas que necessitam de algum tempo e que são difíceis de implementar na sala de aula; o espartilho dos tempos letivos (sobretudo a partir do 2º ciclo do ensino básico); a falta de cursos

de formação de professores nestas áreas e a grande mobilidade profissional (o que dificulta o enraizamento das temáticas nas escolas); e a falta de recursos didáticos, em língua portuguesa.

Os entrevistados apresentaram ainda algumas sugestões para ultrapassar estas dificuldades, propondo uma abordagem mais holística: a aposta na formação inicial e contínua de docentes e de corpos diretivos, reconhecendo, por exemplo, os cursos ministrados pelas ONGD e adaptando-os às necessidades, tempos e disponibilidades dos interessados; a contínua sensibilização dos pais e da comunidade envolvente da escola; o reforço da influência política junto do Ministério da Educação, no sentido de alterar algumas diretivas que afetam esta área (como, por exemplo, o foco num processo educativo baseado nos resultados dos exames e na elaboração de rankings nacionais, o que instiga um ensino do tipo baseado na transmissão de conhecimentos e na repetição mais do que no desenvolvimento de competências, e que promove a competição em vez da cooperação); o envolvimento dos Municípios, uma vez que possuem responsabilidades, nomeadamente no que respeita à educação não formal e aos tempos das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Numa tónica positiva, os entrevistados das ONGD referiram: 1) a existência de um objetivo da ENED dedicado à educação formal e, 2) as parcerias já existentes (mas nunca suficientes) entre o mundo escolar e as organizações da sociedade civil, nomeadamente ONGD, para uma intervenção comum junto da comunidade educativa e para suprir necessidades de formação em temáticas específicas da ED.

5 Conclusões

Neste artigo apresentamos resultados relativos à primeira parte da investigação levada a cabo no âmbito do projeto *Global Schools*, dedicada à análise das políticas educativas sobre ECG em 10 países da União Europeia, com um enfoque sobre o caso português. Os resultados apresentados derivam de uma análise temática comparativa dos 10 relatórios sobre a análise das políticas com uma abordagem de tipo *grounded theory*, que nos fez debruçar sobre quatro temas principais: documentos, atores, conceitos e níveis e modos de implementação.

Os principais resultados da análise são os seguintes:

- a) O Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação são os grandes responsáveis pela produção de documentação normativa e recomendatória sobre ECG. Em Portugal foram considerados importantes: a lei que regula o funcionamento do sistema educativo português, de julho de 2012; as linhas orientadoras para a área de Educação para a Cidadania; a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015, o seu Plano de Ação e o Protocolo de implementação, bem como os documentos que permitiram o prolongamento da sua vigência; o Protocolo de cooperação entre o CICL e a DGE que definiu os termos da sua da colaboração de forma a promover a consolidação da ED na educação formal, o Contrato-programa entre o CICL, a DGE e as duas ONGD (CIDAC e FGS) que visou a execução de algumas atividades para atingir os objetivos do Protocolo de Cooperação e o Referencial

de Educação para o Desenvolvimento. É de realçar, e louvar, a articulação entre os dois Ministérios comprovada pela própria produção documental.

- b) Como atores fundamentais para a implementação da ECG, destacam-se, mais uma vez, o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação (com um peso variável em cada país), a par com as ONGD e os próprios docentes, considerados os principais agentes de transformação. Importa salientar que, em Portugal, o conceito e as práticas de ED surgiram através das organizações da sociedade civil, tendo, mais tarde, os atores institucionais - Ministério dos Negócios Estrangeiros e Ministério da Educação - abraçado a área. O processo de elaboração da ENED teve em conta a participação e inclusão de diversos atores, o que permitiu um sentido de apropriação fundamental para a sua implementação.
- c) Apesar da presença de termos diferentes para expressarem os princípios e práticas definidas no conceito de ECG, existe uma base conceptual comum na base da qual os países articulam o seu próprio conceito. A escolha dos termos nacionais está muito relacionada com a tradição de ECG nos países e com os principais promotores da mesma. Este elemento é visível no caso português, sendo perfeitamente identificável que o conceito de ED está relacionado com o papel fundamental que o Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, tem desempenhado desde 2005, data em que a ED é definida como prioridade num documento institucional e é aberta a primeira linha de financiamento para projetos nessa área específica.
- d) Em nenhum dos 10 países a ECG está plenamente integrada no sistema escolar embora haja uma diversidade de “portas de entradas” identificadas na análise dos diversos casos – num processo mais vs menos diretivo, de forma mais vs menos centralizada e direcionada para uma abordagem mais disciplinar vs mais transversal. Portugal caracteriza-se, na atualidade, por uma abordagem mais diretiva, *Top-Down* (apesar de ter iniciado pela sociedade civil, como referido anteriormente), mais centralizada e mais de carácter transversal. Relativamente à integração da ED no Sistema formal, podem identificar-se os seguintes pontos positivos: a existência, na ENED, de um objetivo dedicado à educação formal; a existência de linhas orientadoras da Educação para a Cidadania, sendo a ED uma das áreas opcionais a abordar; as múltiplas possibilidades que o carácter transversal da ED permitem às escolas (integração em projeto de escola ou na oferta formativa, bem como em todas as áreas curriculares); a existência de diversos documentos enquadradores da ED, nomeadamente o recente Referencial de Educação para o Desenvolvimento. Ainda relativamente a esta questão foram identificados os seguintes desafios: manutenção de recursos para esta área numa época de crise, austeridade e cortes orçamentais; encontrar espaços no curriculum para abordagem da ED, contornando os espartilhos das extensões dos currículos, do enfoque nos resultados, etc.; investimento na formação inicial e contínua de professores de forma a tornar possível uma verdadeira integração curricular; estabelecer parcerias fortes e duráveis entre escolas e outros atores mais experientes em ED; e mobilizar o facto de se terem enquadramentos legais e documentos programáticos favoráveis para se passar a uma verdadeira integração curricular da ED, através dos professores, verdadeiros agentes de transformação.

