



# SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA  
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O Contexto das Políticas Públicas e a Área da Educação  
para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global II

Junho 2021 N.º 12

# FICHA TÉCNICA

## Nome da Revista

“Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”.

## Propriedade

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), no âmbito do projeto *Sinergias ED: alargar e aprofundar as relações e aprendizagens colaborativas entre ação e investigação em Educação para o Desenvolvimento*, cofinanciado pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, apoiado pela Reitoria da Universidade do Porto.

## Periodicidade

Semestral.

## Grafismo e Paginação

Megaklique e Cláudia Pereira.

## Edição

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS).

## Conselho Científico

Alejandra Boni (INGENIO-CSIC, Univ. Politécnica de Valencia.ES), Alexandre Furtado (Fundação para a Educação e Desenvolvimento.GB), Ana Isabel Madeira (Inst. Educação-Univ. de Lisboa.PT), Antónia Barreto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Inst. Politécnico de Leiria.PT), Cristina Pires Ferreira (Univ. de Cabo Verde.CV), Dalila P. Coelho (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Univ. do Porto.PT), Douglas Bourn (Inst. of Education-Univ. of London.UK), Elizabeth Challinor (Centro em Rede de Invest. em Antropologia-Univ. do Minho.PT), Filipe Martins (Centro Estudos de Desenv. Humano da Univers. Católica Portuguesa; Rede Inducar), Júlio Santos (Centro de Estudos Africanos da Univ. Porto.PT), Karen Pashby (Univ. of Manchester.UK), Liam Wegimont (Global Education Network Europe), Luísa Teotónio Pereira (Global Education Network Europe), Manuela Mesa (Centro de Educación e Investigación para la Paz.ES), Maria Helena Salema (Inst. Educação-Univ. de Lisboa.PT), Maria José Casa-Nova (Inst. Educação-Univ. do Minho.PT), María Luz Ortega (Univ. Loyola Andalucía.ES), Matt Baillie Smith (Northumbria Univ.UK), Teresa Toldy (Univ. Fernando Pessoa.PT) e Vanessa de Oliveira Andreotti (Univ. of British Columbia.CAN).

## Conselho Editorial

Amanda Franco, Dalila P. Coelho, Joana Costa, Jorge Cardoso e La Salette Coelho.

## Avaliadores/as do presente número

Amanda Franco (Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu), Ana Dubeux (Universidade Federal Rural de Pernambuco), José Nunes (Universidade Federal Rural de Pernambuco), Júlio Santos (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto), La Salette Coelho (Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo), María José Vázquez de Francisco (Fundación ETEA, Instituto de Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía), Marta da Costa (Manchester Metropolitan University), Tania Ramalho (SUNY Oswego) e Teresa Martins (Universidade do Porto).

## Traduções, revisão gráfica e de textos

Amanda Franco, Carolina Monteiro, Cláudia Pereira, Dalila P. Coelho, Joana Costa, Jorge Cardoso e La Salette Coelho.

## ISSN

ISSN 2183-4687

**Revista com arbitragem científica:** os artigos são da responsabilidade dos seus Autores e das suas Autoras.



# ÍNDICE

<b>Prefácio</b> .....	5
<b>Preface</b> .....	7
<b>Editorial</b> .....	9
<b>Caderno Temático</b>	
Manuela Mesa - <i>La educación para la ciudadanía global en tiempos de pandemia: una propuesta para promover sociedades resilientes</i> .....	13
Carolina Monteiro - <i>Learning to change the World: Discourse and Power in the Portuguese National Strategy for Development Education</i> .....	25
Mojana Vargas - <i>Educando para a equidade: Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino superior brasileiro</i> .....	43
Laura Josani Andrade Correa, Jussie Sedrez Chaves & Aline Covolo Ravara - <i>Estágio, inclusão e transformação social como política antirracista</i> .....	55
Mireia Gil Alcàzar - <i>Mecanismos de aprendizaje entre iguales en Senegal</i> .....	69
<b>Outros Artigos</b>	
Adriana Maria de Assumpção & Guaracira Gouvêa - <i>Imagens, Narrativas Docentes e Cidadania</i> .....	85
<b>Práticas</b>	
Susana Constante Pereira - <i>A Comunidade Sinergias ED: da colaboração à propensão política em contexto de ED</i> .....	105
Filipe Martins & Vanessa Marcos - <i>Exercício de mapeamento de aprendizagens a partir das experiências colaborativas da 3.ª edição do projeto Sinergias ED</i> .....	123
Lidiane Lacerda de Oliveira - <i>A influência da educação para o desenvolvimento sustentável na coleta seletiva dos resíduos sólidos urbanos</i> .....	131
<b>Debate</b>	
Maria Helena Salema - <i>Pacto Educativo Global: O pensamento do Papa Francisco</i> .....	145

## Documento-chave

*Human Development Report 2020 “The Next Frontier – Human Development and the Anthropocene”* .....159

## Recensão Crítica

*Teaching and Learning Practices that Promote Sustainable Development and Active Citizenship* ..... 163

## Publicações Recentes

*Relatório de Avaliação Intermédia da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2018-2022* ..... 169

*Curso em Cidadania Global e Migrações* ..... 171

*Escolas Transformadoras. Guia de integração da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global na ESE-IPVC. 2019-2020* ..... 175

*Recursos elaborados no âmbito do projeto Get up and Goals!* ..... 177

## Resumos de Teses

*O lugar da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no domínio da oralidade: uma experiência no 4.º ano.* Marta Areias Azevedo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo .....179

*A Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global no currículo de Português: uma experiência numa turma de 4.º ano.* Andreia Correia Figueiredo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo ..... 181

*É preciso haver feministas? O estudo do movimento feminista nas aulas de História e Geografia de Portugal como estratégia de promoção para a Cidadania Global.* Ana Paula Abreu Barbosa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto ..... 183

*From Development Education to Global Learning: Exploring Conceptualisations of Theory and Practice Amongst Practitioners in DECs in England.* Andrea Bullivant, Lancaster University ..... 185

**Resumos dos artigos** ..... 187



# PREFÁCIO

Este **número**<sup>1</sup> da revista *Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social* foi construído com base num convite coletivo para a apresentação de artigos a quatro revistas europeias focadas na Educação para o Desenvolvimento (ED) / Educação para a Cidadania Global (ECG):

- [\*International Journal of Development Education and Global Learning\*](#) – Edição: Clare Bentall (UCL Instituto de Educação, Reino Unido), Número 12, dezembro 2020.
- [\*Policy and Practice: A Development Education Review\*](#) – Edição: Stephen McCloskey (Centre for Global Education, Belfast, Irlanda), Número 31, outono 2020.
- [\*Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social\*](#) – Número 11, dezembro 2020.
- [\*ZEP: Journal of International Research and Development Education\*](#) – Edição: Caroline Rau (Universidade de Bamberg, Alemanha), Número 43, N.º. 4, dezembro 2020.

Com base neste convite coletivo, as quatro revistas publicaram artigos com o seguinte foco temático: **"O Contexto das Políticas Públicas e a área de Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global"**. Este convite teve como objetivo estimular a produção de artigos para refletir coletivamente sobre a forma como as políticas públicas nacionais e internacionais estão a interagir com a ED/ECG. Pretende-se assim, oferecer uma perspetiva conjunta que possa contribuir para este debate, através de artigos de investigação, opinião e reflexão sobre as práticas.

Por detrás da relevância deste tema está o nosso atual contexto global. Atravessamos um momento em que a emergência climática ameaça a extinção em massa da biodiversidade, fomentando a revolta social das pessoas mais afetadas pelo aquecimento global. Em diversas situações, o ceticismo contra a urgência das mudanças climáticas conduz a uma maior exploração em vez de uma maior proteção do nosso ambiente. Contrastando, um movimento global em massa, iniciado por estudantes, clama pela necessidade de uma ação urgente.

---

<sup>1</sup> Este prefácio é semelhante ao que consta na Revista n.º11, uma vez que o presente número (n.º12) é uma segunda parte do anterior, justificada pelo número e pela qualidade de submissões recebidas.

A Declaração de Maastricht de 2002, sobre a Educação Global, coloca “mais justiça, equidade e direitos humanos para todos” como foco central. No entanto, a componente social da sustentabilidade é muitas vezes negligenciada no desenvolvimento das políticas públicas e das práticas educativas.

A recente pandemia da COVID-19, cujos efeitos ainda não conhecemos na totalidade, abre, com toda a certeza, um cenário de recessão económica de longo prazo, o que apresenta ainda mais desafios. E nunca é demais salientar que, de acordo com Philip Alston, o relator sobre Pobreza Extrema e Direitos Humanos das Nações Unidas, o progresso internacional na luta pela redução da pobreza global está muito longe de ser atingido.

Numa visão global, o paradigma dominante na resposta de ED/ECG às políticas globais pode ser encontrado nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotados pelos Estados Membros das Nações Unidas em 2015, para estabelecer “um plano partilhado para a paz e prosperidade das pessoas e do planeta, agora e no futuro”. Os/as educadores/as de ED/ECG encararam o indicador 4.7 dos ODS, com o seu objetivo de “garantir que todos os alunos/as adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável”, como a política-chave para o setor, tanto localmente como internacionalmente. Porém, o ambiente de políticas públicas para a ED/ECG está sob tensão. Dentro da União Europeia, por exemplo, o financiamento do *Hub 4* da CONCORD (grupo de trabalho de educação para a cidadania global da rede colaborativa de organizações não-governamentais europeias) está a ser ameaçado.

Enfrentando todos estes desafios, é reconhecida a necessidade de examinar criticamente a interrelação entre o contexto político e o trabalho dos/as educadores/as de ED/ECG, de forma a que possam continuar a sua missão de contribuir para alcançar a justiça social global.

Esperamos que estes quatro números especiais das nossas revistas possam aprofundar este importante debate e destacar a relevância da área da ED/ECG no contexto dos tempos desafiantes em que vivemos.



# PREFACE

This issue<sup>1</sup> is based on a collaborative call for articles by four European journals focused on development education (DE) and global learning (GL):

- [\*International Journal of Development Education and Global Learning\*](#) – Editor: Clare Bentall (UCL Institute of Education, UK) Issue 12.2, Dec 2020.
- [\*Policy and Practice: A Development Education Review\*](#) – Editor: Stephen McCloskey (Centre for Global Education, Belfast, Ireland) Issue 31, Autumn 2020.
- [\*Sinergias - Educational Dialogues for Social Change\*](#) – CEAUP & FGS, Portugal, Issue 11, Dec 2020.
- [\*ZEP: Journal of International Research and Development Education\*](#) – Editor: Caroline Rau (University of Bamberg, Germany) Issue 43, No. 4, Dec 2020.

The four journals are publishing articles based on a collaborative call for contributors on the theme of *The Policy Environment for Development Education*. The call aimed to generate articles on how educators respond to both the national and global policy environment for DE. Together the journals aim to provide a collective perspective to contribute to this debate, through research articles, opinion and practitioner pieces.

The global context provides the backdrop for this focus on the policy environment for development education. Currently, we are facing a climate emergency threatening a mass extinction of biodiversity and social upheaval for people on the frontline of global warming. In some contexts, scepticism towards the urgency of climate change is leading to the exploitation rather than protection of the environment. In contrast, a global mass movement, initiated by school children, is demanding action. The Maastricht Declaration of 2002 on Global Learning places 'greater justice, equity and human rights for all' at its heart. Yet the social component of sustainability threatens to be overlooked in educational policy and practice. More recently, the

---

<sup>1</sup> This preface is similar to the one published in issue no.11. The present issue (no. 12) is the second part of the first one, justified by the number and the quality of submissions received.

COVID-19 pandemic and the likelihood of a long term global economic recession present additional challenges, and international progress on reducing global poverty is very far from being achieved, according to the United Nations Rapporteur on Extreme Poverty and Human Rights, Philip Alston.

Globally, the dominant policy paradigm for development education's response to these global issues is found in the 17 Sustainable Development Goals (SDG), adopted by United Nations Member States in 2015, to provide 'a shared blueprint for peace and prosperity for people and the planet, now and into the future'. Development educators have seized upon SDG 4.7, with its aim to 'ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development', as a policy impetus for the sector both locally and internationally. However, policy environments for development education and global learning are under strain. For example, within the European Union, funding for Hub 4 on Global Citizenship Education in Concord, the collaborative network of NGOs across Europe, is threatened.

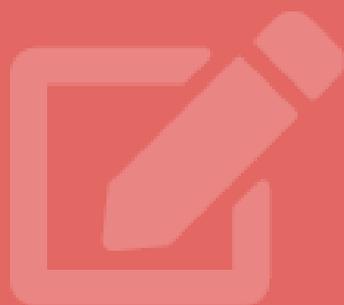
Given these challenges there is a need to examine critically the interrelationship between this policy environment and the work of development education and global learning educators to carry out their mission of achieving global social justice. We hope that the four special issues of the journals will support this debate on policy and enhance development education practice through these challenging times.

Nem sempre um ano novo é sinónimo de vida nova. Embora se tenha virado a página a 2020, muitos dos seus desafios (e que não começam nem se esgotam na pandemia) continuam a fazer sentir-se em 2021. Sem outro mote que não o de persistirmos no trabalho de reflexão, colaboração, transformação e intervenção educativa que move a *Revista Sinergias*, acolhemos a singularidade do cenário presente - com os seus desafios antigos -, procurando dar continuidade à "forçosa necessidade de inovação e reinvenção", como assinalávamos no número anterior.

Tal como prefaciado, relembramos que o presente número da *Revista Sinergias* é feito em conjunto com três outras revistas dedicadas à Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (ED/ECG), nas quais se abriu o convite à submissão de propostas sobre o tema "O Contexto das Políticas Públicas e a área da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global". Desta forma, neste número conjunto das quatro revistas, a reflexão centra-se na articulação entre políticas públicas nacionais e internacionais e a ED/ECG, bem como nos sucessos e desafios dessa articulação. Face ao generoso número de trabalhos recebidos e sua relevância para a compreensão deste tema, a publicação que agora tem em mãos é um prolongamento do n.º 11 da *Revista Sinergias*.

Abrimos com o caderno temático **Artigos**, com um texto de Manuela Mesa sobre ***La educación para la ciudadanía global en tiempos de pandemia: una propuesta para promover sociedades resilientes***. Aqui, discute-se o papel de políticas públicas favoráveis à ED/ECG no combate à iniquidade e à injustiça social e a ação das organizações da sociedade civil.

Em linha com o tema da desigualdade, em ***Learning to change the World: Discourse and***



**Power in the Portuguese National Strategy for Development Education**, Carolina Monteiro explora a forma como os discursos sobre ED - concretamente, presentes na *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022*, em Portugal (ENED) - têm o potencial quer de coartar quer de reproduzir desigualdades de poder e de exclusão, a partir de uma análise Foucaultiana do discurso.

Permanecendo na diversidade de línguas e de geografias que caracteriza a *Revista Sinergias*, o artigo **Educando para a equidade: Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no ensino superior brasileiro**, de Mojana Vargas, examina os resultados de um projeto que visava a introdução da ERER no curso de Relações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba, advogando que o caminho para desenvolver a ED/ECG se faz com a inclusão de grupos historicamente afastados da possibilidade de cidadania plena devido à desinformação, falta de qualificação e isolamento temático.

Abordando estes mesmos temas, o artigo **Estágio, inclusão e transformação social como política antirracista**, de Laura Correa, Jussie Chaves e Aline Ravara, apresenta o Programa Antonieta de Barros (no Estado de Santa Catarina, no Brasil), que ambiciona a transformação social pela ação da educação e do trabalho, através da criação de oportunidades de estágio para jovens em situação de vulnerabilidade social.

Mireia Gil encerra esta secção com o artigo **Mecanismos de aprendizagem entre iguais em Senegal**, no qual se regressa às questões da vulnerabilidade social. Aqui se revela a forma como jovens envolvidos/as em mecanismos de aprendizagem podem escapar ao insucesso e ao

abandono escolar e tornar-se agentes de mudança nas suas comunidades.

Na secção **Outros Artigos**, encontramos um artigo intitulado **Imagens, Narrativas Docentes e Cidadania**. Nele, Adriana Assumpção partilha um estudo realizado com estudantes da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro, no qual a imagem foi tema para "Rodas de Conversa" sobre formação docente, cidadania global, sustentabilidade, educação e cultura visual.

Segue-se a secção **Práticas**, com três bons exemplos. Em **A Comunidade Sinergias ED: da colaboração à propensão política em contexto de ED**, Susana Constante Pereira parte de um estudo realizado e da avaliação do projeto *Sinergias ED* (Portugal) para se focar na comunidade colaborativa que se construiu nesse projeto e na sua propensão política na área da ED. Já em **Exercício de mapeamento de aprendizagens a partir das experiências colaborativas da 3.ª edição do projeto Sinergias ED**, Filipe Martins e Vanessa Marcos partilham o que resultou do desafio lançado aos membros da *Comunidade Sinergias ED*, para construção e partilha de um mapa de aprendizagens que ilustrasse o envolvimento individual nas experiências colaborativas da terceira edição do projeto. Finalmente, em **A influência da educação para o desenvolvimento sustentável na coleta seletiva dos resíduos sólidos urbanos**, Lidiane Lacerda apresenta um trabalho realizado para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, centrado na gestão de resíduos urbanos domésticos e comerciais junto de catadores/as de materiais recicláveis e de escolas públicas, o qual deu origem a uma cooperativa de catadoras/es e a uma comunidade estudantil mais participativa.

Na secção **Debates**, Maria Helena Salema partilha a sua reflexão **Pacto Educativo Global: O pensamento do Papa Francisco**, examinando o pensamento do Papa Francisco, de modo particular, à luz das mais recentes encíclicas sobre o cuidado da casa e humanidade comum, no quadro de uma educação humana integral que se inviabiliza com a "catástrofe educativa" para a qual somos alertados/as.

Na secção **Documento-chave**, apresentamos o **Relatório de Desenvolvimento Humano 2020** (*Human Development Report 2020: The next frontier - Human development and the Anthropocene*). Publicado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, este é o mais recente relatório numa coleção sobre desenvolvimento humano publicada desde 1990. Nesta edição, que celebra o 30.º aniversário do Relatório, equaciona-se desenvolvimento humano e pressões planetárias, focando temas basilares como a pobreza e a iniquidade social.

Na sua **Recensão Crítica** do livro **Teaching and Learning Practices that Promote Sustainable Development and Active Citizenship** (editado pela IGI Global, em 2021, e organizado por Sandra Saúde, Maria Albertina Raposo, Nuno Pereira e Ana Isabel Rodrigues), Alexandra Ataíde questiona-nos sobre o que acontece quando se reúne, num mesmo livro, Educação, Sustentabilidade e Cidadania Global. A resposta pode ser encontrada numa coleção de capítulos de autoras e autores proeminentes na área da ED/ECG, de uma diversidade de países e línguas, em que a Educação surge como "a" questão - ou melhor, a resposta.

Na secção **Publicações recentes**, damos a conhecer recursos pedagógicos recentes propostos por ONGD e Instituições de Ensino Superior nacionais. A encerrar este número 12 da

*Revista Sinergias*, a secção **Teses** divulga três dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutoramento na área da ED/ECG.

Ao encerrar este número da *Revista Sinergias* não podemos deixar de constatar a premência de temas estruturais que persistem em desafiar-nos, tal como as desigualdades de poder, a injustiça social, a exclusão de grupos socialmente vulneráveis e os discursos de manutenção dessa desigualdade, injustiça e exclusão. Importa continuar a persistir no trabalho de reflexão, educação-formação, colaboração, transformação e intervenção que mobiliza a ED/ECG.

[Índice](#)





# CADERNO TEMÁTICO

## LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA PROPUESTA PARA PROMOVER SOCIEDADES RESILIENTES

Manuela Mesa<sup>1</sup>

### Resumen

La crisis del COVID-19 supone un importante desafío para la sociedad e interpela a la ciudadanía en sus derechos y obligaciones, no sólo en lo que se refiere a la gestión de esta pandemia, sino también en la construcción de un futuro que está por venir. Se están produciendo cambios importantes en la sociedad, en la economía, en la política. Esto que manifiesta, en una creciente desigualdad que niega el acceso a la seguridad, la salud o la educación a miles de personas, entre otros factores y que por lo tanto cuestiona el propio ejercicio de la ciudadanía. En este contexto el papel de las políticas públicas adquieren una importancia vital, para hacer frente a la creciente desigualdad. En este artículo se analizará el papel que juega la educación para la ciudadanía global, y cuáles son las claves y estrategias que se pueden impulsar desde las organizaciones de la sociedad civil. Se propone una forma de mirar y conocer el mundo, un forma de estar y de actuar que vaya orientada a promover procesos de transformación social basados en la solidaridad.

**Palabras-clave:** *Desigualdad; Ciudadanía Global; Bienes Públicos Globales; Solidaridad.*

### 1. Introducción

“Que lo esencial deje de ser invisible: sumamos y proponemos”<sup>2</sup> fue el lema de la campaña que impulsamos en el inicio del mes de abril de 2020, cuando la pandemia había estallado y estábamos confinados en nuestras casas. Una campaña educativa para visibilizar las iniciativas ciudadanas de solidaridad, que trataban de dar respuesta a las necesidades que habían surgido en una situación sin precedentes. Iniciativas culturales, artísticas, educativas, de cuidados, de economía social y sostenibilidad

<sup>1</sup> Directora de CEIPAZ y codirectora del Instituto DEMOSPAZ-UAM. Pedagoga y Doctora en Antropología y Sociología.

<sup>2</sup> Esta campaña fue organizada por CEIPAZ, la Cátedra UNESCO de Educación para la justicia Social, WILPF-España y la Fundación Cultura de Paz. Se puede consultar en: <http://ticambia.org/campana-que-lo-esencial-deje-de-ser-invisible/>.

que generaban nuevos vínculos entre las personas en los barrios, entre los colectivos diversos y que transformaban el miedo en solidaridad. La campaña se difundió ampliamente por las redes sociales, con un manifiesto y más de cincuenta textos e ilustraciones. “El derecho a la educación en tiempos de pandemia: actuaciones colectivas que marcan la diferencia”; “Reinventado la educación en tiempos de pandemia”; “Sola no puedes, con vecinas sí”; “Conectividad y puentes de solidaridad: lo que nos hace personas”; “Cien mil pies siguiendo el mismo ritmo”; “Las palabras del futuro esperan otra voz”; “La esperanza se construye”; “La música y el arte para imaginar el futuro”; “Cuidar del planeta es cuidar de nosotras” fueron algunos de los lemas que acompañaron las ilustraciones y los textos de la campaña. La ola de solidaridad que surgió durante la crisis de la COVID-19 fue uno de los rasgos positivos de esta pandemia. Miles de personas alrededor del mundo han apoyado activamente a las personas mayores, han reconocido el trabajo del personal sanitario y de servicios complementarios (alimentación, limpieza, educación, etc.) que han permitido que la vida continúe durante el confinamiento. La solidaridad que se ha tejido durante estos meses será clave para dar forma al mundo que viene.

Las iniciativas y experiencias llevadas a cabo por las organizaciones de la sociedad civil tenían en común que habían sido concebidas apoyándose en un conjunto de valores relacionados con la colectividad, la unidad, el diálogo, la interdependencia, la equidad, la creatividad, la alegría y el humor, la resiliencia y la solidaridad. Todas ellas apelaban a la propuesta, a lo colectivo, al diálogo y al bien común en un contexto complejo, que fue utilizado por algunos grupos de extrema derecha para difundir de manera constante mensajes de odio y bulos, que generaban angustia y se convertían en un obstáculo para la búsqueda de soluciones.

Plantearse la pregunta sobre qué es lo "esencial" para sostener la vida en nuestras sociedades nos remite al reconocimiento de nuestra vulnerabilidad como seres humanos y a la importancia que adquieren los cuidados, el acceso a la salud, la educación y el medio ambiente, en la vida cotidiana y especialmente en las situaciones de crisis. También nos lleva a reflexionar sobre la importancia de las políticas públicas que garanticen el acceso por igual a toda la ciudadanía. Estos ejes serán fundamentales en los proyectos de educación para la ciudadanía global que se lleven a cabo en el futuro.

La pandemia ha provocado el desplome de la producción y el empleo, y que puede empujar a la pobreza a más de 500 millones de personas. Esta situación formaba parte de los riesgos globales que se anunciaban desde hace años en diversos estudios e informes internacionales elaborados desde la academia y los centros de prospectiva (Sanahuja, 2020). Sin embargo, nos sorprendió sin la preparación adecuada, y nos hizo aprender la importancia de tener en cuenta los hallazgos de la ciencia. No se trata solo de nuevos riesgos sanitarios; otras amenazas posibles, como es el calentamiento global, requieren de la adopción de acciones urgentes, que garanticen la vida y la supervivencia del planeta. Ya hace más de dos décadas, el sociólogo Ulrich Beck (2002) definió la sociedad del riesgo global, riesgos que van más allá de los confines del Estado y su jurisdicción, y por lo tanto requieren de una acción cooperativa y concertada, al mismo tiempo a escala global y local.

La pandemia se ha cruzado con algunas dinámicas de crisis que ya existían con anterioridad y las ha exacerbado y agudizado. La desigualdad socioeconómica, la fragilización de los sistemas de salud y de las

políticas públicas han sido el resultado de décadas de políticas neoliberales y, en particular, del ciclo de austeridad que vino con la crisis de 2008. También el debilitamiento de las estructuras de gobernanza global, en particular Naciones Unidas y los organismos regionales, ha sido una consecuencia de las políticas de algunos gobiernos que durante años han ignorado el papel del multilateralismo y que han actuado al margen de la institución. Esto ha contribuido a que la capacidad de respuesta ante los retos globales se haya reducido significativamente.

Una de las características de la sociedad del riesgo global, decía Beck, es la desigual distribución de sus consecuencias entre países, territorios y grupos sociales. En un mundo más integrado e interdependiente, los riesgos globales, como las pandemias o el cambio climático, no conocen fronteras; sin embargo, impactan de manera muy desigual, dependiendo de cada contexto socioeconómico y de la capacidad y modelos de respuesta que se ponen en marcha en cada país. La pandemia ha mostrado como puede ser mucho más llevadera y el impacto es mucho menor para aquellas personas que pueden estar confinadas y teletrabajar en viviendas cómodas, que viajan en coche y cuentan con salarios dignos. Pero aquellas personas que viven en casas humildes y pequeñas, que además trabajan en el sector informal y no pueden permitirse la inactividad laboral durante semanas, viajan en autobuses atestados, no sólo corren más riesgos y son más vulnerables, sino que además en muchos casos no cuentan con la cobertura sanitaria que les atiende en caso de contagio. Estas desigualdades presentes en todas las sociedades han mostrado cómo las consecuencias de la pandemia no es igual para todos, no sólo al interior de los países, sino entre países en el plano global.

De igual modo, el cierre de las escuelas y las universidades ha hecho mucho más visible la desigualdad educativa y cómo el entorno socio-cultural y la renta de origen serán factores determinantes en la misma. Es así como tener acceso a una escuela pública o privada; la posibilidad de disponer de un ordenador y conexión a internet, la preparación del profesorado para impartir en línea, o disponer en casa de un espacio para el estudio, se convertirán en elementos claves para el aprendizaje.

La pandemia ha causado la mayor disrupción que ha sufrido nunca la educación. A mediados de julio de 2020, las escuelas permanecían cerradas en más de 160 países y esto afectaba a más de 1.000 millones de estudiantes (Naciones Unidas, 2020). Por ejemplo, el 45% de la población de América Latina y el Caribe no tiene acceso a Internet y sólo cuatro de cada 10 hogares tienen conexión de banda ancha fija, y el 50% de la población acceso al móvil (UNESCO, 2020; UNESCO-IESALC, 2020). Esta situación es muy grave, dado que la educación es clave para el desarrollo personal y el futuro de las sociedades, ofrece oportunidades y reduce las desigualdades.

En este artículo se aborda qué elementos aporta la educación para la ciudadanía global en este contexto de pandemia, desde la perspectiva del conocimiento, las capacidades y los valores, y cómo puede jugar un papel relevante como una herramienta de transformación social. La experiencia de esta pandemia ofrece la posibilidad de incorporar aprendizajes, activar valores solidarios, reevaluar nuestras prioridades y transformar nuestros hábitos de modo que nos sintamos interpelados a colaborar en la construcción de un mundo más justo, inclusivo, solidario y sostenible.

## 2. La educación para la ciudadanía global: una forma de mirar y conocer el mundo

En primer lugar, la educación para la ciudadanía global nos propone una forma de mirar y conocer el mundo. En estos momentos difíciles, con un presente lleno de incertidumbres, se requiere contar con claves para comprender mejor la complejidad de la realidad en la que vivimos, y poder ejercer así una ciudadanía activa y comprometida. Se trata de poner en centro la interdependencia que tenemos como seres humanos, la vinculación mutua que nos lleva a intentar superar como sociedad el individualismo y el nacionalismo excluyente; que nos compele a reconocernos en una sociedad global, como ciudadanos y ciudadanas del mundo al tiempo que seguimos vinculados al entorno más cercano.

La educación para la ciudadanía global ha de ser un esfuerzo por consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por la propia persona y continuando con los demás, de manera horizontal, formando red, dando confianza, seguridad y autoridad a los individuos y a las sociedades, intercambiándose mutuamente, superando desconfianzas, ayudando a movilizarlas y a trascender sus diferencias, asomándose a la realidad del mundo para alcanzar una perspectiva global que después pueda ser compartida por el mayor número de personas posible (Fisas, 1998).

La incorporación de la noción de ciudadanía global al ámbito educativo permite reflexionar sobre las soluciones y alternativas a los problemas globales y reafirmar el papel de la educación como una herramienta orientada a la justicia social y la solidaridad (Díaz-Salazar, 2016; Murillo, 2019). Como afirma el Informe Delors, la educación es un factor indispensable para que la Humanidad pueda conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social; representa un medio al servicio del desarrollo humano más auténtico y armonioso y por lo tanto, una forma de hacer retroceder la pobreza, la marginación, la opresión y la guerra. La educación tiene, pues, una responsabilidad específica en la construcción de un mundo más solidario (Delors, 1997).

### 2.1. Incorporar nuevos marcos interpretativos

Necesitamos nuevos marcos interpretativos para abordar las grandes cuestiones globales que afectan a la Humanidad y que la pandemia ha hecho más visibles y perentorias. Esto implica un proceso de redefinición de los contenidos educativos de manera que permitan la comprensión crítica de los fenómenos que han surgido como resultado de los procesos de globalización relacionados con los riesgos y con la capacidad de respuesta. También requiere incorporar nuevas categorías analíticas que ayuden a interpretar estas nuevas realidades. Se requieren nuevos conceptos para nombrar los fenómenos globales y para interpretarlos a partir de marcos cognitivos, que conecten saberes con capacidades y valores; y conformando así, narrativas emancipadoras que pongan en el centro a los seres humanos. Esto hay que abordarlo, incorporando las relaciones entre lo local y global - la dimensión espacial - y las relaciones entre el pasado, presente y futuro - la dimensión temporal - en el análisis de los procesos globales a nivel político, social, cultural, medioambiental y tecnológico (Mesa, 2019, 2020).

Para ello es necesario deconstruir viejos conceptos y resignificarlos, superando esencialismos y determinismos que limitan el análisis y la comprensión. Es muy importante, como plantea María Novo (2017), superar los enfoques de una ciencia mecanicista, reduccionista y determinista, que se sustenta en la vieja

mirada dual de la modernidad (persona-naturaleza; mente-cuerpo) para dar paso a una construcción colectiva del conocimiento, que incorpore los saberes de múltiples actores, que busque la interdisciplinariedad, la visión holística y las sinergias positivas, que esté sujeto a preguntas que puedan aplicarse en un contexto determinado y, también, desde un enfoque global que puede generar cambios y transformar la realidad.

También es preciso incorporar lo que el sociólogo Boaventura Sousa Santos (2011) ha denominado las “Epistemologías del Sur”, que ofrecen un diagnóstico crítico del presente y plantean alternativas para reconstruir, formular y legitimar acciones orientadas a una sociedad más justa y libre. Esto supone un reconocimiento de la diversidad de saberes, tradicionalmente excluidos y despreciados, todos ellos necesarios para abordar la complejidad del momento presente.

## **2.2. Profundizar sobre la noción de los bienes públicos globales y abordar la desigualdad**

Los Bienes Públicos Globales (BPG) son aquellos bienes que están disponibles para todas las personas y que nos pertenecen como Humanidad y sobre los cuales el uso por parte de una persona no impide el uso por parte de otras. Como define Inge Kaul (2001), se trata de bienes casi universales, que traspasan grupos poblacionales y fronteras, incluyendo a las generaciones presentes y venideras, y beneficia a todos los países y personas (Kaul, 2001). Los BPG no son rivales (el consumo que se hace de ellos no reduce la cantidad disponible para el resto de personas o grupos) y no son excluyentes (una vez producido el bien, está disponible para todas las personas), a diferencia de los bienes privados que son excluyentes y rivales.

Son BPG el medio ambiente, la seguridad, el conocimiento o el acceso a la salud y a los medicamentos, entre otros. La salud como un BPG implica avanzar hacia una cobertura sanitaria universal. También, supone facilitar el acceso a las vacunas como BPG, que está siendo objeto de debate ante la demanda de más de 100 gobiernos de todo el mundo para que se levanten las patentes y se puedan producir masivamente para que toda la población quede inmunizada ante esta emergencia global y no sólo los países ricos. Hasta la fecha, la Unión Europea y Estados Unidos se han opuesto a esta medida en la Organización Mundial del Comercio (OMC). Se requiere de un enfoque integral e interdisciplinar de salud preventiva, que atienda a los determinantes sociales y ambientales de la salud y que haga frente a las desigualdades sociales (Dominguez-Martin, 2015). Esto precisa de la cooperación internacional para garantizar la provisión de este bien público y de la coordinación de las acciones nacionales.

En el ámbito nacional y local es esencial reconocer la importancia de unos servicios públicos fuertes, dotados de recursos financieros y humanos que puedan atender a las necesidades sociales de todas las personas, y muy especialmente de aquellos colectivos más vulnerables que no tienen acceso a la salud. Hemos constatado cómo esta pandemia profundiza la desigualdad y afecta a los sectores más pobres. Por eso, a la hora de dar respuesta a las necesidades que han surgido, el enfoque de derechos humanos es vital, porque supone garantizar el acceso a la salud de todas las personas.

La cantidad de personas que viven en condiciones de pobreza extrema sigue siendo muy alta. Según las estimaciones del Banco Mundial<sup>3</sup>, el 10% de la población mundial vive con menos de dos dólares al día, lo que supone unos 736 millones de personas. Las proyecciones más recientes muestran que si se mantiene el rumbo actual, el mundo no será capaz de erradicar la pobreza extrema para 2030. En América Latina, según el Informe Panorama Social de América Latina 2019 de CEPAL, se estima que aproximadamente 185 millones de personas se encuentran bajo el umbral de la pobreza en 2018, de los cuales 66 millones de personas estaban en la pobreza extrema, y esta tendencia sigue aumentando. La pobreza afecta mayormente a niños, niñas y adolescentes, mujeres, personas indígenas y afrodescendientes, a los residentes en zonas rurales y a quienes están desempleados.

La pobreza no existe por falta de recursos, sino por falta de voluntad política para erradicarla. Para poder construir un mundo democrático, basado en la justicia social y en el equilibrio ecológico, la pobreza tiene que ser enfrentada con cambios sustanciales en las políticas públicas. Los sectores de la sociedad más afectados por la pobreza tienen que adquirir poder para ejercer la ciudadanía, porque no se puede participar plenamente cuando no existen las condiciones mínimas de vida que permitan ejercer su derechos. Y este es uno de los retos a los que se enfrentan actualmente muchas democracias en el mundo; cómo incorporar a las personas excluidas para que se conviertan en ciudadanos y ciudadanas activas. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible lo contempla entre sus objetivos, erradicar la pobreza y reducir la desigualdad, así como garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Esta agenda constituye uno de los grandes consensos internacionales en el ámbito del multilateralismo democrático.

Según datos de Oxfam (2017), tan sólo ocho personas poseen ya la misma riqueza que 3.600 millones, que corresponden a la mitad más pobre de la Humanidad. Y la concentración de la riqueza sigue imparable y es un factor de inestabilidad, que fractura sociedades y socava la lucha contra la pobreza y resulta un obstáculo para ejercer la ciudadanía. América Latina es la región más desigual del mundo y se pone de manifiesto en las elevadas disparidades en la distribución del ingreso, la distribución de los activos y el poder político y económico, así como en múltiples brechas en los derechos económicos, sociales y culturales (CEPAL, 2019). Esta situación con la pandemia se ha incrementado de manera alarmante.

La desigualdad afecta de manera alarmante a las mujeres en todo el planeta. Es importante tener en cuenta que, aproximadamente en un tercio de los países en desarrollo, las niñas tienen enormes dificultades para matricularse en la escuela primaria y secundaria. Esto se traduce en falta de capacitación y, por tanto, de oportunidades de desarrollarse y de acceder al mercado de trabajo. Durante la pandemia, además, ellas han sido las primeras en ser excluidas del sistema educativo y, asimismo, la violencia contra las mujeres se ha incrementado significativamente. ONU-Mujeres (2020)<sup>4</sup> ha señalado que la mayoría de los países del mundo no está haciendo lo suficiente para proteger a las mujeres y las niñas de las consecuencias económicas y sociales de la pandemia. Y plantea que los servicios para dar respuesta y evitar la violencia contra las mujeres y la niñas deben ser considerados servicios esenciales y contar con la financiación

---

<sup>3</sup> Más información disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2018/10/17/nearly-half-the-world-lives-on-less-than-550-a-day>.

<sup>4</sup> Más información disponible en: <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2020/9/press-release-launch-of-covid-19-global-gender-response-tracker>.

suficiente, así como formar parte integral de los planes de respuesta nacionales y locales. Asimismo, los gobiernos deben apoyar la participación de las mujeres e incorporar la perspectiva de género en los procesos de toma de decisiones en el marco de la respuesta a la COVID-19.

