



Cidadania global e integração curricular: desafios e oportunidades nas vozes de formadores de professores

Global citizenship and curriculum integration: challenges and opportunities in the voices of teacher educators

Mónica Lourenço

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

monicalourenco@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-8124-2452>

Resumo:

Formar professores para um mundo globalizado, interdependente, multicultural e em permanente mudança é uma tarefa complexa que exige alterações curriculares e uma atitude comprometida por parte dos formadores de professores. Tendo em conta estes desafios, este texto apresenta os resultados de um programa de formação que foi concebido com o objetivo de apoiar um grupo de formadores de professores na internacionalização do currículo de acordo com uma perspetiva de cidadania global. O programa foi desenvolvido com doze docentes voluntários e incluiu nove sessões de trabalho colaborativo durante um período de 16 meses. Todas as sessões foram estruturadas de acordo com uma metodologia de investigação-ação participativa, tendo os docentes concebido, implementado e avaliado projetos de educação para a cidadania global nas suas unidades curriculares. Utilizando a matriz SWOT e os princípios da análise de conteúdo, este estudo analisa os discursos de sete docentes, recolhidos através de gravações áudio das sessões e reflexões escritas individuais, com o objetivo de identificar e compreender as possibilidades e os constrangimentos que se colocam à integração da cidadania global nos programas de formação inicial. Os resultados da análise sugerem que os docentes consideram a educação para a cidadania global como uma perspetiva educativa adequada ao contexto atual de globalização e à formação de futuros professores, bem como uma possibilidade de dar sentido às suas práticas. No entanto, percebem-na como complexa e difícil de operacionalizar, exigindo mais tempo, mais preparação e um trabalho mais interdisciplinar. Perante estes resultados, apontam-se linhas de ação que podem potenciar a integração curricular e institucional da educação para a cidadania global.

Palavras-chave: educação para a cidadania global; internacionalização do currículo; formação de professores; investigação-ação participativa.

Abstract:

Educating teachers for a globalized, interdependent, multicultural and permanently changing world is a complex task that requires curricular changes and a committed attitude from teacher educators. Given these challenges, this paper presents the results of a teacher education program which sought to support a group of teacher educators in internationalizing the curriculum for global citizenship. The program was developed with twelve volunteer teachers



and included nine collaborative working sessions over a 16-month period. All sessions were structured as participatory action research according to which teacher educators designed, developed and assessed global citizenship projects in their course units. Using the SWOT matrix and the principles of content analysis, this study analyzes the discourses of seven of these teachers, collected through audio recordings of the sessions and individual written reflections, in order to identify and understand the possibilities and the constraints of integrating a global perspective in pre-service teacher education programs. Results suggest that teachers regard education for global citizenship as a pedagogical perspective appropriate to the current context of globalization and to teacher preparation, as well as a possibility to give meaning to their practice. However, they understand that it is complex and difficult to operationalize, requiring more time, more preparation and more interdisciplinary work. In light of these findings, some lines of action are pointed out to enhance curricular and institutional integration of global citizenship.

Keywords: education for global citizenship; internationalization of the curriculum; teacher education; participatory action research.

Resumen:

Formar profesores para un mundo globalizado, interdependiente, multicultural y en constante cambio es una tarea compleja que exige alteraciones en el currículum y una actitud comprometida por parte de los formadores de profesores. Teniendo en cuenta estos desafíos, este texto presenta los resultados de un programa de formación diseñado con el objetivo de apoyar a un grupo de formadores de profesores en la internacionalización del currículum de acuerdo con una perspectiva de ciudadanía global. El programa se realizó con doce formadores voluntarios e incluyó nueve sesiones de trabajo colaborativo durante un período de 16 meses. Todas las sesiones fueron estructuradas de acuerdo con una metodología de investigación-acción participativa, teniendo los formadores diseñado, implementado y evaluado proyectos de educación para la ciudadanía global en sus asignaturas. Utilizando la matriz SWOT y los principios del análisis de contenido, en este trabajo se analizan los discursos de siete formadores, recogidos a través de grabaciones audio de las sesiones y reflexiones escritas individuales, con el objetivo de identificar y comprender las posibilidades y las limitaciones que se plantean a la integración de una perspectiva global en los programas de formación inicial de profesores. Los resultados del análisis sugieren que los formadores consideran la educación para la ciudadanía global como una perspectiva educativa adecuada al contexto actual de globalización y a la formación de futuros profesores, así como una posibilidad de dar sentido a sus prácticas. Sin embargo, la perciben como compleja y difícil de operacionalizar, pues exige más tiempo, más preparación y un trabajo más interdisciplinario. Ante estos resultados, se señalan líneas de acción que pueden potenciar la integración curricular e institucional de la educación para la ciudadanía global.

Palabras clave: educación para la ciudadanía global; internacionalización del currículum; formación de profesores; investigación-acción participativa.



Introdução

As alterações causadas por um mundo globalizado, interdependente, tecnológico e multicultural trouxeram novos desafios aos sistemas educativos, em geral, e à formação de professores, em particular (Simões, Lourenço, & Costa, 2018; Zhao, 2010). Se, no passado, os professores eram simplesmente transmissores de conhecimento que seguiam um currículo fixo e pré-estabelecido e adotavam as mesmas estratégias independentemente das características e necessidades dos alunos, hoje em dia, são chamados a acompanhar o ritmo de desenvolvimento acelerado das suas áreas de conhecimento, a dominar as novas tecnologias, a promover a criatividade dos alunos e a abraçar as suas diversidades através de pedagogias diferenciadas (Schleicher, 2012). Como sintetiza Zhao (2010), *“schools need teachers who understand the implications of globalization, are able to effectively work with the increasingly culturally and linguistically diverse student population, and deliver a globally oriented curriculum”* (p. 426).

A assunção destas responsabilidades implica a necessidade de internacionalizar os programas de formação inicial de professores e repensar as suas finalidades (Quezada, 2012). Neste âmbito, a educação para a cidadania global (ECG) tem vindo a ser apontada como uma possibilidade de preparar os futuros professores para as exigências de um mundo globalizado, uma vez que os capacita para compreenderem contextos próximos e distantes, comunicarem de forma respeitosa para além de barreiras linguísticas e culturais, e comprometerem-se com a educação de cidadãos responsáveis a nível global e local (Kopish, 2017; Lourenço, 2017a). Porém, a integração desta perspetiva educativa, de natureza transformadora e emancipatória, nos programas de formação inicial de professores é complexa, uma vez que exige alterações nos currículos, bem como formadores preparados e comprometidos.

