



Sindicalismo, professores e Educação para Todos: reflexões sobre a Guiné-Bissau e Moçambique

Rui da Silva*, Rosa Silva** e Miguel Filipe Silva***

pp. 143-152

Introdução

As organizações da sociedade civil têm desempenhado um papel crucial na promoção da educação para todos e na ênfase colocada na abordagem da educação como um direito humano. Estas organizações têm também uma voz importante no campo das políticas educativas globais (PEG), atuando ao mesmo tempo como agentes de emancipação e regulação (Macpherson, 2016; Menashy, 2016).

Verger e Novelli (2012) realizaram uma análise comparativa de várias coligações/redes pelo direito à educação em todos os continentes e concluíram que as disparidades são mais evidentes nas seguintes categorias de análise: origem, organização, disponibilidade de recursos, nível de profissionalismo, entre outros.

A nossa análise pretende averiguar, ainda que de forma exploratória¹, o papel que os sindicatos de professores desempenham nas coligações/redes pelo direito à educação na Guiné-Bissau e em Moçambique e as tensões que emergem deste processo. A recolha de dados recorreu à análise documental e a entrevistas semiestruturadas; o tratamento dos dados à análise de conteúdo.

O presente texto encontra-se organizado em quatro partes. No primeiro ponto, tecemos algumas considerações sobre os conceitos de *sociedade civil* e *transnacionalização* da educação. Num segundo ponto, abordamos a *Campanha Global pela Educação* (CGE) e as coligações/redes nacionais.

No terceiro segmento, analisamos qual o papel que os sindicatos de professores desempenham nas coligações/redes pelo direito à educação na Guiné-Bissau e em Moçambique e as tensões que daí emergem. No último ponto, que intitulamos *considerações finais*, identificamos as principais conclusões e novas análises que poderão surgir a partir deste trabalho.

* CEAUP.

** CEAUP/Instituto de Educação, Universidade do Minho.

*** CEAUP/Instituto de História Contemporânea, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

1 Esta investigação é considerada exploratória uma vez que os autores pretendem alargar o âmbito e o número de entrevistados e de documentos analisados. Este trabalho será desenvolvido no âmbito de um projeto de investigação do CEAUP sobre sindicalismo e trabalho em África.

Sociedade civil e transnacionalização da educação

O conceito de sociedade civil é amplo e contestado, incluindo um número alargado e variado de organizações - Organizações Não-Governamentais (ONGs) nacionais e internacionais, sindicatos, etc. - cujos objetivos estão relacionados com os interesses partilhados dos seus membros (Robinson, 2016; Verger and Novelli, 2012). A sociedade civil é “dialecticamente uma força reformadora e conservadora.” (Katz, 2007: 2).

Podemos identificar duas grandes tradições, a liberal e a *historicist approach*, que permitem definir sociedade civil. Assim, para a tradição liberal, sociedade civil é definida como “a public realm located between the family and the state, consisting of a plurality of civil associations. The formation of such associations by citizens of their own volition can counteract the potential abuse of power and wealth. They also function to nurture civil and political rights, to advocate popular demands and to promote democratic values.” (Robinson, 2016: 61).

Para a tradição *historicist approach*, a sociedade civil é uma “inherently conflictual arena, where civic institutions reproduce and disseminate the hegemonic ideas and values associated with capitalism, but which are subject to contestation. Inherently conflictual arena, where civic institutions reproduce and disseminate the hegemonic ideas and values associated with capitalism, but which are subject to contestation.” (Robinson, 2016: 61).

Se adotarmos um conceito mais liberal, podemos incluir associações de empresários/empresas e grupos de *lobby* (Verger and Novelli, 2012). Esta tradição liberal é a mais utilizada pelos doadores e pelos projetos/programas de cooperação para o desenvolvimento, o que automaticamente remete a sociedade civil para um papel muito específico, a nível operacional (Robinson, 2016).

No contexto africano, as organizações da sociedade civil “vary considerably in their capacity to contribute to democratic consolidation and, in any case, many of these are neither equipped nor inclined to perform the various roles” (Robinson, 2016: 63-64).

Nos anos 90, o reforço da sociedade civil tornou-se um dos grandes objetivos dos projetos de apoio ao desenvolvimento, apesar de “principal focus of donor efforts in the context of democratic consolidation have been on urban-based organizations in six main categories: business and professional bodies, trade unions, womens’ organizations, human rights groups, religious organizations and advocacy-based NGOs.” (Robinson, 2016: 65). Antes deste período o reforço da sociedade civil estava mais relacionado com questões relacionadas com a Guerra Fria do que com o reforço da democracia (Robinson, 2016).