Desde el punto de vista educativo, se trata de abordar la persistencia de la desigualdad entre hombres y mujeres, y el impacto de la pobreza en mujeres y niñas. Esta desigualdad es un obstáculo para el ejercicio de la ciudadanía. Se trata de abordar cuales son los mecanismos de socialización que siguen actuando de forma diferencial en el ámbito educativo entre hombres y mujeres, y que actúan de forma discriminatoria valorando el conocimiento masculino e ignorando el femenino. Se necesita un marco interpretativo que aborde el androcentrismo que impregna los currículos escolares, el lenguaje sexista, el uso de los espacios en los centros educativos y todo aquello que contribuya a visibilizar la discriminación.

### **2.3. Incorporar la perspectiva feminista y el impacto diferencial en hombres y mujeres**

El movimiento feminista lleva años reivindicando que el “cuidado” se sitúe en el centro de las políticas y que se valoren adecuadamente todas aquellas tareas que van orientadas al sostenimiento de la vida. Incorporar los saberes y la experiencia de las mujeres, históricamente ignorados, es imprescindible para una mayor comprensión de los problemas que afronta la Humanidad; también la búsqueda conjunta de soluciones.

La pandemia ha mostrado como están infravalorados y precarizados los “cuidados”, y como estos son asumidos mayoritariamente por las mujeres. Durante la pandemia se han profundizado las enormes cargas y riesgos que asumen las mujeres, en particular las de las clases más bajas, muchas veces migrantes, en las tareas del cuidado, en el hogar, en las actividades educativas, o de limpieza. Esta situación pone de nuevo sobre la mesa la importancia de que estas tareas sean reconocidas y valoradas, y además que sean compartidas de manera igualitaria. Por ejemplo, en el ámbito de la salud, las mujeres representan el 70% del personal sanitario en el mundo y el 80% de los servicios de enfermería<sup>5</sup>. Ellas han sido vitales en la planificación y reorganización del sistema sanitario para atender el incremento de personas contagiadas. Las mujeres han estado en primera línea, corriendo los mayores riesgos, a menudo con menores salarios y condiciones más precarias; y la rapidez y eficacia con que han actuado ha salvado muchas vidas. Esa labor debe ser reconocida y dotada de los recursos financieros necesarios.

La defensa de los derechos de las mujeres, del principio de equidad en el desarrollo y en la construcción de la paz, así como la superación de los estereotipos sexistas y discriminatorios, son elementos esenciales para incorporar a la práctica educativa. Se requiere visibilizar la contribución de las mujeres a los distintos ámbitos de conocimiento como referentes importantes en la sociedad. Se trata de construir la igualdad a partir de la diversidad de experiencias y del reconocimiento de la autoridad femenina, de sus conocimientos y saberes. Para ello será preciso promover una acción pedagógica que parta de presupuestos coeducativos y permita afianzar el aprendizaje de modelos basados en la equidad entre mujeres y hombres (Asociación Pro Derechos Humanos, 1994; Cobo, 2008).

---

<sup>5</sup> Más información disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/feature-stories/detail/10-key-issues-in-ensuring-gender-equity-in-the-global-health-workforce>.

## 2.4. Incorporar narrativas inclusivas y pacifistas

También será preciso promover una narrativa inclusiva que ponga las bases para el futuro que queremos construir en común y que trascienda a las visiones hegemónicas, patriarcales, neocapitalistas, militaristas y colonialistas, y que actúe de contrapeso a los fallos del sistema.

Una narrativa en la que, frente al miedo, la respuesta sea la responsabilidad y el compromiso; frente al individualismo, la defensa de lo común; un marco que permita visibilizarnos como una ciudadanía que habita un mismo planeta y para la que colectivamente dispondremos de más capacidades para afrontar esta pandemia global y otros retos acuciantes (Mesa & Alonso, 2020).

Esto requiere entender la importancia de deconstruir un imaginario belicista que encuentra, en la épica de las guerras, una relato que legitima la expoliación y el despilfarro de recursos durante generaciones a favor de la industria de la guerra y de la muerte, y en menoscabo de la vida humana, la justicia social, la equidad y la naturaleza. De poco han servido las armas para enfrentar la pandemia y para garantizar nuestra seguridad (Mesa & Alonso, 2020). Y hemos pasado de luchar contra el virus a cohabitar con él, con las consiguientes medidas de protección que requiere esta situación.

Es necesario deslegitimar las lógicas securitarias, que entrañan enormes riesgos e implican relaciones de subordinación individual y colectiva hacia una autoridad superior, frente a la alternativa de la cooperación humana. También redefinir el concepto clásico de seguridad para adoptar el de seguridad humana, que pone su foco en las necesidades de vida del planeta. Como se ha señalado desde la investigación para la paz, esta va más allá de la ausencia de violencia y se vincula con las capacidades de transformar los conflictos desde el diálogo, la empatía, la cooperación, y la promoción de valores universalistas asociados a la justicia, la solidaridad y el respeto a los derechos humanos.

Una sociedad es más segura cuando es menos desigual y se construye garantizando el derecho a vivir una vida digna, con acceso a la salud, la educación, la vivienda, entre otras necesidades. Se trata de hacer frente a esa violencia estructural que, como dijo Johan Galtung (1969), supone e impide que las personas tengan los medios para que se desarrollen en su plenitud. Es también hacer frente a esa violencia simbólica y cultural que niega lo diferente y lo diverso, que legitima el uso de la fuerza y la imposición y que aborda el disenso desde la polarización y los discursos de odio, y construyendo al enemigo.

## 3. La educación para la ciudadanía global: una forma de hacer y actuar ante los retos globales

La educación para la ciudadanía global propone una forma de “hacer y actuar” ante los grandes retos globales, poniendo en juego todas aquellas capacidades que tenemos los seres humanos para “hacer las paces”, en palabras de Martínez-Guzmán (2001), fundador de la cátedra de Filosofía para la Paz de la Universidad Jaime I de Castellón. Se trata de una forma de “hacer en red”, conectando y vinculando a aquellas personas y colectivos, que suman y proponen en el ámbito local e internacional para superar la pandemia y construir una sociedad más cohesionada, promoviendo la resiliencia, construyendo desde la adversidad y explorando nuevos caminos y formas de actuar.

Muchas personas y organizaciones sociales se han movilizado para atender las necesidades de muchos colectivos vulnerables, desde la solidaridad y el apoyo mutuo. Desde todos los rincones se han impulsado miles de iniciativas educativas, culturales, artísticas o económicas que han vinculado a las personas y han creado nuevas redes y espacios de colaboración. Siempre, en las peores situaciones, hay alguna persona capaz de vislumbrar una salida, de generar una solución o actuar de una manera que contribuya a mejorar la vida de los demás, a ofrecer bienestar. Es lo que el investigador para la paz, Juan Gutierrez, ha llamado “hebras de paz viva”: “esa red de engarces que generamos y disfrutamos los seres humanos al apoyarnos unos a otros; es el hecho de verter la propia vida en la vida de otros por su propio bien” (n.d.). Son acciones que, construyendo desde la adversidad, promueven resiliencia y exploran nuevos caminos y formas de hacer (Fernández-Savater, 2016).

También es necesario promover la capacidad para la “imaginación moral” que propone Jean Paul Lederach (2007), que nos traslada a territorios nuevos que trascienden la violencia y la injusticia, que rompe moldes y amplía la mirada, que va más allá de los dualismos (bueno-malo, mente-cuerpo, naturaleza-progreso) y que trata de construir otros escenarios morales. El “arte de crear lo que no existe” cuya propia existencia tiene una función performativa que transforma la realidad. Esta pandemia ha puesto cuestión algunos de los presupuestos económicos y sociales que eran inamovibles hasta fechas recientes y, por lo tanto, abre también espacios para escenarios nuevos, sobre los que construir alternativas.

También para algunas personas y colectivos la pandemia ha sido una oportunidad para expandir sus discursos de odio y polarización, estigmatizar a las personas inmigrantes y a las personas pobres, y alimentar el miedo y la angustia, siguiendo el guión de determinadas opciones políticas, que pretenden erosionar la democracia y tratar de ganar poder. Esta situación ha resultado muy destructiva y perniciosa, y tan sólo ha servido para desviar la atención de los problemas y retos que plantea esta pandemia, que requieren de toda la inteligencia colectiva para abordarlos buscando el bien común. La pandemia no puede ser utilizada por los gobiernos para recortar derechos e imponer medidas autoritarias, que nada tienen que ver con la gestión del virus.

Esto supone promover la capacidad crítica para identificar las narrativas excluyentes que separan y dividen, excluyen y discriminan, para sustituirlas por narrativas incluyentes que desafían los discursos de “ser los primeros” para capturar los beneficios del progreso, así como los discursos de odio, que destruyen la capacidad de formular soluciones a las necesidades que han surgido con la expansión de la pandemia.

Y por último, la educación para la ciudadanía global propone una forma de “estar” en el mundo, sintiéndonos parte de una comunidad global; construyendo un “nosotros y nosotras universal”, con capacidad de agencia para actuar y comprometernos con el futuro por venir. Porque no hay nada más transformador que convocar la esperanza y el optimismo en un proyecto colectivo y común de futuro.

Y para construir ese “nosotros y nosotras universal” se requiere fortalecer los lazos y los vínculos de las personas en su diversidad, promoviendo estructuras horizontales, abiertas y democráticas, con relaciones basadas en la corresponsabilidad.

#### 4. A modo de conclusión

Nos encontramos en una encrucijada y la elección que hagamos ahora colectivamente será decisiva para nuestro futuro. En esa encrucijada, nuestro mensaje es aún más relevante y perentorio. La educación para la ciudadanía global nos propone una forma de "mirar", de "hacer" y de "estar" para responder a la crisis sistémica que enfrentamos. Trata de promover un nuevo lenguaje y ofrecer herramientas conceptuales, éticas, analíticas y estéticas que faciliten la toma de decisiones ante problemas complejos, que ayuden a imaginar nuevos escenarios de vida, que ayuden a gestionar la incertidumbre y los miedos, sustituyéndolos por responsabilidad y compromiso.

Esta pandemia supone un extraordinario desafío del que necesitamos hacer aprendizajes para construir una sociedad más resiliente y segura. Como plantea Boaventura Sousa Santos (2020) en su último trabajo, *La cruel pedagogía del virus*, esta pandemia permite el regreso del Estado y la comunidad, y cuestiona el impacto que tiene sobre la vida de las personas, la privatización de bienes sociales colectivos, como la salud, la educación, el agua potable, la electricidad, las seguridad social. También nos permite aprender de la pandemia, que hay alternativas posibles y que las sociedades son capaces de adaptarse y de buscar el bien común, transformando las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los próximos años (Sousa Santos, 2020).

Se trata de definir cómo afrontaremos como seres humanos nuestro papel en el planeta y cómo ponemos en juego nuestras capacidades para descubrir e "imaginar "mundos posibles" y un "nosotras y nosotros" plural que incluya a toda la Humanidad y reconozca su diversidad. Esto requiere conciliar la razón, la emoción y los valores, en una actitud de búsqueda y hallazgo de lo visible y lo invisible.

Es importante converger con la experiencia de la solidaridad internacional, que acerca a los pueblos; del pacifismo y la transformación pacífica de los conflictos; del feminismo y su apuesta por la igualdad; del ecologismo que nos recuerda la urgencia de frenar el calentamiento global antes de que sea demasiado tarde.

La educación para la ciudadanía global es una apuesta por la esperanza, como un motor de cambio, para soñar un futuro que garantice los derechos de todas las personas y que nos permita construir alternativas para un futuro sostenible, igualitario y pacífico. Porque todo proyecto educativo debe albergar la esperanza de que los cambios individuales, sociales, económicos y políticos son posibles; se trata de intuir las posibilidades, aunque sean remotas, de que trabajando con persistencia se logran alternativas a la violencia que se generalicen a toda la sociedad.

Por ello, confiamos que esta crisis se convierta en una oportunidad para re-hacer, reinventar el futuro, como señala Federico Mayor Zaragoza, presidente de la Fundación Cultura de Paz. Como dice la activista y pacifista estadounidense, Cora Weiss (in Mesa & Alonso, 2009, p. 82): "Cuando soñamos solas, es nada más que un sueño. Pero cuando soñamos juntas el sueño se puede convertir en realidad". El porvenir está por hacer y la educación para la ciudadanía global quiere contribuir a este proceso.

## Referencias Bibliográficas

- Asociación Pro Derechos Humanos (1994). *Sistema sexo-género*, Madrid: Libros de la Catarata.
- Banco Mundial (2018, octubre 17). *Casi la mitad de la población viven con menos de USD 5,50 al día*. Disponible en <https://bit.ly/3hHWp9r>.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- CEPAL (2019). *Panorama social de América Latina 2019*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cobo, R. (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/ UNESCO.
- Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial: Del yo interior al activismo ciudadano*. Madrid: PPC-SM.
- Domínguez-Martín R. (2015). La salud como bien público global en la agenda de desarrollo post-2015. *Saludjalisco*, 2(3), 120-131.
- Fernández-Savater, A. (2016). El poder de la violencia es un mito, la paz de vida es más fuerte. *Diario.es*. Disponible en <https://bit.ly/3hMLYBd>.
- Fisas, V. (1998). Educar para una cultura de paz. *Claves de Razón Práctica*, 85, 37-45.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Gutiérrez, J. (n.d.). *Reclamar la paz. La aventura de aprender*. Disponible en <https://bit.ly/3faysWr>.
- Kaul, I. (2001). Definición de bienes públicos mundiales. In I. Kaul, I. Grunberg & M. A. Stern (Eds.), *Bienes públicos mundiales. La cooperación internacional en el siglo XXI* (pp. 2-20). México: Oxford.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz.
- Martínez-Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Mesa, M. (2019). Educación y retos globales: Promover la ciudadanía global en tiempos de involución. In M. Mesa (Coord.), *Ascenso del nacionalismo y el autoritarismo en el sistema internacional. Anuario CEIPAZ 2018-2019* (pp. 61-86). Madrid: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz.
- Mesa, M. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y la educación para la ciudadanía global. In R. Díaz-Salazar (Coord.), *Ciudadanía global: Una visión transformadora de la sociedad y de la escuela* (pp. 43-50). Madrid: SM.
- Mesa, M., & Alonso, A. (2020). Narrativas y discursos en tiempos de pandemia: Como explicar la crisis del COVID-19 desde el feminismo pacifista. In M. Mesa (Coord.), *Riesgos globales y multilateralismo: El impacto de la COVID-19. Anuario CEIPAZ 2019-2020* (pp.77-94). Madrid: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz.
- Mesa, M., & Alonso, L. (Coords.) (2009). *1325 mujeres tejiendo la paz*. Madrid: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz.
- Murillo, J. (2019). La educación para la justicia social como enfoque para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible*. Madrid: Catarata.
- Naciones Unidas (2020). *Construir hoy el futuro de la educación*. Disponible en <https://bit.ly/3f8tutq>.
- Novo, M. (2017). El papel de arte y de la educación: Cambiar en tiempos de incertidumbre. In S.m.a.r.t (Coord.), *Caminos hacia la sostenibilidad* (pp. 256-261). Madrid: Acciona. Disponible en <https://bit.ly/3wsllpy>.
- ONU-Mujeres (2020). COVID-19: *Los nuevos datos revelan que sólo uno de cada ocho países de todo el mundo ha adoptado medidas para proteger a las mujeres contra los impactos sociales y económicos*. Disponible en <https://bit.ly/3u8TRnm>.
- Oxfam (2017). *Una economía para el 99%. Informe Oxfam*. Disponible en <https://bit.ly/3uhlmeA>.
- Sanahuja, J. A. (2020). Covid-19: *Riesgos, pandemia y crisis de gobernanza global*. In M. Mesa (Coord.), *Riesgos globales y multilateralismo: El impacto de la COVID-19* (pp. 27-54). Madrid: CEIPAZ.

- Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <https://bit.ly/3f9uMEs>.
- UNESCO (2020). *Impacto del Covid-19 en la educación*. Disponible en <https://bit.ly/2QKvxKS>.
- UNESCO-IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después*. Disponible en <https://bit.ly/2T5Phct>.

[Índice](#)



# LEARNING TO CHANGE THE WORLD: DISCOURSE AND POWER IN THE PORTUGUESE NATIONAL STRATEGY FOR DEVELOPMENT EDUCATION

Carolina Monteiro<sup>1</sup>

## Abstract

This paper explores how the discourses surrounding Development Education (DE) may challenge or reproduce Power inequalities, focusing on the case study of the Portuguese National Strategy for Development Education. By understanding Power as discourse, this paper argues that dominant perspectives may reinforce Power inequalities within this field if not challenged by counter-discourses, such as of postcolonial thinking. The research investigates the contextual and main discourses of Development Education within the Portuguese strategy to find the inclusion or exclusion of key actors, elements and assumptions which frame the subject. Although founded on critical foundations, it is argued that Development Education will have limited impact if it does not account for complicity and greater inclusion of diverse voices.

**Keywords:** *Development Education; Postcolonialism; Power; Discourse.*

## Introduction

Development Education (DE) first, officially, emerged in the 1960's in Europe, with the purpose of increasing political support for international Cooperation and aid from the North<sup>2</sup> to the South<sup>3</sup> (North-South Centre, 2019). Since then, in response to decolonisation challenges and the need to question Development dominant narratives, the term developed and embraced other purposes (Coelho, Caramelo, & Menezes, 2019).

---

<sup>1</sup> Institute of Development Studies, University of Sussex, United Kingdom.

<sup>2</sup> 'North' and 'West' are simplified terms here defined as the group of countries commonly interpreted as 'Developed' in economic, political, and social dimensions.

<sup>3</sup> 'South' is a simplified term here defined as the group of less and least 'developed' and 'developing' countries.

A few European countries have developed national strategies for a tangible image of DE, such as Portugal. Portugal introduced the first Portuguese National Strategy of Development Education (PNSDE I) in 2010 and, since then, has received varied praise and critique (GENE, 2018). The prominent recommendations, surrounding the recognition of the strategy's purpose, led to the need to update the strategy for a second cycle. This response was equally fuelled by new emerging international action, such as the Development of the Sustainable Development Goals (SDGs) (UN, 2020). The case study of Portugal, and especially the PNSDE II (the second cycle), was chosen due to the presence of (or lack of) its Postcolonial legacy within the strategy's discourse, as it may be argued that this can contribute to either challenge or reproduce Power inequalities.

The following paper is a result of a piece of research that sought to investigate how the discourse of Development and hence, DE, is framed in the PNSDE, and to explore consequent Power dynamics of actors, elements, and key assumptions. To achieve this, the author performed a Foucauldian Discourse Analysis (FDA), followed by a Power Analysis based on Kapoor's *Stepwise Approach to Questioning Development Discourse*, to assess whether the framing challenges or reproduces Power inequalities. The results of the Power Analysis allowed the author to make final reflections and considerations, which may be relevant for future developments and research.

### Development Education: concepts and criticism

The concept of DE<sup>4</sup> has evolved in line with major political lobbying campaigns, as a response to emergent issues and dominant Development discourses, which went through significant changes since the 1960's (Mesa, 2011). The expansion of the field was greatly influenced by the multiplication and consecutive work of non-governmental Development organisations (NGDOs) and by the contributions of progressive education approaches by Paulo Freire and his post-colonial perspectives (Bourn, 2008, 2015).

Within the Development field, emerging questions regarding its dynamics, policies and aims evidence new challenges which are not limited to so-called 'Developing countries' (Andreotti et al., 2018; GENE, 2018; Hoppers, 2015; Underhill, 2019), and hence, DE has a new role in attempting to contribute to formulate solutions to address varied questions, such as Power, politics, identity, and culture (Andreotti, 2006b).

This role may have been reinforced by the *2030 Agenda* and the SDGs (UN, 2020), with the introduction of target 4.7<sup>5</sup>, which reads "ensure all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable Development", and acts as a catalyst for a system-wide focus in DE and related aliases. The introduction of this target, however, has raised some criticism. From an international policy perspective, this may result from an over reliance on universalising approaches (Sund & Öhman, 2014; Wals, 2009). Additionally, Pashby and Sund (2020) claim that mainstreaming DE and emphasising large behaviour modification may overstep systemic issues.

---

<sup>4</sup> Krause (2010) typology with the different contextual understandings of DE.

<sup>5</sup> This led to the creation of the Bridge 47 network, aiming to gather all kinds of education actors towards achieving the target 4.7.

Further criticism is related to the perspectives and voices feeding DE. DE was born from Western 'enlightened' perspectives and continues to grow from the same vision and imaginary. Jones and Nygaard (2016) claim that, if DE continues to ignore Southern views and concerns, it will remain covering up truths and hindering genuine understanding (Hartmeyer & Bourn, 2016, p. 196). From this, one can understand that involving Southern perspectives will transform the 'understanding the other' from a moral option or act of charity to an open and honest defence of values, interests, and Development of an inclusive world – which, in its essence, is what DE intends to exist for.

The most prominent research in the field of DE has been conducted by education investigators. As such, criticisms and limitations have been identified to respond to pedagogic methods, such as, for example, *the soft versus critical* framework (Andreotti, 2006a; Bourn, 2008). The *soft* approach to DE, being in total conformity with established neoliberal frameworks, is claimed to have the potential of creating a generation which, with the 'mission' of saving and educating the world, will reproduce Power inequalities similar to those in colonial times (Andreotti, 2006a).

### Development Education in Portugal

In Portugal, the first traces of DE practices date back to the dictatorial period (CIDAC, 2006). After the revolution of 1974, Portugal invested in informing and transforming the population with the support of emerging NGDOs, and from the 1990's, the NGDOs and the Portuguese Government started building links to European networks and organisations which support the establishment of DE as their core field of action<sup>6</sup>. This came into effect not only for NGDOs but also for Development Cooperation and Humanitarian Emergency Assistance and, in 2005, the Portuguese Cooperation set DE as strategic priority. The establishment of the first Portuguese National Strategy for Development Education (PNSDE I), in 2010, placed Portugal in the European DE policy map and, again, in 2018, with the second cycle of the strategy (PNSDE II, 2018-2022).

### The Portuguese National Strategy for Development Education

The PNSDE is a political document prepared by a diverse range of actors, from public institutions to civil society organisations. The construction of this strategy was led by a strategic group to guide the process and an advisory board with expertise on specific topics or social groups.

The inclusion of such a diverse group of actors (see Table 1) avoided the lack of ownership and allowed for different voices to be heard in the planning of a complex and fragile topic. GENE - Global Education Network Europe (2014) characterises the PNSDE as being highly participative among all stakeholders and praises the 'open leadership' on maintaining and providing direction to the strategy.

---

<sup>6</sup> The work was very limited due to lack of financing. It improved after the NGDOs entered in the CONCORD in 1996.

Public Institutions	Civil Society Organisations	
Portuguese Institute for Development Assistance (IPAD) (I), renamed (in 2011) Camões - Institute for Cooperation and Portuguese Language (II)  Ministry of Education and Science  ARICD – Intermunicipal Network for Development Cooperation (only II)	Portuguese Platform for NGOs  CIDAC – Amílcar Cabral Centre for Intervention on Development	<b>Strategic Group</b>  Monitoring Commission
Portuguese Environment Agency, I.P.  High Commission for Migration, I.P.  CIG - Commission for Citizenship and Gender Equality  UNESCO National Commission  Portuguese Institute for Sports and Youth, I.P.  National Education Council (only I)	APEDI – Teachers Association for Intercultural Education  CPADA – Portuguese Confederation for Environmental Protection  CNJP – National Commission for Justice and Peace (only I)  CNJ – National Youth Council  Calouste Gulbenkian Foundation (only I)  ANIMAR – Portuguese Association of Local Development (only II)  PpDM – Portuguese Platform for Women’s Rights (only II)  Association for Reflection and Intervention in Higher Education Policy (only II)	<b>Advisory Group</b>  Subscribing Entities

Table 1 – Institutions involved in the elaboration of the PNSDE (I and II Cycles 2010-2016/2018-2022).

### *PNSDE - Cycle I (2010-2016)*

The first cycle of the PNSDE claims that DE is “an unfinished and complex task” (PNSDE I, 2010, p. 16). Although highly inclusive, strategy evaluations have shown, among other aspects, that the definitions of DE vary depending on the actor; the strategy presents a projects-logic; DE is approached in a *softer* way (Braga, 2018; Caramelo & Menezes, 2019; Costa et al. 2017; Santos, 2013).

Further recommendations, such as the need to update the strategy in line with its relevance at a social, political and educational level, and at a national and international scale, fed the motivation to elaborate a second cycle of the same strategy.

The PNSDE II (2018-2022), currently ruling, was updated and adapted to be aligned with international agendas and commitments, such as *Agenda 2030* and the most recent European Consensus, as well as national policies which have emerged, such as the Portuguese National Strategy of Citizenship Education.

### **Theoretical framework: Development, Power and Postcolonialism**

DE has mirrored the Western discourses of global challenges and how to 'solve' them. Within Development studies, several researchers have explored the disadvantages of using dominant and seamless progress narratives, which dangerously reproduce them (Crush, 1995; Escobar, 1995). Understanding how Power as discourse reinforces narratives of Development is important as this encourages perceptions of reality by excluding certain people, contributing for the silence and oppression of certain groups.

The Development discourse has been widely researched and criticised, namely by researchers such as Escobar (1995), who has argued that what explains 'underdevelopment' is the discourse of Development itself, due to, among other factors, the system of Power which controls its practice. The research provides evidence of this by evaluating repeated patterns of colonisation through 'Development' practice and its consecutive consequences for the South.

Even though new international agendas, such as that of the UN (*Agenda 2030* and its SDGs), which lean towards post-development thinking (Kothari et al., 2019), the reductionism of Development thought is still very present (Sachs, 2019) and the 'industry' is not immune to Power inequalities and perpetuation of colonial narratives.

Regarding the discursive framings of Development and/or the 'other' within DE (and other aliases), these tend to reproduce colonial systems of Power where the Global North can learn about and solve any problems of a 'them' in the Global South (Pashby & Sund, 2020). The authors claim that by using a postcolonial discourse and erasing such assumptions, decoloniality might be achieved.

The conceptualisation of Power is extensive and will not be covered here in its totality. However, Power is recognised as a concept present in everyday behaviours, attitudes, and decisions, having influenced greater theories which will be explored, such as postcolonialism, and Development. The study of Power has been undertaken by influencing philosophers, mostly from Western countries, who understood the concept in different ways. Foucault (1991; originally in 1972), as such, opens a broader discussion where Power is truth, knowledge, and is embodied in discourses, institutions and practices (Gaventa & Cornwall, 2008). Gaventa (2006) identifies that Power may be also seen as something which must be given up by one to be gained by another, which can lead to conflict or Power struggles, as well as the vision that Power can be a negative trait, where holding Power is to exercise control over others (Lukes, 2004; originally in 1974).

Regarding Postcolonial theory, there have been several authors exploring the different ramifications of its meaning. Founded on the desire of forgetting the colonial past, anti-colonial nation states started to emerge, and postcolonial studies surfaced as a reminder of the uncomfortable realities and consequences of colonial

encounters (Gandhi, 2019). Edward Said's theory on postcolonialism is based on the image of the Orient, or the East, that has been constructed by Western civilisations. This image is seen to be portrayed as primitive and uncivilised, contrasting significantly with the reality of the West. Said considers that the consequences of colonialism are still very present, and the Powerful coloniser has imposed language, culture, histories and values, ignoring and distorting the reality of the Oriental populations (Said, 1978). According to Said's identification of the proliferation of such assumptions, these are embedded in discourse, knowledge, and therefore, Power (Burke III & Prochaska, 2008). Spivak (1985), similarly, confronts Eurocentric attitudes by claiming that knowledge is never 'innocent' and is constructed to attend Western Power. Postcolonialism, therefore, focuses on the role of texts and literature and how they construct the colonisers and the colonised.

On this note, Spivak (1999) argues that the Western literary canon is corrupted by imperialist assumptions and the naturalisation of modernisation, where colonialism is ignored or placed in the past, so there is no recognition of its relevance to the construction of the present. This is identified as sanctioned ignorance (Spivak, 1999). This term will be very relevant when understanding institutional positionings and the use of Power.

### The Portuguese Context

The Portuguese postcolonial studies are vivid, with a strong preoccupation about the Portuguese colonial past and the shadows of its encounters being very persistent until today (de Sousa Santos, 2002). Portuguese colonial Power is often seen as subaltern, represented in terms of what it was not; namely not hegemonic as British or French colonialism (de Sousa Santos, 2002). This idea of having had a colonial past 'not as bad' as the other colonisers creates a national understanding that the country was a different coloniser, less violent, less distant, and with a special inclination for miscegenation or mixture (de Almeida, 2008). The long dictatorial period (1933-1974) may have supported to encapsulate the population into regressive views of the world and Power relations, securing heavy inequalities between rural and urban communities, gender disparities and racial division. Today, and for the first time since 1974, a far-right political party has gained a seat in the Parliament - and seems to be gaining space within the Portuguese society (Marchi, 2019). In the most recent *Eurobarometer* on EU citizens and Development Cooperation by the European Commission (2019), 96% of the Portuguese respondents consider that it is important to 'help' those in developing countries, the second highest level of any Member State, and 82% agree that providing financial assistance for developing countries contributes to a more peaceful and fairer world. In contrast, Portuguese Public Development Aid has been decreasing since 2018 (Plataforma Portuguesa das ONGD - *Portuguese Platform of NGO for Development*, 2020). Portuguese postcolonial context offers valid insight for a deeper interpretation of how Development discourse is framed by the Portuguese society and higher Powers. The above findings are essential to grasp possible correlations which may exist and contribute to challenge or reproduce Power inequalities through the discourse of the PNSDE II (the current cycle).

## A Postcolonial Approach to Challenge Power Inequalities

By engaging with unequal relations of Power and the figures of authority behind knowledge production (Andreotti, 2011), postcolonial vocabulary allows for clarification on how culture, traditions, values, and interests of Western countries have shaped and framed their knowledge, privilege, and justification for intervention in the rest of the world (Alasuutari & Andreotti, 2015). Kapoor (2004), while adapting the postcolonial concept of hyper-self-reflexivity<sup>7</sup> to the Development field, reflects on the representation of the subaltern<sup>8</sup> in Development practice, and acknowledges that the need to get to know the 'other' is also about getting to discipline and monitor them, framing 'help' as the burden of the North (Kapoor, 2004). The author composes an approach to questioning the representation of the South in Development practice using lessons given by Spivak's postcolonial research (1985-2004). Kapoor (2004) understands that such approach, or step-by-step exercise of hyper-self-reflexivity, yields the possibility of an ethical encounter with the 'subaltern'. A summarised description of the approach is presented below (see Table 2):

<p><b>i. Intimately inhabiting and negotiating discourse</b></p>	<p>One cannot claim to be 'outside' Development; romanticise the subaltern and social movements as pure or entangled; pose a utopian alternative from the 'outside'.</p>
<p><b>ii. Acknowledging Complicity</b></p>	<p>One must acknowledge their own contamination and contextualise the claim as this reduces risk of arrogance and imperialism.</p>
<p><b>iii. Unlearning one's privilege as loss</b></p>	<p>One cannot simply efface or benevolently try and step down from a position of authority –stop thinking of oneself as better or fitter, unlearn dominant systems of knowledge and representation (decolonisation; conscientisation; accountable positioning).</p>
<p><b>iv. Learning to learn from below</b></p>	<p>Refraining from thinking the 'other' is always in trouble and one must fix it. One cannot always be the speaker – one must listen and take a stand.</p>
<p><b>v. Working without guarantees</b></p>	<p>One must accept the subaltern is heterogeneous and <i>non-narrativisable</i>. Working without guarantees of knowing and understanding the other.</p>

Table 2 - Kapoor (2004) *Stepwise approach to Questioning Development Discourse* (adapted).

<sup>7</sup> Kapoor (2004) adapted from Spivak 'Can the subaltern speak?' (1988).

<sup>8</sup> In Postcolonial theory, the term 'subaltern' represents the oppressed subjects; other social groups; natives; lower social classes.

This approach is useful to assess one's actions, assumptions and positionings from discourse and, therefore, Kapoor's approach shall be used in the present paper to identify whether the PNSDE II challenges or reproduces dominant discourses of Development and consequently, Power inequalities.

If only responding to the established constructed view of the West being responsible for the 'other', this will perpetuate a vicious circle of charity (Simpson, 2017). Simpson (2017) compares charity and social justice mentalities, with the latter disrupting myths of Power inequalities. This comparison is what will distinguish a *soft versus critical* education, an individualistic versus collectively transformative action, and challenging versus reproducing Power inequalities.

## Methodology

The choice of the single case study of Portugal and its PNSDE arose by the significance of the example and its advances in the field of DE, its' evaluations and international praise and, most particularly, its' postcolonial foundations.

The first cycle of the strategy suffered praising and critique. The decision to update for a second cycle is said to be a consequence of the external evaluations and recommendations and the arrival of the Agenda 2030 for Sustainable Development and goal 4, target 4.7 of the SDGs (PNSDE II, 2018). It becomes relevant to assess such changes and, simultaneously, to identify Power relations embedded in the discourse of the most current strategy (the second cycle of PNSDE - PNSDE II).

This paper presents the results of two analyses, which complement each other. Initially, the PNSDE II undergoes a Foucauldian Discourse Analysis (FDA), to investigate the construction of the subject of DE and identify Power relations within the discourse. A Foucauldian approach to discourse analysis acknowledges the link between discourse and Power (Lewis-Beck, Brymman, & Liao, 2004), as well as enables the examination and influence of knowledge, understanding that discourse transmits, produces, and reinforces Power, but also undermines and exposes it (Foucault, 1978; Gaventa & Cornwall, 2008).

Conducting a FDA requires the comprehension of discourse as entrenched in institutions and practices under a dominant form, often considered as 'common sense' (Parker, 1992). Discourses that challenge this form of dominance are coined counter or alternative discourses. Hence, for the purpose of this research, dominant Development discourses are challenged by postcolonial discourses. Thus, at a macro-level, the following questions guide the present work:

1. How is DE problematised?
2. How is DE defined?
3. What subject positions are offered in the discourse?
4. How is DE acted upon?

Following the identification of such elements within the discourse of the PNSDE II, a Power Analysis was performed, to understand how this framing might challenge or reproduce Power inequalities. By the adapted

postcolonial stepwise approach by Kapoor (2004), the author attempts to identify if the discourse of the PNSDE II abides by a postcolonial counter-discourse and hence, challenges dominant discourses.

### *Limitations and Ethical Considerations*

Limitations outside the scope of the research, such as intimate processes that occur during the planning and writing of the PNSDE II and interactions which arose, must be safeguarded, acknowledging the varied actors involved. The author recognises the diverse backgrounds and processes undergone, namely with the Portuguese Platform of NGOs (PPNGOs), which is a group of different actors. The process was also heavily reliant on and supported by evaluations and recommendations from other European experts (such as GENE, North-South Centre, CONCORD), and therefore all these factors were considered when generating a final argument.

Moreover, the author must acknowledge that this research cannot possibly cover all aspects of the strategy and analysis, for its length.

The researcher must ponder the documentation being used as ethical consideration, understanding which is mostly documented in Portuguese. Detailed, conscious translation and interpretation must be undertaken, as well as a thorough inspection of potential misinterpretations within the exercise of identifying patterns and elements within discourse.

The author's own positionality as a Caucasian, European Portuguese individual, using a postcolonial approach and exploring issues of privilege and Power, must also be considered.

### **Discourse and Power Analysis: main findings**

The findings presented below are a result from two separate but complementary analyses. At first instance, the author explores the discourse of the PNSDE II by conducting a FDA, through the use of the four guiding questions. This is succeeded by a Power Analysis, undertaken using Kapoor's (2004) adopted postcolonial approach to questioning Development. The following data was collected from the PNSDE II (2018-2022), officially translated, which can be found online<sup>9</sup>.

### ***Foucauldian Discourse Analysis***

#### 1. Problematisation – *How is DE problematised?*

When analysing the text, DE is identified as constructed under the problematisation of Development itself. By mentioning Power relations within the statement, the PNSDE II challenges current dominant discourses, advocating for a constant reinterpretation of realities. The PNSDE II establishes that dominant narratives must be challenged, and the world is not as divided as expressions of North-South relations may suggest. There is a justification for the use of Global North and Global South expressions by adopting them as

---

<sup>9</sup> The PNSDE II translated document can be found [here](#).

representations of unbalanced Power and wealth relations but emphasizing that there are wells of wealth and poverty in both geographic coordinates and are, therefore, complex.

## 2. DE definition – *How is DE defined?*

The definition of DE is presented by adopting the definitions of PPNGDOs, Strategic Vision for Portuguese Development Cooperation (SV) and European Consensus (EC).

### *PPNGDOs:*

The definition by the PPNGDOs is clear in the message of awareness, understanding root causes and use of words such as “inequalities”, which bend towards postcolonial thinking. It is also relevant to highlight the last sentence, which mentions a need to include discourses ‘on and by the South’ in this process.

### *SV:*

DE is framed as an educational process which improves North-South relations by creating a foundation for public understanding and support for Development Cooperation. The SV discourse is unambiguous in separating ‘us’ and ‘them’ (dominant discourse), when admitting that DE is not confined to international matters and rather promotes solutions and responses to issues of our society.

### *EC:*

The EC demonstrates a more neutral vision, meeting the dominant narrative, by framing DE as a strategy for poverty eradication and promotion of a set agenda. The definition uses the word “disparities” instead of “inequalities”, which may take some of the weight off the message.

By presenting a summary of the above definitions, PNSDE II shows there is an evident effort to assimilate all perspectives into one clarifying note, seeking coherence and clarity on the conceptual aspects of DE. This definition presents a more critical approach, towards social transformation and enumerating several and intersectional challenges of the field, in accordance with a postcolonial perspective, but also with the *2030 Agenda* and its SDGs.