Neste enquadramento, o estudo reportado no presente texto tem como objetivo identificar e compreender os desafios e oportunidades que se colocam à integração curricular da cidadania global em programas de formação inicial de professores, tendo em conta os discursos dos próprios formadores. Para o efeito, realizou-se um estudo de caso numa universidade portuguesa, tendo sido recolhidas e analisadas gravações de um *focus group* com os formadores, bem como reflexões individuais redigidas por estes após a sua participação num projeto sobre internacionalização do currículo (IdC) para uma cidadania global.

Nas secções seguintes faz-se um breve enquadramento teórico do estudo, atendendo à investigação mais recente conduzida sobre cidadania global e suas relações com os processos de internacionalização do Ensino Superior, por um lado, e com a formação de professores e formadores, por outro. Seguidamente, apresenta-se a questão investigativa, descreve-se o programa de formação, caracterizam-se os docentes participantes e esclarece-se a metodologia adotada. Num terceiro momento, apresentam-se e discutem-se os resultados do estudo. Finalmente, apontam-se algumas linhas de ação que podem potenciar a integração da cidadania global nos currículos de formação inicial.



Contextualização teórica

Cidadania global e educação no Ensino Superior

O mundo globalizado em que vivemos, caracterizado pela rápida evolução tecnológica, por uma interdependência à escala planetária e por desafios sociais, ambientais, políticos, económicos que ultrapassam fronteiras, exige cidadãos críticos e interventivos capazes de contribuir para um mundo mais pacífico, inclusivo e sustentável. Nesse sentido, e como assinala Banks (2004), não é suficiente que os cidadãos possuam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam agir dentro das suas comunidades locais, “[they] also need to acquire the knowledge and skills required to become effective citizens in the global community” (pp. 292-293). É neste enquadramento que se fala, hoje em dia, de “cidadania global”.

O conceito de cidadania global, embora contestado e complexo (cf. Andreotti & Souza, 2012), pode ser entendido como um sentimento de pertença a uma comunidade mais alargada e a formas de relação com os outros e com o meio ambiente assentes em valores universais como a justiça social e os direitos humanos (Andrade & Lourenço, no prelo). Nesta perspetiva, um cidadão global é alguém que está consciente do mundo à sua volta e das suas responsabilidades sociais, que possui capacidades de reflexão, negociação e colaboração, que respeita e valoriza a diversidade biocultural, e que atua na construção de um mundo mais equitativo e sustentável (Oxfam, 2015). A cidadania global configura, assim, um novo modelo de cidadania que coloca a tónica na participação responsável a nível local e global orientada para o bem comum.

A emergência deste conceito nas últimas décadas veio (re)abrir o debate sobre as responsabilidades das instituições educativas, em particular das Instituições de Ensino Superior (IES), na formação dos indivíduos. Nesse âmbito, reconhecem-se duas perspetivas (Andreotti, 2006; Schultz, 2007): a primeira, de pendor mais instrumental e neoliberal, entende que as IES devem apostar no desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes tornarem-se trabalhadores eficientes numa economia mundial impulsionada pelo capitalismo; a segunda, de natureza crítica e transformadora, considera que as IES devem não só preparar os estudantes para a empregabilidade, mas, fundamentalmente, para viverem juntos de forma sustentável como cidadãos comprometidos na resolução dos problemas mundiais. Esta última perspetiva, com a qual nos identificamos, entende que o Ensino Superior “should therefore arguably have a fundamental civic mission to develop a socially critical consciousness within students and, in doing so, contribute to (...) creating a more enlightened, socially just and civilised global society” (Peach & Clare, 2017, p. 46).

Neste entendimento, um dos principais desafios das IES passa por oferecer currículos internacionalizados que proporcionem a todos os estudantes experiências de ensino adequadas a esta missão. Para tal, é necessário encontrar espaços nos currículos que relacionem a aprendizagem académica com a aprendizagem cívica, que desenvolvam o conhecimento e a compreensão sobre questões globais, que promovam o contacto com e a discussão crítica sobre outras perspetivas epistemológicas e metodológicas, que integrem e valorizem a diversidade linguística e cultural, e que criem oportunidades para que os estudantes



desenvolvam a sua capacidade de agência individual e coletiva (Clifford & Montgomery, 2011; Killick, 2015).

Alguns estudos têm vindo a reportar formas de operacionalizar estes princípios, seja através de programas de intercâmbio e voluntariado, seja através de cursos creditados sobre este tema (cf. Aktas et al., 2017). De uma forma geral, estes programas demonstraram contribuir para o desenvolvimento académico, profissional e pessoal dos estudantes, nomeadamente através da promoção do pensamento crítico, da responsabilidade social e do diálogo intercultural.

Estas competências são particularmente relevantes no contexto da formação inicial de professores. De facto, como aludimos na introdução deste trabalho, cabe aos professores a importante tarefa de educarem as futuras gerações para que sejam capazes de *“lead the kind of lives they value and have reason to value”* (Sen, 1999, p. 285). Para tal, é fundamental que, ao longo da sua formação, sejam também dadas oportunidades aos futuros professores para desenvolverem conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam viver “vidas autênticas”, isto é, emancipadas, críticas e responsáveis.

Internacionalização do currículo e formação de professores

As possibilidades, cada vez mais reais, de os professores ensinarem crianças oriundas de diferentes partes do mundo e de eles próprios virem a desempenhar as suas funções fora do território nacional, acrescidas ao perfil monocultural que ainda parece caracterizar a profissão docente, justificam o interesse das IES pela internacionalização dos programas de formação de professores. De acordo com Leask (2015), o processo de internacionalização do currículo (IdC) consiste na *“incorporation of international, intercultural, and/or global dimensions into the content of the curriculum, as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods and support services of a program of study”* (p. 9), o que pode traduzir-se em atividades e estratégias de diferentes tipos.

A forma mais comum de IdC na formação de professores consiste em experiências de mobilidade de curto prazo, integradas nos programas de formação, que implicam o contacto dos futuros professores com outras formas de pensar e “fazer” educação. Vários estudos sugerem que estas experiências desenvolvem a consciência e o apreço dos professores pela diversidade linguística e cultural, fortalecem o seu compromisso com a justiça social, e auxiliam-nos a construir práticas mais adequadas às realidades locais (Aglazor, 2010; Dunn et al., 2014; Mahon, 2007). Todavia, atendendo aos constrangimentos financeiros e logísticas dos programas de mobilidade, estes parecem estar ainda limitados a um número reduzido de estudantes. Assim, as IES têm também vindo a promover outro tipo de atividades curriculares e cocurriculares assentes numa lógica de “internacionalização em casa” (Beelen & Jones, 2015) e que se traduzem em simulações interculturais na sala de aula, colaborações online entre turmas de diversos países, palestras de professores estrangeiros, ou trabalho de projeto com grupos ou organizações multiculturais.