Bibliografia

- Andreotti, V. & Souza, L. M. (Eds) (2012). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*, New York: Routledge.
- Bacchi, C. (2009), *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?* Frenchs Forest, NSW: Pearson Education, Australia.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*, London: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 77 - 101.
- Cardoso, J.; Pereira, L. T. & Neves, M. J. (coords.) (2016), *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, Lisboa: Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. II ed, London: Sage Publications.
- CIDAC (2010). *Algumas Notas sobre o Processo de Elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. s.l., s.n. <http://www.cidac.pt/files/4613/8497/3872/NotassobreENED2.pdf>
- Coelho, L. S. (ed) (2015). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2011). Relatório de Acompanhamento 2014*. Lisboa: Comissão de Acompanhamento de ENED. http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/relat_acompanh_ened14.pdf
- Coelho, L.S., Mendes, C. & Gonçalves, T. (2015). Experimentando Novas Epistemologias: A Educação para o Desenvolvimento na Formação Inicial de Professores. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, nº 2 - Desenvolvimento e Cidadania Global: desafios em contextos de Educação Formal, 46-63. <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/71-novas-epistemologias-ed-formacao-professores>
- Coelho, L.S. (2016). Portugal Country Policy Analysis, in Global Schools (Eds.) (2016). *Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries*. Research deliverable issued within the European project “Global Schools”. Trento, Italy: Provincia Autonoma di Trento. 151-167.
- *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*. Ministério da Educação e Ciência. In Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 5 de julho de 2012. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf
- Despacho n.º 25931/2009. Ministérios dos negócios Estrangeiros e da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, pp. 48391- 48402. http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/estrategia_educacao_desenv10.pdf
- Direção-Geral da Educação (2012) *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*, Lisboa: Ministério da Educação. http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Dye, T. R. (1992). *Understanding public policy*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Global Education Network Europe (2014). *Global Education in Portugal. The European Global Education Peer Review Process National Report on Global Education in Portugal*. Amsterdam: GENE. http://gene.eu/wp-content/uploads/Gene_NationalReport-Portugal.pdf
- Global Schools (2016). *Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries*. Research deliverable issued within the European project “Global Schools”. Trento, Italy: Provincia Autonoma di Trento. <http://www.globalschools.education/Activities/GCE-in-Europe>
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (2006), *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*, Lisboa: Cooperação Portuguesa. http://ns1.ipad.mne.gov.pt/images/stories/Publicacoes/Visao_Estrategica_editado.pdf
- Pereira, L.T. (2006). *A Educação para o Desenvolvimento em Portugal. Uma visão da sua breve História*, Lisboa: CIDAC. <http://www.cidac.pt/files/3913/8512/4738/UmavisaodahistoriadaED.pdf>
- Pinto, M.R. (2014). Linking Ethnography and Grounded Theory in Consumer Research. *Revista Eletrônica de Administração*, Volume 2. 397-424.

- Santos, A.T. (2014). A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: Fatores de Sucesso, Mais Valias e Futuro. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, nº 1 - Educação para o Desenvolvimento: conceitos e caminhos. 67-82.
<http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/54-%20a-estrategia-nacional-de-educacao-para-o-desenvolvimento-fatores-de-sucesso-mais-valias-e-futuro>
- Tarozzi, M. (2015). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. and Torres, C.A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism*. London: Bloomsbury.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>
- UNESCO (2012). *Global Education First Initiative*.
<http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>

Índice