## 3. Subject Positioning - *What subject positions are offered in the discourse?*

The PNSDE II positions DE in a postcolonial framework, by delimiting the positions one can take when practising DE as reflective, critical, and participative. The authors of the strategy equally delimit what DE is *not*, forcibly naming dominant Development practices.

PNSDE II anticipates changing the subjectivity of students in all school years, (in this case) to a humanist, fairer, people centric and dignified profile, as well as active and committed to the principles of action.

## 4. Action Orientation and Practice – *How is DE acted upon?*



Figure 1 - *Development Education: Concepts and Objectives* (PNSDE II, Conceptual Framework, 2018-2022:14).

The PNSDE II claims social transformation as the final goal of DE, for more conscious and mobilised citizens, through educational approaches. In Figure 1, resembling a machine in motion, North-South relationship inequalities force equality and justice to work, which then allows all other values to materialise, ensuring that questioning Development remains at the centre, not only in global but also in local contexts. Such an approach appears postcolonial and critical. To be critical and challenging, such action should always be reflected upon, with the inclusion of “questioning Development” and imagining new futures. Nevertheless, the discourse does not allude as much to the responsibility of each individual, conveying instead a message of a possible fix of something which may have happened in the past or elsewhere (rather than the local context).

Throughout the statements, there is a repetition of key words such as ‘peace’, ‘social justice’, and ‘sustainability’, generally at the end of each paragraph. This is also found in other areas of the Strategy, such as forms of intervention, highlighting the relevance given to each of these terms, which, in their essence, translate hope and optimism. Similar terms are also presented under “Framework for action” (p. 16): ‘coherence’; ‘cooperation’; ‘co-responsibility’; ‘equity’; ‘equality’; ‘social justice’; ‘non-discrimination’, ‘participation’, and ‘solidarity’. These principles can be considered political and ethical, consistent with a postcolonial approach. Under the co-responsibility principle, the PNSDE II (p. 16) claims that: “sharing common, though potentially differentiated, responsibilities between North and South (...). This sharing of responsibilities in facing the existing problems and in searching for solutions removes any understanding that only one party has obligations to change”; on participation, it claims that everyone is the agent of their own Development and lastly, on solidarity, conscious attitudes to share difficulties and find possible solutions.

Finally, analysing the form of practice that the discourse intends to generate, the strategy presents “Forms of intervention”. The PNSDE II seeks to promote intervention in three different areas with different responsibilities, such as awareness-raising and mobilisation to change; pedagogical action to educate on being critical and reflective of the problematic of Development; and policy improvement. There is clear insistence into changing behaviours and thinking, from all angles, but also to act on what is reflected by ‘finding or creating’ alternative proposals and manifesting them. There is mention of ‘active engagement’, which promotes taking action. The PNSDE II communicates that individuals, institutions and structures need to change, all towards an ideal set of principles thoroughly repeated.

Under the last part of the strategy, the PNSDE II presents the strategic objectives, in which relevance is given to: reinforcing capacity and intervention (including improvement of quality of resources by articulating with higher education institutions – no mention of alternative voices); amplifying reach and quality of the intervention; affirming political commitment (ensuring DE is recognised and articulated by all political actors and sectors); and consolidating the implementation of the strategy (ensuring continuous debate and institutional dialogue).

### Power Analysis

The international and Portuguese institutional frameworks represent the hidden Powers within the PNSDE II, influencing the direction of the narrative and discourse. As established when defining DE, both EC and SV present more neutral, and perhaps *soft* approaches, whilst the PPNGDO and other participant NGDOs advocate for more *critical* perspectives, according to Andreotti’s framework (2006a). Being a political document, essentially coordinated and approved by the Portuguese Cooperation institute, this vision was expected, and yet, it could have been further challenged.

On the PNSDE II discourse, the author identified the intention of the strategy framing DE as an action for changing behaviours and beliefs, according to a mixture of values which encompass global agendas and national participation. The ideology, although hidden, is indeed of questioning and challenging Power relations which result from dominant narratives. The dominant narrative of changing and transforming, listening only to Western values and principles, does not entirely challenge or criticise dominant discourses, but rather feeds into sanctioned ignorance of accountability (Spivak, 1985).

Responses and strategies to hidden and invisible Powers seem to attempt to challenge Power inequalities. Nevertheless, there are missing elements. Through the literature review, it was identified that to both challenge Development discourse and practise DE in a critical manner, there must be inclusion of voices from the South, decolonisation of thought and action. In order to explore this further, Kapoor’s (2004) *Stepwise Approach to Questioning Development Discourse* was used, as below.

## *Kapoor's (2004) Stepwise Approach to Questioning Development Discourse*

### i. Intimately inhabiting and negotiating discourse

The PNSDE II tries to cover all perspectives within its discourse. The NGDOs narrative does intend to erase the 'outside' dimensions of the Development narrative. However, the louder voices in the strategy discourse do not allow for this to be the dominant perspective. The research found that there is a main outcome or 'utopian' alternative of eradicating poverty and wealth asymmetries as an aim of DE, which incorporates the obedience of all ethical principles – in accordance with *Agenda 2030*. The 'them' and 'us' dimensions are present within the strategy. Overall, the existence of dominance and control in the discourse may be argued; and yet, intention for collective/individual action to transform, conscientize and mobilise also exists.

### ii. Acknowledging complicity

Often, the discourse presents inclusions of expressions such as 'international context'; 'Global South challenges or 'our' context. There is a distancing, from the challenges or Development that affects the Portuguese local and national context, and the challenges that affect the international scene, even though the term interdependence appears on occasion. The discourse positions the learner as being able to acknowledge their role in 'fixing' the problem, and yet, it does not consider their role as complicit from a historical perspective. The exclusion of the historical perspectives places the subject as the future hope for resolving issues of others, therefore possessing Power over other realities. Such discourse corresponds to a *softer* approach, as argued by Simpson (2017), that does not eliminate or challenge Power inequalities.

### iii. Unlearning one's privilege as loss

Following the step above, the discourse fails in addressing a retrace of History. There is, however, the reinforcement of critical literacy, reflection, collaboration, social justice, and transformation. This may indicate a subtle message of letting go of learning habits and adopting the values from the invisible voices in the discourse, such as those of the UN (SDGs), EU, and Portuguese Cooperation. It may be argued that this does not, in effect, alter Power dynamics, as the ideas followed are again Western. There is no replacement of privilege as the dominant voice keeps hold of the truth (or Power), and no Southern voices are included. Thus, the PNSDE II is only relying on universalising approaches; a practice previously criticised by Wals (2009) and Sund and Öhman (2014). *Unlearning* (Andreotti, 2006b; Kapoor, 2004; Underhill, 2019) is extremely valuable for the action *empowered* by discourse, as it will be what re-positions the subject.

### iv. Learning to learn from below.

The PNSDE II addresses discourses and processes *on and by the South* from the vision of PPNGDO. Other than this entry, the discourse does not demonstrate the inclusion of the need for the South's participation in the strategy. The document urges for action and mobilisation, with the final goal seemingly doable through awareness of the world's current concerns. Nevertheless, following Spivak's theory (1985), such Eurocentric attitudes may only favour dominant Power.

#### v. Working (learning and acting) without guarantees

The repeated use of 'international context', although rightful in establishing a worldwide perspective, does present the international panorama as homogenous. When problematising DE, the PNSDE II adds the importance of knowing there are *Norths in the South and Souths in the North* (PNSDE II) – this may be a sign of understanding the heterogeneity of the 'other' (although solely wealth and poverty related). Yet, it cannot be argued that the discourse shows full acknowledgement of this, due to the major interest in changing behaviours to unify the world under certain values and principles set by the invisible agenda, which holds the greatest influence.

#### Final reflections and future considerations

The Portuguese strategy has proven to be effective in the inclusion of actors from the Development sphere in Portugal. However, it also showed discrepancies in the inclusion of their voices, using more political and dominant views when establishing definitions. Even though repeatedly including principles and terms, which fit to different voices and perspectives, this reads as an attempt to accept counter-discourses but not fully committing to them.

By proposing to explore and dissect 'international' realities without including such 'international' perspectives, the discourse reproduces the common binary narrative of 'us' and 'them', growing into individualistic truths of the 'developed' countries. Nonetheless, it offers important efforts to counter traditional narratives when it distances itself from institutional Development Cooperation, and encourages conscientisation, alternative transformation and critical thinking. The latter is meant to change beliefs and behaviours of the learner, based on global agendas, and yet, such agendas are not challenged. The discourse omits the role of the learner as an accomplice in the current landscape and rather opens space for responsibility *to* change.

Portugal has, throughout the years, written a positive story about Portuguese-South relations and keeps reinforcing this same discourse by detaching itself from the problems of the 'other'. This does not invalidate the efforts made by NGDOs to change these patterns and force a new perspective – it appears these have been made. Nonetheless, while the dominant Power and discourse is greatly heard, the counter-discourse will not get as much visibility and therefore, will be limited. The history of DE in Portugal is unique and must be retraced.

Subsequently, the dynamics between the postcolonial foundations of DE in Portugal and the current Development and Cooperation field (as well as public perceptions) must be considered. As mentioned through the literature reviewed, DE's role and practice should respond to current Development approaches, which in a global view, corresponds to post-development thinking. Yet, if considering dominant narratives raised through the analysis and public perceptions, the field still seems to be standing by more traditional approaches. The analysis has shown an accentuated effort by the DE practitioners (NGDOs) to challenging dominant discourses, compared to the other actors involved. Arguably, this may translate into a greater gap between the fields of Development and Cooperation and DE, which can increase the likelihood of implications

towards a more critical view, such as of dismissal of its relevance or lack of recognition, even when the main goal and meaning of both fields should be the equivalent.

The strategy does try to include critical and reflective action to listen to all voices, but ultimately, the elements missed (such as relationships, the voices of the South, and historical dimensions) and the inclusion of 'outside/inside' terms, can invalidate and minimize its intentions. The lack of perspectives from the South or of an intention for their inclusion throughout the strategy, future aims, and process, represents a substantial gap in a plan to challenge Development discourse.

In the PNSDE II, DE is, overall, framed as a compassionate learning approach, not accounting for a critical view of the self but only of the systems which surround the learner, and with the final goal of transforming all. This frame does not fully challenge dominant discourses and, hence, can contribute to sustaining Power inequalities. To challenge Power inequalities, the discourse must acknowledge the Power of the collective and disregard the conventional dividers which limit a fairer participation.

Following this, understanding if the PNSDE II challenges or reproduces Power inequalities is a complex task. The strategy presents several perspectives and tries to apply them on a dominant discourse held by the key-actor in the process - the Portuguese Government. While this may imply that there is a challenge in Power discourses and inequalities, it may also represent an act of accepting all involved without fully committing to changes. In a generalised view, as it cannot be otherwise, the dominant Powers prevalent in this discourse could be challenged further, which could generate increased potential for the strategy to uphold its critical origins.

Consequently, the continued investigation in DE, mainly in its conceptualisation and discourse, is considered relevant. The author proposes a few considerations for further research, as follows. First and foremost, research and reflection on the gap between the field of Development and Cooperation and DE, in the Portuguese context, is recommended. More research into the roles of the stakeholders and their relationship would likewise be beneficial, exploring where unequal Power structures are delimited and, thus, where they can be reworked. Still within the planning phase, further studies on the views and perspectives of the South regarding DE and its discourse could be imperative for a more equal approach to the subject, as found here. As for the PNSDE II, additional postcolonial studies on the Portuguese discourse and context are needed. Regarding implementation, the author suggests increased research into the interpretation of the discourse and practice of DE by actors at the delivery end, such as educators and Development practitioners.

The present study, although not exhaustive, recognises the relevance of Power in the dynamics of DE. In sync with postcolonial thinkers and Power theorists, Power structures must be first disassembled to be addressed. As put forward by Green (2016) in *How change happens*: "We will have more impact if we are prepared to take risks, try new, uncomfortable things, question our own Power and privilege, and acknowledge and learn from our failures, all the while continuing to work with zeal and commitment" (p. 258). 'Learning to change the world' does not signify acting on a broken structure, but rather deconstructing all that is known (to *unlearn*) and act to build it up again, in an all-participatory way.

## References

- Alasuutari, H and Andreotti, V. (2015) 'Framing and Contesting the Dominant Global Imaginary of North-South Relations: Identifying and Challenging Socio-Cultural Hierarchies', *Policy & Practice: A Development Education Review*, 20 (Spring): 64-92.
- Andreotti, V (2006a) 'Soft versus critical global citizenship education', *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3 (Autumn), 40-51.
- Andreotti, V et al (2018) 'Mobilising Different Conversations about Global Justice in Education: Toward Alternative Futures in Uncertain Times', *Policy & Practice: A Development Education Review*, 26 (Spring), 9-41.
- Andreotti, V. (2006b) 'The Contributions of Postcolonial Theory to Development Education' *Development Education Association Thinkpiece*.
- Andreotti, V. (ed.) (2011) *Actionable Postcolonial Theory in Education*, Springer.
- Bourn, D. (2015) *The theory and practice of Development education: a pedagogy for global social justice*, London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bourn, D. (2008) 'Development Education: Towards a re-conceptualisation', *International Journal of Development Education and Global Learning* 1(1), 5–22.
- Braga, S. (2018) 'A educação para o desenvolvimento na visão das ONGD portuguesas: estudos de caso', <https://bit.ly/3hMGZk0>(accessed 10th May 2020).
- Burke III, E. and Prochaska, D. (2008) *Orientalism: From Postcolonial Theory to World History in Genealogies of Orientalism: History, Theory, Politics* by Burke III, E. and Prochaska, D (Eds). Lincoln: UniversityofNebraskaPress.
- CIDAC (2006) '*Uma Visão Da História Da Educação Para O Desenvolvimento Em Portugal*' (A vision of the History of Development Education in Portugal) Lisbon: Centro de Investigação Amílcar Cabral.
- Coelho, D.P.; Caramelo, J. and Menezes, I. (2018) 'Why words matter: Deconstructing the discourses of Development education practitioners in Development NGOs in Portugal' *International Journal of Development Education and Global Learning*, June 10.1(20), 39-58.
- Coelho, D.P.; Caramelo, J. and Menezes, I. (2019) 'Mapping the field of Development education in Portugal: narratives and challenges in a de/post/colonial context', *Journal of Social Science Education* 18(2), 23.
- Costa, A.S.; Caramelo, J.; Cortesão, L. and Leite, C. (2017) '*Avaliação Externa Estratégia Nacional De Educação Para O Desenvolvimento 2010-2015 - Relatório Final -*' Porto: Universidade do Porto, Centro De Investigação E Intervenção Educativas.
- Crush, J. (1995). *Power of Development*. London: Routledge.
- de Almeida, M. V. (2008) 'Portugal's Colonial Complex: From Colonial Lusotropicalism to Postcolonial Lusophony', Paper presented at *Queen's Postcolonial Research Forum*, Queen's University, Belfast.
- de Sousa Santos, B. (2002) 'Between Prospero and Caliban: Colonialism, Postcolonialism, and Interidentity', *Luso-Brazilian Review* 39(2), 9-43.
- Escobar, A. (1995) *Encountering Development: the making and unmaking of the Third World*, Princeton, N.J: Princeton University Press
- European Commission (2019). Special Eurobarometer 476: EU citizens and DevelopmentCooperation - European Union Open Data Portal <https://bit.ly/344OmeG> (accessed 17th June 2020).
- Foucault, M. and Rabinow, P. (1991) *The Foucault reader: an introduction to Foucault's thought*, London: Penguin Books.

- Freire, P. (1998) *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gandhi, L. (2019) *Postcolonial Theory: A Critical Introduction: Second Edition*, Columbia University Press.
- Gaventa, J. (2006) 'Finding the Spaces for Change: A Power Analysis' *IDS Bulletin*. 31(6), 23-33.
- Gaventa, J. and Cornwall, A. (2008) 'Power and Knowledge', in P. Reason and H. Bradbury (eds) *The SAGE Handbook of Action Research* (pp. 172–189) London: SAGE Publishing.
- GENE (2014) *The European Global Education Peer Review Process National Report on Global Education in Portugal*. Amsterdam: Global Education Network.
- GENE (2018) '*The State of Global Education in Europe 2018*'. Global Education Network.
- Green, D. (2016) 'Conclusion, in D. Green (ed), *How Change Happens* (pp. 257-258). Oxfam Series. Oxford: Oxford University Press.
- Hartmeyer, H. and Wegimont, L. (2016) *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures. Policy, Practice and Challenges*, Waxmann Verlag.
- Hoppers, O. (2015) 'THINK PIECE: Cognitive justice and integration without duress - The future of Development education – perspectives from the South' *International Journal of Development Education and Global Learning* 7(2), 89-106.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (2010) National Strategy for Development Education (2010-2015) Lisbon: IPAD <https://bit.ly/3440EUK> (accessed on 20th May 2020).
- Jones, J. and Nygaard, A. (2016) 'Whose Reality Counts? On Southern perspectives in Global Education in Europe', in Hartmeyer, H. and Wegimont, L. (eds.) *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures. Policy, Practice and Challenges*, Waxmann Verlag.
- Kapoor, I. (2004) 'Hyper-self-reflexive Development? Spivak on representing the Third World "Other"', *Third World Quarterly* 25 (4), 627–647.
- Kothari, A.; Salleh, A.; Escobar, A.; Demaria, F. and Acosta, A. (eds) (2019) *Pluriverse: a post-Development dictionary*, New Delhi: Tulika Books and Authorsupfront.
- Krause, J. (2010). *European Development Education Monitoring Report - Development Education Watch*, Brussels, European Multi-Stakeholder Forum.
- Lewis-Beck, M.S., Bryman, A. and Liao, T.F. (2004) *The SAGE Encyclopaedia of Social Science Research Methods*.
- Lukes, S. [1974] (2004) *Power: a radical view* (2nd ed), Houndmills, Basingstoke, Hampshire: New York: Palgrave Macmillan.
- Marchi, R. 2019. Um olhar exploratório sobre o partido Chega. *Observador*. 21st December <https://bit.ly/2RvUMBS> (accessed on 17 June 2020).
- Mesa, M. (2011) 'Evolución y FuturosDesafíos de la Educación para el Desarrollo' (Evolution and Future challenges of Development Education), *Educación Global Research*, 0, 122-40.
- North-South Centre (2019) '*Global Education Guidelines Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*' Lisbon: Council of Europe.
- Parker, I. 1992. *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*, London, Routledge.
- Pashby, K. and Sund, L. (2020) 'Decolonial options and foreclosures for global citizenship education and education for sustainable Development', *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 4 (1), 66–83.
- Plataforma Portuguesa de ONGDs (2019) 'Ajuda Pública ao Desenvolvimento portuguesa diminui pelo segundo ano consecutivo' 17 April, <https://bit.ly/3fcJ8DS> (accessed 1st July 2020).

- Portuguese Government (2020) National Strategy for Development Education (2018-2022). ENED website (2020) <https://bit.ly/3wEP52H> (accessed on 20th December 2020).
- Said, E.W. (2003) *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Santos, A.T.F. (2013) 'A opção multistakeholder como pilar da estratégia nacional de educação para o desenvolvimento', <https://bit.ly/348xJ1O> (accessed 6th April 2020).
- Simpson, J (2017) "'Learning to Unlearn" the Charity Mentality within Schools', *Policy & Practice: A Development Education Review*, 25 (Autumn), 88-108.
- Spivak, G (1999) *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a Critique of the Vanishing Present*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spivak, G. (1985) 'Can the subaltern speak? Speculations on widow-sacrifice' *Wedge* 7/8 (Winter/Spring), 120–130.
- Sund, L., and J. Öhman. (2014). On the Need to Repoliticise Environmental and Sustainability Education: Rethinking the Postpolitical Consensus. *Environmental Education Research*, 20(5), 639–659.
- Troll, T and Skinner, A (2013) 'Catalysing the "Shadow Spaces": Challenging Development Discourse from within the DEEEP Project', *Policy & Practice: A Development Education Review*, 17 (Autumn), 90-102.
- UN Org. (2020) 'Sustainable Development Goals :Sustainable Development Knowledge Platform' sp (2020) <https://bit.ly/2RD5u8N> (accessed 16 June 2020).
- Underhill, H. (2019) 'Agonistic possibilities for global unlearning: Constraints to learning within global citizenship education and social movements.' *International Journal of Development Education and Global Learning*. 11 (2), 204-218.
- Wals, A. E. (2009). 'A mid-DESD review: Key findings and ways forward', *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(2), 1952–04.

[Índice](#)

# EDUCANDO PARA A EQUIDADE: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Mojana Vargas<sup>1</sup>

## Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados do projeto para a introdução da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no curso de Relações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (Brasil). Temos como argumento central que o caminho para desenvolver a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global, exige promover a inclusão de grupos historicamente aliados da cidadania plena no contexto local, o que, no caso brasileiro implica em promover o ensino sobre a diversidade étnico-racial e valorizar as contribuições desses grupos para nossa formação social. Percebemos a necessidade de criar mecanismos que possibilitem a operacionalização de políticas públicas de promoção da igualdade racial no ensino superior brasileiro, frente à insuficiência da legislação no nível federal ou local e mesmo de normas institucionais específicas. Esses mecanismos devem ser voltados para o enfrentamento a três fatores identificados como entraves nesse processo: desinformação, falta de qualificação e isolamento temático.

**Palavras-chave:** ODS; Desigualdade Racial; Racismo Institucionalizado; Ações Afirmativas; Ensino Superior; Lei 10.639/03.

## Introdução

A legislação que obriga o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena no sistema educacional do Brasil já conta com quase duas décadas, mas o ensino superior tem se mostrado resistente à implementação dessa política pública, incluindo os cursos de Relações Internacionais (RI). Ao lidar localmente com essa realidade, os docentes Mojana Vargas e Thiago Lima propuseram o projeto “Dimensões étnico-raciais no ensino das Relações Internacionais” para o Departamento de Relações Internacionais (DRI), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o objetivo de desenvolver o debate

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Centro de Estudos Internacionais do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa (CEI-ISCTE). Doutoranda em Estudos Africanos e Docente do curso de Relações Internacionais da UFPB.

dessa temática entre estudantes e professores do curso de graduação em Relações Internacionais da instituição.

Essa abordagem permitiu enfrentar simultaneamente a desinformação do corpo docente sobre a legislação educacional, a falta de qualificação acerca do conjunto de problemáticas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), suas ligações a cada componente curricular específico e o isolamento do tema em uma única disciplina, propondo o desenho de uma abordagem pedagógica conjunta entre disciplinas afins, recortadas transversalmente pela ERER.

Neste artigo apresentaremos o desenho desse projeto institucional e seus resultados iniciais. A experiência teve de ser interrompida por conta da pandemia de Covid-19 e a consequente interrupção das atividades presenciais, mas, sobretudo, por conta da mudança na orientação institucional dos projetos de monitoria. Ainda assim, deve ser retomada tão logo as atividades letivas da UFPB sejam reiniciadas.

O artigo está dividido em três seções: a apresentação do ambiente institucional e das motivações para a adoção de um projeto de ensino centrado na inserção das ERER no curso de Relações Internacionais; o relato da experiência do projeto e dos resultados obtidos e as considerações finais.

### **Contexto Institucional**

O Programa de Monitoria<sup>2</sup> é um programa institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio do qual as unidades de ensino podem apresentar projetos de apoio à docência. Tais projetos são baseados em ações que devem ser executadas ao longo do período letivo de um ou dois semestres, em disciplinas específicas, a partir de planos de trabalho desenvolvidos para cada componente curricular. O objetivo central do programa é oferecer aos estudantes de graduação uma espécie de treinamento inicial para a atividade docente, ao final do qual os participantes devem relatar os resultados das atividades desenvolvidas no Encontro de Iniciação à Docência (ENID).

Nesse programa, cada Departamento é contemplado com cotas de financiamento para recrutar estudantes que irão atuar de acordo com o plano de trabalho aprovado na instituição. Assim, cada monitor atua sob a supervisão de um docente em uma disciplina com base no plano elaborado pelo seu supervisor.

Entre os anos de 2013 e 2019, de maneira contínua, o projeto de monitoria do DRI esteve centrado principalmente no combate aos elevados índices de evasão<sup>3</sup> existentes entre os estudantes matriculados no primeiro e no segundo período do curso de Relações Internacionais (RI). Desde a sua implantação, as atividades de monitoria têm contribuído para atingir os objetivos propostos. Segundo os relatórios produzidos pela Coordenação de Curso, as atividades têm proporcionado aos monitores o aprimoramento do conhecimento na área e experiência acadêmica, proporcionando melhorias para o ambiente de ensino e aprendizagem e contribuindo decisivamente para reduzir a evasão e elevar o desempenho acadêmico.

---

<sup>2</sup> O Programa de Monitoria está regulamentado institucionalmente pela Resolução nº 02/96/CONSEPE e pela Resolução nº 16/2015/CONSEPE. Possui duração anual, com renovação no início de cada semestre para inclusão ou substituição de componentes curriculares.

<sup>3</sup> Incluem-se os estudantes que deixam o curso voluntariamente e os que simplesmente abandonam e deixam de se matricular por dois semestres consecutivos.

A partir da consolidação do trabalho em torno do combate à evasão e as melhorias no rendimento do curso, o DRI propôs a ampliação do escopo do trabalho da monitoria com a definição de uma problemática comum, a ERER. Dessa forma, buscava-se a abordagem de diferentes aspectos relacionados ao tema a partir do objeto específico de cada disciplina do curso, o que é fundamental para uma carreira de caráter multidisciplinar como Relações Internacionais.

Ao mesmo tempo, essa opção também possibilitou o cumprimento da legislação que obriga as Instituições de Ensino Superior a incluir a ERER entre os seus componentes curriculares, nos termos da Resolução CNE/MEC Nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de adequar-se ao previsto nas DCN para o curso de Relações Internacionais, nos termos do Art. 2º, parágrafo 1º, Inciso XI, da Resolução CNE/MEC Nº 4, de 4 de outubro de 2017, bem como o atendimento ao Art. 26 e parágrafos seguintes da Resolução CONSEPE 16/2015, que atualizou o regulamento para os cursos de graduação da UFPB<sup>4</sup>.

Além do exposto acima, uma motivação central para a mudança no perfil do projeto foi o diagnóstico da aplicação da legislação relacionada às ERER no âmbito dos cursos de graduação<sup>5</sup> da UFPB. Em pesquisa realizada nos 109 cursos superiores presenciais, distribuídos nos 4 *campi* (João Pessoa, Areia, Bananeiras e Mamanguape-Rio Tinto), apenas 33 adotaram disciplinas atendendo às ERER, representando 30,27% do total. Na maioria dos casos não há espaço na estrutura curricular para a incorporação do tema, devido ao número elevado de componentes curriculares. A adesão à norma ainda é baixa em todas as áreas do conhecimento, mesmo naquelas que teoricamente deveriam ser mais abertas ao debate das DCN-ERER<sup>6</sup>.

Um dado particularmente preocupante é o que diz respeito às Licenciaturas, por conta de suas repercussões extra-universidade. Os cursos de Licenciatura são responsáveis pela Formação de Professores para a Educação Básica do nível fundamental ao médio, âmbito prioritário do processo educacional, não apenas no contexto brasileiro, mas também como parte do item 4 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, particularmente em sua meta 4.7<sup>7</sup>.

Na UFPB, das 24 Licenciaturas oferecidas, apenas 13 (pouco mais da metade) adotaram as DCN-ERER. Dentre os quais, alguns incorporaram as DCN-ERER como parte optativa do currículo, contrariando não

---

<sup>4</sup> Lima, T. & Vargas, M. Dimensões étnico-raciais no ensino das Relações Internacionais. Projeto de Ensino do Departamento de Relações Internacionais UFPB - Edital nº 037/2019 - CEM/PRG/UFPB. [https://sigaa.ufpb.br/sigaa/monitoria/ProjetoMonitoria/meus\\_projetos.jsf](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/monitoria/ProjetoMonitoria/meus_projetos.jsf).

<sup>5</sup> No Brasil, os cursos de graduação dividem-se em Bacharelados e Licenciaturas. As Licenciaturas são cursos para formação de professores habilitados para ensinar no ensino fundamental e médio, enquanto os Bacharelados formam profissionais para outras áreas e para os cursos de mestrado e doutorado.

<sup>6</sup> Uma versão anterior desse levantamento com dados colhidos até 2015, foi apresentado no III COOPEDU - 2016, sob a forma de comunicação.

<sup>7</sup> “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”.

apenas a Resolução CES/CP 01/2004 e a Lei 10639/03, mas também as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2015). Quais as consequências disso? Esses cursos estão formando profissionais não qualificados para uma tarefa que está especificamente destinada a eles pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>8</sup>. Sem essa capacitação, o círculo de desconhecimento da contribuição da população negra para a formação sociocultural brasileira não se rompe. Sem o rompimento desse círculo, o objetivo de uma Educação antirracista não pode ser atingido e tão pouco é possível superar a desigualdade racial existente no país, impossibilitando que se alcance o objetivo geral do ODS 4.

O acesso à educação tem sido uma pauta histórica de populações negras e indígenas no Brasil ao longo dos séc. XIX e XX e, no século XXI, essas populações ainda enfrentam grandes desafios no sentido de construir igualdade e justiça social. Nas palavras de Nilma L. Gomes (2018, p. 226), trata-se de “(...) uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade”. Assim, atingir a meta 4.7 dos ODS envolve promover entre os jovens profissionais em formação a compreensão acerca das bases das desigualdades existentes na sociedade e seus mecanismos de reprodução.

No nordeste brasileiro, promover a cultura de paz, a valorização da diversidade cultural e dos direitos humanos depende em grande medida da problematização das relações raciais que temos no país, pois essa região é a que mais reúne pessoas negras e indígenas, ao mesmo tempo em que mais se matam pessoas negras. As ações afirmativas permitiram elevar a presença física desses grupos no ensino superior, mas ainda é necessário disseminar o debate sobre como as problemáticas da ERER se relacionam com a constituição dos diferentes campos do conhecimento, uma vez que “O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações (...). As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre diferentes grupos sociais (Gomes, 2018 p. 226)”.

Por meio dessa reflexão, estabelecemos o nexos entre a implementação do ensino de ERER nos cursos de nível superior e a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (ED/ECG). No contexto brasileiro, qualquer projeto de ensino que considere a Educação para o Desenvolvimento Sustentável precisa necessariamente considerar a inclusão dos segmentos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, populações dotadas de práticas sustentáveis seja na utilização de recursos naturais, seja na produção agrícola, seja na preservação da diversidade de espécies vegetais e animais (Cestari et al., 2014; Martins et al, 2015), além de contribuir para a promoção da segurança alimentar da própria comunidade e de seu entorno (Santos e Garavello, 2016).

---

<sup>8</sup> O Plano Nacional para Implementação das DCN ERER, atribui responsabilidades para cada uma das instituições vinculadas ao sistema educacional brasileiro. No caso das Licenciaturas, O MEC deve atuar como indutor e as Universidades devem incluir conteúdos relacionados às DCN ERER; desenvolver pesquisas e formar novos professores pesquisadores na área, com atenção especial aos cursos de Licenciatura e divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.

Ainda nesse aspecto, devemos destacar que a inclusão não pode ser compreendida apenas como promoção do acesso físico desses grupos ao ensino formal. O Marco de Ação da Educação 2030 (UNESCO, 2016, p. 27) aponta cinco objetivos a ser executados, sendo o objetivo 2 “inclusão e equidade”. Quando pensamos no Brasil como um todo, e na região nordeste em particular, devemos reconhecer que as diferentes políticas afirmativas promoveram avanços no acesso ao ensino superior (Feres Jr & Daflon, 2014).

Contudo, ainda faltam ações que avancem no sentido da geração de equidade, ao resgatar e valorizar as contribuições dessas populações para a formação da sociedade brasileira, mas também para a construção dos diferentes campos do conhecimento, ou seja, rompendo com o silenciamento epistêmico ao qual vêm sendo submetidas (Vargas & Castro, 2020, p. 136). Considerar que as condições de desigualdade existentes em nossa sociedade atingem os segmentos subalternizados de maneira diferente é indispensável para que as ações estratégicas propostas no *Marco* sejam efetivas em promover a ED/ECG.

Como parte das ações estratégicas recomendadas, constam a coordenação e a governança para a definição e implementação das ações, o que no caso do ensino superior brasileiro, passa pela estrutura administrativa e regulatória do Ministério da Educação, tal como apontamos anteriormente. Apesar disso, sem a atuação dos educadores, as políticas públicas já existentes não se materializam, daí a iniciativa de iniciar a introdução do ensino de EREER por meio do Programa de Monitoria, o que relatamos a seguir.

### **Inserindo a EREER no currículo de RI**

Como apresentamos anteriormente, a introdução do ensino das EREER está normatizada em todos os níveis do sistema educacional brasileiro desde 2004, porém, as instituições de ensino superior têm sido especialmente resistentes em cumprir a diretriz da oferta obrigatória da componente de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. No conjunto dos cursos de Relações Internacionais das universidades públicas brasileiras esse quadro se reproduz, uma vez que de um total de 30 matrizes curriculares de cursos de graduação em RI, apenas 8 já possuem alguma disciplina voltada para o cumprimento das DCN-ERER (Vargas & Castro, 2020, p. 138-139). O curso da UFPB figura entre os 22 cursos que ainda não se adequaram a essa determinação.

As DCN para os cursos de graduação em RI orientam em seu artigo 2º que, entre seus elementos estruturais devem constar:

*(...) XI – Formas de garantir a integração dos conteúdos das Diretrizes Nacionais sobre Políticas de Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico Raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena e demais requisitos legais e normativos às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente.*

Diante desse quadro, foi desenvolvido o projeto “Dimensões étnico-raciais no ensino das Relações Internacionais”, por meio do qual o processo de introdução da EREER seria iniciado.

## Metodologia

A primeira etapa do projeto foi o diagnóstico, com o objetivo de identificar se a temática já era trabalhada regularmente em algum componente curricular, identificar qual o nível de familiaridade do corpo docente com a discussão e averiguar o conhecimento de técnicas ativas de ensino entre os professores. Aqui avaliamos os planos de ensino dos 16 professores em exercício no Departamento e realizamos uma reunião conjunta do corpo docente para averiguar a percepção de cada docente sobre a adequação entre o projeto e as disciplinas sob responsabilidade de cada um.

Uma vez que o número de bolsas que a PRG oferta no Programa de Monitoria é limitado, apenas parte das disciplinas ofertadas podem ser incluídas no projeto departamental a cada semestre. Assim, selecionamos os componentes priorizando (1) as turmas de ingressantes, (2) componentes obrigatórios com níveis mais elevados de retenção, (3) componentes optativos menos ofertados nos últimos 3 períodos letivos anteriores a 2019.2.

Os estudantes participantes foram selecionados entre os estudantes matriculados a partir do 4º semestre do curso, com rendimento acadêmico elevado, que já tivessem cursado as disciplinas para as quais as vagas de monitoria foram abertas e que tivessem disposição para participar de uma oficina de formação. A função dos monitores é atuar junto aos estudantes da disciplina, auxiliando o professor no desenvolvimento das atividades previstas no plano de trabalho do componente curricular. Cada estudante recebe uma bolsa paga pela UFPB por 12 horas semanais de trabalho supervisionado.

Com base nessas informações, estabelecemos as seguintes etapas de desenvolvimento:

### a) Planejamento:

- Realização de uma oficina sobre a legislação pertinente à introdução da componente curricular de Educação para as Relações Étnico-Raciais direcionado ao corpo docente e discente das disciplinas que serão ministradas;
- Realização de um workshop sobre técnicas de ensino e aprendizagem direcionado aos monitores;
- Realização de reuniões frequentes entre os professores orientadores das disciplinas e os monitores a fim de discutir o conteúdo previsto e coordenar as atividades discriminadas no Plano de Ação de cada componente;
- Levantamento e seleção de material para uso em sala feito pelo monitor sob supervisão dos orientadores;
- Levantamento acerca das principais dificuldades apresentadas pelos alunos na disciplina.

### b) Execução:

- Realização das reuniões e levantamentos efetuados pelos monitores no transcorrer da disciplina e da monitoria. A partir destas ações, os monitores ficam aptos a conduzir de forma mais satisfatória as atividades programadas, permitindo a assistência às deficiências pontuais dos alunos.

c) Avaliação:

- Elaboração de relatório de desempenho mensal pelo monitor, versando sobre o seu aprendizado na monitoria, as atividades desenvolvidas e o desempenho dos alunos nas respectivas atividades;
- Realização de encontros mensais de avaliação com a turma de monitores.

d) Ações de seguimento:

- Divulgação da experiência do projeto na comunidade acadêmica estabelecendo parcerias com outros cursos.

### **Desenvolvimento das ações**

O DRI foi contemplado com 4 cotas de bolsa de monitoria e 2 vagas para monitores não remunerados, permitindo que 6 disciplinas fossem atendidas: História das Relações Internacionais na Idade Moderna, Teoria Política Moderna, História das Relações Internacionais na Idade Contemporânea, Teoria das Relações Internacionais I, Pesquisa Aplicada às Relações Internacionais, Regimes e Organizações Internacionais.

Com a seleção das disciplinas, a oficina de capacitação sobre as DCN-ERER foi organizada para focar três aspectos: 1) a legislação geral pertinente à implantação da ERER; 2) orientar sobre os elementos centrais das relações étnico-raciais no Brasil; 3) orientar sobre recortes temáticos possíveis em cada disciplina do curso para facilitar a inserção da temática da ERER a partir do debate específico de cada componente.