No âmbito da educação para a cidadania global (ECG), existem ainda poucos estudos que detalhem práticas de IdC em cursos de formação de professores. Os estudos mais relevantes



nesta área têm-se centrado, sobretudo, na investigação sobre as conceções dos futuros professores sobre esta perspetiva educativa. De uma forma geral, estes estudos revelam que os professores em formação inicial reconhecem a importância da ECG, sentindo-se motivados para ensinarem de acordo com os seus princípios teóricos e metodológicos. Porém, consideram que precisam de mais conhecimentos e mais recursos para poderem tratar o que entendem ser questões complexas e sensíveis (Appelyard & McLean, 2011; Holden & Hicks, 2007; Patrick, Macqueen, & Reynolds, 2014).

Atendendo a estes resultados, Goren e Yemini (2017) sugerem que *“teacher education programs aimed at the promotion of GCE [global citizenship education] should emphasize the difficulties teachers actually face when implementing GCE in the classroom, rather than limiting the discussion to its many potential benefits”* (p. 179). Para implementar este tipo de programas são necessários formadores de professores que possuam um conhecimento teórico e prático sólido sobre ECG, bem como uma identidade profissional comprometida com a justiça social, o respeito pela diversidade e pelos direitos humanos (Sanderson, 2008). Assim, é fundamental criar tempos e espaços para que estes profissionais possam trabalhar de forma colaborativa na conceção, implementação e avaliação de atividades promotoras da ECG, e refletir sobre as oportunidades e constrangimentos que encontram. Foi o que procuramos fazer com o programa de formação que está na base do estudo que a seguir descrevemos.

Metodologia

O trabalho que aqui se apresenta tem como objetivo responder à seguinte questão orientadora: *que possibilidades e desafios encontram os formadores de professores na integração curricular da cidadania global em cursos de formação inicial?* Para tal, realizou-se um estudo de caso (Yin, 2009) com um grupo de sete formadores de professores da área científica da didática e tecnologia, que participaram num programa de formação sobre IdC para a cidadania global. A opção pelo estudo de caso justifica-se pela intenção de compreender, de modo mais profundo, o posicionamento discursivo destes sujeitos em relação à integração da ECG nas suas unidades curriculares (UC). Assim, o estudo tomou como objeto os discursos dos docentes, registados através de gravações áudio das sessões de formação, bem como as reflexões individuais que redigiram no final do programa.

Antes de passarmos à descrição mais detalhada dos instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados utilizados para o estudo, apresentamos o programa de formação, suas fases e objetivos, caracterizamos os participantes, e descrevemos, de forma breve, os projetos de investigação-ação que desenvolveram.

O programa de formação

O programa de formação *“Internacionalização do currículo: rumo a uma educação global na formação inicial de professores”* foi desenvolvido numa universidade pública portuguesa entre 2016 e 2017 e teve como principal objetivo apoiar os docentes envolvidos na formação inicial



de professores na internacionalização do currículo para a cidadania global. Em particular, o programa prosseguiu os seguintes objetivos de formação:

- Aprofundar conhecimento e estimular a reflexão crítica em torno dos conceitos de IdC e ECG;
- Promover a análise e a reflexão sobre práticas de IdC na formação inicial de professores;
- Apoiar os docentes na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos de investigação-ação nas suas UC, de acordo com uma perspetiva de ECG;
- Contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

Para atingir esses objetivos realizaram-se nove sessões de trabalho colaborativo, de duas horas cada, durante um período de 16 meses. As sessões foram estruturadas de acordo com uma metodologia de investigação-ação participativa (Kemmis & McTaggart, 2007), através da qual grupos de dois ou três docentes conceberam e implementaram projetos de ECG nas suas UC e refletiram sobre as suas práticas e sobre as aprendizagens dos estudantes. Neste processo, os docentes agiram como parceiros da investigação, assumindo a investigadora e autora deste texto o papel de *“informed outsider”* (Leask, 2015) que tem como funções encorajar, auxiliar e orientar os docentes no processo de IdC. Pretendeu-se, desta forma, evitar que a investigadora fosse percecionada como uma especialista externa que assume total responsabilidade pelo processo de revisão curricular, o que poderia gerar resistências por parte dos docentes.

As sessões de trabalho organizaram-se de acordo com quatro fases (cf. Figura 1) que seguiram, grosso modo, as etapas da metodologia de investigação-ação propostas por Lewin (1946). Na Fase 1 do programa de formação, intitulada *“Conhecer e partilhar”*, realizaram-se três sessões de discussão para partilhar e construir conhecimento sobre os conceitos e práticas de IdC e ECG. A primeira sessão foi dedicada à caracterização do grupo de trabalho e à identificação das suas representações sobre os conceitos centrais do programa. A segunda sessão centrou-se na reflexão sobre o perfil do professor para um mundo globalizado e multicultural e na redação de objetivos de aprendizagem mais internacionalizados para algumas UC lecionadas por estes docentes. Na terceira sessão, foram analisados estudos de caso sobre práticas de IdC desenvolvidas em cursos de formação inicial de professores em diferentes países.

Durante a Fase 2 do programa de formação, designada *“Planificar e colaborar”*, foram realizadas duas sessões de trabalho para apoiar os docentes na planificação dos projetos de investigação-ação que viriam a ser implementados durante a Fase 3, *“Agir e desenvolver”*. Nesta terceira fase, foi realizada uma sessão para fazer o balanço dos projetos, discutir os principais constrangimentos encontrados pelos docentes e refletir sobre formas de os ultrapassar. Para além desta sessão, a investigadora reuniu individualmente com os grupos de docentes, atuando como uma *“amiga crítica”*, partilhando ideias e sugerindo recursos.



Por fim, a Fase 4 do programa de formação, “Avaliar e refletir”, incluiu uma sessão de apresentação e discussão dos resultados dos projetos; uma sessão em *focus group* de reflexão sobre o impacto da formação do ponto de vista do desenvolvimento profissional dos docentes, da integração curricular da ECG e das aprendizagens dos estudantes; e uma última sessão em que foram traçadas linhas de ação para o trabalho a desenvolver pelo grupo.