Quando os doadores adotam uma perspetiva de sociedade civil mais liberal, definem que estas organizações “occupy a public domain located between the family and the state, in which there is a shared consensus on democratic norms and respect for political pluralism.” (Robinson, 2016: 72).

Uma quantidade considerável de financiamento da cooperação para o desenvolvimento é canalizada para as organizações da sociedade civil através de ONG, por exemplo. Contudo, não é fácil perceber o que se destina a projetos de reforço institucional e à promoção da democracia, de projetos com objetivos mais específicos (Robinson, 2016).

A disponibilidade de financiamento proporciona um estímulo poderoso para que novas organizações se formem e/ou para que as organizações já existentes aumentem o número de membros (Robinson, 2016). O mesmo autor (2016) refere que o financiamento indiscriminado de organizações da sociedade civil acarreta riscos, na medida em que os

doadores podem encorajar a formação de organizações que se enraízam num determinado círculo ou organizações que têm objetivos potencialmente conflitantes, como, por exemplo, sindicatos e organizações patronais. A disponibilidade de financiamento pode também atrair organizações e indivíduos com agendas obscuras e antidemocráticas que servem para minar o consenso político e gerar conflitos sociais (Robinson, 2016). A disponibilidade de financiamento pode, igualmente, direcionar as ONG para a prestação de serviços, mesmo que em paralelo com a promoção de ações de incidência política e monitorização (Klees, 2008).

As fontes de financiamento das organizações da sociedade civil variam, podem ser internas (e.g. pagamento de cotas pelos membros) ou externas (e.g. financiamento de doadores internacionais) como é o caso da maioria das coligações/redes africanas pelo direito à educação (Verger and Novelli, 2012), pois o financiamento interno é residual.

Tendo em consideração a diversidade das organizações e dos seus membros a criação de coligações/redes, geralmente, implica a articulação de perspectivas opostas e/ou conflitantes num mesmo espaço, tornando o seu funcionamento um desafio constante (Verger and Novelli, 2012). As razões inerentes à constituição de coligações/redes de organizações da sociedade civil podem ser várias, entre elas a captação de financiamento ou o proporcionar de serviços inovadores (Verger and Novelli, 2012).

As organizações da sociedade civil têm desempenhado um papel crucial na promoção da educação para todos e na ênfase colocada na abordagem da educação como um direito humano. Contudo, não devemos descurar que as organizações da sociedade civil, durante quase toda a primeira década do movimento de *Educação para Todos*, iniciado na *Conferência de Jomtien em 1990*, tiveram uma participação menos expressiva, pois eram vistas essencialmente como prestadores de serviços na área da educação (Mundy and Murphy, 2001). Nos últimos anos, a nível global, as organizações da sociedade civil, principalmente desde a criação da CGE, têm coordenado as intervenções e tido uma maior voz na promoção da educação para todos (Verger and Novelli, 2012). Esta articulação global coordenada pela CGE, originou que no *2015 World Education Forum* e na definição dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* as questões inerentes aos direitos, equidade, inclusão e aprendizagem ao longo da vida fossem reforçadas. Um outro fator foi a criação do *Civil Society Education Fund* (CSEF), no âmbito da *Parceria Global pela Educação* (Menashy, 2016)². Desta forma, este trabalho em rede de várias organizações “is one of the best ways to ensure that one day all children in the world will enjoy relevant and quality education.” (Verger and Novelli, 2012: 15). Porém, este aumento de influência das organizações da sociedade civil pode ser associado, também, a um movimento de crescendo de privatização, coincidindo com a redução do papel do estado e com a sua deslegitimação (Menashy, 2016).

No que diz respeito à educação, organizações da sociedade civil, como sindicatos, ONG e coligações/redes de ativistas, têm vindo a ter uma voz importante no campo das políticas educativas globais (PEG)³, desempenhando um papel duplo neste diálogo global, atuando ao mesmo tempo como agentes de emancipação e regulação (Macpherson, 2016; Menashy, 2016). Verger e Novelli (2012: 167) identificaram que o relacionamento entre as ONG e os sindicatos dos professores é “potentially, a contentious issue that is susceptible to affecting the internal cohesion and level of inclusiveness of EACs [Education for All Coalitions].”