Apesar de dispor de apenas 4 bolsas, o projeto departamental atraiu 15 estudantes em diferentes estágios do curso de RI, interessados em compor a iniciativa e dispostos a frequentar a oficina de formação. Em suas cartas de motivação, todos demonstraram interesse na remuneração, importante para sua manutenção ao longo do ano escolar. A maioria também afirmou manter o interesse no projeto mesmo que fosse necessário atuar voluntariamente, já que muitos eram oriundos de projetos sociais nos quais já tiveram oportunidade de debater os problemas da desigualdade social e racial no país. No total, o projeto de monitoria terminou por contar com 4 monitores remunerados e 4 monitores voluntários.

A execução das atividades foi programada de acordo com o calendário acadêmico da UFPB para o período letivo 2019.2, de 15/10/2019 a 13/12/2019 e de 03/02/2020 a 08/04/2020<sup>9</sup>. Ao longo desse período o foco principal foi o acompanhamento das ações estabelecidas no plano de cada disciplina. A principal dificuldade nesse ponto foi manter a regularidade das reuniões mensais de avaliação, mas os relatórios mensais permitiram o controle e avaliação das atividades desenvolvidas ao longo dos primeiros 60 dias do período letivo 2019.2. O recesso escolar também provocou uma importante perda de dinâmica das

---

<sup>9</sup> O calendário acadêmico 2019.2 decorreu de 15/10/2019 a 01/04/2020. Esse é um calendário atípico, decorrente de uma paralisação ocorrida no ano de 2015. O cenário da pandemia da Covid-19 apenas aprofundou um problema pré-existente. Normalmente o período letivo decorre entre os meses de fevereiro e dezembro de um mesmo ano.

atividades, uma vez que a suspensão das atividades presenciais na universidade foi determinada apenas 45 dias após o retorno às aulas, por conta da pandemia da Covid-19.

## Resultados

A etapa de diagnóstico permitiu avaliar as fragilidades do curso de RI. Identificamos apenas um componente (Estudos Regionais África) em um conjunto de 32, cujo enfoque se aproximava da temática da ERER. Contudo, trata-se de um componente optativo, sem oferta semestral regular.

Outra constatação foi o despreparo do corpo docente para a abordagem das relações étnico-raciais no Brasil, por terem tido pouco ou nenhum contato com esse debate ao longo de seu processo formativo. Cabe destacar que essa condição é mais marcada entre os professores cuja formação acadêmica se deu exclusivamente na própria área de Relações Internacionais (7 docentes). Professores com formação mista<sup>10</sup> (3 docentes) ou formados em outras carreiras no campo das Ciências Sociais e Humanidades (6 docentes), tendem a demonstrar maior familiaridade com a discussão das relações étnico-raciais no Brasil, porém, sem o aprofundamento necessário para trabalhar com ERER em nível de ensino superior.

Uma terceira constatação foi que, por conta dessa lacuna formativa, a maioria absoluta dos docentes (14), afirmou não saber de que forma poderia aproximar os temas específicos de suas disciplinas à ERER.

O resultado do diagnóstico permite demonstrar a problemática apresentada por Fischman e Estellés (2019, p. 1204), na qual “os professores de hoje devam equipar os alunos com o conhecimento, valores, atitudes e habilidades necessárias para ter sucesso em uma sociedade cada vez mais globalizada”, sem que a literatura sobre ED/ECG costume problematizar de que maneira esses docentes irão incorporar os princípios relacionados à ED/ECG ao seu próprio repertório. Em nosso caso específico, percebe-se que embora o arcabouço normativo indique uma direção, não há ações de qualificação docente associadas à legislação, para que a política pública de promoção da igualdade étnico-racial seja efetivada.

A oficina de capacitação sobre a ERER foi fundamental para que tanto docentes quanto monitores pudessem compreender a ligação dos três aspectos abordados na atividade e elaborar os respectivos planos de ação para os componentes curriculares. Ao longo da oficina ficou patente o nível de desinformação e de incompreensão do corpo docente sobre o conteúdo das DCN-ERER e sua relação com o conjunto das ações afirmativas adotadas pelo governo federal para promover inclusão e igualdade étnico-racial.

Adicionalmente, o espaço compartilhado entre monitores e docentes na capacitação favoreceu a colaboração entre os grupos. Embora os componentes curriculares tenham programas elaborados pelos docentes, os monitores puderam construir formas de abordagem da temática da ERER a partir das discussões feitas na oficina, contribuindo para uma reflexão mais autônoma dos monitores sobre estratégias

---

<sup>10</sup> Docentes com mais de um curso de graduação. Temos um professor diplomado em Direito e em Ciências Sociais; um formado em História e em Relações Internacionais e um terceiro formado em Direito e em Relações Internacionais.

de ensino, ao mesmo tempo em que incitou os docentes a refletir mais criticamente sobre o conteúdo dos programas de suas disciplinas à luz da necessidade de atender ao requisito da ERER.

As atividades do projeto de monitoria tiveram de ser interrompidas antes mesmo que o cronograma previsto para o período 2019.2 tivesse sido concluído, pois o fechamento repentino da universidade não permitiu a reorganização completa do projeto. O período letivo foi encerrado sem que os monitores e os docentes envolvidos pudessem apresentar seus relatórios, o que só irá acontecer em novembro de 2020. Desde então, as atividades de monitoria foram suspensas, bem como os projetos que estavam em vigor e ainda não há uma decisão institucional da parte da UFPB sobre sua continuidade.

Apesar desses revezes, a divulgação do projeto na universidade já despertou o interesse de outros cursos que também têm o mesmo desafio. O Departamento de Serviço Social e o Departamento de Dança estão iniciando a inserção da ERER nos currículos de seus cursos e não apenas demonstraram interesse em nosso projeto, como já buscaram nossa parceria para a capacitação do corpo docente de seus cursos.

Um segundo parceiro indispensável na realização do projeto foi o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), órgão institucional cujo acúmulo sobre as relações étnico-raciais e políticas públicas para o combate ao racismo e às desigualdades de base racial é essencial para a elaboração de estratégias de educação antirracista dentro e fora da universidade.

Por fim, é importante destacar a imensa proatividade demonstrada pelos estudantes que participaram no projeto. Mesmo considerando a oferta de bolsas como uma motivação de suma importância<sup>11</sup>, a adoção de um projeto departamental coletivo para abordagem transversal de uma temática comum renovou o interesse de muitos estudantes pela experiência de iniciação à docência, elevando a quantidade de candidatos a participar do projeto. Ao longo do desenvolvimento das ações, os monitores foram especialmente proativos na pesquisa e proposição de temas e conteúdos que pudessem ser explorados no âmbito das disciplinas em conjunto com a ERER, em particular naqueles componentes que abordam discussões e problemáticas contemporâneas.

## Considerações Finais

Neste trabalho apresentamos o relato de experiência do projeto “Dimensões étnico-raciais no ensino das Relações Internacionais”, desenvolvido entre outubro de 2019 e março de 2020 no Departamento de Relações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba. O intuito foi recuperar, de maneira analítica, uma iniciativa localizada de implementação da Lei 10.639/03 e da Resolução CNE/CP 01/2004, que instituem a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena no ensino superior brasileiro, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Discutir ED/ECG no contexto brasileiro deve passar necessariamente pelo debate sobre as bases das desigualdades existentes na sociedade brasileira, profundamente enraizadas na racialização da população

---

<sup>11</sup> Essa questão nos leva ao tema do financiamento das ações educacionais, algo que precisa ser pensado e planejado em diferentes níveis: do macro (no caso dos orçamentos nacionais para investimento em Educação), ao micro (remuneração para estudantes e outros apoiadores das atividades de ensino). Ver Vargas; 2019, p. 86.

indígena e afrobrasileira, desde o período colonial (Vargas & Castro, op.cit). Esse processo implica não apenas no processo de exclusão das populações racializadas do acesso aos espaços de poder político e econômico, mas também aos espaços de criação e reprodução dos valores simbólicos, fazendo com que os conhecimentos produzidos por esses grupos sejam historicamente excluídos, silenciados ou assimilados pelo colonizador e suas elites sucessoras, relegando as populações não-brancas ao espaço exclusivo de receptores e nunca de produtores de conhecimento e saber (Carvalho, 2019). Ou seja, desenvolver políticas públicas e estratégias de ação visando promover ED/ECG implica estabelecer o nexos entre esses objetivos e o objetivo da igualdade étnico-racial.

Para atingir de fato o objetivo de uma educação inclusiva e equitativa, a inclusão não pode ser apenas física, mas precisa atingir também o campo epistemológico. Recuperar os saberes produzidos pelas populações negras e indígenas, na visão de Madza Ednir (2015), contribui para o desenvolvimento de práticas sustentáveis e para a superação do racismo. Assim, podemos deduzir que a ED/ECG precisa ser necessariamente antirracista, o que já é apontado na própria Carta da Educação Global (Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, 2010, p. 77).

Apesar do alcance restrito, iniciativas como a que apresentamos aqui são fundamentais para o avanço do combate à desigualdade, já que no contexto do ensino superior, a administração central das universidades nem sempre é capaz de - ou está disposta a - realizar o trabalho de agente multiplicador que essa agenda exige. Essa é precisamente a parte mais difícil de colocar em prática, considerando-se a contínua negação do tema da desigualdade racial em nossas instituições de ensino superior.

Todavia, o seu enfrentamento tanto no campo simbólico, quanto no material é indispensável, pois nenhum objetivo de desenvolvimento poderá ser atingido pelo Brasil sem que haja uma redução drástica das desigualdades sociais que, no país, estão intimamente ligadas às desigualdades de caráter racial.

## Referencias Bibliográficas

- Carvalho, J. J. (2019). Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Cestari, G. A. V.; Caracas, L. B.; Santos, D. M. (2014). Artesanato tradicional, design e sustentabilidade: com a palavra quem produz cerâmica em Itamatatiua. *Strategic Design Research Journal*, 7(2): 84-94 May-Aug. 2014. DOI: 10.4013/sdrj.2014.72.05
- Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Superior (2014). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em <https://bit.ly/3f7N8Wu>. Acesso em: 28 de julho de 2020.
- Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Superior (2014b). *Padrões de Qualidade para os Cursos de Relações Internacionais*. Disponível em: <https://bit.ly/2SIQpbu> Acesso em: 18 agosto 2020.
- Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Superior (2015). *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada*. Disponível em: <https://bit.ly/3vgdHyf>. Acesso em: 18 agosto 2020.
- Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Superior (2017). *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Internacionais*. Disponível em: <https://bit.ly/345daTJ>. Acesso em: 18 agosto 2020.
- Ednir, M. (2015). Educação para a Cidadania Global: uma visão brasileira. *Global Education Magazine*. Disponível em: <https://bit.ly/3vglRqy>. Acesso em 03 de setembro 2020.
- Feres Júnior, J.; Daflon, V. (2014). Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, nº5 pp. 31-43. DOI: <https://bit.ly/3hTlo9A>.
- Fischman, G. E.; Estellés, M. (2019). Os Paradoxos da Educação para Cidadania global na Formação Docente. *Currículo sem Fronteiras*, set./dez. 2019 v. 19, n. 3, p. 1202-1224. DOI: <https://bit.ly/3bO64aB>.
- Global Education Week Network (2010). *Guia prático para a educação global* – Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Gomes, N. L. (2018) O Movimento Negro e a Intelectualidade Negra Descolonizando os Currículos. IN: Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lima, T. & Vargas, M. (2019). *Dimensões étnico-raciais no ensino das Relações Internacionais. Projeto de Ensino do Departamento de Relações Internacionais UFPB* - Edital nº 037/2019 – CEM/PRG/UFPB. (Mimeo) Disponível em: <https://bit.ly/3vblk89>.
- Martins, L. A.; Siqueira, S. M. C.; Oliveira, E. F, Freitas, D. A.; Tavares, C.R.G.; Camargo, C. L. (2015) Promovendo a sustentabilidade em comunidades quilombolas e ribeirinhas. *Adolescência e Saúde*. Rio de Janeiro: Vol. 12(Supl.1), p.60-64.
- Santos, K. M. P. Dos; Garavello, M. E. De P. E. (2016). Segurança alimentar em comunidades quilombolas de São Paulo. *Segurança Alimentar e Nutricional*, 23(1), 786-794. <https://bit.ly/2QLbOL4>.
- UNESCO (2016). *Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: UNESCO. <https://bit.ly/3hKwuh8>.
- Vargas, M. (2019). ODS 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. IN: Menezes, H. Z. (Org). *Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as Relações Internacionais*. João Pessoa: Editora UFPB.

- Vargas, M.; Contti Castro, A. (2020). O ensino e a pesquisa em relações internacionais no Brasil – sentidos e desafios da decolonialidade. OAS/S. 32 (jun. 2020), 125-150. DOI: <https://bit.ly/3f9arza>.

[Índice](#)



# ESTÁGIO, INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL COMO POLÍTICA ANTIRRACISTA

Laura Josani Andrade Correa<sup>1</sup>, Jussie Sedrez Chaves<sup>2</sup>, Aline Covolo Ravara<sup>3</sup>

## Resumo

O artigo apresenta o Programa Antonieta de Barros (PAB), da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc), política pública que promove transformação social através da educação e do trabalho. O objetivo é tratar desse programa que oportuniza estágio para atender aos jovens em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de uma ação afirmativa que articula política, educação e trabalho. O PAB almeja justiça social e econômica no âmbito da ED/ECG numa visão histórica e no contexto de Santa Catarina. Como resultado, destaca-se que o programa já modificou a vida de 364 jovens.

**Palavras-chave:** *Transformação Social; Política Pública; Combate ao racismo.*

<sup>1</sup> Servidora da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Chefe de Pesquisa e Produção do Conhecimento da Escola da Alesc. Doutora em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Cultura Contemporânea, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bacharel em Comunicação Social, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Tecnóloga em Gestão Pública, Universidade do Sul de Santa Catarina. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2034-5711>. E-mail: [laurajosani@gmail.com](mailto:laurajosani@gmail.com)

<sup>2</sup> Servidor da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Assistente Técnico de Planejamento Institucional: Gestão Estratégica. Mestre em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Gestão de Pessoas, Faculdade Dom Bosco. MBA em Comunicação Eleitoral e Marketing Político Universidade Estácio de Sá. Bacharel em Comunicação Social, Universidade Estácio de Sá. Tecnólogo em Mídias Digitais, Universidade do Sul da Santa Catarina. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4063-0261>. E-mail: [jussiesc@gmail.com](mailto:jussiesc@gmail.com)

<sup>3</sup> Servidora da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Chefe de Qualificação Profissional da Escola da Alesc. Tecnóloga em Gestão Pública, Universidade do Sul da Santa Catarina. Licenciada em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Administração, Gestão Pública e Políticas Sociais, Faculdade Dom Bosco. Especialista em Transformação de Conflitos e Estudos de Paz com Ênfase no Equilíbrio Emocional pela Faculdade Vicentina em parceria com a Paz & Mente, Cátedra de Paz da UNESCO, Innsbruck e Instituto Santa Barbara. E-mail: [alinec.ravara@gmail.com](mailto:alinec.ravara@gmail.com)

## Introdução

Este estudo evidencia o Programa Antonieta de Barros (PAB), ação afirmativa<sup>4</sup> da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc), como uma política pública que envolve a educação para o desenvolvimento e a cidadania global. Para tanto, parte-se do entendimento das políticas públicas<sup>5</sup> que se relacionam com a educação para a promoção da cidadania (Boni et al., 2012) e da transformação social (Almeida, 2020); (Pereira, 2003). O debate parte do PAB, iniciativa de inclusão e antirracista da Alesc, para enfrentar as desigualdades sociais (Munanga, 2001; Bernardino, 2002; Santos & Silveira, 2010).

O Programa Antonieta de Barros foi criado pela parceria entre o Legislativo e o movimento de mulheres negras para oferecer estágio estudantil aos jovens em situação de vulnerabilidade social. Para a elaboração deste texto, adota-se o método indutivo e descritivo (Furasté, 2012) que atende a necessidade de revisão dos temas da educação para o desenvolvimento como o combate ao racismo estrutural no Brasil.

O registro e a sistematização do conhecimento sobre essa iniciativa inclusiva do Parlamento Catarinense reúnem os pressupostos da Declaração de Maastricht sobre Educação Global (2002), os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) adotados pelos Estados-Membros das Nações Unidas (2015), da educação como direito humano e social (ONU, 1948; CF/88, Art. 205, 206), da educação para transformação e da pedagogia da autonomia (Freire, 2018).

O ensaio está dividido em quatro seções: 1) A biografia de Antonieta de Barros; 2) Política pública de educação: direito humano e social; 3) Educação cidadã e cultura afro-brasileira: desdobramentos da Lei nº10.639/03 e 4) A Alesc em busca da igualdade racial.

Acredita-se que a pesquisa possa contribuir para a organização de dados sobre as políticas públicas antirracistas através da educação e do trabalho. Espera-se que tenha relevância para professores e parlamentares, na medida em que sistematiza informações sobre a ação afirmativa realizada na Alesc.

### 1. A biografia de Antonieta de Barros

A deputada Antonieta representa a conquista das mulheres e o despertar do movimento negro em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, conforme o breve relato histórico dessa mulher negra que deixou sua contribuição para a educação, a literatura, o jornalismo e a política catarinense e brasileira. A

---

<sup>4</sup> Ações afirmativas são políticas públicas que propõem corrigir desigualdades socioeconômicas decorrentes da discriminação sofrida por um grupo de pessoas por meio de vantagens competitivas para aqueles que vivenciam uma situação de inferioridade com a finalidade de que esta situação seja revertida futuramente. As políticas de ação afirmativa buscam promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade, através de um tratamento temporariamente diferenciado (Bernardino, 2002).

<sup>5</sup> O termo políticas públicas é utilizado de acordo com a conceituação de Leonardo Secchi (2014) que considera duas abordagens para as políticas públicas: estatal e multicêntrica. A primeira um monopólio de atores estatais e a segunda abrangendo as organizações privadas, as não governamentais, os organismos multilaterais e as redes de políticas públicas (*policy networks*) em conjunto com entidades estatais, protagonistas para a realização das políticas públicas (Secchi, 2014, p. 2) Assim, o conceito considerado pelos autores é o segundo, multicêntrico, que traz a ampliação desse entendimento ao envolver a sociedade civil organizada, justamente uma das características centrais do objeto desta produção, o Programa Antonieta de Barros.

parlamentar<sup>6</sup> nasceu em 11 de julho de 1901, em Florianópolis/SC. Ela foi alfabetizada precocemente, aos 5 anos. Fundou o Curso Particular Antonieta de Barros, em 1922, e o dirigiu até o ano de sua morte (1952). A formação era destinada à alfabetização da população carente. Atuou como professora do Instituto Estadual de Educação, entre os anos de 1933 e 1951, e sua Diretora, de 1944 a 1945. Ela lecionou até o fim de sua vida.



Figura 1 - Grafite em homenagem a Deputada Antonieta de Barros. Fotografia - Rodrigo Barbosa<sup>7</sup>.

Tornou-se escritora, jornalista e representante política. Destacou-se pela dedicação aos estudos e coragem de expor suas ideias em uma época que as mulheres não tinham liberdade de expressão. Como jornalista criou e dirigiu o jornal 'A Semana', em Florianópolis, mantido até 1927. Depois, em 1930, dirigiu o periódico 'Vida Ilhoa'. Suas crônicas eram ligadas às questões da educação, aos desmandos políticos, à condição feminina e ao preconceito racial. Fez parte do Conselho Deliberativo da Associação Catarinense de Imprensa, a partir de 1938.

Sobre a atuação política: ela foi a primeira Deputada Estadual negra do Brasil e a primeira parlamentar mulher no Legislativo de Santa Catarina. Na eleição de 1934, a primeira com participação feminina na votação, Antonieta foi suplente do Partido Liberal Catarinense (PLC). Como o eleito Leônidas Coelho de

<sup>6</sup> Texto adaptado da biografia da Deputada Estadual Antonieta de Barros. 2019. Disponível em: [http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/68-Antonieta\\_de\\_Barros](http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/68-Antonieta_de_Barros).

<sup>7</sup> "Antonieta de Barros: o semblante do ativismo agora no centro da Capital". Disponível em: <http://cotidiano.sites.ufsc.br/antonieta-de-barros-o-semblante-do-ativismo/>.

Souza não tomou posse, ela assumiu o mandato da 1ª Legislatura (1935-1937). Atuou como relatora dos capítulos de Educação e Cultura e Funcionalismo na Constituição de 1935. Em 19 de julho de 1937, presidiu sessão na Alesc, tornando-se a primeira deputada a assumir a Presidência de uma Assembleia Legislativa no Brasil. Entre 1947-1951 participou de outra legislatura, sendo novamente a única representante feminina no Parlamento Estadual. Foi autora da proposição que instituiu o dia do professor, 15 de outubro, pela Lei nº 145/1948.

A parlamentar recebeu inúmeras homenagens: o Auditório Antonieta de Barros, da Alesc, em Florianópolis; a Escola Antonieta de Barros, no Centro da capital; a Rua Professora Antonieta de Barros, no bairro Canto, da mesma cidade; o Prêmio Antonieta de Barros da Câmara de Vereadores de Florianópolis; o Túnel Antonieta de Barros, em sua terra natal; um documentário da cineasta paulista Flávia Person, lançado no final de 2015; o painel que abre a biografia, com 32 metros de altura por 9 de largura, inaugurado em 18 de agosto de 2019, na Rua Tenente Silveira, no centro da Ilha, produção dos artistas Thiago Valdi, Tuane Ferreira e Gugie. Além das honrarias arquitetônicas, a parlamentar conta com um livro sobre sua história destinado ao público infantil. O título é 'Antonieta', autoria de Eliane Debus<sup>8</sup>, com ilustrações de Annie Ganzala, lançado em 02 de outubro de 2019, no Parlamento Catarinense.

Uma *live* da Escola foi outro tributo. Em 2020, devido à crise sanitária, a Escola do Legislativo<sup>9</sup> adaptou suas atividades e passou a realizar transmissões, ao vivo, por sua conta institucional em rede social. Tendo em vista que novembro foi instituído como o mês da consciência negra, no Brasil, Lei Federal nº 12.519/2001, foram realizadas duas transmissões com essa temática. Uma delas foi intitulada: "Antonieta de Barros: cultura afro-brasileira a partir da política e da literatura"<sup>10</sup>. A mediadora Aline Covolo Ravara<sup>11</sup> recebeu as professoras Eliane Debus<sup>12</sup> e Jeruse Romão<sup>13</sup> para debater sobre a cultura africana no Brasil, as relações étnicas raciais no ensino catarinense e as publicações sobre essa parlamentar de relevância histórica. A outra foi sobre racismo estrutural e democracia<sup>14</sup>.

Outra homenagem foi a atualização<sup>15</sup> da marca do Programa Antonieta de Barros a partir da imagem de Antonieta, por meio do retorno ao passado trazendo os traços da memória e do registro histórico da origem

---

<sup>8</sup> Pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que se dedica a temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura produzida no Brasil.

<sup>9</sup> A Escola do Legislativo é denominada Deputado Lício Mauro da Silveira devido à atuação do parlamentar homenageado na educação e na política (Biografia disponível em: [http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/611-Licio\\_Mauro\\_da\\_Silveira](http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/611-Licio_Mauro_da_Silveira)). Trata-se de uma coordenadoria pedagógica da Alesc, instituída pela Resolução Nº 72/2000, que surgiu para capacitar os servidores do Parlamento Catarinense. Ela promove eventos educacionais diversificados, a maior parte deles presenciais, como seminários propostos pelas comissões parlamentares, formações para crianças, jovens e adultos, cursos de qualificação para parlamentares e assessores legislativos e cursos a distância. Outra atividade desenvolvida é a pesquisa e a produção de conhecimento sobre o legislativo, realizada de modo interdisciplinar conectando política, literatura, educação e comunicação. Além das ações elencadas, a Escola também tem como atribuição as formações destinadas aos estagiários do Programa Antonieta de Barros.

<sup>10</sup> Live disponível em: [https://www.facebook.com/escoladaalesc/videos/178313814012546/?\\_tn=HH-R](https://www.facebook.com/escoladaalesc/videos/178313814012546/?_tn=HH-R).

<sup>11</sup> Uma das autoras desta publicação.

<sup>12</sup> Doutora em Linguística e Letras, Pesquisadora e Professora dos Programas de Pós-graduação de Tradução e Educação da UFSC, autora de livro infantil sobre a parlamentar homenageada, conforme destacado anteriormente.

<sup>13</sup> Pedagoga, Professora da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina atua na temática da Educação e Relações Étnico Raciais, atualmente produz um livro sobre a deputada Antonieta.

<sup>14</sup> Live disponível em: <https://www.facebook.com/escoladaalesc/videos/690135281640477/>.

<sup>15</sup> Apresentação: I Seminário Internacional Imaginário e Memória: culturas conectadas e dispositivos convergentes, Unisul, 2020.

do PAB no logotipo. Em 15 anos de existência o Programa passou por modificações devido ao contexto sociocultural, no entanto, tais mudanças não apareciam em sua comunicação visual. Então, elaborou-se uma nova logomarca, trazendo a representatividade histórica do PAB. Assim, o logotipo traz a memória da ação afirmativa e recupera a história para representar esse programa que une política, educação e trabalho.

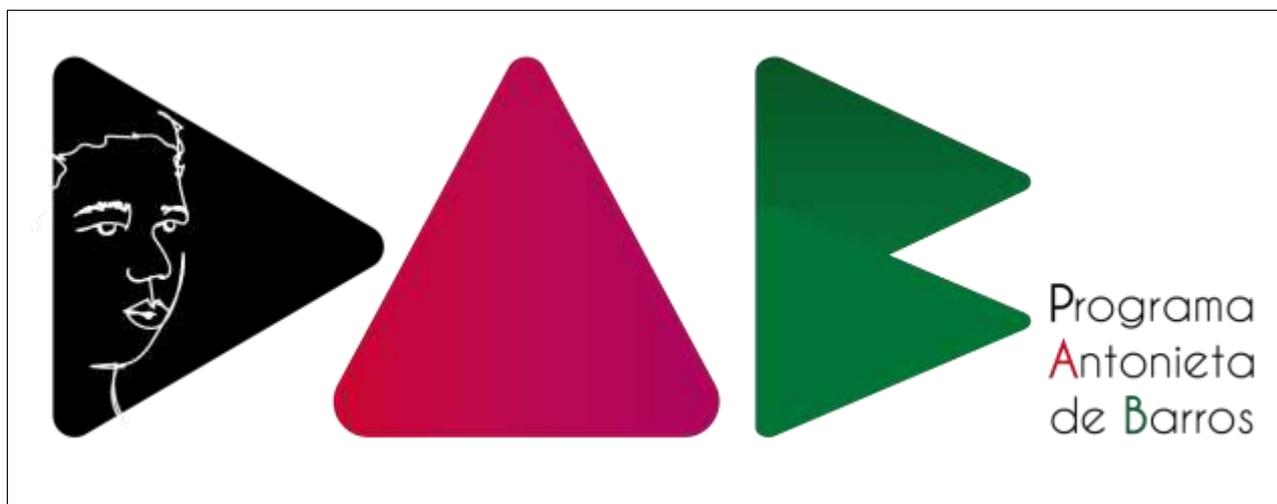


Figura 2 - Logomarca do Programa Antonieta de Barros. Fonte: projeto de programação visual da Chefia de comunicação da Escola da Alesc, Produção da estudante de Animação Ariely Suptitz, supervisão Jussie S. Chaves (2019).

## 2. Política pública de educação: direito humano e social

“Não há como pensar em educação sem transformação social”<sup>16</sup> (Almeida, 2020). A Educação para o Desenvolvimento (ED) atua com o mesmo princípio: formação que prioriza uma leitura crítica do desenvolvimento, o ‘despertar’ para sair da lógica hegemônica e buscar alternativas para a transformação social gradativa: individual, comunitária e global (Silva, 2016: 47). Como a mudança constante no próprio entendimento da ED (Pereira, 2003).

Pensando nas possibilidades de promover a transformação social evidencia-se a ação do Parlamento Catarinense como política pública:

*O Parlamento, na configuração dada pela Constituição de 88, conta com mecanismos que o capacitam a participar dos processos decisórios e da agenda governamental sobre políticas públicas, tanto pelos instrumentos formais de elaboração de leis, quanto pela inserção de procedimentos externos como consulta popular, audiência pública e fóruns técnicos, que acabam por reforçar a responsabilidade dos legisladores e por exigir deles maior compromisso em suas proposições (Torrens, 2013: 202).*

<sup>16</sup> Fala do Professor Dr. Silvio de Almeida em live, transmitida em 4 de setembro de 2020. O professor é autor do estudo sobre o racismo estrutural no Brasil. O livro ‘Racismo estrutural’ traz uma visão que reúne os preceitos do direito e da filosofia aliados a crise do capitalismo para pensar os desdobramentos do preconceito pela cor da pele. Transmissão disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iRY5vTrO0bQ&app=desktop>.

O autor conclui esse entendimento abrangente e interinstitucional para as políticas públicas: “O Poder Legislativo e o Poder Executivo fazem parte de um espaço institucional de mútua responsabilidade pela legislação que dá rosto à governabilidade” (2013, p. 202). Partindo da colaboração entre os poderes públicos e a sociedade civil, o programa desenvolvido pelo Parlamento Catarinense busca a transformação social através da educação e do trabalho para combater a desigualdade racial. Aliada à noção de transformação está a educação cidadã que gera solidariedade no combate à pobreza e à exclusão (Boni et al., 2012).

Enfrentar a pobreza, a exclusão e a discriminação racial demanda ações de inclusão, como o PAB que pode encontrar na educação a potência de transformação social. A educação é um direito humano universal, reconhecido pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, artigo 26, ou seja, é estendido a todas as pessoas, independentemente da condição ou situação em que se encontrem. Somada a concepção da educação como direito humano universal, chega-se à “educação global” formulada segundo a Declaração de Maastricht sobre Educação Global (2002) do Encontro Anual da rede da Semana da Educação Global:

*Educação global é uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos. Entende-se que a educação global abrange a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Sustentabilidade, a Educação para a Paz e Prevenção de Conflitos e a Educação Intercultural, dimensões globais da Educação para a Cidadania (2002: 68).*

Após uma referência europeia à ED, partiu-se para o recorte nacional desta iniciativa de inclusão, o Programa Antonieta de Barros, a Carta Magna brasileira que traz a dimensão comunitária que remete à educação:

*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205, CF/1988).*

Cabe ressaltar que a educação citada na constituição evoca uma ampliação de sentido da mesma forma que o conceito proposto pela Declaração de Maastricht. Assim, além de ser um direito humano a educação é também um direito social preconizado pelo artigo 206 CF/88, inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” que se refere à equiparação de oportunidades que deve ocorrer no ensino. Portanto, a educação pode ser considerada como um direito que potencializa outros, ou seja, contribui para o exercício de outros direitos e da cidadania ao articular a formação e a inserção no trabalho, e, somadas a elas, as participações política e social.

Esse entendimento da educação transformadora é corroborado pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), formulados pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, no Rio de Janeiro. Dentre os objetivos estão elencados, por exemplo, a ‘educação de qualidade’, a ‘redução das desigualdades’ e a ‘igualdade de gênero’ com metas a serem observadas pelos países signatários do tratado. Assim, amparado por esses documentos que se aproximam pelas referências à necessidade de justiça social e,

principalmente, por ações de combate ao racismo, foi criado o Programa Antonieta de Barros, uma política pública da Alesc.

### 3. Educação cidadã e cultura afro-brasileira: desdobramentos da Lei nº10.639/03

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, regula o ensino no Brasil e expande o entendimento da educação como um processo que extrapola a escola formal envolvendo família, relações sociais, trabalho, cultura e comunicação. A LDB trata de questões gerais, portanto é complementada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para todos os níveis de ensino. A intenção é a educação cidadã pautada por temas como a diversidade, tópico da Lei 10.639/2003 que incide sobre a LDB, garantindo o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Essa legislação, que foi um dos pilares de criação do PAB, trouxe desdobramentos para a educação brasileira (Gomes, 2012). O Programa foi inspirado na *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo* (2001) e no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996).

Justamente pelo entrelaçamento sociedade, educação e estado as políticas educacionais estão permeadas pela cultura. Desse modo, o PAB tem como princípio fundante a ancestralidade africana em Santa Catarina. O Programa oferta formações que promovem a educação para a cidadania pensando nas relações de opressão e de hierarquização, como construções históricas, sociais, políticas e culturais. Dentre os temas mais estudados no programa estão diversidade cultural, raça, nacionalidade, etnia, língua, imigração, gênero, sexualidade, classe e território.

Nilma Gomes cita as transformações na formação de professores com a implantação da Lei nº10.639/03. A legislação deve representar uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico que pode romper com o silêncio e revelar rituais pedagógicos de discriminação racial (Gomes, 2012, p. 103). Paulo Freire (2018) destaca a resistência dos oprimidos, o povo negro no Brasil. De acordo com o autor, as resistências são “manhas” necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. As “manhas” vêm do sincretismo religioso afro-brasileiro da cultura africana escrava que se defendia do poder do branco colonizador (Freire, 2018, p. 76). Um dos caminhos para enfrentar as desigualdades sociais é a educação convicta na mudança na qual a resistência dê lugar à rebeldia e à revolução para transformação do mundo. Postura dialética que alia a denúncia das situações desumanizadoras e o anúncio da superação (Freire, 2018, p. 77).

Neste contexto de superação, a Lei nº.10.639/2003 traz o debate da educação para as relações étnico-raciais com enfoque antirracista, crítico e promotor de igualdade que promova contribuição para a ‘descolonização’ dos currículos, em todos os níveis de ensino. Cumprir essa legislação é buscar a consolidação de uma política educacional brasileira destinada à formação cidadã. O dispositivo legal incentiva a reflexão e as ações que priorizam o entendimento da dinâmica cultural do país para pensar o lugar do negro na sociedade (Hasenbalg, 1982).

O PAB representa educação, trabalho e política no combate ao racismo e a desigualdade social. O programa assim articula os três pilares: a política aparece na relação entre a Alesc e as organizações sociais para a seleção dos estagiários. A educação evidencia-se na formação propiciada pela Escola do Legislativo e

também na obrigatoriedade de frequência escolar por parte dos jovens. Já o trabalho é contemplado pela formação técnica e o estágio. Almeida (2020) traz a visão de como o trabalho aparece na organização social engendrada pelo racismo estrutural no Brasil:

*O esfacelamento da sociabilidade regida pelo trabalho abstrato e pela “valorização do valor” resulta em terríveis tragédias sociais, haja vista que o movimento da economia e da política não é mais de integração com o mercado – há que se lembrar que na lógica liberal o “mercado” é a sociedade civil. Como não serão integrados ao mercado, seja como consumidores ou como trabalhadores, jovens negros, pobres, moradores de periferia e minorias sexuais serão vitimados por fome, epidemias ou pela eliminação física promovida direta ou indiretamente pelo Estado – um exemplo disso é o corte nos direitos sociais. Enfim, no contexto da crise o racismo é um elemento de racionalidade, de normalidade e que se apresenta como modo de integração possível de uma sociedade em que os conflitos tornam-se cada vez mais agudos (Almeida, 2020, p. 207).*

#### **4. A Alesc em busca de igualdade racial**

A iniciativa do PAB tem como objetivo a transformação social ao articular trabalho, educação e política. Segue o entendimento das políticas de ação afirmativa como medidas que “oferecem aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (Munanga, 2001, p. 31).

A equiparação também aparece nos estudos de Santos e Silveira (2010) sobre a diferenciação entre as políticas de promoção e a ação afirmativa. Segue a conceituação para as políticas de promoção da igualdade racial:

*(...) todas as ações ou políticas públicas e/ou privadas, como as citadas acima, que visam combater o racismo, o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais em todas as esferas da vida social, quer por meio de políticas universais, direcionadas a todos os cidadãos sem qualquer distinção, quer por meio de políticas específicas, direcionadas aos grupos que são discriminados racialmente em nossa sociedade (Santos & Silveira, 2010, p. 42).*

São três as modalidades de políticas ou ações de combate ao racismo e às desigualdades raciais: I) ações repressivas (proibição do racismo, conforme estabelece a Constituição de 1988/CF e da punição de sua prática); II) ações valorizativas (combate aos estereótipos de preconceitos e de racismo. Valorização da pluralidade étnica que marca tanto a sociedade brasileira quanto a comunidade afro-brasileira); e III) ações afirmativas (consultar nota de rodapé 4). Considerando que a promoção da igualdade pode ser realizada desses três modos, a Alesc optou pela ação afirmativa como uma alternativa de equiparação de oportunidades para os jovens catarinenses.

O Programa Antonieta de Barros tem como embasamento teórico, além do combate ao racismo, a conferência de Durban/África: *Xenofobia, racismo e intolerâncias correlatas*, 2001; e a referência aos princípios do Relatório para a UNESCO da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* que estabelece os quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da

compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 1996). Juntamente aos relatórios estão os preceitos da educação para a diversidade por meio da pedagogia crítica freiriana (2018) e dos desdobramentos históricos, econômicos e culturais da influência do capital no cotidiano dos jovens em situação de vulnerabilidade social.

De acordo com Cruz (2008, p. 72), a história do PAB tem sua memória registrada na fundação do movimento negro em Florianópolis, ao final dos anos 1970. Algumas mulheres se destacaram na luta por justiça social aos afro-brasileiros de Santa Catarina. Cabe citar algumas das ativistas: Marilú de Lima, que foi a coordenadora do Programa, de 2005 até 2015; Vera Fermiano, que atua na Casa Mulher Catarina; Dora Lúcia Bertúlio, atualmente Procuradora da Universidade Federal do Paraná; Neli Góes, que atua na pesquisa de Estudos Afro-Brasileiros; e Jeruse Romão, primeira coordenadora do PAB. Todas participantes do Fórum mulheres representantes da Associação de Mulheres Antonieta de Barros (AMAB), UNEGRO/SC, UNIAFRO, Casa da Mulher Catarina e da Comissão de Direitos Humanos do Parlamento Catarinense.