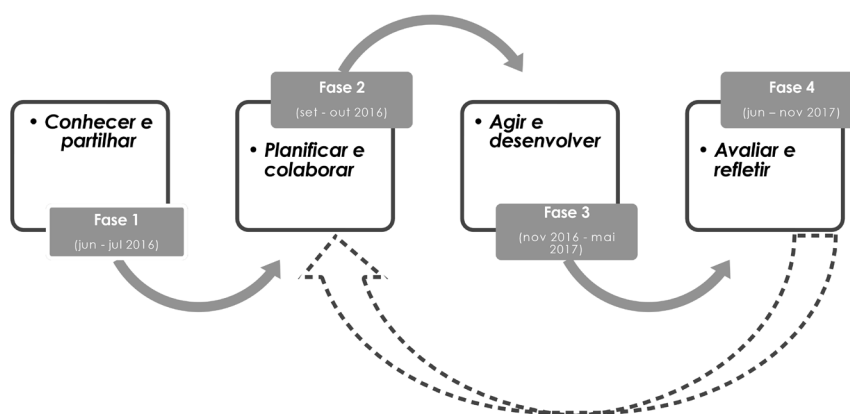


Figura 1: Fases do programa de formação

Caracterização dos participantes

Participaram no programa de formação um total de doze formadores de professores voluntários pertencentes à mesma instituição de ensino superior portuguesa, sendo que sete conceberam, desenvolveram e avaliaram projetos de investigação-ação. Os sete docentes, que compõem a amostra deste estudo, eram do sexo feminino, tinham uma formação académica semelhante centrada no ensino de línguas e nas ciências da educação, e lecionavam áreas disciplinares relacionadas com a didática das línguas e com a supervisão. Não obstante estas semelhanças, as docentes apresentavam uma experiência de ensino diversa. Recorrendo à classificação de Huberman (1989) sobre os estádios de desenvolvimento profissional docente, podemos afirmar que uma docente se encontrava na fase de *entrada na carreira* (menos de 3 anos de serviço); outra docente se encontrava na fase de *experimentação e diversificação* (7 a 18 anos de serviço); uma docente se encontrava na fase da *serenidade e distanciamento afetivo* (19 a 30 anos de serviço); enquanto quatro docentes estavam na fase de *desinvestimento* (31 a 40 anos de serviço).

Para além das funções letivas que desempenhavam nos cursos de licenciatura e mestrado no âmbito da formação inicial de professores, seis docentes assumiam outras funções na instituição (por exemplo, como diretoras de curso, coordenadoras de laboratórios de investigação ou



membros do conselho científico). Todas as docentes, com a exceção de duas, nasceram e cresceram em Portugal. Porém, todas possuíam uma vasta experiência internacional, principalmente relacionada com a participação em projetos de investigação, a presença em eventos científicos, a realização de estágios de investigação e formação de curta duração no estrangeiro, e a supervisão de estudantes internacionais.

No que se refere às áreas privilegiadas de investigação, quatro docentes trabalhavam sobre educação plurilingue e intercultural, duas sobre ensino e aprendizagem da língua portuguesa, e uma sobre cidadania e supervisão. De uma forma geral, todas se mostravam abertas à possibilidade (e à necessidade) de integrar uma perspetiva mais global, internacional e intercultural nas suas práticas e no currículo de formação inicial; contudo, revelavam alguma insegurança sobre como o fazer, o que motivou a sua participação no programa de formação.

Os projetos de ECG

Durante o ano letivo de 2016/2017 as docentes desenvolveram quatro projetos de investigação-ação organizadas em grupos de duas, tendo uma docente trabalhado simultaneamente em dois grupos. Os projetos foram implementados numa UC do último ano da Licenciatura em Educação Básica e em três UC dos Mestrados em Ensino e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas UC foram selecionadas por permitirem realizar um trabalho longitudinal com os estudantes e de natureza teórico-prática, nomeadamente, através da exploração inicial de conceitos inerentes a uma ECG, seguida de conceção, e, em alguns casos, experimentação e avaliação de atividades que visavam contribuir para uma cidadania global. Para além das sete docentes, estiveram envolvidos nos projetos um total de 64 estudantes, sendo a sua maioria de nacionalidade portuguesa e sem qualquer experiência de mobilidade.

No que se refere aos objetivos de aprendizagem definidos pelas docentes para os seus projetos, estes centraram-se no desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes, bem como de capacidades de comunicação, argumentação, reflexão, pensamento crítico e colaboração, e visaram promover o seu sentido de identidade e autoestima, a valorização da diversidade, a preocupação com o meio ambiente, o compromisso com o desenvolvimento sustentável e a responsabilidade social. Alinhadas com estes objetivos, as docentes definiram as seguintes estratégias e atividades a realizar pelos estudantes: presença em palestras de professores estrangeiros convidados ou de especialistas em ECG; leitura, análise e apresentação de textos sobre ECG ou áreas relacionadas; redação de biografias linguísticas e/ou interculturais; conceção (e, em alguns casos, desenvolvimento e avaliação) de atividades ou pequenos projetos de ECG, muitas vezes envolvendo escolas e a comunidade local; apresentação dos projetos em sala de aula; e redação de relatórios e/ou reflexões sobre os projetos.

Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

Em consonância com os métodos e procedimentos típicos dos estudos de caso qualitativos, foi utilizada uma variedade de fontes para facilitar a exploração das perceções e experiências do grupo de docentes relativas à conceção, desenvolvimento e avaliação dos projetos.



Assim, foram recolhidos os seguintes dados: gravações áudio e notas de observação das sessões de formação, planificações e recursos dos projetos, e reflexões escritas individuais redigidas pelas docentes no final da formação. Atendendo aos objetivos deste estudo, que procurou identificar e compreender as possibilidades e desafios encontrados pelas docentes na integração curricular da cidadania global, optámos por analisar, mais detalhadamente, apenas a gravação áudio da sessão realizada em *focus group* e as reflexões escritas finais.