2 Para uma discussão mais detalhada sobre este Fundo ver, por exemplo Rambla, Xavier, et al. 2017. “Meeting Development Goals: Evidence from the Civil Society Education Fund.” *Development in Practice* 27, n.º 6 (2017/08/18): 851-864. <http://dx.doi.org/10.1080/09614524.2017.1343275>.

3 Verger, Novelli and Altinyelken, 2012; Robertson, 2012.

Neste contexto de PEG, os países do Sul global têm uma intensidade de influências globais superior, pois são essencialmente os mais pobres, com uma grande dependência de ajuda externa em termos de financiamento, informação e de especialistas (Verger, Novelli and Altinyelken, 2012). Nestes contextos há também uma grande possibilidade - material e ideológica - para agentes externos definirem agendas e prioridades nos países (Verger, Novelli, and Altinyelken, 2012). No processo em curso das PEG há a emergência de novos atores que constroem, criam e implementam políticas educativas no âmbito das fronteiras nacionais, encontrando-se entre eles atores privados transnacionais, organizações de investigação e *policy entrepreneurs*, que promovem as formas de PEG que consideram adequadas (Verger, Novelli and Altinyelken, 2012; Ball, 2012).

Não devemos, igualmente, descurar que os países periféricos e semiperiféricos, estão mais expostos às influências transnacionais e supranacionais. É o caso dos países africanos, pelo menos a sua maioria e os pequenos estados, como por exemplo a Guiné-Bissau fundamentalmente devido à fragilidade dos estados à sua condição pós-colonial e “dependency of their economies upon transnational markets and global socio-political trends.” (Crossley, 2001: 219; Williams, 2009).

Historicamente, também não devemos negligenciar o facto que a educação tem sido um terreno de disputas e de uma *dominação epistemológica*, porém a sua legitimação tem-se processado a diferentes ritmos históricos e sociais que não podem ter uma leitura centrada unicamente em pressupostos externos (ver, por exemplo, Jansen, 2003; Le Grange, 2013; Kassaye, 2013). Assim, as perspetivas dominantes veiculam as suas ideias, os seus valores e as suas visões do mundo (e.g. Jansen, 2003; Le Grange, 2013; Kassaye, 2013; Sou-dien, 2010).

Campanha Global pela Educação e as coligações/redes nacionais

A CGE assume-se como a maior e a mais ativa rede que reúne ONG e a Internacional da Educação - federação de associações e de sindicatos da área da educação (Verger and Novelli, 2012). A CGE, no âmbito da sua ação, promove e reforça ativamente as coligações/redes pelo direito à educação a nível regional e nacional. Estas organizações traçaram as *Recomendações Parktonian* (Joanesburgo, 2006), a fim de estreitar a parceria estratégica entre ONG e Sindicatos de Professores e alcançar uma educação de qualidade para todos. Mais recentemente (abril, 2016) foram criadas as *Recomendações de Dakar* para definir formas concretas para implementar a nova Agenda de Educação.

Neste quadro a nível nacional e regional há as coligações/redes Africanas de Educação, que foram criadas após o *Fórum Mundial de Dakar*, em 2000, com o intuito de assegurar uma educação para todos até 2015, aspeto que é bem visível no nome escolhido por cada uma delas. Estas coligações/redes, a nível regional integram a *Africa Network Campaign on Education for All* (ANCEFA)⁴. Ao analisar a centralidade de várias organizações na arquitetura da cooperação para o desenvolvimento na área da educação, Menashy e Shields (2017), constataram que a ANCEFA aparece como uma das 20 organizações mais centrais a nível global. Porém esta centralidade não significa uma diminuição da influência dos doadores, uma vez que as coligações/redes continuam dependentes do seu financiamento (Menashy and Shields, 2017).

⁴ Para mais informações sobre a ANCEFA ver, por exemplo, www.ancefa.org ou <http://www.osisa.org/education/africa-network-campaign-education-all-ancefa> (Consult. 21.set.2017).

Os PALOP têm todos uma coligação/rede nacional de educação e são membros da ANCEFA da qual recebem apoio técnico, em particular no âmbito *Civil Society Education Fund* (atualmente, Angola e São Tomé e Príncipe não fazem parte deste fundo). Estas coligações/redes têm com membros sindicatos de professores, organizações de mulheres, de jovens e de pessoas com deficiência, pessoas individuais, organizações não-governamentais, associações locais e organizações não-governamentais internacionais com ação local (e.g. Action Aid Moçambique).