O Programa aponta alternativas para enfrentar a situação de vulnerabilidade social. A motivação para a criação do PAB surgiu a partir da notícia do assassinato de um jovem no Morro da Mariquinha, localizado na região central de Florianópolis. A mãe que perdeu o filho é ativista do Movimento de Mulheres e do Fórum de Mulheres Negras da Grande Florianópolis. As reuniões dessas associações foram pautadas por iniciativas para que outros não fossem vitimados da mesma maneira. O programa teve como gênese a transformação do luto em política inclusiva realizada pela união entre a formação e a profissionalização dos jovens. Trata-se de um programa de promoção da igualdade racial que oferece estágio remunerado motivado estrategicamente pela permanência dos jovens em ambiente escolar. O PAB oferta estágio remunerado no parlamento com base nos critérios estabelecidos na Lei nº 13.075, de 29 de julho de 2004:

- i. inserir jovens no mercado de trabalho como estratégia de inclusão social;
- ii. estimular a inclusão e a identidade social, mediante acesso a bens culturais que valorizem a diversidade e a história da humanidade;
- iii. inserir e apoiar a permanência dos jovens no sistema formal de ensino como estratégia de inclusão social e de promoção da igualdade pela ampliação de oportunidades, dentro da premissa da educação para a cidadania;
- iv. promover a qualificação profissional mediante ações planejadas;
- v. capacitar os estagiários a atuarem em suas comunidades, com o intuito de ampliar a participação da coletividade no processo de elaboração legislativa (Santa Catarina, 2004).

A previsão para a duração do estágio é de um ano com a possibilidade de renovação pelo mesmo período. Essa ação afirmativa previa a entrada anual de 40<sup>17</sup> estudantes. Eles passam por uma seleção realizada pela comissão interinstitucional que reúne servidores da Casa Parlamentar Catarinense e membros

---

<sup>17</sup> A partir de 2019 as vagas aumentaram, passam a entrar 60 estagiários. Disponível em: [http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia\\_single/acaao-integradora-marca-a-chegada-de-mais-20-novos-estagiarios-do-pab](http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/acaao-integradora-marca-a-chegada-de-mais-20-novos-estagiarios-do-pab).

da sociedade civil organizada. Os estagiários passam por uma formação que abrange desde as atividades do legislativo até as noções sobre cidadania e trabalho.

É preciso debater a questão racial na perspectiva de acesso e permanência escolar. É um diferencial do programa da Alesc: a exigência da frequência escolar. Ao não pontuar a raça as desigualdades são invisibilizadas. Uma política antirracista colabora para redução do racismo estrutural na educação. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, a taxa de analfabetismo dos pretos e pardos é 5,3% maior que a dos brancos. Em 2019, 3,6% das pessoas a partir de 15 anos de cor branca eram analfabetas. Já entre a população negra e parda, o percentual é 8,9%. A pesquisa apresentou, pela primeira vez, os dados relativos ao abandono escolar. Das 50 milhões de pessoas na faixa de 14 a 29 anos no Brasil, 20,2% (10,1 milhões) não completou alguma etapa da educação básica, ensino fundamental e ensino médio. Desses 10,1 milhões, 71% são pretos ou pardos. Os dados apresentados explicitam como o racismo estrutural está enraizado no sistema de ensino no Brasil.

*(...) a conversão de desigualdades raciais em desigualdades educacionais e que esse mecanismo faz com que o acesso, a permanência, as aprendizagens prometidas pela escolarização e o sucesso escolar sejam entregues aos brasileiros e brasileiras de acordo com a cor de sua pele. Apesar de nosso ordenamento jurídico ter declarado a educação básica como direito público e subjetivo e a obrigatoriedade de o Estado franquear esse bem social de modo incondicional e equânime, o que vemos, na sociedade brasileira, é uma espécie de naturalização do preceito segundo o qual quanto mais longe se está da branquitude, menos chance se tem de experimentar a plenitude do direito humano à educação (Santos, 2019).*

Embora a educação básica seja um direito público e dever do Estado, muitos jovens se vêm obrigados a abandonar a escola para trabalhar e ajudar na renda familiar em detrimento de sua formação. O Programa Antonieta de Barros atua para dirimir as desigualdades raciais em relação a acesso e permanência escolar, expostas nos dados da PNAD.

O PAB oportuniza aos estudantes em condição de vulnerabilidade social, em sua maioria negros, estrutura e apoio para que possam se dedicar aos estudos. Ao se tornarem estagiários do PAB, os jovens acessam uma renda que lhes permite auxiliar a família e se manterem na Escola. Ao se tornarem estagiários da Alesc, os jovens têm contato com realidades diferentes, vivenciam novas possibilidades de organização social. Por meio de capacitação oferecida pela Escola do Legislativo, têm a oportunidade e o espaço, para a reflexão e a qualificação profissional. O ‘lugar’ desses jovens negros é repensado.

Ao trazer o jovem negro situado na periferia e permitir que ele ocupe o espaço do centro, representado pelo Estado, majoritariamente habitado pela branquitude, possibilita-se que ele se veja ocupando novos lugares na estrutura social. Os pabianos (jovens que frequentam o PAB) também trazem representatividade à sua comunidade, pois outros jovens irão vislumbrar a ocupação de novos territórios. Segundo Hasenbalg, “A raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social” (1982, p. 89). Os jovens da comunidade, ao se

perceberem refletidos pelos estagiários do PAB, que fazem parte da sua realidade, também perceberam como possível existir e pertencer nesse espaço, em diversos contextos.

## Considerações Finais

O Programa Antonieta de Barros funciona como um tripé: trabalho, educação e política. O trabalho é compreendido pela formação técnica e convivência laboral; a educação fica evidente tanto na formação oferecida aos estagiários quanto na obrigatoriedade de frequência escolar por parte dos jovens; e a dimensão política tem visibilidade a partir do envolvimento da Casa Parlamentar Catarinense, que mantém o Programa, e das organizações sociais, que auxiliam na seleção para a entrada de novos estagiários.

Com essa atividade de receber estagiários a Alesc contribui para o aprimoramento técnico e social dos jovens em situação de vulnerabilidade, tendo em vista que o processo de formação educacional é fundamental tanto para as atividades laborais quanto para a vida pessoal dos pabianos. O PAB responde pelo recrutamento e gerenciamento administrativo dos estagiários e a Escola do Legislativo é responsável pelo aporte pedagógico dos cursos ofertados. Portanto, o desempenho do Programa depende da colaboração mútua entre os setores da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina.

Assim, o objetivo desse artigo é contribuir para organização de dados sobre as políticas públicas de educação no ambiente parlamentar e para a sistematização dos estudos sobre essa ação afirmativa. Dessa forma, fica o registro sobre o PAB, uma ação afirmativa que promove a transformação social a partir da busca pela igualdade racial no Parlamento Catarinense.

Por fim, investigar a transformação social a partir das ações do Programa Antonieta de Barros significa compreender a função das políticas públicas como mecanismos de desenvolvimento para garantir direitos, possibilidade de emancipação e inclusão social, em especial, aquelas voltadas a igualdade racial. Significa contribuir para a construção de novas trajetórias de vida, na superação de preconceitos e na ressignificação de concepções, principalmente, dos profissionais da educação.

## Agradecimentos

Agradecemos ao Presidente da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, Deputado Julio Garcia, pelo apoio as atividades da Escola do Legislativo, em especial, aquelas de socialização de pesquisas, agradecimento estendido a Presidente da Escola da Alesc, Deputada Marlene Fengler, aos Diretores Gerais Neroci Raupp Diretor (2018/19) e Maria Natel Scheffer Lorenz (2020) e ao Coordenador da Escola Jonianderson Menezes pelo suporte ao Projeto de Divulgação Acadêmica.

Por fim, eu, Laura J. A. Correa agradeço aos professores Doutores Ana Luíza Andrade e Yuji Gushiken pelas orientações generosas e acolhedoras, no doutorado e no mestrado, que guiaram minha construção de conhecimento enquanto pesquisadora.

Eu, Jussie Sedrez Chaves, agradeço a professora Dra. Maria José Baldessar pela orientação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Eu, Aline Covolo Ravara, agradeço à Paula Facci pela orientação na Pós-Graduação em Transformação de Conflitos e Estudo de Paz com Ênfase no Equilíbrio Emocional da Paz & Mente.

Nós agradecemos também aos servidores da Escola da Alesc que colaboraram na implantação de políticas públicas da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global em Santa Catarina, em especial, Lyvia Mendes Corrêa, pelas sugestões nas questões jurídicas. Por fim, agradecemos ainda a nossa amiga, pedagoga e servidora do Parlamento Catarinense, Marilú de Lima, que nos apresentou o Programa Antonieta de Barros (PAB), originado no Movimento Negro de Florianópolis/SC- Brasil.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, S.L. (2020) *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra.
- Bernardino, J. (2002) Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. *Revista Estudos afro-asiáticos*. Vol.24 no.2. Disponível em: <https://bit.ly/3oMSTfI>.
- Brasil (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <https://bit.ly/3wrRDkt>.
- Brasil (2008) *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre os estágios de estudantes. Disponível em: <https://bit.ly/348a2Xo>.
- Brasil (1996). *Programa Nacional dos Direitos Humanos*. Ministério da Justiça.
- Boni, A. et al. (2012) Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios sobre Educación*, vol. 23.
- Centro Norte-Sul do Conselho da Europa (2002) *Declaração de Maastricht sobre Educação Global*.
- Cruz, S. (org.) (2008) *Saúde da população negra como ação afirmativa*. Porto Alegre: Metrópole.
- Delors, J. (1996) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Unesco.
- Freire, P. (2018) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57ª Edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Furasté, P. A. (2012) *Normas técnicas para o trabalho científico*. Porto Alegre: Ed ND.
- Gomes, N. L. (2012) Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109. Disponível em: <https://bit.ly/345sCzx>.
- Hasenbalg, C. (1982) Negros no Brasil, segregação e problemas raciais. In: Gonzales, L.; Hasenbalg, C. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- IBGE. Agência de notícias (2020) *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. Disponível em: <https://bit.ly/2RGS0sH>.
- Memória Política de Santa Catarina (2019) *Biografia Antonieta de Barros*. Disponível em: <https://bit.ly/3vd25fv>.
- Munanga, K. (2001) Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e cultura*, v. 4, n. 2.
- Organização das Nações Unidas (1948) *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://bit.ly/2QlzQq3>.
- Organização das Nações Unidas (2001) *Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban/África do Sul. Disponível em: <https://bit.ly/3fHFfGj>.
- ONU BR (2015) *17 Objetivos para transformar o mundo*. Disponível em: <https://bit.ly/3udqSPH>.
- Pereira, L. T. (2003) Educação para o Desenvolvimento: evolução histórica do conceito. *Revista Forum DC - Desenvolvimento e Cooperação*.
- Santa Catarina. Assembleia Legislativa do Estado de /ALESC (2004) *Lei nº 13.075, de 2004, Lei de criação do Programa Antonieta de Barros*. Disponível em: <https://bit.ly/3veNNL8>.
- Santa Catarina. Assembleia Legislativa do Estado de /ALESC (2004). Lei 16.837/2015, de 2004, altera a Lei de criação do Programa Antonieta de Barros. Disponível em: <https://bit.ly/3c53rBB>.
- Santa Catarina. Assembleia Legislativa do Estado de /ALESC (2004). *Material institucional do Programa Antonieta de Barros (PAB)*, Florianópolis. Disponível em: <https://bit.ly/3fak1BO>.
- Santos, A. (2019) *A cor do sucesso escolar e o papel da gestão educacional na agenda antirracista*. Disponível em: <https://bit.ly/3oEfsTi>.

- Santos, S. A.; Silveira, M. (2010) Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa. *Salto para o Futuro: gestão educacional para a diversidade*, ano 20, n. 12, p. 39-54.
- Secchi, L. (2014) *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. Cengage Learning: São Paulo, SP. ISBN 978-8522113538.
- Silva, M. I. L. (2016) *Cooperação em educação: actores, estratégias e formação para o desenvolvimento*. Dissertação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://bit.ly/3oGPH4R>.
- Torrens, A. C. (2013). Poder Legislativo e políticas públicas: uma abordagem preliminar. *Revista de Informação Legislativa*. Ano 50, n197. Disponível em: <https://bit.ly/3vc6srh>.

[Índice](#)

# MECANISMOS DE APRENDIZAJE ENTRE IGUALES EN SENEGAL

Mireia Gil Alcàzar<sup>1</sup>

## Resumen

La educación es la herramienta necesaria para todo progreso de la persona y de su contexto; y más en zonas vulnerables donde es un elemento vital de desarrollo. Los mecanismos de aprendizaje en las afueras de Dakar se estructuran de varias formas, entre ellas, a partir de grupos de estudio entre iguales. Este artículo pretende mostrar cuál es el impacto del capital social y cultural de los jóvenes del barrio para combatir el fracaso y el abandono escolar, por un lado, y por otro para mejorar las condiciones de su contexto.

Parte de una metodología cualitativa a partir de la observación de distintas estructuras de estudio y de las entrevistas de distintos agentes en el barrio, entre ellos 32 entrevistas biográficas a jóvenes.

El resultado de este primer análisis nos muestra que es sumamente importante poder integrar un colectivo ya que favorece este aprendizaje. Las estructuras juveniles van más allá del puro estudio compartido y su capacidad de organización es un factor determinante para la mejora individual pero además del entorno. Son agentes de cambio delante de las adversidades cotidianas del barrio.

## Introducción

El presente artículo pretende mostrar las estrategias comunitarias que los jóvenes senegaleses en las afueras de Dakar, en la zona periférica de Pikine, realizan para una mejora en su recorrido educativo y contexto social, a partir de una investigación realizada entre los años 2018 y 2021 dentro del marco de la tesis doctoral.

Esta investigación analiza los mecanismos individuales de 32 jóvenes de la zona, con los dispositivos puestos en marcha promovidos por jóvenes para fomentar el aprendizaje entre iguales. En el desarrollo del

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Sociología en el grupo de Investigación «Global Education and Social Policies (GEPS)», Universidad Autónoma de Barcelona. Contacto: [mgilalca@gmail.com](mailto:mgilalca@gmail.com)

artículo se muestran distintas tipologías de colaboración entre iguales, destacando la creación de *amicales* como proyecto participativo y de buenas prácticas.

Si hablamos de educación en África, pensamos rápidamente en organismos internacionales y sin duda alguna, en el factor de la globalización. La globalización, fenómeno que implica una amplia gama de conexiones en todo el mundo, ha transformado las realidades sociales, económicas, tecnológicas y políticas en el globo. La educación no ha quedado ajena a estas transformaciones y ha provocado que para entender las realidades locales en materia educativa tengamos que analizarlas desde una perspectiva más global sobrepasando las fronteras del Estado-nación (Bonal, 2007, 5).

Esta globalización ha provocado que hayan crecido desigualdades importantes entre zonas del mundo, y al mismo tiempo, que se intenten reducir con una hoja de ruta a nivel mundial.

Ante esta globalización y un mundo interconectado nace la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que fue firmada en 2015 por los jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de las Naciones Unidas con el fin de representar el compromiso internacional para hacer frente a los retos del planeta: ya fueran de carácter social, económico o medioambiental.

A pesar de que se ha enriquecido mucho el patrimonio de datos disponibles sobre las prácticas educativas en África Subsahariana, la realización de una investigación cualitativa continúa siendo un reto que vale la pena, puesto que este tipo de estudios es escaso. Los datos cuantitativos muestran una perspectiva general de la región, pero no alcanzan a detectar las casuísticas de la educación en un país en concreto, ni las diferencias entre una zona urbana y rural. Se centran en analizar a groso modo unos datos que generalizan muchas veces y que no detectan las necesidades específicas de un contexto, un grupo y edades determinadas. Tal y como explican Hanushek y D. D. Kimko (2000), hay que sobrepasar las medidas cuantitativas en materia educativa para interesarse en lo cognitivo, una medida cualitativa según ellos y más apropiada para medir el capital humano. Según Altinok (2006), puesto que un año de escolarización en un país *i* no es el mismo rendimiento que un año de escolarización en el país *j*, los estudios que toman únicamente la cantidad de escolarización son sesgados (Niang, 2014, 17).

La sociología de la educación, la economía de la educación y la pedagogía sensible a las desigualdades han señalado dos problemas que son ineludibles para lograr el ODS4. En primer lugar, los datos disponibles a partir de exámenes estandarizados demuestran que a menudo el alumnado de los países africanos tan solo registra un nivel muy precario de las competencias académicas básicas (Hanushek, 2008, 67). En segundo lugar, a pesar del aumento de la matrícula, la desigualdad de oportunidades no se suaviza en los países en desarrollo (Hannum & Buchmann, 2005, 333). Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de entender el contexto particular para contrarrestar estas desigualdades y promover la inserción laboral y la continuidad de los estudios profesionalizadores o superiores de calidad.

Además, otro elemento de especial interés es el proceso para llegar a ello. Durante mucho tiempo los programas educativos, concretamente en países africanos, se han inspirado principalmente en las guías internacionales, o directamente en la experiencia de otros países desarrollados. Esta perspectiva es sesgada a la detección de las necesidades, centrada en indicadores sobre el acceso, material y nivel formativo de los

docentes. No se han precisado suficientemente varios factores limitantes de esta educación, como son los altos efectivos en clase, los métodos de enseñanza o el seguimiento del alumno en particular. La urgencia de la escolarización se ha impuesto sobre los aspectos transformadores de una educación integral.

A la vez, cabe destacar también que las condiciones socioeconómicas de la mayor parte de la población a menudo limitan las posibilidades de estudiar en un ambiente adecuado. Muchos hogares urbanos y rurales no disponen de espacios de tranquilidad ni el mobiliario necesario para el estudio. Dentro y fuera de la escuela no se dispone de suficientes infraestructuras como bibliotecas públicas, ordenadores y acceso a internet o disponibilidad de realizar salidas culturales.

La mayoría de las políticas educativas se diseñan para que una tasa elevada del alumnado alcance los estudios superiores y acelere el crecimiento económico. En Senegal un programa como el PDEF<sup>2</sup> se impone entre los años 2000-2011. En 2012 se aprobó el PAQUET-EF<sup>3</sup> con el mismo fin. Sin embargo, Hanushek (2008, 67) ha notado que esta hipótesis a menudo se apoya en una evidencia empírica incompleta porque “aunque el aprendizaje pueda favorecer el crecimiento económico, el análisis es incompleto si no presta atención a los factores del aprendizaje”. En países como Senegal es especialmente ineludible tener en cuenta las desigualdades y carencias que se han observado anteriormente.

Una de las preguntas de investigación con las que trabajo ha surgido ante esta complejidad. Si los gobiernos no hacen suficiente construyendo escuelas y diplomando al profesorado, ni los y las estudiantes disponen de oportunidades por el simple hecho de asistir a estas escuelas ¿qué puede hacer la sociedad civil? Los sindicatos docentes y varios movimientos sociales han llamado la atención sobre estos problemas. Pero es mucho más difícil observar en concreto qué pueden hacer los jóvenes con su futuro.

Según datos de Naciones Unidas (2020)<sup>4</sup>, la población africana sobrepasará los mil millones de habitantes, con el 60% de jóvenes de menos de 35 años. En el 2020 se estima que tres africanos sobre cuatro tendrán 20 años de media. La juventud africana ofrece sólidas posibilidades de innovación y aceleración del crecimiento económico en el continente. Sin embargo, este dato demográfico constituye también un reto económico y social con incidencias sobre la paz y la seguridad.

En una sociedad donde el sistema educativo no encaja con las necesidades de los jóvenes y con su futuro, es evidente que estrategias para sobrepasar las dificultades que el propio sistema y contexto obstruyen a los jóvenes son necesarias para tal progreso. El joven crea, por un lado, sus propias estrategias y, por otro, se une y crea redes para unir más fuerzas. Es así como el colectivo pasa por encima de la individualidad de la persona, hecho que contrasta con las sociedades occidentales y con la idea de la excelencia individual académica.

---

<sup>2</sup> Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (2000-2011).

<sup>3</sup> Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence-Éducation Formation (2012-2025).

<sup>4</sup> Véase en Office of the Special Adviser on Africa

<https://www.un.org/fr/africa/osaa/peace/youth.shtml#:~:text=Selon%20les%20statistiques%20de%20l%20aurore%20du%20jour,auront%2020%20ans%20en%20moyenne.>

Por esta razón, las estrategias comunitarias son un elemento esencial para el desarrollo del contexto y del individuo, con ellas se impulsan elementos para el progreso más allá de la persona, ya que es necesario el colectivo para avanzar.

## 1. El contexto

En zonas como la del estudio, en la periferia de grandes urbes como lo es Dakar, se concentra una población, la mayoría de ella, que ha emigrado para poder ganarse la vida. Esta migración, que no cesa, empieza en los años 60 fruto de la precarización de las zonas rurales del país y de los países limítrofes, como son Guinea Conakry y Guinea Bissau. En aquel momento se construyó un barrio nuevo en Dakar como espacio residencial acorde con la planificación urbanística de la ciudad. En consecuencia, muchos vecinos se vieron obligados a mudarse a esta zona periférica donde conviven desde entonces con la población procedente de las zonas rurales que migraron.



Figura 1 - Mapa de Senegal. Fuente: Desconocida. En las afueras de la capital se encuentra la población de Pikine.

Actualmente el país cuenta con un 50% de población menor de 30 años<sup>5</sup>, lo que significa que existe un volumen importante de jóvenes para poder impulsar la economía. Pero esta economía avanza a dos velocidades. Por un lado, la inversión extranjera promueve actividades comerciales e infraestructuras para un grupo reducido de población que se puede permitir acceder a ellas. Por otro, mucha gente intenta sobrevivir iniciando proyectos con escasos recursos. Hasta el momento la política económica no ha logrado reducir la precariedad laboral ni rentabilizar las materias primas e industrializarlas en el mismo país.

<sup>5</sup> Véase en l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie: <http://www.ansd.sn>.

Dos de los principales problemas de la juventud senegalesa que vive en las afueras de la capital son el fracaso escolar y la inserción en el mundo laboral. Estamos ante un sistema educativo donde se han realizado mejoras en cuanto la accesibilidad pero no en la calidad de los estudios, por lo que muchos jóvenes abandonan sin conseguir ningún título. Además es también uno de los países africanos que cuenta con más paro juvenil, con todas las dificultades que conlleva.

Senegal es uno de los países de bajo ingreso económico que presenta un proyecto ambicioso en materia de educación y formación profesional, a raíz de las políticas educativas que se están realizando. La población total es de unos 15.000.000 en todo el territorio y el IDH del país se encuentra en el rango 166 de 189 países y territorios.

En una década los índices de escolarización han aumentado considerablemente en cuanto al acceso de la escolarización en Primaria, pero no lo han hecho, o con cifras muy inferiores, en la calidad y continuidad en los estudios.

Ante las realidades socioeconómicas de muchos países en vías de desarrollo, vemos como las políticas educativas tienen muchas dificultades para neutralizar las desigualdades entre regiones de un mismo país, género, zonas urbanas frente a zonas rurales, etc. La WIDE<sup>6</sup> presenta a través de distintos indicadores: por ejemplo, completar los estudios secundarios actualmente en el país, presenta uno de los más bajos índices en la escolarización obligatoria. Las desigualdades entre género se agudizan siendo unos niveles más bajos entre chicas que en los chicos. Evidentemente el nivel económico también es un factor importante en complementar los estudios, así como también lo es el indicador sobre los jóvenes excluidos del sistema educativo. Si hablamos de los niveles de absentismo escolar, podemos ver que todavía son muy elevados en edades comprendidas entre los 14 y los 20 años.

Aunque la tasa de escolarización ha aumentado en estos últimos años (según la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, es de 83,7%), la tasa de finalización de los estudios primarios es de un 60,4%, muchas veces por problemas en la calidad y equidad en el sistema. Por ello, el Gobierno lleva estas dos últimas décadas trabajando en planes educativos que desarrollen y mejoren el sistema educativo.

## 2. El marco teórico

El marco teórico se fundamenta principalmente en dos conceptos, el primero de Bourdieu sobre los capitales y el segundo de Lewin sobre las trayectorias educativas.

Bourdieu (1998, 36) observó que en la escuela, el capital económico no es el principal recurso para el aprendizaje sin una cierta dotación de capital cultural. El capital económico es determinante si no hay plazas escolares disponibles para todo el mundo, ya que las élites y buena parte de las clases medias pueden pagar una escuela privada. Cuando la escolarización es universal, el peso del capital económico disminuye, pero la capacidad de convertir el capital cultural en éxito escolar marca la diferencia. El capital cultural consiste en las predisposiciones y estrategias que las clases medias adquieren al estar familiarizadas con la 'alta cultura'

---

<sup>6</sup> World Inequality Database on Education: <https://www.education-inequalities.org/>.

que transmiten los medios de comunicación, las formas artísticas acreditadas por determinadas instituciones y el mismo sistema escolar. Las clases medias profesionales convierten fácilmente su capital cultural en éxito escolar en casi todo el mundo. A veces utilizan su capital económico para acceder a las mejores escuelas, pero muchas otras veces simplemente obtienen mejores resultados aunque estudien en escuelas públicas con un alumnado diverso. Para las clases populares esta conversión es mucho más problemática. La escuela presupone que su alumnado ha tenido una serie de experiencias con la 'alta cultura' que no son tan comunes para ellas. En Senegal, además, presupone que se expresan en francés con una fluidez que no es tan corriente en el país.

En las afueras de Dakar parecen ser especialmente importantes las estrategias de conversión que combinan el capital cultural y el capital social. Aunque la mayoría de niños y niñas esté escolarizada, en mi trabajo de campo he notado que sus resultados académicos no sólo dependen del capital cultural que les transmiten sus familias. No resulta posible cuantificarlo, pero los datos etnográficos indican que un número significativo de alumnos recurre a círculos de iguales para afrontar sus tareas escolares en mejores condiciones. Es decir, el capital social juega un papel considerable.

El capital social consiste en las conexiones sociales de las personas. Bourdieu (1988) también señaló que este recurso podía ser útil para progresar en los estudios, pero sus trabajos no ilustran esta hipótesis con muchos detalles. En cambio, el sociólogo norteamericano James Coleman (1988) destacó un aspecto del capital social que es muy visible en las escuelas de Pikine. Para Coleman, las conexiones sociales favorecían la confianza de unas personas en otras y en las instituciones. En su opinión, una persona se acostumbra a colaborar con los demás y a planear su futuro si obtiene experiencias satisfactorias de sus relaciones con otras personas. Coleman observó que, de esta manera, las escuelas católicas obtenían buenos resultados en los barrios más degradados de muchas ciudades norteamericanas. De acuerdo con sus resultados empíricos, este tipo de escuelas conseguía crear una comunidad de estudiantes, familias y profesorado gracias a la cual los jóvenes se sentían más seguros y desarrollaban herramientas para pensar en positivo sobre su futuro. Desde esta perspectiva, pues, me pregunto hasta qué punto los círculos de iguales ejercen una influencia similar en los jóvenes de Pikine.

Por otro lado, Keith Lewin (2011, 333) muestra cómo, entre 2000 y 2015, el Programa de la Educación para Todos prestó toda la atención a la escolarización en el nivel primario pero descuidó las trayectorias de los estudiantes entre niveles escolares. Muchos países de la región lograron acercarse al objetivo de una escolarización primaria universal, cuantificado en una relación del 100% entre el número de estudiantes y las plazas escolares disponibles. Sin embargo, en pocos años la relación superó el umbral del 100 porque muchos jóvenes repetían curso varias veces y continuaban asistiendo a los niveles iniciales a pesar de tener una edad mucho mayor que la oficial.

Nos basamos, así pues, en que el Capital Social y el Capital Cultural son elementos esenciales para estrechar la zona 5 y zona 6 de exclusión reflejadas en la Figura 2. En África Subsahariana muchos jóvenes o bien abandonan la enseñanza secundaria (zona 5) o bien continúan estudiando este nivel educativo pero muestran múltiples riesgos de abandonarlo prematuramente (Lewin, 2011: 334-335). En concreto, nos

preguntamos si el bagaje familiar (capital cultural) y los círculos de iguales (capital social) permiten a algunos jóvenes eludir estas dos zonas de exclusión.



Figura 2 - Zonas de exclusion. Fuente: Lewin en Access to education revisited: Equity, drop out and transitions to secondary school in South Asia and Sub-Saharan Africa.

Por otro lado, entendemos como Capital Económico aquél relativo a los ingresos del entorno del joven. Señalamos que los ingresos pueden provenir de familiares o externos a los ingresos del padre-madre, puesto que la educación del joven se puede encargar alguien cercano a él que no sea su padre o madre. El Capital Cultural lo entendemos como las capacidades y competencias del propio joven, que ha heredado de una educación tradicional o que él crea frente a los retos que le llegan. Y por último, el Capital Social es en sí el entorno del joven que lo acompaña a hacer frente a lo cotidiano.

Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social
Ingresos padre-madre Ingresos familia cercana Ingresos externos	Estrategia propia de estudio Inteligencia y capacidades Educación Tradicional	Referente Centro educativo Entorno religioso Amistades Familia Comunidad

Tabla 1 - Los Capitales y los elementos que los integran. Fuente: elaboración propia.

Utilizamos estos conceptos para confeccionar la muestra de alumnos/as entrevistados/as. En Pikine el capital económico es relativamente homogéneo. La estabilidad económica, aún siendo de distintos tipos, es en gran parte homogénea en este contexto ya que casi todos los jóvenes del barrio parten de una (in)estabilidad económica similar. Estamos hablando de un nivel social bajo, donde las necesidades básicas quedan cubiertas en casi todos los momentos, pero se vive en la fragilidad del momento, en el día a día y dependiendo de terceros. El capital cultural del alumnado que estudia en las distintas escuelas del barrio también es relativamente uniforme, el nivel de estudios de sus padres no supera el nivel de Bachillerato y en la media casi no llega a la escolarización obligatoria completa. En cambio, lo que no es tan homogéneo es el capital social. Las personas entrevistadas despliegan estrategias de estudio muy diferentes según dos elementos de su capital social: (1) su relación con sus iguales, y (2) sus referentes.

Si las políticas educativas no tienen en cuenta estos procesos de conversión entre capital económico, cultural y social, se generan limitaciones generalizadas que impiden la mejora del sistema. Aunque todo el mundo disponga de escuelas, y por tanto el peso del capital económico sea relativo, la combinación de su capital cultural y social facilita que unos/as alumnos/as progresen mientras que otros/as corran un riesgo considerable de sufrir problemas de aprendizaje y de abandono escolar. Aunque los equipamientos, el currículo, los métodos pedagógicos y el sistema de evaluación ejercen su influencia, parece que el entorno social y la capacidad de respuesta del alumnado son determinantes debido a estas combinaciones de capital cultural y social.

### 3. La muestra

En la recogida de la muestra nos focalizamos en una zona de Pikine, Djiddah Thiaroye Kao, y en distintas tipologías de centro en el que pudiésemos encontrar a jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 21 años que estuviesen cursando la etapa de CINE-3 (4ème en el sistema educativo senegalés) durante el curso 2018-2019<sup>7</sup>. Se escogió la zona de forma deliberada, entendiendo que para el desarrollo de las entrevistas teníamos que acotar la zona periférica de Pikine y concentrarnos en un contexto. Una de las primeras dificultades era encontrar a los jóvenes escolarizados<sup>8</sup>. Si lo realizábamos a partir de actividades fuera del horario escolar, nos podíamos enfrentar con una muestra que no reconocía las casuísticas del barrio del tipo étnico, religioso, etc. Así, los centros eran la mejor forma de poder acceder a los entrevistados, pero teníamos que seleccionarlos según una tipología. En concreto, seleccionamos cuatro centros: el público de la zona, el católico, uno laico y otro franco-árabe. Esta selección nos da una globalidad de posibles perfiles de jóvenes de la zona.

Estos centros se caracterizan por los perfiles siguientes:

---

<sup>7</sup> La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación establece la educación secundaria alta con el código CINE-3. El sistema educativo senegalés se estructura en: 6 años de etapa de Primaria (obligatoria), 4 años de Secundaria (no es obligatoria, aunque hay una fuerte presión de los OO.II para integrar la obligatoriedad de los estudios en los 6+4). Al final de cada etapa se realiza un examen a nivel estatal para dar continuidad a los estudios. El llamado CEE en CM2 y el BFEM en 3ème final de la etapa de Secundaria.

<sup>8</sup> Entendemos que es necesario que los jóvenes estuvieran escolarizados al inicio de nuestra investigación para poder analizar qué tipo de estrategias realizaban.

### — CEPR1

Es un centro privado laico. Parte de la construcción y rehabilitación del centro se realizó con ayudas de cooperación internacional. Su fundador, un vecino de la zona, constata las limitaciones que hay en el acceso a la educación e inicia el proyecto sin ningún apoyo público. Según nuestra observación y entrevistas en el centro, se trata de un alumnado heterogéneo, que provienen de distintos puntos de la zona, con alternaciones de centros educativos también del contexto. El recorrido escolar en el centro es de una media de 6-8 años. Tienen una oferta educativa que va desde Infantil hasta Bachillerato. Las clases son pequeñas con efectivos relativamente altos entre 50-60 alumnos por aula. La tercera planta, donde conviven los niveles superiores, está construyéndose poco a poco.

### — CEPR2

Es un centro privado católico. El único de la zona. Toda la construcción es realizada con ayudas de cooperación internacional. Consta de un edificio de Primaria y otro de Secundaria. Se está realizando la construcción del edificio de Bachillerato para poder empezar el próximo curso. Tiene una extensión grande con la posibilidad de realizar actividades exteriores, deportivas y socioculturales. Las aulas son grandes, con una media de 40 alumnos por aula y bien dispuestas. El alumnado ahí está una media de casi 10 años. El recorrido educativo es muy constante en el centro.

### — CEPR3

Es un centro privado musulmán. Además de centro educativo es también un internado de chicos y una mezquita. Acoge ex-talibés (chicos que anteriormente mendigaban a cambio de aprender el Corán) que viven internos en el centro. El centro también recibió ayuda para su construcción a partir de una fundación de Arabia Saudita. La enseñanza alterna francés y árabe. El alumnado es homogéneo, la mayor parte de la cofradía "*bouride*". La oferta va de Infantil a Bachillerato. Las clases son bastante pequeñas y tal y como le sucede al centro privado laico, las aulas de los cursos superiores están a medio acabar. Se constata una fuerte segmentación dentro del aula entre chicos y chicas. Las mujeres solo imparten clase en los cursos iniciales (Infantil).

### — CEPU1

Es un centro público. Inicialmente fue construido para ser un centro de educación Primaria pero debido a los escasos centros de Secundaria a finales de los 2000 se reconvirtió en un centro de Secundaria llamado de "proximidad" para que los jóvenes no tuviesen que salir del barrio a realizar esta etapa. Los efectivos son de más de 90 alumnos por aula. Existen 5 líneas por curso y un sistema de alternancia lectiva ya que el centro no dispone de las aulas físicas necesarias para todas las clases pedagógicas. Acceso directo solo a Secundaria. Clases espaciosas pero con muchos efectivos, con necesidades de rehabilitación. El promedio de recorrido es de 3 años en el centro, ya que solo se realiza esta etapa. Muchos alumnos llegan al centro porque vienen de otros centros de la zona.

#### 4. Análisis de las entrevistas

Se realizaron, durante el curso 2018-2019, 32 entrevistas (17 chicos y 15 chicas) de los centros citados anteriormente. Las entrevistas tenían por objetivo poder conocer el contexto del joven, primeramente a nivel formativo: su recorrido, cómo llegó en el centro, en qué centros había estado anteriormente, etc. Cómo era su escuela, entorno físico, acompañamiento de los profesores y materias. Vida social: la relación con sus amigos y las actividades que realizan. Aprendizaje: cómo y con quién aprenden y revisan las materias. Familia: entorno próximo, con quién viven, estructura familiar. Futuro: qué les gustaría realizar y proyectos. Las entrevistas duraron unos 40 minutos de media, según el nivel de francés que tenían los jóvenes entrevistados y se realizó a lo largo de un mes, de forma escalonada.

Aunque no hay muchas divergencias a nivel socioeconómico de los jóvenes entrevistados sí que hemos detectado a nivel global algunas características que se parecen o que se han detectado en algún centro en concreto.

Las entrevistas muestran que parte de los jóvenes entrevistados trabajan a partir de grupos de estudio por iguales, o que si no participan, conocen estructuras para ello.

Entre estos tipos existe una amplia variedad de formas. Primeramente jóvenes que trabajan en casa de uno u otro para revisar el día a día de las lecciones. Alguna vez también con el apoyo de un referente mayor: padre, tío, hermano/a, etc. Se centran explícitamente en el estudio como objetivo de reunión.

Otros, que de forma más estructurada, trabajan en un centro educativo por las tardes o un espacio social. Esto implica que la Dirección del centro les deje algún espacio y que de forma más o menos estructurada se impartan algunas clases de revisión. Las entrevistas nos muestran como es un hecho recurrente en parte del grupo de entrevistados del centro CEPR3, en el que una parte del alumnado se concentra dos días por semana a l' "École Publique 27" para revisar árabe. Incluso con algún profesor de la materia. A diferencia de la primera categoría, requiere de una estructura más consolidada y una interacción social para poder trabajar en espacios públicos, como es l' "École 27".

Existe además, otra categoría, mucho más estructurada que es llamada normalmente como "Amical". Aunque el término "Amical" no sea estrictamente para el estudio (puede ser una estructura con otro fin) ni realizada para y por jóvenes (la podrían integrar mujeres, hombres...), aquí nos referimos a estructuras realizadas por y para jóvenes del barrio que su fin va más allá del estudio. Incorporan una parte de su finalidad al hecho de poder revisar entre iguales, con apoyo externo de algún joven estudiante de universidad que les pueda ayudar, o con financiamiento propio de la estructura (a partir de cotizaciones y donativos) o prestaciones de algún profesor para hacer clases de revisión.