A sessão em *focus group* foi realizada na fase final do programa e teve como objetivo principal discutir com as docentes os efeitos da formação. Como é comum neste tipo de técnica (Krueger & Casey, 2015), os dados foram recolhidos através da gravação áudio das interações das participantes em torno de um leque de tópicos previamente definidos pela investigadora. Um desses tópicos dizia respeito às possibilidades e desafios que encontraram na planificação e desenvolvimento dos projetos de ECG. A título de exemplo, foram colocadas as seguintes questões para reflexão conjunta: *Quais foram os nossos pontos de partida para a planificação dos projetos? Necessitamos de efetuar alterações radicais aos nossos programas ou apenas mudanças pontuais? Que suportes internos/externos tivemos na conceção e implementação dos projetos? Que desafios encontramos e como os ultrapassamos?*

No que se refere às reflexões individuais, estas foram redigidas no final do programa de formação e consistiram na redação de pequenos textos crítico-reflexivos no âmbito dos quais as docentes refletiram sobre os projetos desenvolvidos, tendo em conta um conjunto de questões, nomeadamente: *Como avalio globalmente o projeto desenvolvido? Que aprendizagens realizaram os estudantes? Que instrumentos utilizei para avaliar os projetos e as aprendizagens dos estudantes? Que dificuldades tive nessa avaliação? Como as ultrapassei? O que faria de diferente no futuro?*

As reflexões e as transcrições das sessões foram analisadas com recurso à matriz SWOT em que as quatro dimensões desta matriz (em português, *forças, fraquezas, oportunidades e ameaças*) se assumiram como categorias de análise, como ilustrado no Quadro 1. O processo de categorização seguiu os procedimentos elencados por Bardin (2013), tendo sido inicialmente realizado pela investigadora e depois validado por outra investigadora na área da ECG através de um processo de *debriefing*. É de realçar que os resultados da análise foram partilhados com as participantes no estudo de forma a obter *feedback* e aumentar a sua validade.

Quadro 1: Categorias de análise

Categorias	Descrição	Exemplos
Forças	- condições e capacidades internas (ao nível curricular, inerentes aos intervenientes ou à própria perspetiva educativa) que podem facilitar a integração da ECG nos programas de formação inicial de professores e minimizar potenciais ameaças.	- objetivos de aprendizagem de uma UC alinhados com os princípios da ECG; - forte motivação dos docentes para integrar a ECG nas suas práticas...



<i>Fraquezas</i>	- fragilidades e incongruências internas (ao nível curricular, inerentes aos intervenientes ou à própria perspetiva educativa) que podem dificultar a integração da ECG nos programas de formação inicial de professores, tornando-a mais vulnerável às ameaças do ambiente externo e menos propensa a aproveitar as oportunidades colocadas.	- complexidade do conceito de ECG; - falta de interesse e/ou preparação dos docentes para a ECG...
<i>Oportunidades</i>	- processos relativos ao ambiente externo (ao nível institucional ou legislativo) que podem favorecer a discussão e/ou o desenvolvimento de ações estratégicas relacionadas com a integração curricular da ECG.	- atividades promotoras do desenvolvimento profissional docente no âmbito da IdC e/ou da ECG na instituição; - documentos educativos de referência alinhados com uma perspetiva de ECG...
<i>Ameaças</i>	- processos relativos ao ambiente externo (ao nível institucional ou legislativo) que podem criar obstáculos à discussão e/ou ao desenvolvimento de ações estratégicas de integração curricular da ECG.	- falta de apoio institucional à IdC numa perspetiva de cidadania global; - documentos educativos de referência contrários aos pressupostos de uma ECG...

Resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados da análise de conteúdo das transcrições do *focus group* (FG), bem como das reflexões individuais (RI). De forma a organizar o nosso discurso, identificam-se, primeiramente, as forças e fraquezas internas que as docentes encontraram na conceção, desenvolvimento e avaliação dos projetos de ECG, e, num momento posterior, as oportunidades e ameaças externas que, do seu ponto de vista, suportaram ou prejudicaram os seus esforços. Com o objetivo de ilustrar as nossas afirmações, intercalamos o texto com citações do discurso das docentes.

Forças e fraquezas internas

De uma forma geral, as docentes não sentiram muitas dificuldades na integração da ECG nos programas de formação inicial, tendo em conta os objetos e os objetivos de aprendizagem que tinham definido previamente para as suas UC. Por exemplo, no âmbito de uma UC dedicada à didática da língua portuguesa, uma docente refere que *“não foi difícil encontrar um espaço para introduzir esta perspetiva, uma vez que aprender a língua materna também tem de ser uma forma de nos relacionarmos com outras línguas, outras culturas, outras pessoas”* (Catarina¹, FG:6). Na mesma linha, uma docente responsável por uma UC centrada na intervenção em

¹ Os nomes das docentes foram alterados para preservar o seu anonimato.



contextos educativos assume que *“os objetivos da UC já estavam orientados muito para esta perspetiva”* (Clara, FG:16), uma vez que se centravam na compreensão das problemáticas do mundo atual e no trabalho colaborativo em ambientes multiculturais e multidisciplinares.

Na maioria dos casos, a efetiva integração da ECG passou pela sua inserção entre os temas a tratar nas UC e na reorientação de objetivos, atividades e critérios de avaliação. De facto, as docentes compreenderam que trabalhar na perspetiva de uma ECG não significa *“fazer de novo”*, mas sim rentabilizar e reorganizar o que já fazem através de um olhar renovado e mais adequado às características da sociedade atual ou, como refere Catarina, recorrendo a uns *“óculos com uma graduação mais ajustada (...) para ver o local e o global”* (FG:52).

De acordo com as docentes, uma das grandes mais-valias da ECG é o seu carácter abrangente e transversal, pois abarca temas que vão desde a diversidade aos direitos humanos, passando pela justiça social e pelo desenvolvimento sustentável, colocando-os sobre a égide dos desafios de um mundo global (cf. Oxfam, 2015). Esse carácter de *“guarda-chuva conceptual”* permitiu-lhes descobrir ligações entre as UC que lecionavam e articular temas que já tratavam, mas que não eram vistos neste enquadramento. Como explica uma docente que trabalha há vários anos na educação para a diversidade linguística e cultural:

“O que traz a ECG é a possibilidade de dar mais sentido àquilo que fazemos. Porquê? Porque coloca os problemas de outra forma, ou seja, coloca os problemas da diversidade num mundo global e na relação que essa diversidade tem com os outros problemas globais” (Adelaide, FG:11).