Para o caso em análise, importa fazer uma breve caracterização das coligações/redes da Guiné-Bissau e de Moçambique⁵.

Na Guiné-Bissau, a Rede da Campanha de Educação para Todos - Guiné-Bissau (RECEPT-GB) foi fundada a 25 de abril de 2006, legalizada a 06 de junho de 2006 e registada a 14 de julho de 2010. Com sede em Bissau e polos nas regiões, é composta por 22 organizações-membro e por membros individuais.

A RECEPT-GB desenvolve campanhas de sensibilização (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2015), estudos, programas de rádio e prestações de serviços para outras organizações. O único financiamento de que beneficia, via CSEF, é crucial para o funcionamento da Rede.

O Movimento de Educação para Todos (MEPT), de Moçambique, foi fundado em 1999, sob a forma de um fórum e obteve estatuto legal, enquanto organização, em 2008. Possui cerca de 200 membros a nível nacional e é filiado na ANCEFA e na CGE (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2015), tal como a RECEPT-GB. Devido ao número de ações de advocacia com foco no direito à educação para todos é reconhecido como um interlocutor privilegiado com as instâncias governamentais (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2015). Tem o apoio financeiro do CSEF, da PGE, da Action Aid e da União Europeia, através de um projeto de parceria OXFAM/IBIS - ANCEFA.

Análise e discussão dos dados

Da análise dos dados efetuada parece claro que as organizações internacionais/ transnacionais desempenharam um papel preponderante na criação e na consolidação das coligações/redes dos países em análise e continuam a ser cruciais nas práticas de incidência política. Num estudo da *Campanha Nacional pelo Direito à Educação* (2015), evidencia-se que o financiamento externo influencia este tipo de ações, que em alguns casos podem ser consideradas desajustadas para o país. Este processo está alinhado com o referido no âmbito das PEG, onde agentes externos definem as agendas e as prioridades dos países (Verger, Novelli and Altinyelken, 2012; Ball, 2012). Porém, seria simplista considerar que apenas os agentes externos desempenham um papel nestes processos de decisão e mobilização das coligações/ redes, pois as pessoas nas periferias não são atores passivos, são ao mesmo tempo criadores e intérpretes, produzindo, assim, um terceiro espaço que “must be viewed as contested terrain where the indigenous comes up against barriers not just from the usual external quarters, but from within” (George and Lewis, 2011: 730).

5 Para mais informações e uma problematização sobre sociedade civil na Guiné-Bissau e em Moçambique ver, por exemplo, Francisco, Antonio (2009), “Sociedade Civil em Moçambique: Expectativas e Desafios.” In *Desafios Para Moçambique 2010*, edited by Luís de Brito, et al., 51-106, Maputo: IESE; Ilal, Abdul, Tanja Kleibl, and Ronaldo Munck. 2014. *Interrogating Civil Society: A View from Mozambique*. Edited by DSAI. DSAI working paper 2014/002: DSAI; Barros, Miguel de. 2012. “A Sociedade Civil Face ao Processo de Democratização e Desenvolvimento na Guiné-Bissau (1991-2011).” *Africana Studia*, n.º 18: 71-82; Temudo, Marina. 2015. “Running with the Hare and Hunting with the Hounds in Guinea-Bissau: The Politics of Ngo and State Development.” *Politique africaine* 1, n.º. 137: 129-149. <http://dx.doi.org/doi:10.3917/polaf.137.0129>.

Nas entrevistas que conduzimos os participantes deixam claro que se não fosse o financiamento do CSEF as ligações/redes teriam grandes dificuldades operacionais. Este facto reforça o papel que este *Fundo* desempenha no funcionamento das ligações/redes nacionais de educação e como a articulação global da sociedade civil (Menashy, 2016) possibilita o funcionamento destas a nível nacional. Assim, torna-se essencial a participação das ligações/redes nos processos locais da *Parceria Global pela Educação* (e.g. no Grupo Local de Educação, espaço privilegiado de partilha entre atores educativos e de influência política). Por seu lado, Verger e Novelli (2012) referem que as fontes de financiamento da maioria das ligações/redes africanas pelo direito à educação são externas.