Además del espacio de estudio, existe un equipo coordinador que normalmente se estructura en comisiones de distintas temáticas. La finalidad de este equipo coordinador va más allá de acompañar al estudio ya que tiene por objetivo contribuir en acciones medioambientales y sociales del barrio. Se pueden realizar acciones de limpieza de calles, espacios verdes, acciones de sensibilización de los jóvenes que están en Secundaria sobre temas sanitarios, de recorrido educativo (¿Qué estudiar después de la

Secundaria o Bachillerato?), organización de premios de excelencia, orientación de los nuevos estudiantes de la zona a la Universidad, entre otros.



Figura 3 - Distinción entre los tres tipos de Grupos. Fuente: elaboración propia.

En una entrevista previa a un joven estudiante de la Universidad se muestra la importancia del capital social. Estas estructuras están lejos de ser un caso aislado y cada vez más están estructuradas e interconectadas. Parten de fines no lucrativos y para apoyar a los propios jóvenes. En particular, hablamos con el Presidente de la “Ligue d’élèves et étudiants de Pikine” (LEEP) iniciada en 2004 por un actual profesor de filosofía en la Universidad. Actualmente lo lideran 30 jóvenes de forma voluntaria y se estructuran por comisiones para llevar a cabo acciones en la *commune*<sup>9</sup>.

A raíz de esta entrevista, conocimos la “Fédération d’élèves et étudiants de Pikine” (FEEP) conformada por 16 “Amicales” de distintos distritos de la zona. Su objetivo (aunque existen diferencias y maneras de estructurarse distintas) es apoyar, por un lado, el aprendizaje de los jóvenes que estudian Secundaria y Bachillerato, y los estudiantes de la Universidad, por otro. Se financian gracias al apoyo de instituciones públicas y donativos privados ya sea en especie, económico o posibilitando espacios.

Parte de los alumnos entrevistados integran algún tipo de amicales sobre todo por el espacio de estudio y el acompañamiento que dan para su recorrido educativo. Destacamos que la mayoría de los entrevistados que integran este tipo de grupos lo realiza de forma tímida ya que normalmente han empezado a integrarla desde hace poco (la mayoría de jóvenes entrevistados tienen entre 15-17 años) de alguna manera son los beneficiarios de estas estructuras con el objetivo de romper las barreras y pasar a ser agentes.

Analizando la tabla, se extraen datos significativos - la mayoría de jóvenes de esta edad realizan un estudio por su cuenta, seguido de los dos tipos de grupo señalados anteriormente (grupo 1 y grupo 2). El último grupo lo conforman casi en su totalidad por chicas de uno de los centros. Esto es debido a la red que han construido a través del árabe como forma de trabajo conjunto y de comunidad.

<sup>9</sup> Término en francés para designar una municipalidad o distrito. En este caso se trata de una de las zonas de Pikine.

Tipología	Centro	Chicos (núm)	Chicas (núm)	% Chicos	% Chicas	Número absoluto (N)
Estudian por su cuenta	CEPR1	0	1	19%	16%	11
	CEPR2	0	3			
	CEPR3	4	0			
	CEPU1	2	1			
Estudian entre iguales en casa o con un apoyo externo (grupo 1)	CEPR1	3	2	16%	9%	8
	CEPR2	0	1			
	CEPU1	0	0			
	CEPU1	2	0			
Estudian entre iguales en espacios educativos/ sociales (grupo 2)	CEPR1	0	1	13%	13%	8
	CEPR2	3	1			
	CEPU1	0	1			

Tabla 2 - Relación de grupos a partir de las entrevistas realizadas. Fuente: elaboración propia.

## 5. Era Covid-19

Debido a la crisis mundial del coronavirus ciertas dinámicas se han visto truncadas. El Estado decretó el cierre de los centros hasta el mes de julio para el alumnado de final de etapa; para el resto de clases se ha finalizado el curso escolar.

Se realizó un segundo turno de entrevistas a los mismos jóvenes entrevistados en el 2018-2019, entre agosto y septiembre de 2020 para ver los mecanismos del alumnado y si había algún cambio importante. Ante este contexto, los jóvenes entrevistados en su mayoría, han optado por trabajar de forma individual ya que las directrices del Estado limitaban el acceso a escuelas y reuniones. No obstante, desde el CEPR2 se ha fomentado el aprendizaje entre iguales a partir de grupos propuestos por el mismo centro y de forma guiada por distintos profesores, hecho que ha fomentado el estudio y la preparación de examen del alumnado.

Una propuesta de las “Amicales” de Pikine, este verano, ha sido poner en marcha clases de refuerzo para dar respuesta a los ciclos que el Estado ha dejado sin propuesta formativa desde el mes de marzo. El objetivo de estas clases es poder dar respuesta educativa, pero también social, a niños, niñas y jóvenes que llevan meses sin hacer nada y con poco o ningún seguimiento desde los centros educativos.

## Conclusiones preliminares del análisis

Los primeros resultados a raíz de las entrevistas y el estado de la cuestión, nos hacen encaminar hacia el valor del aprendizaje entre iguales y comunitario como mecanismo contra el abandono y fracaso escolar además del impacto positivo hacia la comunidad. Hace falta ver como el impacto de la Covid-19 afecta al desarrollo posterior de este tipo de grupos. Aunque la pandemia haya parado dinámicas, también ha favorecido propuestas de participación juvenil para mejora del contexto.

A nivel formativo, en casi todas las entrevistas se expresa voluntad por estar en el centro y un buen acompañamiento de los profesores en su aprendizaje. A su vez, cabe remarcar que el espacio de ocio se diversifica entre chicos y chicas, siendo el de los chicos, espacios de interacción con el deporte (sobre todo el fútbol) y el de reunión en algún espacio del barrio. En cambio, las chicas, el ocio va más encaminado en actividades que van más relacionadas al apoyo de tareas del hogar y a grupos reducidos de amigas que se entreyudan en estas tareas. Es interesante ver cómo los jóvenes interactúan a partir del ocio para ver qué estrategias y qué factores son los limitantes en su contexto educativo y social.

En las entrevistas algunos de ellos expresaron que integraban grupos de jóvenes para poder estudiar y revisar el temario fuera del horario escolar, otros realizaban clases particulares y otro grupo prefería hacerlo solo o con un grupo reducido de amigos o amigas.

Aún es pronto para asegurar que el hecho de integrar un grupo de estos influya en los resultados académicos, pero es una primera pista para poder analizar las conexiones que se realizan entre ellos. Sí que podemos afirmar que el hecho de integrar un grupo influye en la mayoría de casos para bien ya que se crean redes de apoyo entre iguales.

Aunque la tipología de familia es distinta, no hay ningún patrón que la relacione con el tipo de centro con el que acuden, simplemente se remarca que en algunos casos los jóvenes viven en casas grandes con mucha gente, principalmente porque hay poligamia. Además, cabe remarcar que no todos los hermanos y hermanas parten de las mismas oportunidades, viéndose que depende de las situaciones uno puede ir a un centro privado o público o distintos privados. Esto dependerá de quién se haga cargo del menor y del rendimiento de éste en los estudios. Por lo tanto, la selección del centro viene supeditada por la “suerte” que tenga el joven a la hora de la inscripción y por sus “logros”, es decir capital cultural.

A esto cabe añadir, que también son interesantes las diferencias entre las religiones musulmana y cristiana como forma de entender las relaciones sociales. Y las responsabilidades que tienen de por sí los jóvenes por el hecho de ser chicos o chicas y las posibilidades que tienen por su condición.

Además, el valor que tiene la educación en el círculo familiar así como el acompañamiento de alguien de la familia para el éxito educativo es fundamental para la continuidad de los estudios, así pues ponemos en valor el capital social y el capital cultural como hecho que permite dentro de un contexto socioeconómico bastante homogéneo y con distintas limitaciones, el hecho de poder proseguir en los estudios o dejarlos.

El estado de la cuestión todavía no nos revela el impacto social que tienen estas estructuras hacia los jóvenes, aún así, según datos proporcionados en las entrevistas, nos indican que con más acciones de este

tipo en el barrio, más impacto tienen directamente en el recorrido educativo de los jóvenes y en lo comunitario. Más allá de poder alcanzar niveles de estudio más elevados (mejorar los porcentajes de escolarización), es interesante poder ver el impacto que suponen organizaciones de este tipo para la ayuda mutua, y para combatir y trabajar las desigualdades desde lo local.

Aquí los jóvenes muestran dos tipos de roles, uno como beneficiario de las acciones que se realizan y otro como agente activo de estas acciones donde toma consciencia de las limitaciones del barrio, de su contexto e intenta remediarlo.

Cabría profundizar más los roles entre chicos y chicas para ver si hay alguna distinción en relación al género y también a la religión. En el punto donde se encuentra nuestro análisis, no podemos discernir si el género y la religión son un elemento esencial en la elección del ocio y tiempo libre. En el supuesto que las redes entre iguales fortalecieran el éxito educativo, supondría que si una política educativa abarcara más allá del aula, en estos contextos se garantizaría más calidad en materia educativa y reduciría el abandono y fracaso escolar. Además, se podría trabajar desde una perspectiva de abajo-arriba (desde una mirada comunitaria hacia la mirada institucional) para la eliminación de las desigualdades que existen en lo local.

Afrontar las problemáticas sociales desde una perspectiva más comunitaria, es construir políticas educativas y juveniles que se adaptan realmente a las necesidades del contexto. Desgraciadamente, aunque las “Amicales” están fuertemente enraizadas en el contexto y algunas de ellas tienen contacto con las instituciones comunales, las Instituciones más allá de estas Communes, no hacen hincapié en el motor que pueden ser estructuras que trabajen para y por los jóvenes, el futuro del barrio, del país y del continente.

## Referencias Bibliográficas

- Agence Nationale de la Statistique et de la démographie (2012) *Atlas démographique du Sénégal-Rapport Final*. <https://bit.ly/3oLy8Aw>.
- République du Sénégal. (2003) *Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation* (Éducation pour Tous). P.D.E.F/E.P.T, Ministère de l'Éducation.
- Altinok, N. (2006) Capital humain et croissance: l'apport des enquêtes internationales sur les acquis des élèves, *Économie publique/Public economics*, 18-19. <https://bit.ly/3bPAARs>.
- Bonal, X; Tarabini-Castellani, A; y Verger, A. (2007). *Globalización y educación*. Textos fundamentales, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*, Madrid, Taurus.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://bit.ly/3fL59ZT>.
- Hannum, E; Buchman C. (2005). Global educational expansion and socio-economic development: An assessment of finds from the social sciences». *World Development*, 33, pp 333-354.
- Hanushek, E, A., and Kimko D. (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90 (5), pp 1184-1208.
- Hanushek, E; Jamison D; Woessmann L. (2008). Education and economic growth: It's not just going to school but learning that matters. *Education Next*, 8. pp 62-70.
- Lewin. M.K. (2011). Access to education revisited: Equity, drop out and transitions to secondary school in South Asia and Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 31. pp 333-337.
- Niang, F. (2014). L'école primaire au Sénégal: éducation pour tous, qualité pour certains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13. pp 239-261.
- République du Sénégal. (2003.) *Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation* (Éducation pour Tous). P.D.E.F/E.P.T, Ministère de l'Éducation.
- République du Sénégal. (2013). *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence* (PAQUET). <https://bit.ly/3wyMQhh>.

[Índice](#)





## OUTROS ARTIGOS

# IMAGENS, NARRATIVAS DOCENTES E CIDADANIA

Adriana Maria de Assumpção<sup>1</sup> & Guaracira Gouvêa<sup>2</sup>

### Resumo

O presente texto apresenta a pesquisa desenvolvida com estudantes de um curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (UNIRIO). A formação docente, o desenvolvimento da cidadania global, sustentabilidade, educação e cultura visual foram temas abordados durante a pesquisa e o estudo se pautou na leitura de imagens realizada por eles, tendo como meio as fotografias projetadas em uma oficina criada para esta finalidade, onde foi criado um espaço para Rodas de Conversa. Estudo de cunho qualitativo, realizado por meio do caminho metodológico que privilegiou a escuta das narrativas construídas pelos estudantes. As fotografias fazem parte de um banco de imagens de um fotojornalista que cedeu as fotografias para a pesquisa. Nas Rodas de Conversa os estudantes participantes da pesquisa puderam compartilhar seus modos de ler e os sentidos envolvidos nessas leituras.

**Palavras-chave:** Educação; Docência; Imagens; Fotografia; Leitura; Cidadania.

*Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar (Mia Couto, 2011).*

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/ UNESA) Educação e Cultura Contemporânea e da Unyleya; Pesquisadora do Grupo Diaspotics - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>2</sup> Professora titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU/Unirio; Pesquisadora credenciada-docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## Introdução

O estudo que apresentamos<sup>3</sup> trata da leitura de imagens, particularmente fotografias, inseridas em um contexto de formação de professores, por meio do qual buscamos compreender os modos de ler e os sentidos inerentes às práticas leitoras docentes. Entendemos que a formação de educadores deve estar embasada em estratégias metodológicas que estimulem práticas de construção de conhecimento crítico, maior participação nas reflexões dentro e fora do espaço escolar propiciando a participação cidadã. Nesse sentido, consideramos o potencial das imagens e da cultura visual em que estamos imersos e, nosso interesse por esta temática se deve, em grande parte, pela aproximação com questões suscitadas em aulas ministradas para alunos do curso de Pedagogia.

Com esta pesquisa buscou-se problematizar a leitura de imagens, bem como sua relação com questões ligadas à cidadania e questões ambientais, dentre outros temas. A prática educativa foi problematizada por meio das trocas compartilhadas nas Rodas de Conversa. Assim como Paulo Freire, acreditamos que a experiência vivenciada por educadores passa pelo desafio de estar envolvido de maneira profunda e concreta com as realidades dos estudantes, assim como criar espaços para ouvi-los. Desta forma, isso se insere em uma proposta de formação docente propositiva e provocadora, por meio da problematização da imagem e suas leituras. Partimos do pressuposto que os modos de leitura dos estudantes envolvem a *leitura do mundo*, capaz de proporcionar espaços de aprendizagem que dizem respeito ao contexto local e global, possibilitando diferentes maneiras de compreender o mundo e os saberes envolvidos nessa aprendizagem. Assim a *leitura do mundo* possibilita uma leitura crítica da realidade e é por meio dela que os estudantes exercitam politicamente seu papel no mundo, como afirma Paulo Freire. Escolhemos os textos imagéticos em virtude da potencialidade que estes possuem e pelas leituras polissêmicas que estimulam. Por meio da projeção de imagens criamos um espaço profícuo para discussão de assuntos diversos em uma abordagem que pode envolver temas da atualidade.

Argumentamos em favor de um novo olhar para a questão das imagens que circulam nos espaços educativos, especialmente aqueles dedicados ao trabalho de formação de professores. O estudo trouxe uma necessidade de dialogar com as narrativas dos estudantes buscando uma escuta atenta, percebendo nas enunciações outros saberes e conhecimentos. Por meio desse estudo podemos inferir que o trabalho com imagens pode promover a leitura crítica e um outro olhar para os textos que se inserem no campo da cultura visual. Consideramos relevante que outras ações como esta pesquisa possam ser realizadas a fim de promover espaços para leitura de imagens como estratégia de educação para a cidadania global.

O artigo foi organizado da seguinte maneira: 1. Breves Considerações sobre Imagem - onde apresentamos a fundamentação teórica por meio de uma breve revisão dos autores que fundamentam o estudo; 2. O Papel da Imagem na Formação de Professores - nesta seção apresentamos parte da trajetória da autora e o interesse por este tema de pesquisa; 3. O Contexto de Desenvolvimento da Pesquisa -

---

<sup>3</sup> Este artigo é uma homenagem póstuma à minha grande parceira e orientadora neste estudo, além de amiga pessoal, professora Guaracira Gouvêa.

apresentamos uma descrição do cenário empírico, participantes da pesquisa e a construção dos dados; 4. O Caminho Metodológico; 5. As Imagens e as Narrativas dos Estudantes; 6. Conclusões.

## 1. Breves Considerações sobre Imagem

Imagens são capturadas por nossa visão e, por meio da sua tradução em palavras, buscamos entendê-las e contemplar nossa própria existência. Apesar de lermos imagens o tempo todo, não paramos para pensar sobre isso, sobre sua permanência em nosso mundo.

*As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com nosso desejo, experiências, questionamentos e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (Manguel, 2001, p. 21).*

Lemos imagens o tempo todo, organizando-as como uma narrativa mental que, muitas vezes, guardamos na memória e não compartilhamos com mais ninguém. Nos dias atuais, onde se percebe uma produção incessante de imagens há uma tendência em guardar algumas experiências imagéticas “apenas” na memória, ou seja, pessoas que consideram o não registrar, não fotografar, como uma forma de exercitar o olhar. Segundo Manguel (2001, p. 32), talvez não seja possível um sistema para ler as imagens, similar àquele criado para ler a escrita (um sistema implícito no próprio código que estamos decifrando). Em contraste com o texto escrito no qual o significado dos signos deve ser estabelecido antes que eles possam ser gravados na argila, ou no papel, ou atrás de uma tela eletrônica, o código que nos habita a ler uma imagem quando impregnado por nossos conhecimentos anteriores, é criado após a imagem se constituir - de um modo muito semelhante àquele que criamos ou imaginamos significados para o mundo à sua volta, construindo com audácia, a partir desses significados, um senso moral e ético para vivermos.

Existe uma relação entre a imagem e o espectador que se constitui por uma parte emocional e cognitiva, e, por meio disso, o espectador constrói a imagem, a imagem constrói o espectador. Essa relação do sujeito com a fotografia, com base na psicanálise, é abordada como efeito de realidade e de real, ou seja, a realidade vai irromper por meio de um processo que envolve as propriedades do sistema visual, por índices de analogia. O efeito de real surge por meio da crença que o espectador tem no que é realidade imaginária naquela imagem. Dessa forma, “o espectador é também um sujeito com afetos, pulsões e emoções, que intervém consideravelmente na sua relação com a imagem” (Aumont, 2012, p. 115).

Em relação aos significados de uma imagem, assim como Barthes (2009, p. 28) entendemos que “a significação da imagem é, certamente, intencional: são certos atributos do produto que formam a priori os significados da mensagem”. Assim, na leitura das imagens, a percepção dependerá estreitamente da minha cultura e do meu conhecimento do mundo, dos signos de que disponho (Barthes, 2009, p. 24).

Imagens são representações de algo que não está mais presente, como uma aparência de algo que foi subtraído do lugar onde se encontrava originalmente e que pode perdurar por muitos anos. Fotografia é somente aparência de um objeto representado. Consideramos relevante trazer essas considerações para compreender como as imagens se relacionam com a formação docente. Basta que nos lembremos dos

desenhos, esquemas e fotografias dos livros didáticos, bem como dos vídeos que representam fenômenos da natureza, além do trabalho com modelos e simulações em situações de atividades práticas experimentais (Assumpção e Gouvêa, 2017, p. 4).

Consideramos relevante refletir acerca desse poder manipulador ou do *cenário apocalíptico* que alguns pesquisadores apresentam ao tratar das imagens na sociedade, destacando como estão sendo utilizadas por diferentes minorias a fim de fazer desse “poder” uma tática importante para as lutas de cada grupo. Nossa compreensão a respeito dessa questão, leva-nos a ponderar que há uma estreita ligação entre a ausência de práticas de democratização da leitura, bem como acesso aos conhecimentos científicos e culturais e a leitura de textos imagéticos.

Podemos afirmar que as intrínsecas relações entre imagens e palavras conferem às audiovisualidades um caráter de narrativa, de apropriação e expressão das dimensões do tempo e da experiência dos sujeitos. As imagens, para existirem, precisariam ser narradas, contadas e construir estórias. Nesse sentido, é importante ressaltar o caráter fabulatório, inventivo e ficcional das imagens.

## 2. O Papel da Imagem na Formação de Professores

O interesse por este estudo nasceu nas aulas ministradas para estudantes de pedagogia em universidades públicas e privadas no Rio de Janeiro, cidade onde a autora reside e trabalha como docente no Ensino Superior. Alguns estudantes relatavam dificuldades em trabalhar com imagens quando estão atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no Ensino de Ciências. As dificuldades estão relacionadas com a busca de imagens que se relacionam aos temas trabalhados nesta disciplina como por exemplo, meio ambiente, saúde e ciência.

Segundo Martins, Gouvêa e Vilanova (2012, p. 14) há uma configuração no quadro de estudos teóricos sobre textos imagéticos em ampliação e no escopo do interesse de pesquisadores da área de Educação em Ciências, em especial daqueles que se debruçam sobre questões de linguagem. Nessa perspectiva, a autora ressalta também a importância de estudos acerca do uso das imagens em contextos de Ensino de Ciências, destacando a escassez de pesquisas com esse objeto. Nos pautamos na compreensão dos sentidos atribuídos na leitura de imagens e, como a leitura crítica deste tipo de texto, pode desvelar visões de mundo e possibilitar escolhas mais conscientes para os educadores. Como Souza (2011, p. 134), compreendemos que as imagens podem transmitir conceitos e valores e desempenham importante papel na formação oferecida na licenciatura; dessa maneira, a escolha de uma imagem é sempre intencional e carregada de sentidos ideológicos, trazendo “uma verdade” sobre o mundo. O trabalho com temas ambientais se insere numa gama de conhecimentos que podem ser compartilhados por meio de propostas educativas que estimulem a leitura de imagens.

O estudo das imagens no campo da Educação em Ciências é um tema importante para os processos de aprendizagem em ciências e não deve ser negligenciado. Existe uma lacuna nos estudos que tratam da formação docente no que diz respeito ao Ensino Fundamental e Médio, envolvendo os professores, enquanto leitores de imagens (Souza, Rego, Gouvêa, 2010, p. 97). Nessa perspectiva, é a relação entre o mundo imagético e a educação, sobre a qual ainda temos muito a problematizar que torna evidente a relevância de

um estudo, que tenha como proposta de investigação o texto imagético e as leituras realizadas no âmbito de cursos de formação inicial. Encaminhamos nosso estudo nessa linha de investigação, especificamente para o Ensino Superior. Temos ainda um número pequeno de trabalhos que tratam da relação entre imagem e educação. Entretanto, não podemos nos eximir de afirmar que conhecemos experiências exitosas no campo da educação, no que diz respeito às imagens (Barbosa e Santos, 2014; Fresquet, 2011; Migliorin, 2018, 2015; Duarte, 2016, 2017), porém ainda percebemos a necessidade de uma problematização maior, bem como disciplinas específicas para abordagens mais complexas sobre a interface entre imagem e educação.

Por meio desta pesquisa, buscamos refletir sobre a experiência vivenciada entre os estudantes, bem como a relação entre ela e as leituras realizadas no contexto de produção da pesquisa, durante as Rodas de Conversa. Compreendemos que a presença cada vez maior de propostas educativas que possibilitem experiências diversas com o campo da imagem, tendem a criar um espaço profícuo para a construção de conhecimentos com a criação de estratégias pedagógicas importantes na promoção de interface entre formação docente e desenvolvimento da cidadania global.

Consideramos relevante nos debruçarmos sobre a formação inicial, bem como o cenário educacional e isso é corroborado por Castro (2015, p. 26) que destaca a importância de pesquisas sobre os sentidos que a formação inicial assume por meio dos cursos de Pedagogia. Em sua pesquisa sobre a formação docente nesta área, o autor traça uma cuidadosa análise do tema. Discorre sobre docência no Brasil e discute conceitos importantes como a relação entre o trabalho docente e o capitalismo contemporâneo e, nesse sentido afirma que:

*Em busca da esperança e das possibilidades de continuar acreditando ser possível libertar o homem dos grilhões que dominam a todos, pois mesmo os donos do capital são também dominados por sua lógica perversa, mergulho na teoria sobre o mundo contemporâneo. A rebeldia condiz com minhas escolhas para pensar soluções que subvertam o óbvio, ou seja, as que apontam para a aceitação da situação de globalização da economia, nas bases atuais, como definitiva (p. 52).*

Na esteira teórica de Castro e seguindo a lição de Benjamin (2012, p. 245) de “escovar a história a contrapelo” buscamos refletir sobre as leituras de imagens produzidas em um contexto de formação inicial, com a intenção de fazer deste espaço um lócus privilegiado para práticas de resistência, por meio de ações que contribuam efetivamente com mudanças nas condições de trabalho dos docentes na contemporaneidade. Essas questões perpassam a formação de docentes e reafirmam pautas como cidadania global, fomentando posturas de responsabilidade e ação para um mundo mais justo e igualitário. A cidadania não é uma temática nova na educação, entretanto, na contemporaneidade está associada com contextos de desenvolvimento sustentável.

Nos aproximamos de Boaventura Sousa Santos, que contribui efetivamente para a discussão que envolve a questão social e a democracia, além da construção política inserida no debate que considere o conhecimento, seus usos sociais e status epistemológico (Oliveira, 2012, p. 4). A leitura de imagens se insere na discussão de um projeto educativo emancipatório e pode se pautar em estudos e reflexões como esses

autores vêm construindo. Essas leituras podem se constituir em estratégias para que os educadores possam contar a história da democracia, promovendo-a e criando formas de visibilidade, visto que ao longo do século XX essa história foi contada em boa parte por aqueles que tinham interesses, não necessariamente democráticos (Santos, 2016, p. 13).

Caminhamos na mesma direção que Paulo Freire, entendendo que a leitura crítica da realidade possibilita aos grupos populares uma compreensão diferente da sua indignação, associada claramente a políticas de mobilização e de organização, podendo constituir-se em um instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (Freire, 1993, p. 21). Da mesma maneira compreendemos a leitura - teoricamente fundamentados na *leitura do mundo* - pois a compreensão do texto (neste estudo, o texto imagético) possui implicações na percepção das relações entre o texto e o contexto, onde linguagem e realidade estão ligadas dinamicamente (Freire, 1993, p. 11).

As práticas associadas com a leitura de imagens podem criar “pontes” entre os docentes e os caminhos de mudança, por meio da participação cada vez maior na construção de ações educativas contra-hegemônicas. Nesse sentido, podemos estimular um cenário educativo que seja problematizador de questões globais, relacionando-as com aspectos locais, propiciando um entendimento acerca dessa relação.

Nos anos de 1960 Paulo Freire já utilizava a projeção de imagens para dialogar com seus interlocutores, no processo de alfabetização desenvolvido por ele no nordeste brasileiro. Nos chamados “Círculos de Cultura” eram projetadas imagens relacionadas com a palavra geradora e, a partir daí iniciavam-se as conversas a respeito das situações vivenciadas pelos participantes em suas realidades. Neste processo os comentários dos participantes a respeito das imagens estimulavam conversas e reflexões relevantes para o processo de alfabetização dos participantes. Segundo Capai (2020, p. 146):

*Foi sob o inspirador céu do Brasil, mais precisamente em Angicos (1963), a 471 km de Sobral, que nasceu uma grande constelação que orientaria todo o universo educacional. Lá estava presente Paulo Freire com sua primeira experiência inspirada em sua concepção dialógica. Sua experiência bem-sucedida se expande pelo Brasil e, após sua cassação, chega ao mundo. Ele se utiliza de uma inovação tecnológica da época, a projeção de fotografias [...].*

Entendemos, assim como Capai (2020, p. 147) que o caminho metodológico escolhido - com projeções de fotografias - possibilita a democratização de pedagogias que podem tornar os estudantes fluentes nas mídias que estão presentes no cotidiano, utilizando-as como instrumentos de transformação do mundo. Esta democratização é entendida como uma demanda da formação docente na sociedade contemporânea.

A despeito da formação ser responsável pela mudança, pode se constituir enquanto uma maneira para a criação de novas “táticas ou maneiras de fazer” (Certeau, 1994, p. 47). Práticas desenvolvidas cotidianamente os espaços escolares são táticas para lidar com o que é “forte” como se fôssemos auspiciosos caçadores lidando com uma caçada. Consideramos possível uma analogia com a leitura de imagens que, muitas vezes, é entendida como um modelo que exclui a maior parte das pessoas por se associar esta leitura a um conhecimento profundo de arte. Entre as práticas cotidianas que chamamos táticas encontramos a leitura, como epopeia do olho e da pulsão de ler, segundo Certeau (1994, p. 48).

*O binômio relação-consumo poderia ser substituído por seu equivalente geral: escritura-leitura. A leitura (da imagem ou do texto) parece aliás constituir o ponto máximo da passividade que caracterizaria o consumidor, constituído em voyeur (troglodita ou nômade) em uma “sociedade do espetáculo”.*

Podemos refletir sobre esta “sociedade do espetáculo” para compreender se temos um espaço de problematização das imagens ou apenas produção e circulação deste tipo de texto. Assim, problematizamos essa profusão de imagens na formação docente e nas práticas desenvolvidas nas escolas da contemporaneidade. Nossa intenção é refletir sobre a força das imagens, partindo do pressuposto de que essa “sociedade do espetáculo”, como preconizada por Debord (1997, p. 14) possui uma percepção fetichista da mercadoria em escala mundial, tornando tudo imagem e espetáculo, abolindo os valores de uso e deixando à mostra apenas a superfície vazia do valor de troca (Bueno, 2003, p. 27).

Neste cenário encontramos uma burguesia poderosa que converte suas forças para criar uma indústria que possa se refletir num retrato desse poderio e, nesse sentido, a tecnologia e todas as técnicas criadas para a produção de imagens também impactaram o desenvolvimento das relações estruturadas e reinantes nessa *sociedade espetacular*. Assim buscamos entender essas e outras questões, levando em consideração nossas limitações, enquanto docente que atua na formação inicial e, portanto, impregnada por uma formação que precisou de rupturas epistemológicas que também estão estreitamente ligados ao contexto sócio histórico dessa formação.

Nosso interesse é pensar dialogicamente com os estudantes, em uma perspectiva reflexiva que começa pelo entendimento do que é educação e o papel dessas reflexões para as práticas educativas.

### **3. O Contexto de Desenvolvimento da Pesquisa**

Nosso lócus da pesquisa - o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) - foi criado nos anos de 1980 com duas habilitações, a saber: Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Magistério de Primeira à Quarta Série do Primeiro Grau. No ano de 1995 o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) reconheceu o curso com a primeira habilitação e indicou a segunda habilitação para futuras possibilidades. Esta história está explicitada no Projeto Pedagógico do Curso<sup>4</sup> e nele podemos perceber a importância da formação docente e sua relação com a educação básica brasileira.

*A partir da Resolução UNIRIO 2.061, de 06/05/99, emitida num contexto permeado por mudanças, tanto na realidade social, quanto na legislação educacional, redefiniram-se os caminhos da proposta curricular do curso de Pedagogia, aprofundando-a e, conseqüentemente, ampliando-a. O projeto pedagógico então elaborado, partindo da especificação do profissional que se pretendia formar para uma sociedade como a brasileira, dinâmica, porém desigual, mas com grande potencial de transformação, evidenciou a necessidade de o curso habilitar seus alunos para atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e*

<sup>4</sup> [http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/PROJETOPEDAGGICOPEDAGOGIA\\_2008.1.pdf](http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/PROJETOPEDAGGICOPEDAGOGIA_2008.1.pdf).

*/ou na Educação e Comunicação, habilitações estas que se constituíram alicerce da reformulação curricular empreendida naquele ano. Nos anos subseqüentes, pequenos ajustes foram realizados na estrutura do Curso, porém de caráter pouco significativo. Em 2007, o curso de Pedagogia da Unirio completou 20 anos e, embora sua contemporaneidade curricular se revele frente às Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC, em 15 de maio de 2006, transformações sócio-político-culturais vêm impondo novas demandas à sociedade brasileira e, conseqüentemente, ao processo educacional, incidindo na necessidade de uma nova adequação da sua estrutura curricular.*

Desde o ano de 2019 a Escola de Educação da UNIRIO vem discutindo uma reformulação curricular<sup>5</sup> buscando atender a demandas inerentes ao processo educacional, bem como necessidades identificadas pelo corpo docente a respeito da matriz curricular. Essa discussão toma por base alguns documentos norteadores como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e, em relação ao PNE e a docência, destacamos pontos que consideramos importantes como uma articulação entre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e as definições sobre formação inicial e continuada, currículo e avaliação dos professores.

Nesse sentido, compreendemos que, para promoção de uma reforma curricular deve-se levar em consideração uma gama de questões que envolvem teoria e prática da docência especificamente no que diz respeito ao currículo básico para que este atenda demandas extremamente prementes. O estudo que apresentamos considerou a formação docente e o valor social da mesma no sentido de contribuir com a educação. Nesse sentido, convoco Ribeiro (2014, p. 25) para dizer que:

*Se para pensar o mundo é preciso nele mergulhar; para pensar a educação também é preciso vivê-la. Por isso, o formar-se professor/a é um eterno estar se formando professor/a, na e com a experiência, a qual ressignifica, indaga, reforça, nega e dá sentido ao aprendido.*

Assim compreendemos a pesquisa como momento de encontro e partilha com os participantes, em uma estreita colaboração, buscando gerar experiências que estimulem intervenções importantes em práticas já consolidadas ou “dormentes” em muitos dos cotidianos da escola. O currículo atual do curso de pedagogia da Unirio possui uma disciplina chamada “Imagem e Educação” que se caracteriza como um espaço importante na promoção da interface entre essas duas áreas. Essa disciplina foi incluída também no curso de licenciatura em pedagogia oferecido na modalidade à distância. Os estudantes realizam atividades teórico-práticas envolvendo temáticas que se relacionam a imagens fixas, imagens em movimento, bem como trabalhos que discorrem sobre os híbridos. A imagem híbrida é aquela que se constitui como um desdobramento das novas tecnologias, reunindo a fotografia e recursos digitais. Seguindo esse caminho, a construção da pesquisa foi permeada por um constante indagar, trocar e perguntar, experimentando hipóteses e considerações acerca deste estudo. A pesquisa foi enriquecida por um partilhar verdadeiro de saberes e anseios em virtude da bagagem de cada uma e das histórias tecidas em suas trajetórias profissionais e pessoais. Acreditamos na perspectiva da educação comprometida com a formação que não seja homogeneizadora e que tenha como desafios a construção de conhecimentos respeitando crenças,

---

<sup>5</sup> <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/reformulacao-curricular>.

valores e saberes. Desta maneira, formar professores que possam compreender esses valores e investir em sua prática, também mobiliza a autora deste texto ao desenvolver a pesquisa.

Os participantes do estudo eram estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, matriculados em diferentes períodos. A construção dos dados se deu a partir da análise das narrativas desses estudantes durante a participação em oficinas realizadas para a realização da pesquisa. O total de participantes foi de 72 pessoas, dentre elas, 56 do gênero feminino e 16 do gênero masculino. Dentre estes participantes, observamos uma faixa etária variada, entre dezenove (19) e cinquenta e dois (52) anos, sendo que, a maior parte, se concentrava na faixa etária de vinte (20) a vinte e sete (27) anos.

#### 4. O Caminho Metodológico

Na construção da metodologia, nos pautamos nos estudos teóricos relativos à pesquisa qualitativa, buscando um caminho para a construção dos dados empíricos, que se compôs por meio de oficinas com Rodas de Conversa. Essa proposta metodológica tinha como objetivo compreender como as narrativas construídas durante as oficinas poderiam se constituir enquanto dados da pesquisa. Ao mesmo tempo, nos interessávamos pela construção dos diálogos e a compreensão de todos os momentos envolvidos na oficina.

A escolha pelas oficinas, foi baseada nas conclusões de Souza (2004, 2006) que, em seus estudos, afirma que elas podem contribuir com a formação dos participantes, bem como facilitar a construção de dados, pois são atividades de curta duração, pontuais, com temas restritos, específicos e abordados de forma objetiva. Acreditamos como a autora, que por meio de oficinas podemos refletir sobre as diferentes vozes que se fazem ouvir nos enunciados polifônicos que são construídos naquele contexto. Em seus estudos, a autora traça um levantamento em diferentes publicações tentando definir oficinas pedagógicas e, destaca algumas considerações de autores que tratam do termo, relacionando-o com metodologia, ensino e formação de professores por meio de múltiplas possibilidades de abordagens.

Os diálogos criados no lócus desta pesquisa nos pareceram propiciadores de trocas potentes nas relações pretendidas por nós durante o estudo, no entanto, havia uma inquietação a respeito deste caminho de conversas que poderiam nos conduzir por “uma linha de fuga às normativas da pesquisa científica” (Ribeiro, Sousa, Sampaio, 2018, p. 29). Entretanto, assim como os autores, percebemos que as conversas possibilitaram uma escuta atenta para as diferenças, para a alteridade e singularidades constitutivas dos encontros.

A nossa escuta aberta aos diálogos produzidos no espaço das Rodas de Conversa foi nos encaminhando para uma trajetória de descobertas potencializadas pelos encontros permitidos neste espaço. A cada nova Roda de Conversa nos emocionávamos com contribuições trazidas pelos estudantes, demonstrando sua percepção com o respeito e a valorização deste espaço pensado como local de escuta verdadeira. Outro dado importante é a mudança nas nossas próprias atitudes, pois as Rodas de Conversa nos faziam retornar após cada encontro com os estudantes para refletir sobre aquele momento repensando alguns encaminhamentos. Neste sentido, partilhamos do sentimento de outros autores, de que “as conversas quando, de fato, acontecem” têm a potência de colocar sob suspeita nossas verdades, empurrando-as para

os limites de nossas crenças-valores, ao nos forçar a pensar com outras referências os acontecimentos vividos nos cotidianos de nossas vidas” (Ribeiro, Sousa, Sampaio, 2018, p. 58).

A divulgação das oficinas foi feita de duas maneiras: na primeira oficina realizada no período de recesso letivo, os estudantes que já estavam matriculados em uma disciplina de férias foram convidados para participar da oficina. As outras oficinas realizadas foram incorporadas na programação de eventos da própria Escola de Educação da Unirio, que foram, a Semana de Educação e a Semana de Integração Acadêmica. Nestes dois eventos, a divulgação foi feita na própria programação divulgada no site da universidade. Em todas as oficinas tivemos entre seis e dez participantes, estudantes de graduação, com exceção de um estudante da pós-graduação (mestrado) da própria Unirio. As oficinas posteriores aconteceram dentro do planejamento de disciplinas da graduação, como forma de parceria entre professores das disciplinas e a pesquisadora. Ao todo foram realizadas seis oficinas e, em todas, foram realizadas gravações de imagem e áudio, com autorização dos participantes.