Para as docentes, a ECG é, então, um referencial que dá um sentido conciliador às suas práticas, mas também uma direção moral que lhes permite reencontrar-se na profissão e reconstruir a sua identidade como formadoras de professores (cf. Lourenço, no prelo). Se, para Rita, a ECG a fez *“refletir sobre o que se pretende efetivamente com a formação de professores e, conseqüentemente, com a educação nos primeiros anos de escolaridade”* (RI:2), Clara confessa que descobriu que esta perspetiva educativa *“está alinhada com as [suas] próprias crenças sobre os propósitos da educação”* (FG:49), o que a faz sentir-se mais confortável e apoiada nas suas escolhas.

As docentes concluem que a ECG é uma perspetiva adequada ao contexto atual de globalização e a todos os estudantes, independentemente do seu contexto linguístico, cultural e socioeconómico, destacando os grandes benefícios da sua integração nos programas de formação inicial. Refletindo sobre os resultados dos projetos de ECG, Fátima refere como as estudantes *“aprenderam a tornar-se melhores professoras na era da globalização, pois estão mais atentas à multidimensionalidade da ECG e da sua relação com a diversidade”* (RI:1). Já Adelaide destaca que *“os estudantes compreenderam melhor a profissão para a qual estão a ser formados, compreenderam melhor as exigências da atividade docente, da escola e da educação em geral”* (RI:1).

Não obstante estas observações, as docentes reconhecem que existem obstáculos internos à operacionalização da ECG. Se a abrangência desta perspetiva educativa é considerada como uma força capaz de organizar os seus quadros mentais e dar sentido à sua ação, o mesmo fator é simultaneamente referido como uma fraqueza, prejudicando o seu trabalho e o



dos estudantes. De facto, como evidenciam vários autores (cf. Andreotti & Souza, 2012; Goren & Yemini, 2017), a ECG é uma perspetiva complexa que inclui uma panóplia de pressupostos ideológicos e pedagógicos, bem como uma variedade de temas e subtemas. Fátima e Catarina salientam alguns dos desafios que enfrentaram ao lidar com esta pluralidade conceptual:

“É uma fraqueza que eu estou a sentir ou dificuldade nas estudantes, porque se veem um pouco perdidas no meio de uma proliferação de temáticas que antes não sentiam. Os trabalhos eram mais focados” (Fátima, FG:12).

“Depois, também não é um tema fácil de pegar, tem muitas pontas por onde se pode pegar, mas é preciso compreendê-las bem para poder articulá-las entre si e relacioná-las com o trabalho que já se faz habitualmente” (Catarina, FG:6).

Nas vozes das docentes, o trabalho com a ECG requer tempo, experimentação e reflexão: é necessário preparar cuidadosamente as aulas, lendo sobre o assunto e encontrando a melhor maneira de o abordar com os estudantes, pois *“há sempre o risco de se fazerem coisas isoladas, de fazer tudo muito difuso e não se fazer nada”* (Adelaide, FG:14). Depois, é necessário dar espaço aos estudantes para que possam trabalhar os temas de que gostam e compreender a pertinência desta perspetiva educativa, apoiando-os de forma adequada. Assim, as docentes concluem que um semestre não chega para desenvolver este trabalho, que entendem ser mais profícuo em UC anuais.

No que se refere à sua própria preparação para integrar a ECG, as docentes sentem que, não obstante o programa de formação, possuem ainda um *“conhecimento incipiente sobre a ECG, o seu tratamento didático e a sua mobilização para o contexto de formação inicial”* (Fátima, RI:3). Assim, salientam a importância de elas próprias continuarem a ser acompanhadas no processo de IdC, de forma a incorporarem no seu *“habitus profissional”* (Paquay, Perrenoud, Altet, & Charlier, 2001) uma perspetiva sensível à ECG.

Todavia, sentem que não são peça única, nem a principal, neste processo que depende também dos estudantes, da sua formação anterior, das suas vivências e experiências, bem como dos seus interesses, capacidades e vontades. Neste âmbito, confessam que o perfil dos estudantes pode ser um entrave à integração da ECG. Como referem, regra geral, os estudantes futuros professores são pouco conscientes de problemas globais, não entram em contato com pessoas de outros países e, muitas vezes, revelam atitudes discriminatórias. Estas características tornam ainda mais difícil, mas também mais necessário, abordar com eles questões de cidadania global que os ajudem a compreender o seu papel como educadores num mundo globalizado.

Oportunidades e ameaças externas

Considerando as oportunidades externas, as docentes destacam, em primeiro lugar, a política de internacionalização da universidade focada em atrair estudantes internacionais. De acordo com Laura, esta estratégia *“potencia as possibilidades de serem constituídas turmas com estudantes de diferentes nacionalidades/backgrounds linguístico-culturais. Isso poderá constituir*



uma mais-valia ao trabalho pensado para as UC" (RI:6). Para além desta estratégia, e tal como enfatizado pelas docentes, a instituição tem apostado na realização de palestras, *workshops* e seminários sobre ECG e internacionalização, o que lhes permitiu alargar os seus conhecimentos e refletir sobre estes temas em outros tempos e espaços e com outros intervenientes.

A par do clima institucional favorável ao trabalho de integração curricular da ECG, as docentes salientam ainda a publicação pelo Ministério da Educação do documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, cujos princípios, afirmam, "vão na direção da prática da ECG" (Catarina, FG:8). Também a mais recente *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* se apresenta às docentes como uma oportunidade, não só porque mobiliza, na sua lógica de funcionamento, princípios e valores subjacentes a diversos domínios de uma ECG, mas também pela sua consubstanciação numa componente de currículo prevista como parte integrante do ensino básico e secundário. Este contexto legislativo dá credibilidade ao trabalho das docentes, justificando-o perante os pares e perante os estudantes, futuros professores desses níveis educativos.

Porém, há oportunidades que apresentam uma dupla faceta, como é o caso da política de internacionalização da instituição. Como explicam,

"Ao nível da reitoria há duas correntes: uma é a corrente da internacionalização que consiste muito simplesmente em dar as aulas em inglês, que é a corrente dominante; outra é a corrente pró-ECG, que me parece bem mais interessante e é a que se encontra nessas formações" (Catarina, FG:21).

Estas perceções encontram eco em estudos recentes realizados nesta instituição (cf. Lourenço, 2017b; Pinto, 2016) que sugerem a existência de uma dissonância entre o discurso oficial, em que a promoção da mobilidade e o ensino em inglês são (os únicos) sinónimos de internacionalização, e algumas práticas de promoção de um currículo mais internacional e intercultural, entendidas como formas mais adequadas ao desenvolvimento de competências por todos os estudantes. Assim, parece fazer sentido apostar num diálogo aberto e produtivo dentro da própria instituição, a fim de construir uma visão clara e uma compreensão comum de internacionalização que tenha maior impacto nas mudanças curriculares levadas a cabo pelos docentes e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos estudantes.