Desta forma, torna-se evidente que a disponibilidade de fundos internacionais é uma condição para que ações de promoção da educação para todos ocorram, ainda que algumas possam ser condicionadas por objetivos previamente definidos, que restringem as áreas de ação; pelo financiamento disponível e/ou pela capacidade de execução de cada ligação/rede.

O caso da Guiné-Bissau corrobora o facto de o financiamento direcionar as ações e atividades das organizações da sociedade civil para a prestação de serviços (Klees, 2008), pois no currículo da RECEPT-GB constam prestações de serviços a outras organizações, nomeadamente em campanhas de sensibilização, estudos ou recenseamentos.

Ao realizarmos uma análise comparada entre as ligações/redes em exame o primeiro aspeto que se destaca é a matriz fundadora de cada uma. A RECEPT-GB parece ter sido criada, essencialmente, por mecanismos endógenos e por impulso de membros dos sindicatos dos professores, tendo em vista a captação de fundos internacionais e a promoção da educação para todos, desígnio presente na Guiné-Bissau desde a luta pela independência. O MEPT foi criado num contexto de uma forte presença de ONG internacionais, entre os seus membros existe, apenas, um sindicato de professores com fortes ligações à FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) maior partido Moçambicano responsável por governar o país desde a independência, em 1975. O MEPT parece ter sido criado, essencialmente, por mecanismos exógenos.

Tendo estes aspetos em consideração, os diferentes contextos e realidades vividas nos países desempenham um papel crucial na forma como as organizações são criadas e no caminho que trilham, como referiu Marx “men make history, but not in circumstances of their own choosing” (Dean, K. *et al.*, 2006: 162).

Enquanto na Guiné-Bissau o multipartidarismo contribuiu para que os sindicatos se desvinculassem do PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde), partido único até então (Barros, 2012) e para que fossem criados vários sindicatos (e.g. SINAPROF e SINDEPROF), no caso de Moçambique esta desvinculação parece ter acontecido de forma menos efetiva, existindo apenas um sindicato dos professores cuja matriz fundadora é a organização dos professores da altura do partido único. Como salientou um dos entrevistados:

“O sindicato está muito ligados ao partido [FRELIMO] e é uma organização que tem por base a organização que na altura do partido único agregava os professores.” [Entrevistado 1].

Este aspeto parece ser a razão pela qual a participação dos sindicatos dos professores e/ou de seus membros nas ligações/redes dos dois países é diferente. Os dados de Moçambique são claros na medida em que a participação do sindicato é reduzida, havendo alguma desconfiança dos membros da Coligação/Rede que não estão ligados ao sindicato

dos professores, por causa do potencial conflito de interesses por ser o único sindicato e ter ligações estreitas com a FRELIMO e consequentemente, com o governo.

A título exemplificativo um dos entrevistados refere o caso da negociação, no ano de 2016, do pagamento de um subsídio aos professores, onde o sindicato dos professores participou na comitiva que reuniu com o Ministério da Educação. Foi mencionado que durante toda a negociação os membros do sindicato dos professores não demonstraram uma posição forte alinhada com o que havia sido acordado no seio do MEPT, muito possivelmente por se “encontrar no meio da ponte” [Entrevistado 1]. Isto é, por um lado defende os professores e os seus direitos, por outro a sua vinculação ao partido no poder não permite ir mais longe nas reivindicações.

Porém, ao mesmo tempo, parece haver um reconhecimento que o MEPT, também, não tem dialogado muito com o sindicato. Este aspeto vai ao encontro do referido por Verger e Novelli (2012), quando analisam a relação entre as ONG e os sindicatos dos professores nas coligações/redes pelo direito à educação, indicando que implicam a articulação de perspetivas opostas e/ou conflitantes num mesmo espaço.

No caso da RECEPT-GB, a participação dos sindicatos nas atividades da Coligação/Rede parece ser frequente, havendo uma grande interação com as atividades realizadas. Como refere um dos entrevistados:

“Participam na nossa luta diária pelas questões de acesso... também participam na pesquisa, sobretudo este ano nós fizemos uma pesquisa da educação na pequena infância e das crianças com necessidades educativas especiais. Participaram também no recenseamento que se realizou.” [Entrevistado 2].