A dinâmica das oficinas era organizada em momentos distintos, a saber: em um primeiro momento a pesquisadora apresentava uma projeção de fotografias e os participantes eram estimulados a falar livremente sobre a experiência de observar as imagens projetadas. As projeções foram organizadas com um número de dez imagens de fotojornalismo, que tratavam de temas variados como meio ambiente, infância, ciência, diversidade, vulnerabilidade social, cidadania, direitos humanos, racismo e homofobia. Todas as imagens foram cedidas para o estudo por um fotojornalista.

No segundo momento, todos eram convidados a escolher uma imagem e, em seguida, narrar os motivos desta escolha, assim como os sentimentos deflagrados pela imagem escolhida. Depois das narrativas compartilhadas na Roda de Conversa, a pesquisadora explicava o contexto de produção das fotografias.

## **5. As Imagens e as Narrativas dos Estudantes**

O artigo apresenta parte do estudo desenvolvido e, para isso, fizemos um recorte da pesquisa selecionando duas imagens e algumas narrativas construídas pelos estudantes a partir da escolha destas fotografias.

Nesta seção buscamos articular as referências teóricas com as narrativas, sem esgotar todas as possibilidades de reflexões sobre a experiência descrita. Por meio da análise das narrativas percebemos uma grande diversidade de sentimentos aflorados por meio da observação de cada fotografia. Podemos citar alguns sentimentos como memórias afetivas, sonhos, desejos, revelações partilhadas naqueles encontros extremamente profícuos. A fim de preservar a identidade dos participantes, escolhemos nomes de fotógrafos profissionais como uma maneira de criar pseudônimos ao mesmo tempo em que homenageamos alguns profissionais.

A respeito da experiência com as projeções, o estudante Humberto, se emocionou ao refletir sobre suas aulas e ressaltou a relevância da vivência na oficina.

*Aprendi a olhar os registros dos momentos de nossa vida com outro olhar, um olhar mais crítico e detalhista; eu acho que vou observar mais, melhor, com mais detalhes outras fotografias e vou me preocupar em dar mais tempo aos meus alunos só para olharem, sem ter que escrever um texto pra imagem (Humberto Capai).*

O tempo para observar e refletir, foi um dos momentos da oficina destacados por vários participantes e, dessa forma, reafirmamos a importância de espaços como esse nas aulas de graduação, entendendo que por meio da observação podemos compreender melhor a imagem, refletindo sobre o seu contexto de produção.

A primeira imagem projetada retrata uma cena cotidiana de uma família que vive na Colônia Juliano Moreira, na zona oeste do Rio de Janeiro, no Brasil. Na ocasião, o fotógrafo visitava o projeto desenvolvido com moradores desta localidade e, a matriarca da família o convidou a conhecer o balanço feito pelo avô das crianças. Naquele momento carregado de poesia, o deleite das crianças com o novo brinquedo foi registrado com simplicidade e poesia.



*Imagem 1 - Crianças no balanço. Foto: Peter Illiciev.*

A primeira narrativa que apresentamos é de uma estudante que nomeamos Marizilda, que se disse encantada pela fotografia, pois a imagem fez com que ela recordasse momentos de sua infância em meio à natureza. Também destacou aspectos da prática educativa com temas ambientais ao narrar suas vivências.

*Uma fase boa, gostosa, que tudo era possível aí... quando você mostrou primeira foto que realmente me fixou, que eu me fixei, foi essa! Deu uma emoção... uma emoção gostosa de olhar essa fotografia... a natureza, a inocência, tudo isso me lembrou a casa onde vivíamos... tinha uma mangueira onde meu pai colocou um balanço de madeira, a gente pegava manga, fruta do pé mesmo, sabe? Dá uma saudade, pois não tem mais isso, nada disso... a gente agora vive em apartamento, vai pro trabalho, vai pro supermercado e compra tudo. Acho que nem tem mais casas*

*assim... demoliram tudo, prá construir prédios. Na escola, a gente fala com as crianças de meio ambiente, mas eles nem sabem o que é. Não entendem mesmo, e eu acho até que nem entendem porque estão destruindo... (Marizilda Cruppe).*

Entendemos que esta narrativa se aproxima daquilo que tratamos como “tempo de olhar”, pois segundo alguns estudantes que participaram dessas oficinas, quase sempre, as práticas desenvolvidas nos cursos de formação priorizam a produção de textos escritos. Eles afirmam que não são criadas oportunidades para uma reflexão a respeito da produção e circulação de imagens. Os estudantes também destacam que os professores utilizam pouco o recurso de projeção de imagens nas aulas da graduação, priorizando grande quantidade de textos escritos. As imagens, segundo eles, aparecem ocasionalmente para ilustrar algum ponto, mas não há muito tempo destinado a observar e refletir sobre elas. Compreendemos que este tempo para observar é necessário e faz-se imprescindível na compreensão a respeito da polissemia das imagens e sua potencialidade no trabalho educativo.

Outro aspecto importante é a reflexão trazida pela estudante a respeito do trabalho desenvolvido por ela na escola básica e a maneira como entende a presença da questão ambiental na sala de aula.

A segunda narrativa apresentada é de uma estudante - Nair - que também relaciona a fotografia com sua própria infância e reflete sobre o ofício docente e o trabalho com os temas ambientais.

*Ah, essa foto me lembra do interior, vida de interior, onde quem não é parente conhece todo mundo... a mangueira é mais firme, o abacateiro ele quebra rápido né? Por isso que o balanço tá na mangueira... na minha casa tinha mangueira... a gente brincava tanto nessa mangueira... essa foto é muito emocionante mesmo! Faz a gente pensar na vida que tinha e não tem mais... porque acabou né? Tudo isso já foi... já é passado e não volta mais... e os meus filhos e as os meus alunos nem sabem mais o que é isso... eles nem conheceram e não valorizam por isso só querem comprar tudo, celular, ipad, game, tudo isso que é tecnológico e só precisa ter dinheiro ou cartão de crédito... não tem valorização dessas coisas e algumas vezes dá uma sensação de que estamos “chovendo no molhado” e depois que acabar as atividades as crianças nem vão lembrar de sustentabilidade, e outras coisas que a gente fica repetindo lá na aula de Ciências. Eu sei que há muito tempo não parava prá pensar nisso, sobre isso, sabe? Acho que isso foi bom, porque mexeu muito comigo, com meu emocional, meu jeito de ser professora, de dar aulas e tentar ser verdadeira... porque eu acredito que a gente pode mudar as crianças com a educação e daí a gente vai mudando o mundo, né? Eu acho... (Nair Benedicto).*

As narrativas apresentadas reafirmam o potencial desse momento formativo, onde as próprias reflexões desafiam o pensar sobre as imagens. Por meio das imagens, os estudantes refletiam sobre as práticas educativas e os temas trabalhados. Na relação com o outro e no processo de abrir-se para verbalizar seus sentimentos em relação a certas imagens foi se construindo um espaço dialógico, importante na formação. Os sujeitos, convidados a pensar e praticar uma outra forma de produção de conhecimento, se reconheceram naquele espaço pelo processo de escuta criado naquele ambiente. À medida que as narrativas surgiam outras reflexões eram acrescentadas por outros sujeitos da Roda de Conversa. O respeito

à palavra do outro e aos sentimentos externados foram outro ponto muito importante na construção deste espaço de troca, compartilhamentos e aprendizagens.

Nair apreendeu o sentido conotado da imagem, que se revelou nas relações que ela traça com a “vida de interior e o balanço na mangueira”. Compreendemos que este sentido, que podemos tratar como um segundo sentido, é abordado por Barthes como o sentido óbvio, ou o que nos vem imediatamente após olharmos a imagem, mas em seguida, percebemos outro sentido que o autor trata de obtuso nas relações que a estudante faz trazendo elementos como “a brincadeira, a infância dela mesma, a vida que não tem mais...”.

A estudante Renata relaciona a imagem com o que é antigo e a trata com nostalgia abordando questões oriundas do seu imaginário a partir da observação desta imagem.

*Ah, essa foto é muito linda assim... antiga... com essas crianças no balanço... e eu fico imaginando... antigamente as crianças brincavam assim né? E dai eu acho que deve ser os netinhos de alguém, porque eu sou avó e eu fico pensando que eu queria que minha neta tivesse uma infância assim dessa foto aí com balanço, brincadeira na terra, quintal, tudo isso eu tive na minha infância e minha neta eu acho que não vai ter... eu acho assim né... por tudo assim que tem hoje aí... a vida... crianças nem sai mais prá brincar por causa da violência... e a escola também só tem cimento, pátio cimentado, sem árvores, sem terra... daí a gente fala, fala, fala em preservar o meio ambiente mas eles não entendem porque não dão valor... os próprios pais querem lugar com asfalto, bastante coisa moderna, não querem esse lugar do interior (Renata Castello Branco).*

Na verdade, a fotografia que a estudante identificou como uma foto antiga, foi produzida no ano de 2011 e, ao que parece, o tom escolhido na edição da mesma - preto e branco - conduz seu olhar de maneira a afirmar que trata-se de uma foto “antiga.” A relação estabelecida com os seus próprios sentimentos mais fraternos, quando afirma que as crianças “devem ser netinhos de alguém” nos parece uma relação extremamente ligada ao amor de uma avó, dos sentimentos aflorados por meio da imagem que se assemelha com suas próprias memórias mais íntimas. A imagem também é lida pelas afetividades e os estudantes evidenciam isso nas narrativas. Este é um aspecto importante que deve ser problematizado ao ensinar com imagens, por meio de projeções e leituras.

Corroboramos as palavras de Capai (2020, p. 148) ao afirmar que quando trabalhamos em uma perspectiva dialógica e emancipatória, ao invés de colocarmos um fardo sobre os ombros do professor e/ou educador, faz-se presente um “eu posso” e um “nós podemos”.

A experiência das Rodas de Conversa a partir das projeções de fotografias, nos mostraram que existem inúmeras possibilidades para ampliar a capacidade crítica, por meio da dialogicidade e da presença de conhecimentos relacionados com tecnologia, com as experiências vivenciadas pelos participantes, buscando a ampliação da leitura do mundo. Reconhecemos como Paulo Freire, que o diálogo é imprescindível para o exercício de uma prática democrática e emancipadora. Esse tipo de experiência formativa também caminha no sentido de eliminar aquilo que Paulo Freire nomeia como “a inexperiência democrática, isto é, ausência das condições necessárias à criação de um comportamento participante” (Freire, 1997, p. 75).

Estas vivências trouxeram possibilidades de relações com o cotidiano dos participantes que, dessa maneira, foram estimulados a refletir criticamente sobre temas contemporâneos.

A segunda imagem apresenta uma cena registrada na abertura de uma festa regional típica de algumas cidades do Nordeste do Brasil. Na ocasião, um grupo de vaqueiros participou da cerimônia desfilando com a bandeira do arco-íris, símbolo do orgulho LGBTQ+.



Imagem 2 - Vaqueiro na festa do “Pega Boi” em Serrita – Pernambuco, Brasil. Foto: Peter Illiciev.

*Fiquei imaginando aqueles cangaceiros indo protestar segurando aquela bandeira, naquele lugar, que parece nordeste, norte... imagina isso... é uma bandeira ... é... é a bandeira... gay né? Imagina isso no interior do país... se aqui já é complicado fazer essas coisas... (Alexandre Brum).*

*É a bandeira do arco-íris, do pessoal LGBT ... rs rs rs (Bárbara Pela).*

*Eu vejo relação com minha origem, com o lugar de onde venho, eu vi beleza na foto, quando você vai retratar o nordeste, geralmente retrata com imagem de seca, de uma coisa feia, geralmente a gente vê esse tipo de veiculação de imagem e a imagem tá muito bonita, tá mostrando gente feliz e eu vi beleza na foto e isso é uma coisa muito cultural. Eu vi pura beleza na foto! Me chamou a atenção positivamente por isso... a bandeira ficou linda com cor e não traz coisas tristes do meu povo... porque a mídia só mostra destruição pela falta de chuva, pobreza, fome, nada mais...[...] eu esperaria passar vários tipos de imagens por aqui... me chama a atenção porque é algo que é próximo de mim, bem familiar... eu conheço bem esse tipo de cultura... eu jamais esperaria aqui ver isso... tipo eu pensaria que poderia ter, por exemplo, imagens de satélites, mas não essas... exatamente específica de vaqueiro... porque não imaginaria que ia ter imagem exatamente de vaqueiro... agora vaqueiro de Pernambuco? Eu sou de Pernambuco! Então é isso! É bem Pernambuco?! Pensei em encontrar arara, Amazônia, satélites, coisas da Ciência... agora, vaqueiro de Pernambuco?! Porque é uma cultura bem regional... então me impactou por isso... que conheço*

*bem... seria muito bom se tivessem mais imagens assim passando aqui, no sudeste... mostrando coisas importantes e bonitas que tem nos outros estados, principalmente nordeste do Brasil... acho que a escola podia falar disso, assim como você fez aqui com a gente (Luciôla Villela).*

*O que me pareceu interessante, embora bem contrastante foi aquela imagem do vaqueiro com a bandeira porque eu lembrei de manifestação muitas vezes, principalmente nós, que estamos na região sudeste, nós interpretamos uma categoria de um modo que essas pessoas são alienadas da sua consciência política e social, então no momento que eu vi aquilo dali e o contraste da cor... é dizer que a sua mentalidade, ou seja, a minha mentalidade daqui é muito contrastante com a realidade que ele representa que ele realmente se vê... eles têm uma consciência política diferente da nossa, uma consciência social diferente da nossa. O nosso olhar talvez seja mais adequado com nossa realidade social que a gente vive aqui que é diferente daquela que eles vivem lá. Eu fiquei imaginando cangaceiros provavelmente do interior, indo manifestar, e nessas situações mais adversas gritando: FORA TEMER! Aquela bandeira eu automaticamente associei a manifestação e eu não consegui identificar a bandeira... eu fiquei tão assim, imaginando o contraste... (Humberto Capai).*

Selecionamos quatro narrativas apresentadas em sequência, em virtude do diálogo construído pelos participantes a respeito da segunda imagem. No momento dessas narrativas houve uma interação muito grande entre os participantes devido ao desconhecimento daquela bandeira por parte do estudante Humberto e, a relação com a frase “Fora Temer!” em virtude do contexto político que o Brasil vivia<sup>6</sup>. Na Roda de Conversa tínhamos grupos com posições políticas bem distintas e os ânimos se exaltaram um pouco. A partir da narrativa de Humberto outras falas foram surgindo de forma a contestar ou protestar pelo desconhecimento dele em relação aquilo que considerávamos um símbolo icônico: a bandeira do arco-íris. Importante ressaltar a maneira como a bandeira foi relacionada com a manifestação política. Uma leitura totalmente conotativa ainda mais se levarmos em consideração o “Fora Temer!” pois esta leitura demonstra que os sentidos que Humberto traz em sua leitura são elaborados por “segundos significados” com um código de conotação que é histórico cultural; os signos estão aí presentes marcados pelas impressões, cores e sentidos desta sociedade (de deste grupo) em relação à bandeira que aparece na foto (Barthes, 2009, p. 23).

A narrativa do estudante Humberto apresenta uma inferência sobre o grupo social de vaqueiros, particularmente, vaqueiros nordestinos. O estudante argumenta a respeito de um grupo social que a princípio, ele desconhece, no entanto, trata de um posicionamento político e de uma conscientização que no seu entendimento é distinto entre pessoas pertencentes a grupos sociais diferentes e oriundos de regiões brasileiras distintas.

Podemos considerar que, de certa maneira, ambos - fotógrafo e observador da foto - realizam caminhos muito semelhantes em contextos distintos: o contexto de produção e o contexto de recepção. O fotógrafo cria

---

<sup>6</sup> A oficina foi realizada no momento em que o Brasil havia vivido o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e o vice-presidente Michel Temer estava no poder.

sua imagem a partir de suas próprias fantasias a respeito daquele “mundo dos vaqueiros nordestinos” e o estudante que recebe esta foto, demonstra em sua leitura sentidos que estão inseridos nas suas próprias fantasias que povoam o seu imaginário.

A narrativa de Lucíola é permeada por afetividade e, alguns momentos de voz embargada (só perceptível no áudio das Rodas de Conversa), pois ela exprime seu sentimento de pertencimento a um ambiente tipicamente nordestino, com características particulares de sua história de vida. Os primeiros sentidos que aparecem em sua leitura, parecem estar ligados à denotação, por meio da qual ela fala dos vaqueiros, mas em seguida trata como “*bem cultural*” e relaciona esta imagem com outro espaço, que segundo ela, não seria acadêmico. O segundo sentido que aparece em sua leitura - muito ligado à conotação - está carregado de subjetivismo com uma entonação expressiva [...] “*agora, vaqueiro de Pernambuco?!*” demonstrando que não considerava a possibilidade de encontrar imagens deste tipo naquele espaço. Quando fala de sua história ressalta o local onde nasceu e a relação com aquela imagem que se apresenta com uma pluralidade de significados para a estudante.

A criação e a interpretação de imagens é um processo que se constitui por meio das fantasias individuais ou coletivas do nosso imaginário, e se insere em um processo de criação de realidades (Kossoy, 2014, p. 54). Segundo este autor:

*A fotografia resulta sempre desta construção, seja ela realizada enquanto expressão do autor (sem finalidades utilitárias), seja como registro fotojornalístico ou meio de criação publicitária, não importando se obtidas segundo as diferentes tecnologias. Vemos diariamente como a publicidade e a mídia constroem “realidades” e “verdades”.*

Consideramos que a desmontagem da imagem fotográfica - que relacionamos aqui com as leituras dos estudantes - possibilita a percepção de como a foto incorpora - tanto na produção quanto na recepção - “um complexo processo de construção de realidades, e, portanto, de ficções” (Kossoy, 2014, p. 55).

O estudo propiciou a capacitação de um grupo de estudantes - alguns que já atuam como docentes - no sentido de empoderamento e compreensão do uso de estratégias pedagógicas que possam trazer esse mesmo poder aos seus alunos. A utilização das imagens e das conversas possibilitou reflexões muito potentes para a transformação dos participantes. Nesse sentido, consideramos que caminhamos na direção da Educação para a Cidadania Global (ECG), que considera conhecimentos e habilidades baseados em direitos humanos, justiça social, diversidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental. Segundo a UNESCO a ECG oferece aos estudantes as competências e a oportunidade de compreender seus direitos e suas obrigações para que, assim, promovam um mundo e um futuro melhores para todos.

## 6. Conclusões

A projeção de imagens nas Rodas de Conversa deflagrou uma série de sentimentos muito particulares. Podemos afirmar que alguns estudantes são tocados profundamente por determinadas imagens, envolvendo sentimentalidades que são propiciadas pelas fotografias que os emocionam. Essas percepções implicam em considerar que nos deparamos com imagens e, ao mesmo tempo com um não saber que nos deslumbra e

nos impulsiona a buscar o que Didi-Huberman (2010, p. 34) trata como rupturas epistemológicas, pois não poderemos operar com novas respostas para antigas perguntas e sim, formular perguntas inteiramente novas. O autor questiona a tradução das imagens no visível, legível, fechando possibilidades de ampliar o olhar, e, nosso ponto de vista nos leva a pensarmos nos espaços de formação de professores enquanto espaços de rupturas, incertezas, e construtores de conhecimento.

Nossa prática vem demonstrando que a imagem propicia aos estudantes momentos únicos de desvelar seu olhar e de criar referências próprias em suas fotografias. Desta maneira, pretendemos fazer da reflexão sobre leitura de fotografias uma forma de problematizar a construção do conhecimento e as formas - que percebemos na maior parte das vezes reprodutoras de práticas hegemônicas - que a escola tem encontrado para o trabalho educativo. Nesse sentido, a pesquisa propicia uma reflexão sobre a formação docente e a importância de práticas com o texto imagético sem esquecer da importância do texto escrito, no entanto propiciando experiências enriquecedoras para a formação do docente e, conseqüentemente, dos discentes que eles formarão. Partindo do pressuposto que as imagens são discursos e transmitem valores, ideias, mensagens e conceitos destacamos o papel de extrema importância na formação docente e nas ações didático pedagógicas pensadas para a formação nas licenciaturas.

A escolha das imagens, assim como as atividades relacionadas com elas, é sempre carregada de intencionalidades. Nesse sentido, é preciso que o professor tenha convicção e clareza do potencial educativo das imagens e de seu caráter polissêmico.

Nas oficinas foi possível perceber alguns sentidos fortemente marcados nas leituras realizadas pelos estudantes, demonstrando que conceitos pautados nos estudos barthesianos como “denotação”, “conotação”, “óbvio” e “obtusos” eram percebidos nas narrativas. Esses conceitos aparecem nas narrativas e, por meio delas, conseguimos perceber como cada estudante relaciona valores e ideologias aos processos envolvidos na leitura da imagem. Durante as Rodas de Conversa, foi possível inferir que este caminho metodológico propiciou encontros muito proveitosos, considerando que as construções dos enunciados eram dialógicas e refletiam a dinâmica proposta neste espaço. Pensar em Rodas de Conversa trazia implicitamente, um modo de entender este espaço como não somente “produção de dados de uma pesquisa” mas um percurso investigativo que fosse também formativo e colaborativo. Nosso desejo foi criar um espaço onde imagens e suas leituras pudessem ter uma função *brincativa* usando as palavras do poeta Manoel de Barros, e isto pressupõe o surgimento de perguntas e encontros, constitutivos do nosso modo de fazer pesquisa.

Um dos pontos destacados pelos estudantes foi a oportunidade de refletir sobre a importância dos textos imagéticos na educação. A outra questão abordada por eles é a oportunidade de passar algumas horas “apenas lendo imagens”. Destacamos que essa observação foi trazida por vários estudantes. Nas narrativas, os estudantes deixam explícito que avaliam este momento de forma muito positiva em sua formação como docentes e, também consideram esta oportunidade como um momento para refletir sobre questões que normalmente não estão pautadas nas discussões realizadas na universidade.

Consideramos importante o momento em que os estudantes puderam expressar suas impressões sobre as imagens e ressaltaram que, em sua vida acadêmica encontram poucas chances para este exercício.

Lembramos que olhamos o tempo todo e vemos imagens em toda parte, mas somos pouco estimulados a refletir sobre isso, problematizando a leitura dos textos imagéticos. Este é um outro ponto que ressaltamos na formação docente, pois vivemos cada vez mais imersos em um mundo de produção e circulação de imagens.

O estudo buscou compreender os modos de ler imagens entre estudantes de pedagogia e a fotografia foi utilizada como instrumento da pesquisa, permeando as ações pensadas para estimular as construções narrativas dos participantes. Nesse sentido, foi importante nos apropriarmos de reflexões a respeito da fotografia, buscando compreender o olhar dos estudantes e de que maneira as fotografias mobilizam, emocionam, tornam latentes sentimentos, memórias e conhecimentos. Em todos os momentos da pesquisa consideramos que somos seres determinados culturalmente, frutos do nosso momento histórico-social e, nesse sentido, não possuímos leituras iguais de uma mesma fotografia, nem sob o ponto de vista de produtores nem como receptores.

Decifrar uma imagem também se relaciona com esse momento que vivemos. Consideramos que a liberdade do observador se relaciona diretamente com a trama conduzida por ele em sua história de vida, e isto que influencia as interpretações e particulariza o momento em que este se depara com a imagem, seduzido e impulsionado a relacionar-se de maneira a projetar também demandas internas, desejos e anseios. Nossa prática como docente e a experiência das oficinas realizadas para o desenvolvimento da pesquisa, vem demonstrando que a imagem propicia aos estudantes momentos únicos de desvelar seu olhar e de criar referências próprias em suas fotografias.

## Referências Bibliográficas

- Assumpção, A.; Gouvêa, Guaracira. (2017). Reflexões sobre Imagem e Pós-Modernidade. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2017, Florianópolis. ANAIS do XI ENPEC. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.
- Aumont, Jacques. (2012). *A Imagem*. Campinas, SP: Papiros.
- Bakhtin, Mikhail. (2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Barthes, Roland. (2009). *O Óbvio e o Obtuso*. Lisboa, Portugal: Edições 70 Lda.
- Barthes, Roland. (2011). *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Benjamin, Walter. (2012). *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8 ed.- São Paulo: Brasiliense. (Obras Escolhidas vol. I).
- Capai, Humberto. (2020). *Fotografia na Educação: diálogos visíveis e invisíveis*. Tese (doutorado) Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, Escola de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação.
- Castro, Leonardo V. de. (2015). *Encontro dos rios: um estudo comparado da formação de professores de Educação Infantil em dois cursos de Pedagogia, presencial e a distância, da Unirio*. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Certeau, Michel de. (2008). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Couto, Mia. (2011). *E se Obama fosse africano? E outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Debord, Guy. (1997). *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Didi-Huberman, Georges. (2010). *O que vemos, o que nos olha*. Campinas: Editora 34.
- Freire, Paulo. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1993). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Freire, Paulo. (1997). *Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2014). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Ana Maria. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*; Ana Maria Freire organizadora. – São Paulo: Editora Unesp.
- Kossoy, Boris. (2014). *Os Tempos da Fotografia*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.
- Manguel, Alberto. (2001). *Lendo Imagens*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gouvêa, Guaracira de Souza. (2012). *As Mídias Impressas nas Pesquisas em Educação e Comunicação 1991 a 2010*. Revista Teias, v.13 n.30 págs 43 – 69.
- Martins, Isabel; Gouvêa, Guaracira; Vilanova, Rita. (2012). *O Livro Didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula*. Rio de Janeiro.
- Oliveira, Inês B. (2012). *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alli.
- Ribeiro, R. M. L.; Martins, I. (2007). *O potencial das narrativas como recurso para o ensino de ciências: uma análise em livros didáticos de Física*. Ciência e Educação (UNESP), v. 13, p. 293-309.
- Ribeiro, Tiago. (2014). *Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN*. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ.
- Ribeiro, Tiago; Souza, Rafael de Souza; Sampaio, Carmem Sanchez. (orgs.) (2018). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* – Rio de Janeiro: Ayvu.

- Souza, Lúcia Helena Pralon de.; Rego, Sheila Cristina Ribeiro; Gouvêa, Guaracira. (2010). *A imagem em artigos publicados no período 1998 –2007 na área de Educação em Ciências*. Revista Ensaio. Belo Horizonte v.12 n.03 p.85-100 set./dez.
- Souza, Lúcia Helena P. de. (2011). *As Imagens da Saúde em Livros Didáticos de Ciências*. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES. Tese (doutorado).
- Santos, Boaventura S. (2016). *A difícil democracia. Reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo.
- UNESCO (2015). *Educação para a Cidadania Global: a abordagem da UNESCO*. Brasília: UNESCO.

[Índice](#)

## A COMUNIDADE SINERGIAS ED: DA COLABORAÇÃO À PROPENSÃO POLÍTICA EM CONTEXTO DE ED

Susana Constante Pereira<sup>1</sup>

### Resumo

Mais do que um fim em si mesmo, o desenvolvimento do "Estudo sobre as Aprendizagens Decorrentes da Experiência de Construção, Aprofundamento e Reforço da 'comunidade de ED'" e da Avaliação Final do "Sinergias ED: Consolidar o Diálogo entre Investigação e Ação em ED em Portugal", ao longo da terceira edição do projeto Sinergias ED, foi um processo altamente gerador *de reflexão - ação - reflexão - produção de conhecimento*, por sua vez - esta produção de conhecimento - igualmente geradora de nova reflexão. Assim mesmo, em ciclo repetitivo. A partir das conclusões desses dois exercícios, nomeadamente a conclusão de que o coletivo que o projeto Sinergias ED mobiliza pode ser visto - 'aqui e agora' - como uma comunidade colaborativa, procuro neste artigo, formular a provocação ou contenda de que a matéria de que hoje são feitos o projeto e a Comunidade Sinergias ED (Comunidade) serve de potencial adubo para uma propensão política em contexto de Educação para o Desenvolvimento (ED). É inerente a uma comunidade com esta natureza o potencial para a rutura de paradigmas através do cuidado com as relações, da polinização cruzada de um chão comum, da manutenção de uma auto-gestão e da assunção da transformação social como intenção intrínseca. O texto serve, assim, por um lado, de súmula dos resultados do Estudo e da Avaliação Final e, por outro, de exploração desta perspetiva de que, não só a colaboração serve de catalisador para a dimensão política do ser pessoa, como esta dimensão será definidora na construção contínua da Comunidade e do projeto.

**Palavras-chave:** *Educação para o Desenvolvimento; Produção de Conhecimento; Colaboração; Comunidade Colaborativa; Ativismo Político; Educação Transformadora.*

---

<sup>1</sup> Diplomada em Educação Básica pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, formadora e consultora em contexto de Educação Não Formal. No âmbito do trabalho que desenvolve assume também o papel de investigadora e tem estado envolvida na criação de publicações diversas nas suas áreas de expertise (além da educação não formal, a educação para os direitos humanos, a educação para a cidadania, a educação intercultural, a igualdade de género, entre outras). É membro da Comunidade *Sinergias ED* desde 2018.

## 1. Introdução

*La politique n'est pas l'art de diriger les communautés, elle est une forme dissensuelle de l'agir humain, une exception aux règles selon lesquelles s'opèrent le rassemblement et le commandement des groupes humains. La démocratie n'est ni une forme de gouvernement, ni un style de vie sociale, elle est le mode de subjectivation par lequel existent des sujets politiques.*

[A política não é a arte de dirigir as comunidades, é uma forma dissensual do agir humano, uma exceção às regras pelas quais se opera a reunião e o comando de grupos humanos. A democracia não é nem uma forma de governo, nem um estilo de vida social, é o modo de subjetivação pelo qual existem sujeitos políticos.] (Ranciére, 1998, s/p)

Ao longo da terceira edição do projeto *Sinergias ED*, uma equipa formada enquanto par colaborativo a partir do coletivo de pessoas e organizações que são parte integrante desta iniciativa, desenvolveu um "Estudo sobre as Aprendizagens Decorrentes da Experiência de Construção, Aprofundamento e Reforço da 'comunidade de ED'" e a Avaliação Final do "*Sinergias ED: Consolidar o Diálogo entre Investigação e Ação em ED em Portugal*".

O primeiro surge com o intuito de permitir uma reflexão mais aprofundada sobre as condicionantes da criação de um sentido de comunidade, de um espírito de pertença, entre entidades de carácter diverso como as instituições de ensino superior (IES) e as organizações da sociedade civil (OSC), com um enfoque na identificação de fatores que promovem ou dificultam a criação e manutenção destes sentidos; a segunda, com o intuito de avaliar o cumprimento dos objetivos e dos resultados do projeto, bem como a qualidade dos processos dele decorrentes; ambos correspondendo a objetivos previstos e resultados concretos do *Sinergias ED* para 2018-2020.

Decorridos ao longo de cerca de 18 meses - entre abril de 2019 e setembro de 2020 - e implementados em linha com a abordagem global do projeto, nomeadamente no que diz respeito às metodologias participativas, destes dois exercícios emergiu um conjunto de resultados, conclusões e recomendações que estão na base da reflexão que ora sistematizo.

Encarando como um todo estes dois processos - o Estudo e a Avaliação Final - e, numa perspetiva de que forma é conteúdo, explanando também acerca da forma como os mesmos se foram desenlaçando, apresento os seus resultados, conclusões e recomendações. Julgo que este texto pode ser assim um ponto de partida para discussão e reflexão em torno da premência de aprofundar a dimensão do ser político inerente à dinâmica e à pertença desta comunidade em ED. Assunção que deriva da conclusão manifesta nos vários momentos promovidos para recolha de testemunhos sobre a experiência (desde entrevistas, a grupos focais, passando por uma cartografia social e um mapeamento do sistema da Comunidade), de que estamos, no *Sinergias ED*, de facto, perante uma **comunidade**, e de que a **colaboração** é chave mestra no processo *conhecimento - reflexão - ação - reflexão - produção [e disseminação] de conhecimento* a que o projeto dá lugar.



Figura 1 - Esquema representativo da abordagem à produção e disseminação de conhecimento no âmbito da terceira edição do *Sinergias ED*. [Ícons de Pause08, disponíveis em [www.flaticon.com](http://www.flaticon.com)].

## 2. Um estudo de caso participativo para mapear uma comunidade colaborativa

Com a intenção de que estes fossem processos participativos, críticos e promotores de meta e da autorreflexão, assim como pretendendo contribuir para o quadro concetual e metodológico do *Sinergias ED*, tanto a implementação do Estudo como da Avaliação Final tiveram como abordagem investigativa o Estudo de Caso Participativo, “uma forma de investigação de estudo de caso que envolve participantes, grupos locais, ou a comunidade em todas as fases do processo de investigação. Emergindo da abordagem filosófica libertária e anticolonial de Paulo Freire, todos os registos e relatórios refletem as perceções de todas as partes envolvidas e são escritos numa linguagem clara e quotidiana” (traduzido e adaptado de Reilly, 2009, pp. 658-660).

O Estudo e a Avaliação Final, desenvolvidos por duas pessoas que integram a Comunidade *Sinergias ED* a partir das histórias e das vozes, individuais e coletivas que o projeto vem convocando, implicaram, por um lado, a facilitação de momentos de fala enquanto eminentemente participativos, e, por outro, a abertura à subjetividade da experiência que foi emergindo, na procura de construir sentidos a partir das produções daí resultantes.

Neste propósito, definimos, para o Estudo, um conjunto de perguntas de investigação e, para a Avaliação Final, domínios de avaliação (de acordo com o Quadro 1), a que a implementação de estratégias, métodos e ferramentas construídos à medida permitiram responder - desenho de grelhas de análise, observação participante, revisão de literatura, análise documental, grupos focais (um 'fio da memória' com a equipa do projeto, uma 'cartografia social' com a Comunidade, um 'fishbowl' com os membros dos grupos de trabalho), ou entrevistas que representaram uma amostra diversificada em termos de perfis (em termos de momento de

adesão, de geografia, de envolvimento em trabalhos colaborativos, participação enquanto membro de IES ou OSC, papel em diferentes grupos de trabalho, ou até representação do financiador do projeto).

No Estudo	Na Avaliação Final
 <p>A partir de uma primeira etapa de observação e considerando os propósitos do Estudo, foram as seguintes <b>questões de investigação</b> formuladas para orientar o processo:</p> <p><b>Em que medida, no contexto da colaboração desenvolvida no âmbito do projeto “Sinergias ED”, se criou um sentido de comunidade e um espírito de pertença entre os membros envolvidos?</b></p> <p>1.1 Qual a natureza e singularidade da ‘comunidade Sinergias ED’?            1.2. Como se caracteriza o processo de construção da ‘comunidade Sinergias ED’?            1.3. Que sentido(s) da ‘comunidade Sinergias ED’ e que outros fatores promovem ou dificultam a sua manutenção?            1.4. Até que ponto a ‘comunidade Sinergias ED’ é uma comunidade?</p>	<p>Considerando os objetivos do projeto e os resultados previstos em candidatura, assumimos os seguintes <b>domínios de avaliação</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dinamização de uma ‘<b>comunidade</b> de ED’ envolvendo atores das IES e das OSC;</li> <li>▪ Promoção da reflexão e <b>capacitação</b> da ‘comunidade de ED’, envolvendo atores das IES e das OSC;</li> <li>▪ Promoção da <b>colaboração</b> entre IES e OSC no âmbito da ED;</li> <li>▪ Construção de <b>conhecimento</b> no âmbito da ED;</li> <li>▪ Divulgação do conhecimento no âmbito da ED, através dos espaços e ferramentas de <b>comunicação</b> do projeto.</li> </ul> 

Quadro 1 - Perguntas de Investigação do Estudo e Domínios de Avaliação da Avaliação Final.

O trabalho de recolha, tratamento e análise de dados permitiu a sistematização consolidada de um conjunto de aspetos relevantes sobre o *Sinergias ED* e a sua Comunidade que a seguir se descreve.

### 2.1. Da génese e da evolução ao longo do caminho percorrido

Com o seu momento genesíaco situado em 2012, a descrição que dele é feita é a expressão por excelência de um ‘processo de convocatória silenciosa’ (Hsueh, 2013), que é aquele a que se dá início assim que uma oportunidade de mudança sistémica é identificada. “Conversa-se com potenciais parceiros, faz-se o mapeamento do sistema e ganha-se consciência do mesmo, projeta-se a colaboração para lá das fronteiras usuais. São necessárias várias etapas e iterações para atingir a massa crítica de parceiros dispostos ao envolvimento preconizado” (traduzido e adaptado de Hsueh, 2013, p. 2).