Ainda numa vertente institucional, as docentes apontam como ameaças à integração da ECG a falta de uma cultura colaborativa no Ensino Superior, aliada ao envelhecimento e à falta de interesse e/ou de tempo de alguns docentes:

"O que eu noto é que os professores do Ensino Superior, não sei se é pela idade, começo a reparar que as pessoas têm cada vez menos vontade de aprender outras coisas. Porque até é uma coisa que eu acho que é útil para a nossa própria avaliação – esta questão da internacionalização e poder receber mais estudantes e ver como fazer. No entanto, as pessoas não têm tempo para parar, para pensar sobre isso" (Adelaide, FG:25).

"Penso que a nossa atitude e falta de tempo é a principal ameaça para este tipo de projetos. Estarmos inundados de trabalho e de preocupações leva-nos a ter menos tempo



e disponibilidade para olharmos criticamente para os nossos currículos e para tomarmos medidas efetivas" (Rita, RI:1).

"E é também esta cultura institucional que que nos fecha um pouco nos gabinetes. Nos outros níveis de ensino, apesar de tudo, existem espaços e tempos que obrigam as pessoas a estarem mais umas com as outras. Pelo menos falam daquilo que fazem" (Clara, FG:25).

De acordo com as docentes, estas ameaças impedem um trabalho mais interdisciplinar que poderia estender-se para além das UC que foram alvo dos projetos e contribuir para a criação de um *ethos* de cidadania global nos cursos de formação inicial. Recuperando as palavras de Fátima:

"Nós conseguimos [integrar a ECG] dentro do nosso minigrupo, mas, certamente, se tivéssemos os colegas das matemáticas ou das ciências, os estudantes também poderiam aproveitar, seria vantajoso para eles e para a nossa própria formação ver como é que realmente podemos contribuir para uma formação mais integrada e mais global" (FG:37).

Assim, e conscientes de que "o processo de internacionalização do currículo para uma cidadania global é mais eficaz quando é construído em grupo e sustentado em visões partilhadas sobre as suas finalidades" (Laura, RI:6), as docentes defendem a necessidade de partilhar os produtos da formação com os pares e trocar experiências com outros grupos em outras instituições. Desta forma, acrescentam, poderá ser criada uma rede de iniciativas de ECG capaz de servir de inspiração para uma formação que proporcione a todos os estudantes experiências de ensino e de aprendizagem que os preparem para a participação na sociedade e para o compromisso com o bem-estar da humanidade e do planeta.

Conclusões

O estudo de caso que aqui apresentamos teve como principal objetivo identificar e compreender os desafios e oportunidades que se colocam à integração curricular da ECG, uma perspetiva educativa emancipatória e transformadora, nos planos de formação inicial de professores de uma universidade portuguesa. Para o efeito, tomou-se como foco de análise os discursos de sete formadoras de professores que participaram num programa de formação sobre IdC para uma cidadania global. Os dados, recolhidos através da gravação áudio de uma sessão em *focus group* e de reflexões individuais redigidas pelas formadoras após o programa, foram submetidos a uma análise de conteúdo que tomou como referência as quatro dimensões da matriz SWOT – forças, fraquezas, oportunidades e ameaças.

No que se refere a forças internas, as docentes destacaram, essencialmente, características inerentes aos objetivos e temáticas próprios de uma ECG, que consideram estarem alinhados com o currículo de formação de professores e com as suas próprias conceções sobre as finalidades da educação. Neste sentido, referem que não foi particularmente difícil planificar as suas UC tomando como referência a ECG, dada a sua transversalidade e adequação aos programas de formação já delineados. Não obstante estas possibilidades, afirmam que a ECG é complexa e difícil de operacionalizar, pois inclui uma variedade de temas, subtemas e



perspetivas metodológicas. Essa complexidade exige, a seu ver, mais preparação e formação bem como um maior cuidado na sua apresentação e discussão com os estudantes, sobretudo se tivermos em conta o perfil sociocultural, vivências, experiências e concepções destes últimos.

Considerando as oportunidades externas, as docentes identificam a existência de documentos estruturadores nacionais, como é o caso do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, que dão sentido a um trabalho na linha da ECG. Fazem, ainda, referência à presença de estudantes estrangeiros e à realização de eventos sobre internacionalização na universidade a que pertencem, o que lhes permite realizar um trabalho mais sustentado e intercultural. Todavia, consideram que a ausência de uma visão institucional clara sobre internacionalização, bem como a falta de tempo e/ou de interesse de alguns docentes, pode ameaçar o seu trabalho e impedir que esta perspetiva seja trabalhada de forma mais integrada.

Estes resultados sugerem que, apesar da ECG ser percecionada como uma perspetiva educativa importante e adequada à formação de futuros professores e educadores em contexto português, há tensões e dificuldades que necessitam de ser equacionadas e que se relacionam, sobretudo, com a falta de tempo e de preparação dos docentes, bem como com a ausência de apoio institucional e dos pares. Neste sentido, apresentamos, seguidamente, algumas linhas de ação que nos podem indicar caminhos possíveis para potenciar a integração da ECG em programas de formação inicial de professores.

Num primeiro momento, consideramos que importa promover o diálogo e um trabalho mais articulado entre os vários atores institucionais (equipa reitoral, diretores e coordenadores departamentais, pessoal docente e não docente, estudantes), no sentido de, por um lado, definir um conjunto de competências (*graduate attributes*) que todos os estudantes devem desenvolver durante o seu percurso universitário e, por outro lado, construir uma estratégia de internacionalização clara, partilhada e abrangente, que tenha em conta uma ECG. Essa estratégia pode incluir a promoção de atividades de "internacionalização em casa" que beneficiem da diversidade existente no campus e que promovam, simultaneamente, o diálogo intercultural e a integração dos estudantes, investigadores e docentes internacionais.

Torna-se também fundamental criar tempos e espaços nos quais os docentes possam trabalhar de forma colaborativa e interdisciplinar, planificando e (re)desenhando o currículo. Esses tempos e espaços podem ser de natureza mais formal, revestindo a forma de programas de formação teórico-práticos sobre IdC e/ou ECG, ou então, de natureza informal, nomeadamente, através da criação de grupos de trabalho interdisciplinares que planificam e refletem sobre formas de integrar a ECG nos objetivos, metodologias, atividades e instrumentos de avaliação das suas UC.