Um outro fator que se destaca dos dados é que enquanto o secretariado do MEPT é assegurado por pessoas com um passado ligado às ONG, no caso da RECEPT-GB o secretariado é assegurado por uma pessoa que tem um passado como dirigente sindical:

“como sabe já não sou presidente do sindicato, era incompatível com as funções que tenho agora. Tenho uma ligação histórica com os sindicatos (...) agora sou apenas membro e isso não gera nenhum tipo de incompatibilidade” [Entrevistado 2].

Considerações finais

O presente artigo analisou, de forma exploratória, o papel que os sindicatos de professores desempenham nas coligações/redes pelo direito à educação na Guiné-Bissau e em Moçambique e as tensões que emergem deste processo.

De uma forma global, o funcionamento das duas coligações/redes em análise para o seu funcionamento depende em larga medida do financiamento externo. Este facto parece orientar as ações advocacia realizadas, principalmente no caso da Guiné-Bissau que, atualmente, depende inteiramente do CSEF, para funcionar. Porém, não devemos ter uma perspetiva demasiado simplista e realizar uma leitura centrada unicamente em pressupostos externos, pois as pessoas nas periferias não são atores passivos, são ao mesmo tempo criadores e intérpretes.

O facto de a RECEPT-GB e o MEPT dependerem em larga medida do financiamento do CSEF revela a sua importância para a sobrevivência destas coligações/redes e como é crucial que se envolvam nos processos nacionais da *Parceria Global pela Educação* (e.g. do

grupo local de educação), de modo a influenciar ou monitorar políticas educativas e contribuir para que se alcancemos compromissos nacionais na Agenda de Educação 2030. No âmbito de parcerias com outras organizações estas coligações/redes têm conseguido desenvolver atividades de prestação de serviços, que, juntamente, com as cotas dos membros contribuem para o seu funcionamento.

Os dados indicam que os diferentes contextos e realidades vividas nos países desempenham um papel crucial na forma como as coligações/redes são criadas e a forma como as organizações sindicais dos professores participam. No caso em análise, podemos observar que os sindicatos dos professores são mais ativos e influentes na coligação/rede do país (Guiné-Bissau), onde são tradicionalmente mais fortes, interventivos e/ou existe pluralidade sindical. Por outro lado, num contexto marcado por uma forte presença de organizações da sociedade civil internacionais/transnacionais com menor pluralidade sindical (Moçambique) as organizações da sociedade civil são menos ativas e influentes na coligação/rede, tendo uma relação tensa e uma menor participação dos sindicatos nos processos de tomada de decisão. Esta tensão leva a um fraco diálogo entre as ONG e o sindicato dos professores, para além de impedir que o sindicato potencie a sua pertença na coligação/rede, para que as suas reivindicações sejam difundidas sem o seu rosto.

A participação dos sindicatos nas coligações/redes parece pautada pelo contexto histórico do seu surgimento e pelo perfil dos responsáveis do secretariado executivo - no caso da Guiné-Bissau este órgão é coordenado por uma pessoa com passado sindical, no do MEPT com um passado ligado às ONG. Tal, a par, do anteriormente mencionado parece indicar que a RECEPT-GB foi criada, essencialmente, por mecanismos endógenos e o MEPT por mecanismos exógenos.

De futuro consideramos que seria relevante aprofundar a temática e a análise alargando a amostra para os restantes países de língua oficial portuguesa; recolher mais dados de natureza empírica, para se compreender em que circunstâncias as coligações/redes e suas organizações membro desempenham um papel duplo, enquanto agentes de emancipação e regulação.

Referências bibliográficas

- Ball, Stephen J. (2012), *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*, Londres: Routledge.
- Barros, Miguel de (2012), “A Sociedade Civil Face ao Processo de Democratização e Desenvolvimento na Guiné-Bissau (1991-2011).” *Africana Studia*, n.º 18: 71-82.
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2015), *Estudo Exploratório Sobre a Situação da Educação nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe*. Edited by Campanha Nacional pelo Direito à Educação: Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
- Crossley, Michael (2001), “Cross-Cultural Issues, Small States and Research: Capacity Building in Belize.” *International Journal of Educational Development* 21, n.º 3 (5//): 217-229. [http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593\(00\)00030-4](http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593(00)00030-4).
- Dean, K., et al. (2006), *Realism, Philosophy and Social Science*, Hounsmills: Palgrave McMillan.
- Francisco, Antonio (2009), “Sociedade Civil em Moçambique: Expectativas e Desafios.” In *Desafios Para Moçambique 2010*, edited by Luís de Brito, et al., 51-106, Maputo: IESE.