Para apoiar o trabalho dos docentes, pode ser criada a figura do *educational developer*, um especialista externo em educação que possa auxiliar, de forma mais sustentada, os intervenientes no processo de planificação, implementação e avaliação da ECG. Importa, igualmente, reconhecer formalmente o trabalho desenvolvido pelos docentes na IdC, através de majorações na sua avaliação de desempenho e contrapartidas, tais como reduções no horário letivo para realizar atividades de desenvolvimento profissional ou o financiamento de missões para participar em eventos internacionais, realizar estágios ou criar redes.



Para além dos aspetos acima referidos, consideramos que é condição essencial para internacionalizar o currículo numa perspetiva de cidadania global que o docente abra o espaço da sua sala de aula ao Outro. Para tal, poderá aproveitar os contactos estabelecidos com investigadores e docentes estrangeiros em projetos e conferências, endereçando-lhes convites para dar palestras e seminários que permitam aos seus estudantes contactar com outras perspetivas educativas. Uma outra estratégia passa por potenciar a integração dos estudantes internacionais nas suas aulas, através de grupos de trabalho multiculturais ou atividades que fomentem a partilha de outros pontos de vista e experiências. É, ainda, importante, que o docente compreenda que a adoção de uma perspetiva de ECG não significa o acréscimo de mais um assunto a trabalhar, mas uma nova visão face aos conteúdos que são habitualmente trabalhados em sala de aula.

Para concluir, gostaríamos de ressaltar que, apesar de neste texto termos focado a nossa atenção na formação de formadores e na formação inicial de professores para a cidadania global, é importante apostar, igualmente, na formação contínua dos professores que, diariamente, atuam nas nossas escolas, preparando as crianças e os jovens (alguns deles futuros professores) para lidar com os desafios das sociedades globalizadas. Esta formação é ainda mais premente à luz do que é preconizado nos mais recentes documentos orientadores do Ministério da Educação em relação ao perfil do aluno e às aprendizagens essenciais e numa altura em que o corpo docente em exercício está tão “envelhecido”, ou para utilizar a terminologia de Huberman (1989), numa fase de desinvestimento. Acreditamos, pois, que só concebendo a formação de professores como obedecendo a um *continuum* que se estende por toda a vida profissional do professor (Madalińska-Michalak, 2018) será possível caminhar rumo a uma educação mais capaz de contribuir para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto de investigação “*Internationalizing pre-service teacher education: an opportunity to educate globally competent teachers*” (SFRH/BPD/94768/2013), cofinanciado pelo POCH, pelo Fundo Social Europeu e por Fundos Nacionais do MEC.

Referências

- Aglazor, G. (2010). Study abroad: An added dimension to preservice teacher education programs. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 6(4), 1-24.
- Andrade, A. I., & Lourenço, M. (no prelo). Educação para a cidadania global e identidade profissional: um estudo de caso na formação inicial de professores. In *Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada*, Funchal, Madeira, 29–31 janeiro 2018.
- Andreotti, V. de O. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice - A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Andreotti, V. de O., & Souza, L. M. (2012). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. Abingdon: Routledge.



- Appleyard, N., & McLean, L. R. (2011). Expecting the exceptional: Pre-service professional development in global citizenship education. *International Journal of Progressive Education*, 7(2), 6–32.
- Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289–298.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). Lisboa: Edições 70.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies* (pp. 67–80). Dordrecht: Springer.
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2011). *Moving towards internationalisation of the curriculum for global citizenship in higher education*. Oxford: Oxford Brookes University.
- Dunn, A. H., Dotson, E. K., Cross, S. B., Kesner, J., & Lundahl, B. (2014). Reconsidering the local after a transformative global experience: A comparison of two study abroad programs for preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 36(4), 283–304.
- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C., & Silova, I. (2017). Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of Higher Education programs and curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65–80.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183.
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13–23.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91, 31–57.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition) (pp. 271–330). Thousand Oaks: Sage.
- Killick, D. (2015). *Developing the global student: Higher Education in an era of globalization*. Abingdon: Routledge.
- Kopish, M. A. (2017). Global citizenship education and the development of globally competent teacher candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20–59.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th edition). Thousand Oaks: Sage.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Abingdon: Routledge.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lourenço, M. (2017a). Repensar a formaçã de professores... rumo a uma educaçã global na aula de línguas. In A. P. Vilela & A. Moura (Eds.), *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. "Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global"* (pp. 63–92). Braga: Centro de Formaçã Braga-Sul.



- Lourenço, M. (2017b). Representations of internationalisation at the University of Aveiro. In *Internationalising pre-service teacher education: An opportunity to educate globally competent teachers. Postdoctoral Research Project – 1st triennium report* (pp. 46-64). Aveiro: Universidade de Aveiro (documento não publicado).
- Lourenço, M. (no prelo). Internationalizing teacher education curricula: opportunities for academic staff development. *On the Horizon*, 26(2).
- Madalińska-Michalak, J. (2018). Teacher education and the profile of European teachers. In A. R. Simões, M. Lourenço & N. Costa (Eds.). *Teacher Education Policy and Practice in Europe: Challenges and Opportunities for the Future* (pp. 11-25). Abingdon: Routledge.
- Mahon, J. (2007). A field of dreams? Overseas student teaching as a catalyst towards internationalizing teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 1, 133-149.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Oxfam. (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. London: Oxfam.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, E. (Orgs.). (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- Patrick, K. F., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 470-482.
- Peach, S., & Clare, R. (2017). Global citizenship and critical thinking in Higher Education curricula and police education: A socially critical vocational perspective. *Journal of Pedagogic Development*, 7(2), 46-57.
- Pinto, S. (2016). *Políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas: discursos e práticas institucionais de formação e de investigação*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 7. Aveiro: UA Editora.
- Quezada, R. L. (2012). *Internationalization of teacher education: Creating globally competent teachers and teacher educators for the 21st century*. Abingdon: Routledge.
- Sanderson, G. (2008). A foundation for the internationalization of the academic Self. *Journal of Studies in International Education*, 12(3), 276-307.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Alfred A. Knopf.
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.
- Simões, A. R., Lourenço, M., & Costa, N. (2018). *Teacher Education Policy and Practice in Europe: Challenges and Opportunities for the Future*. Abingdon: Routledge.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th edition). Thousand Oaks: Sage.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431.