- George, June, and Theodore Lewis (2011), "Exploring the Global/Local Boundary in Education in Developing Countries: The Case of the Caribbean." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 41, n.º 6 (2012/10/01): 721-734. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2011.579712>.
- Ilal, Abdul; Tanja Kleibl and Ronaldo Munck (2014), *Interrogating Civil Society: A View from Mozambique*. Edited by DSAI. *DSAI working paper 2014/002*: DSAI.
- Jansen, Jonathan D. (2003), "What Education Scholars Write About Curriculum in Namibia and Zimbabwe." In *International Handbook of Curriculum Research*, edited by William Pinar, 471-478. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kassaye, Woube (2013), "Curriculum Development and Research in Ethiopia." In *International Handbook of Curriculum Research*, 161-182: Routledge.
- Katz, Hagai (2007), "Gramsci, Hegemony and Global Civil Society Networks." *Redes: revista hispana para el análisis de redes sociales* 12: 0-0. Accessed 21 setembro 2017
- Klees, Steven J. (2008), "Ngos, Civil Society, and Development: Is There a Third Way?" *Current Issues in Comparative Education* 10, n.º 1/2: 22-25.
- Le Grange, Lesley (2013), "Curriculum Research in South Africa." In *International Handbook of Curriculum Research*, edited by William F. Pinar, 466-475: Routledge.
- Macpherson, Ian (2016), "An Analysis of Power in Transnational Advocacy Networks in Education." In *The Handbook of Global Education Policy*, edited by Karen Mundy, et al., 401-418. Chichester: John Wiley & Sons.
- Menashy, Francine (2016), "Understanding the Roles of Non-State Actors in Global Governance: Evidence from the Global Partnership for Education." *Journal of Education Policy* 31, n.º 1 (2016/01/02): 98-118. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2015.1093176>.
- Menashy, Francine and Robin Shields (2017), "Unequal Partners? Networks, Centrality, and Aid to International Education." *Comparative Education*: 1-23. <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2017.1323822>.
- Mundy, Karen, and Lynn Murphy (2001), "Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education." *Comparative Education Review* 45, n.º 1: 85-126. <http://dx.doi.org/10.1086/447646>.
- Rambla, Xavier, et al. (2017), "Meeting Development Goals: Evidence from the Civil Society Education Fund." *Development in Practice* 27, n.º 6 (2017/08/18): 851-864. <http://dx.doi.org/10.1080/09614524.2017.1343275>.
- Robinson, Mark (2016), "Strengthening Civil Society in Africa: The Role of Foreign Political Aid." *IDS Bulletin; Vol. 47, No 2A (2016): States, Markets and Society - New Relationships for a New Development Era*. <http://dx.doi.org/10.19088/1968-2016.180>.
- Soudien, Crain (2010), "What to Teach the Natives": A Historiography of The curriculum Dilemma in South Africa." In *Curriculum studies in South Africa: Intellectual Histories and Present Circumstances*, edited by William F. Pinar, 19-50, New York: Palgrave Macmillan.
- Temudo, Marina (2015), "Running with the Hare and Hunting with the Hounds in Guinea-Bissau: The Politics of Ngo and State Development." *Politique africaine* 1, n.º 137: 129-149. <http://dx.doi.org/doi:10.3917/polaf.137.0129>.
- Verger, A.; M. Novelli and Altinyelken, H. K. (2012), "Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework." In *Global Education Policy*

and International Development: New Agendas, Issues and Policies, edited by Verger, A.; Novelli, M. and Altinyelken, H. K., 3-31, Londres: Bloomsbury Academic.

Verger, Antoni and Mario Novelli (2012), *Campaigning for 'Education for All': Histories, Strategies and Outcomes of Transnational Social Movements in Education*, Rotterdam: Sense Publishers.

Williams, L. (2009), "Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries." In *Globalisation, Policy and Comparative Research. Discourses of Globalization*, edited by Joseph Zajda and Val Rust, 77-92: Springer Netherlands.

Acrónimos

ANCEFA - Africa Network Campaign on Education for All

CGE - Campanha Global pela Educação

CSEF - Civil Society Education Fund

EPT - Educação Para Todos

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

ONGs - Organizações Não-Governamentais

PAIGC - Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEG - Políticas Educativas Globais

RECEPT-GB - Rede da Campanha de Educação para Todos - Guiné-Bissau