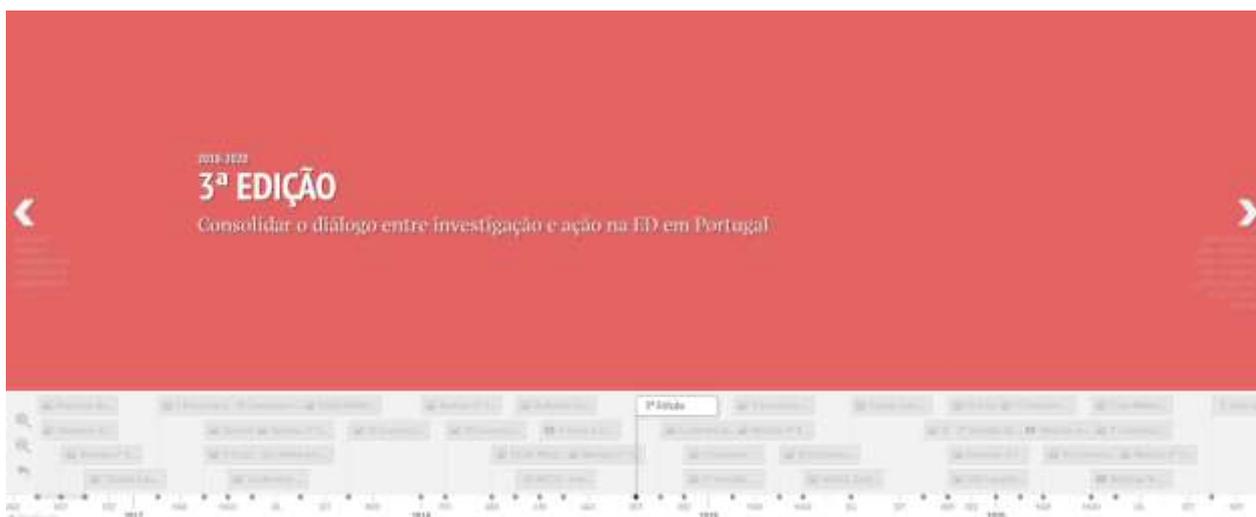


Figura 2 - Cronologia interativa representativa da génese e da história do Sinergias ED. Ver aqui: [Sinergias ED: Fio da Memória](#).

Recapitulando: para responder à necessidade crescente de ligação entre investigação e ação no campo da ED, o Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS) iniciaram, em 2013, o projeto "*Sinergias ED: Conhecer para melhor Agir - promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal*", um primeiro passo neste caminho com reconhecimento e bons resultados alcançados. Neste seguimento, reforçada a vontade de aprofundar o trabalho iniciado, e contando com o reforço do Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) como novo parceiro, surgiu, em 2016, o projeto "*Sinergias ED: fortalecer a ligação entre investigação e ação na Educação para o Desenvolvimento em Portugal*". A partir de 2018, o CEAUP e a FGS voltam a assumir o desafio e toma forma o projeto "*Sinergias ED: consolidar o diálogo entre investigação e ação na ED em Portugal*", no sentido de reforçar a qualidade de intervenção em ED em Portugal e na perspetiva do percurso exigente de consolidar o diálogo entre ação e investigação em ED, entre investigadoras e investigadores e agentes de intervenção no terreno, entre IES e OSC, a partir das várias ligações anteriormente criadas e fortalecidas.

O *Sinergias ED* é hoje apresentado como um espaço de promoção de dinâmicas de diálogo e cooperação entre investigadoras e investigadores das IES e agentes de intervenção no terreno das OSC no âmbito da ED (excerto da apresentação sobre o *Sinergias ED* no *webinar* organizado pelo Bridge 47, em fevereiro de 2020). Enquanto tal, convoca uma série de agentes, nacionais e internacionais, sobretudo em torno do objetivo que o acompanha desde a sua primeira edição, de refletir, construir e divulgar o conhecimento no âmbito da ED (na primeira edição "promover a valorização da ED em Portugal e a qualidade da sua intervenção" e na segunda "produzir e divulgar estudos e trabalhos de investigação no âmbito da ED, a nível nacional e internacional"), concretizado na Revista Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social, uma revista de cariz científico especializada, com revisão por pares, que se vem constituindo, desde 2014, enquanto plataforma internacional de discussão e reflexão conceptual, metodológica e sobre a prática no campo da ED e da Educação para a Cidadania Global (ECG).

Efetivamente, no final da primeira edição do projeto *Sinergias ED* (2013-2016) estavam já criadas as condições para a produção e disseminação de conhecimento em ED, através da criação de uma linha de investigação em ED, da produção de estudos diversos, da divulgação de conhecimento e experiências nacionais e internacionais na área, pela dinamização de um website, pela criação de um referencial de capacitação de agentes de ED e pela edição de uma revista científica própria.

A passagem para a terceira edição é por sua vez fulcral para uma nova proposta que se desenvolve em torno do grupo colaborativo criado no âmbito das anteriores edições, potenciando-o e congregando-o numa comunidade organizada em torno de temas centrais: Comunidade, Capacitação, Colaboração, Conhecimento e Comunicação.

A título ilustrativo, as três nuvens de palavras que a seguir se apresentam (cf. Figura 3, Figura 4 e Figura 5), demonstram a evolução do projeto, no que toca à centralidade atribuída àqueles temas ao longo do tempo:



Na primeira edição do projeto, com base na análise das memórias dos encontros entre IES e OSC, as palavras com mais peso aí encontradas foram, por ordem: **Projeto, Trabalho, Educação para o Desenvolvimento, Instituições do Ensino Superior, Organizações da Sociedade Civil, Processo, Estudo, Encontro, Reflexão, Investigação, Colaboração e Ligação.**

Figura 3 - Nuvem de Palavras com base no tratamento das memórias da primeira edição do *Sinergias ED*.



Na segunda edição do projeto, com base na análise das memórias dos encontros entre IES e OSC, as palavras com mais peso aí encontradas foram, por ordem: **Encontro, Colaboração, Projeto, Trabalho, Educação para o Desenvolvimento, Participação, Ação, Organizações da Sociedade Civil, Processo, Grupo, Reflexão e Instituições de Ensino Superior.**

Figura 4 - Nuvem de Palavras com base no tratamento das memórias da segunda edição do *Sinergias ED*.



Na terceira edição do projeto, com base na análise das memórias dos encontros entre IES e OSC, as palavras com mais peso aí encontradas foram, por ordem: **Trabalho, Projeto, Colaboração, Encontro, Revista, Participação, Poder, Conhecimento, Comunidade, Pessoal, Grupo e Reflexão.**

Figura 5 - Nuvem de Palavras com base no tratamento das memórias da terceira edição do Sinergias ED.

## 2.2. Tecer ligações e construir comunidade

Na sua terceira edição, a centralidade nas pessoas e nas relações assume preponderância em relação à dimensão institucional e é reforçada a ideia da Comunidade *Sinergias ED*. Assumindo o pensamento sistêmico como “uma forma de olhar para o mundo à nossa volta como um emaranhado sem fim de sistemas vivos que nascem, crescem, interagem entre si, evoluem, alimentam-se, cumprem um ou vários propósitos ao longo da vida, adaptam-se e morrem, dando lugar a outros” (Portela, 2019, s/p), surge a representação abaixo do(s) coletivo(s) que constitui(em) o *Sinergias ED*, através de um mapa de sistemas.



Figura 6 - Mapa de sistemas criado no âmbito do Estudo da ‘comunidade Sinergias ED’:

<https://kumu.io/susanaconstantepereira/sinergias-ed>.

Esta cartografia procura, em primeiro lugar, ilustrar graficamente as características principais da mobilização de pessoas e instituições que o *Sinergias ED* promoveu até à sua terceira edição e as relações que aí se reconhecem; e em segundo lugar, representar de forma clara a Comunidade *Sinergias ED* - o grupo mais restrito de agentes nacionais que, em coletivo, se têm dedicado colaborativamente à prossecução dos objetivos e propósitos do projeto no seu todo. "Para construir uma nova estrutura de pensamento multidimensional, precisamos de descobrir a dinâmica e a interconexão dos sistemas em jogo" (traduzido e

adaptado de Acaroglu, 2017, s/p). As ferramentas de mapeamento de sistemas permitem explorá-los, possibilitando diversas leituras sobre as ligações ali existentes e possíveis pontos de intervenção. “As relações são complicadas, pelo que o mapa também será uma completa confusão” (idem).

### 2.3. Transformação social e desenvolvimento de competências

Assumindo a educação em geral e a ED em específico à luz e a par do desenvolvimento e da ideia de transformação social, em conformidade com o posicionamento do *Sinergias ED*, podemos entender a meta reflexão como sistematização de experiências - “produção de conhecimentos e aprendizagens significativas que possibilitem cada um apropriar-se dos sentidos das experiências, compreendê-las teoricamente e orientá-las em direção ao futuro com uma perspectiva transformadora” (Jara, 2012, s/p) -, que oferece a oportunidade de conscientização (a posteriori) da mudança. Conscientização essa que se converte em desenvolvimento de competências, perspectivada de forma integrada: saber ser, saber estar, saber fazer, saber saber e saber agir.



Figura 7 - Representação do Pentágono do Desenvolvimento Integrado de Competências.

Pensar em transformação no contexto do *Sinergias ED* implica pensá-la a dois níveis: a transformação social e a transformação pessoal, que, na verdade, vão, na maioria das vezes, a par e passo.

*Sou uma das pessoas para quem não é muito fácil conseguir expressar numa ou em duas ou três palavras aquilo que faço profissionalmente. Em frente dum qualquer formulário, experiencio sempre a breve frustração de ter de optar por uma qualquer versão reducionista que caiba na formatação burocrática e social que nos é imposta. Por vezes, vou pela opção fácil do “técnico de projetos”; outras, opto pelo “trabalhador social”; ultimamente, tenho começado a escolher a hipótese “educador”... Esta dificuldade torna-se mais complexa (e mais frustrante) quando se trata de procurar explicar o que faço junto de outras pessoas para quem o mundo das organizações não governamentais, do desenvolvimento e da educação para a cidadania global é um ilustre*

*desconhecido, planeta de uma galáxia distante, habitada por seres estranhos e que falam uma língua pouco compreensível. (...) Cada vez mais me sinto próximo e ligado a esta identidade de “educador”. Atualmente, sinto que incorporo esta identidade não apenas nos processos educativos em que estou envolvido, quase sempre no âmbito de projetos mais alargados, mas também nos próprios projetos, interpretando-os e vivenciando-os enquanto processos de aprendizagem, e mesmo na convivência organizacional, no dia-a-dia, das coisas mais pequenas às maiores (Cardoso, 2018, s/p).*

A centralidade nas pessoas e nas relações assume assim preponderância em relação à dimensão institucional, não perdendo naturalmente de vista a mobilização que o *Sinergias ED* promove de pessoas e instituições, mas assumindo a existência, com intencionalidade, de um grupo mais restrito de agentes que em coletivo se vão dedicando colaborativamente à prossecução dos mesmos objetivos e propósitos que o projeto no seu todo.

*(...) Precisamos de processos de transformação social que questionem sistemas, paradigmas e as relações de poder dominantes e a partir dos quais sejam possíveis formas alternativas de pensar e agir. O caminho da transformação social faz-se em diálogo, através da reflexão conjunta sobre os problemas ou os desafios sociais, e questionando as práticas, as causas e as consequências das opções que tomamos. Transformar é mobilizar para a ação, mudar a partir de dentro, criar ruturas com o atual sistema, acreditando que as abordagens paliativas serão sempre formas de o reproduzir. A transformação social é, afinal, uma outra forma de falarmos da emancipação dentro de processos coletivos e partilhados. A transformação social não se fecha em si mesma, não é um processo linear com um fim pré-estabelecido, passa por várias fases e alimenta-se de contributos diversos. A educação, a aprendizagem e o encontro plural de saberes são essenciais para a promoção de aspirações individuais e coletivas de mudança, predispondo para a ação, a partir do reconhecimento de que são possíveis alternativas, mesmo num contexto que pode parecer forte demais para ser transformado (Projeto Alternativas, 2018, s/p).*

#### **2.4. Assumir a Comunidade como comunidade colaborativa**

Os elementos que surgem com predominância nos momentos de conversa e exploração facilitados no âmbito destes dois processos - Estudo e Avaliação Final - e que permitem retirar conclusões acerca do sentido de comunidade presente ou não no *Sinergias ED* remetem para uma vivência caracterizada pelo encontro, pela relação, pelas ligações, pela existência de um chão comum, por um universo simbólico partilhado, pelo envolvimento, pela participação, pela disposição para ação, pela experiência entre pares, pela existência de propósitos, pelo reconhecimento de percursos partilhados, pela democraticidade e autogestão, pela perspetiva de transformação inerente à pertença à Comunidade e pela colaboração.

É com enfoque na colaboração que se propõe um possível sentido específico a conferir à Comunidade Sinergias ED: o de comunidade colaborativa. Singh (s/d, s/p) propõe como definição de comunidade colaborativa, uma forma organizacional que torna possível e reforça o trabalho em rede entre participantes

autônomos e interdependentes, implicando a assunção do papel de membro, do compromisso com propósitos partilhados e das regras para a participação.

Uma comunidade colaborativa pode ainda ser definida como "um grupo de pessoas que estão ativa e voluntariamente envolvidas na produção colaborativa de soluções para os seus próprios problemas sociais e, ao fazê-lo, criam um impacto positivo na sociedade como um todo. Essas soluções são chamadas de serviços colaborativos" (Baek et al., 2015, p. 190). Ainda "Uma boa comunidade colaborativa pode refletir os princípios orientadores encontrados dentro de uma 'comunidade de prática', definida como um grupo 'de pessoas que partilham uma preocupação ou paixão por algo (domínio) que fazem e aprendem a fazer melhor (prática), à medida que interagem regularmente" (Lave & Wenger, 1998, s/p).

"Equipadas para realizar atividades como desenvolver boas práticas e estratégias robustas para enfrentar desafios; gerar e avaliar evidências que suportam novas abordagens; e disseminar e implementar soluções" (Food and Drug Administration's Center for Devices and Radiological Health, 2019, p. 3), as comunidades colaborativas incluem organizações e indivíduos diversos, cuja liderança é não hierárquica e distribuída entre todos os membros, não deixando de ter alguém que coordena e facilita a colaboração.

A proposta de olhar para a Comunidade Sinergias ED como uma comunidade colaborativa foi surgindo, a partir:

- da observação participante – nomeadamente quando o grupo da Colaboração sentiu necessidade de integrar o 'C' da Comunidade (o que não aconteceu nem com o grupo do Conhecimento, nem com o da Capacitação, ou com o da Comunicação); quando as propostas concretas de facilitação da colaboração, de acompanhamento dos trabalhos colaborativos e de reforço da Comunidade se tornaram centrais enquanto símbolos do coletivo (a linha do comboio ou o Sinergias das 2 às 3); ou quando a Escola Comunitária *Sinergias ED* (elemento visto como significativo nesta terceira edição), convocou todos os ingredientes da colaboração para que aquele fosse um espaço efetivo de construção comunitária e autogestão;
- da análise documental - em concreto na identificação do indicador de impacto presente já na candidatura à segunda edição de que "as dinâmicas de diálogo e cooperação institucional entre as OSC e as IES associadas ao projeto (A1.3. e A1.4.) se mantenham para além dele, criando as condições necessárias para que possa surgir uma comunidade colaborativa entre IES e OSC no âmbito da ED", ainda que eventualmente sem intencionalidade do ponto de vista teórico;
- do grupo focal da Cartografia Social dedicado à colaboração - quando, através da colaboração entre si, os membros presentes atribuíram e retiraram sentido da dinâmica em relação direta com aspetos identitários presentes no momento ou motivações pessoais e coletivas para o envolvimento do *Sinergias ED*, usando metáforas como: "A colaboração é como um rio. Vai da nascente à foz e vai tendo vários obstáculos e dificuldades, mas tem também pontes que são construídas, poldras que são colocadas ao longo do leito do rio, margens que se afastam e se aproximam, afluentes que saem do leito principal do rio, zonas contaminadas ou até praias onde se podem encontrar recursos que são partilhados e potenciadores de transformação. A cada um e cada uma de nós, que educamos para a transformação social, cabe-nos navegar neste rio (em barcos, a pé, pelas margens ou a

nado).”; ou “A colaboração é como uma teia. Tensiona-se, estreita-se, dilata-se. Uma teia une vários pontos e forma vários nódulos que, para além de se ligarem entre si, se ligam também a outras coisas. Esta é uma teia que cresce em várias direções, que pode estar ligada ao que está longe (a pessoas e realidades internacionais que fazem parte da Comunidade). A teia assenta numa estrutura mais rígida que é o projeto, mas pode ligar-se tanto ao que é rígido como ao que é mais flexível. Uma teia que agrega várias ideias, palavras, mundividências e que pode sempre continuar a aumentar.”;

- da construção do mapa de sistema do *Sinergias ED* - que permite aferir o grau de envolvimento e ligação, identificar padrões de ligações, e, a partir daí, imaginar possibilidades de facilitação de aprofundamento de relações, tecer intencionalmente novas ligações, promover conversas que aumentem a consciência da Comunidade sobre si própria e maximizar o seu potencial para a ação colaborativa.

Esta proposta de perspetiva sobre a Comunidade, traz a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as ligações existentes, dado que a "eficácia de qualquer esforço colaborativo (...) depende principalmente da força das ligações que existem entre os participantes envolvidos" e da "profundidade da relação entre os participantes, o grau em que os participantes comunicam uns com os outros e a história da colaboração dos participantes entre si" (Ehrlichman, 2020, s/p).

## 2.5. Pontos de alavancagem e seguimento

Comunidade, Capacitação, Colaboração, Conhecimento e Comunicação. Ingredientes para a concretização de uma terceira edição de um projeto em ED que responde, a nível nacional, a necessidades diagnosticadas no seio do setor: reforçar a qualidade de intervenção em ED em Portugal, consolidando o diálogo entre ação e investigação, no final de mais este ciclo do projeto, não são apenas objetivos, mas princípios adotados por um grupo consolidado de atores de IES e OSC em ED, no propósito comum de reflexão, ação, produção e disseminação de conhecimento em ED.

Fazer parte e, mais ainda, facilitar o processo que desde uma reunião em 2012 se foi configurando e dando forma ao *Sinergias ED*, é, por isso, uma experiência intensa, revestida de complexidade, por um lado, e organicidade, por outro. É uma forma de estar singular e uma facilitação em tudo coerente com os processos educativos em ED que permitem cuidar todos os elementos que um projeto desta natureza envolve: criação e manutenção de relações entre pessoas e instituições diversas entre si; promoção de processos de aprendizagem significativos e geradores entre pares; desenvolvimento de trabalho colaborativo de reflexão e ação críticas; sistematização do património de conhecimento em ED almejando um efeito multiplicador para o mesmo; e implementação de um estratégia de comunicação integrada que responde às várias dimensões do projeto.

Para uma atenção consistente às pessoas - considerando o outro e o eu -, aos processos - considerando o previsto e o emergente - e aos resultados - considerando compromissos assumidos e novas oportunidades e desafios -, é fundamental a mobilização de um conjunto de saberes (saber saber, saber estar, saber ser,

saber fazer e saber agir, frisados na Figura 7) - individuais e coletivos - e a manutenção de uma atitude aprendente.

O *Sinergias ED*, desde a sua primeira edição, mas com especial aprofundamento mais recentemente, promove uma cultura de vivenciar em conjunto experiências e sentidos em torno da transformação social, com o que isso implica de rutura, tensão e sobretudo abertura à ambiguidade. É esta capacidade que nutre o diálogo e potencia a qualidade que se preconiza desde o início deste percurso.

Ainda assim, o trabalho desenvolvido de recolha, análise e sistematização da informação permitiu afiançar um conjunto de sugestões que se apresentam abaixo.



Figura 8 - Gráfico Axial de Apresentação dos Resultados da Avaliação Final da Terceira Edição do Sinergias ED.  
Disponível aqui: <https://kumu.io/susanaconstantepereira/resultados-avaliacao-final>.

### 3. Da propensão política

Assente que está a sistematização de base da qual deriva a contenda que a seguir apresento, reforço: os elementos de relação, horizontalidade, colaboração e propósito comum são chave para uma comunidade o ser, se não é outra coisa. E acrescento: o caminho para a construção de um sentido de comunidade remete para uma vivência política daquilo que se faz nessa comunidade, enquanto dimensão do ser pessoa, ou seja, a vivência política e politizada do que são os espaços em que nos movemos e aquilo que são os papéis que assumimos.

*Porque o pessoal é político e porque vejo o meu papel como professor/ativista no contexto de um quadro em que a minha perspetiva de democracia não se pode desligar do que faço como professor/ativista no espaço académico; vejo a democracia como as conexões nas quais assenta a procura de conhecimento; a crença que a nossa humanidade exercita à medida que navegamos as manifestações dos nossos destinos (Gause, 2008, s/p).*

Acresce a esta confirmação, a ideia de Rancière de que a democracia (a par da política) é o modo de subjetivação pelo qual existem sujeitos políticos. Subjetivação tida como "a formação de alguém que não é um eu, mas a relação de um eu com outro" (Rancière, 1998, s/p). Segundo o mesmo autor, são coletivos como a Comunidade *Sinergias ED* que permitem o surgimento deste sujeito que se pensa pela relação com o outro.

E é aqui que entra a dimensão do ser político, relativamente à qual fica o destaque de algumas das 'Onze teses sobre a política', de Rancière (1997, s/p):

*A política deve ser definida por ela mesma, como um modo de agir específico posto em ação por um sujeito próprio e derivando uma racionalidade própria (Tese 1).*

*O próprio da política é a existência de um sujeito definido pela sua participação em contraditórios. A política é um tipo de ação paradoxal (Tese 2).*

*A política é uma ruptura específica com a lógica da arkhé ['o princípio']. Não supõe simplesmente a ruptura da distribuição "normal" das posições entre aquele que exerce um poder e aquele que a ele se sujeita, mas uma ruptura na ideia das disposições que tornam "próprias" tais posições (Tese 3).*

*O trabalho essencial da política é a configuração do seu próprio espaço. É o revelar o mundo dos seus sujeitos e suas operações. A essência da política é a manifestação do dissenso, como presença de dois mundos em um só (Tese 9).*

Servindo sobretudo de inspiração, as ideias atrás subscritas estão ainda assim ligadas à provocação de Bauman (2000, 2009) sobre comunidade:

*Existimos numa era supercomplexa e líquida, caracterizada pela incerteza, pela ambiguidade, pela fragilidade humana atravessada por inúmeras problemáticas e desigualdades globais geradas pelo neoliberalismo e por tendências conservadoras que denunciam o desgaste das democracias atuais, o fundamentalismo dos mercados e da ética capitalista. Confrontados com as inseguranças, incertezas e medos de um mundo em tensões paradoxais, ressurgem a necessidade de se encontrar espaços de humanização, de encontro e de solidariedade e, paralelamente, o interesse crescente a nível político, educativo, organizacional e académico pelos fenómenos das redes, das parcerias e das comunidades enquanto catalisadores de aprendizagens das sociedades globalizadas e digitais em permanente mutação (s/p).*

Efetivamente, o ativismo de base (*grassroots activism*), as OSC e as IES são componentes essenciais na esfera pública, "uma rede de comunicação de informações e pontos de vista" (Barbour, 2018, pp. 292-294).

*São estas estruturas que atuam nesse espaço, facilitando, organizando e incentivando as e os cidadãos a expressar as suas opiniões com o objetivo de influenciar as instituições políticas da sociedade. (...) Uma abordagem mais colaborativa, envolvendo todos no processo, pode traduzir-se num espetro mais amplo de competências disponíveis. (...) E essas redes de comunicação também*



cumplicidade, a companhia, a paciência e o apoio da minha família e de pessoas amigas, que me foram e vão aturando enquanto me dou a estas 'empreitadas', e a quem agradeço na pessoa da Alice, sabendo que todas e todos a reconhecerão como fiel depositária desse reconhecimento coletivo.

## Referências Bibliográficas

- Acaroglu, Leyla (2017), *Tools for Systems Thinkers: Systems Mapping*. Disponível [aqui](#).
- Barbour, R. (2018), Collaboration versus Cooperation: Grassroots Activism in Divided Cities and Communication Networks, *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(2), 292–295. Disponível [aqui](#).
- Bauman, Zygmunt (2000), *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2009), Education in the Liquid-Modern Setting, *Power and Education*, 1(2), 157–166. Disponível [aqui](#).
- Cardoso, Jorge (2018), Ser educador, *Ponto SJ*. Disponível [aqui](#).
- Constante Pereira, Susana, & Fernandes, Isabel Sandra (2020), *Estudo sobre as aprendizagens decorrentes da experiência de construção, aprofundamento e reforço da ‘comunidade Sinergias ED’*. Disponível [aqui](#).
- Constante Pereira, Susana, & Fernandes, Isabel Sandra (2020), *Relatório de avaliação externa do projeto Sinergias ED: consolidar o diálogo entre investigação e ação na ED em Portugal (2018-2020)*. Disponível [aqui](#).
- Ehrlichman, Davis (2020), *Asking the Right Questions: Collecting Meaningful Data About Your Network*. Medium. Disponível [aqui](#).
- Food and Drug Administration’s Center for Devices and Radiological Health (2019), *Collaborative Communities Toolkit*. Disponível [aqui](#).
- Gause, C. P. (2008), Chapter 7: Collaborative activism: keys to transforming learning communities, *Counterpoints*, 337(), 137–156. Disponível [aqui](#).
- Hsueh, Joe (2013), *Systemic Change Process Map*. Academy for Systemic Change. Disponível [aqui](#).
- Jara Holliday, Oscar (2012), The Work of Networking: Intertwining Collaboration and Strengths. *Journal AED - Adult Education and Development*, 79. Disponível [aqui](#).
- Kendal, Taylor (2018), *People, Process, & Product: The Iron Triangle of Instructional Design*. Disponível [aqui](#).
- Krause, Johnnes (2014), *Transformation Reflections on theory and practice of system change*, DEEEP – CONCORD DARE Forum. Disponível [aqui](#).
- Lave, Jeanne & Wenger, Etienne (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, Sumin & Baek, Joon Sang (2019), Nature-Inspired Design for Self-Organized Social Systems: A Tool for Collaborative Communities - ProQuest. *Proceedings of the International Conference on Engineering Design*, ICED, 1. Disponível [aqui](#).
- London, Scott (2012), Building Collaborative Communities. In Marie Bak Mortensen & Juditt Nesbitt (Eds.), *On Collaboration*. Disponível [aqui](#).
- Lowndes, Vivien & Pratchett, Lawrence (2006), *CLEAR: Understanding Citizen Participation in Local Government—and How to Make it Work Better*. Disponível [aqui](#).
- Maissin, Gabriel (2021), La philosophie de l’émancipation chez Jacques Rancière, *Politique: Revue Belge d’Analyse et de Débat*, 35. Disponível [aqui](#).
- Paci, Aangeliza, Deltuva, Arturas, d’Agostino, Mario & Taylor, Mark E. (2016), *Developing a concept of inner readiness*. REFLECT Project. Disponível [aqui](#).
- Portela, Pedro (2019), *Mas afinal, o que é isso do pensamento sistémico?* Disponível [aqui](#).
- Projeto Alternativas (2018), *Carta Aberta para a Transformação Social*. Disponível [aqui](#).
- Rancière, Jacques (1997), Onze theses sur la politique, *Filozofski Vestnik*, 18(2). Disponível [aqui](#).
- Rancière, J. (2012). *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard.

- Reilly, Rosemary C. (2009), Participatory case study. In Albert J. Mills, Gabrielle Durepos & Elden Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research*. Disponível [aqui](#).
- Singh, Michel (n.d.), *Explore: Why Collaborate?* Pressbooks. Disponível [aqui](#).
- Wenger, Etienne C. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

[Índice](#)





# EXERCÍCIO DE MAPEAMENTO DE APRENDIZAGENS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS DA 3.<sup>a</sup> EDIÇÃO DO PROJETO SINERGIAS ED<sup>1</sup>

Filipe Martins<sup>2</sup> e Vanessa Marcos<sup>3</sup>

## 1. Projeto *Sinergias ED* – Um olhar individual e coletivo sobre a terceira edição

O projeto *Sinergias ED* tem promovido, ao longo das suas edições, a criação de dinâmicas de reflexão, de diálogo e de colaboração entre Organizações da Sociedade Civil (OSC), Instituições de Ensino Superior (IES) e investigadores/as, agentes de intervenção e/ou ativistas nacionais e internacionais na área da Educação para o Desenvolvimento (ED) e da Educação para a Transformação Social. Procurando consolidar o diálogo entre investigação e ação nestes domínios, o *Sinergias ED* tem promovido exercícios de sistematização e de reflexão coletiva relativos aos processos colaborativos experimentados nas edições anteriores. Assim, ao longo das três edições do projeto têm sido facilitadas possibilidades de refletir a partir do vivido, com as pessoas envolvidas, enquanto exercício intencional de análise dos processos colaborativos em si mesmo (características, natureza, desafios, potencialidades, impactos (inter)institucionais e (inter)pessoais, e aprendizagens), de reforço e aprofundamento das colaborações, e de construção de conhecimento coletivo sobre colaboração.

Foi neste sentido, e reconhecendo que “em qualquer sistematização de experiências devemos: a) ordenar e reconstruir o processo vivido; b) realizar uma interpretação crítica desse processo; c) extrair aprendizagens

---

<sup>1</sup> Este texto apresenta os resultados de um exercício coletivo de sistematização das aprendizagens decorrentes das experiências colaborativas realizadas na terceira edição do projeto *Sinergias ED*. Este exercício foi proposto à *Comunidade Sinergias ED* na fase inicial da quarta edição do projeto, em novembro de 2020. Para aceder aos materiais que deram origem a esta reflexão, visitar os anexos em [http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/Sinergias%20ED\\_Memoria\\_Mapas\\_VFinal\\_2021.04.05.pdf](http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/Sinergias%20ED_Memoria_Mapas_VFinal_2021.04.05.pdf).

<sup>2</sup> Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa; Rede Inducar.

<sup>3</sup> Área Transversal da Economia Social da Universidade Católica Portuguesa; Rede Inducar.

e partilhá-las” (CIDAC e Holliday, 2008, p. 7)<sup>4</sup>, que desafiámos os membros da *Comunidade Sinergias ED* a **construir individualmente, e a partilhar coletivamente, um Mapa de Aprendizagens que traduzisse o respetivo envolvimento pessoal nas experiências colaborativas da terceira edição do projeto Sinergias ED**. Desde logo, assumimos estes mapas como um exercício individual de suporte ao “diálogo interior” com o processo colaborativo vivido (numa lógica de aprender a dialogar *com*). Mas também os propusemos como um processo gerador de (novos) diálogos com outros, promotores de uma produção e construção conjunta e corresponsável de conhecimento coletivo. Os mapas foram, assim, escolhidos como instrumento de trabalho justamente pela riqueza e diversidade de elementos que podem apresentar, sobrepor e articular, tais como i) o relevo do caminho dos processos colaborativos e os seus “acidentes”; ii) os lugares da aprendizagem e o seu posicionamento relativo; iii) os seus marcos, ícones e símbolos; iv) os caminhos que ligam e que se cruzam; v) as diversas referências e direções possíveis; vi) os trajetos entre lugares, distâncias e proximidades; vii) as tensões vividas; viii) os sujeitos que os percorrem e ix) as possibilidades de encontros.

O exercício foi lançado no I Encontro da *Comunidade Sinergias ED*, no âmbito da quarta edição do “*Sinergias ED: alargar e aprofundar as relações e aprendizagens colaborativas entre ação e investigação em Educação para o Desenvolvimento*”, no dia 4 de novembro de 2020, entre as 09h45 e as 13h00. No dia 24 de novembro de 2020, entre as 09h45 e as 13h00, teve lugar a partilha reflexiva dos mapas de aprendizagens elaborados, via plataforma *Zoom*.

Neste encontro da *Comunidade Sinergias ED* solicitou-se, num primeiro momento, a partilha dos mapas de aprendizagens individuais em salas virtuais simultâneas. Em cada sala foi definido um/a relator/a para registar, em suporte *Jamboard*, as ideias-chave de resposta às três perguntas orientadoras do exercício e um/a porta-voz. Num segundo momento, cada porta-voz dos cinco grupos formados apresentou em plenário as ideias-chave partilhadas e promoveu-se uma discussão coletiva sobre: O que aprendemos/salientamos com a realização deste exercício? De igual modo, lançamos o desafio dos/as participantes enviarem propostas de continuidade para a quarta edição do projeto *Sinergias ED*, via e-mail à equipa facilitadora do exercício. São os contributos resultantes das partilhas e discussões realizadas nesta sessão que aqui se apresentam em forma de Memória.

## 2. Mapas de Aprendizagens – Um exercício reflexivo, de síntese e de celebração

Na primeira parte do I Encontro da *Comunidade Sinergias ED*, no âmbito da quarta edição do *Sinergias ED*, recordámos a terceira edição do projeto, designadamente os principais marcos e atividades realizadas, numa perspetiva cronológica. Esta revisitação serviu de palco para o desafio lançado aos membros da *Comunidade Sinergias ED*: construir, de forma individual, um mapa das aprendizagens realizadas a partir do envolvimento nas experiências colaborativas da 3.<sup>a</sup> edição do projeto *Sinergias ED*. Este exercício sustentou-se em três **perguntas orientadoras**:

i. O que aprendemos a partir do envolvimento nas dinâmicas colaborativas do *Sinergias ED* 3?

---

<sup>4</sup> CIDAC e Holliday, O. J. (2008). *Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos*. Lisboa: CIDAC. ISBN: 978-972-98158-7-4

- ii. Que elementos dessas dinâmicas fizeram com que aprendesse?
- iii. Para que serviram/servem essas aprendizagens?

Reconhecendo que alguns dos membros entraram recentemente na *Comunidade Sinergias ED*, mas procurando incluí-los no desafio, pedimos-lhes para construírem o mapa a partir das suas expectativas face ao projeto *Sinergias ED*.

### Para quê este desafio?

Procurámos que os Mapas de Aprendizagens fossem, simultaneamente, um **instrumento de síntese** de aprendizagens decorrentes de dinâmicas colaborativas vividas, um **processo**, em si mesmo, de reflexão, de experimentação e de diálogos (*com* e *entre* elementos, ligações, símbolos, trilhos, emoções, intenções) e um pretexto para relembrar, descobrir(-se), questionar e identificar outros (novos) conhecimentos pessoais e no coletivo. Neste sentido, os mapas foram assumidos com uma intencionalidade (retrospectiva e prospetiva) de reivindicar as dinâmicas colaborativas enquanto espaços de criação, de vivência individual e coletiva, de tensão, de (rel)ação, de influência e de aprendizagens conjuntas. Por isso, tratou-se, também, de um exercício de **partilha** e de **celebração**.

### Como fazê-lo?

A elaboração dos Mapas de Aprendizagens permitiu a mobilização de suportes diversos, de livre escolha, em formato físico e/ou digital. Com efeito, os e as participantes no exercício conjugaram materiais e linguagens diversas na construção reflexiva dos seus mapas de aprendizagens. No global, o exercício de elaboração dos mapas de aprendizagens contou com 19 participantes.

No âmbito da avaliação do I Encontro do *Sinergias ED* 4 foi sugerida a criação de uma Galeria de Aprendizagens em formato digital, como repositório dos Mapas de Aprendizagens construídos pela *Comunidade Sinergias ED* e como desafio a uma visita, com outros tempos e provocadora de novos olhares e aprendizagens. A visita à Galeria de Aprendizagens está disponível a partir da seguinte ligação: [http://bit.ly/galeria\\_aprend\\_SinergiasED](http://bit.ly/galeria_aprend_SinergiasED).



### 3. Onde nos levam os mapas? Uma leitura de síntese

Tomando os Mapas de Aprendizagens elaborados como contexto e como pretexto para identificar os processos, os resultados e as finalidades das aprendizagens realizadas na terceira edição do *Sinergias ED*, o que aqui se apresenta é já um exercício de síntese e de análise temática das reflexões partilhadas e debatidas pelos membros da *Comunidade Sinergias ED* na sessão de 24 de novembro de 2020. Respeita-se,

nesta síntese, a estruturação de partida organizada em torno das três perguntas orientadoras do exercício de mapeamento proposto.

### 3.1. O que aprendemos a partir do envolvimento nas dinâmicas colaborativas do *Sinergias ED 3*?

Os membros da *Comunidade Sinergias ED* apontaram de forma expressiva a própria **colaboração** como o principal domínio de aprendizagem que resulta do seu envolvimento nas dinâmicas colaborativas da terceira edição do *Sinergias ED*. Neste domínio foram diversas as ideias-chave apontadas, tendo-se destacado, desde logo, a importância do **encontro** e da **celebração** para a construção da colaboração e a necessidade de não dialogar apenas entre pares e internamente e **atender às diferenças e de aprender com elas**, sejam estas “outros saberes e outras formas de expressão”, “estilos de colaboração” ou “ritmos” distintos. De acordo com as partilhas dos membros da *Comunidade Sinergias ED*, nos processos colaborativos aprende-se quer a não ter medo de errar ou de não saber e a partilhar bloqueios comuns, quer sobre a importância das **relações abertas e flexíveis**, da conciliação e convergência na construção da comunidade, de promover relações de aproximação, quer sobre o **trabalho em rede** e respetivo funcionamento e a **abertura a outros processos**. O trabalho colaborativo é, assim, encarado como **uma riqueza**, um contexto que surpreende e com potencial de exploração, bem como de partilha e de aprendizagem conjunta, coletiva e comunitária. No entanto, do trabalho colaborativo emergem, também, **dificuldades ou barreiras** relativas à própria exigência da colaboração, nomeadamente o “risco de *lost in translation*”, a possibilidade de dispersão (muitas atividades colaborativas em simultâneo), as relações de poder, a falta de comunicação ou de transparência.

Um outro domínio de aprendizagem resultante do envolvimento nas dinâmicas colaborativas do *Sinergias ED 3* foi o da **participação**, encarada como forma de **aproximação às pessoas**, de **respeito** pelos ritmos e motivação de cada um/a, que engloba o **reconhecimento e acolhimento** de diferentes métodos, a vontade de chegar a todos/as e abertura a todos/as, respeitando também as suas paragens e as suas ausências. Apontaram-se, também, as **barreiras** ao processo participativo, nomeadamente quando este se traduz numa ausência de resultados e quando se promove a sua instrumentalização.

Dos processos colaborativos do *Sinergias ED 3*, a *Comunidade Sinergias ED* salientou, igualmente, a **aprendizagem “com/nos processos”**, reconhecendo as **tensões** implícitas entre processos e resultados, mas também a relevância de ambos, destacando a necessidade de coerência entre uns e outros e a importância da colaboração e da tomada de iniciativa no enriquecimento dos mesmos. Em articulação com este tema surgiu, ainda, a referência aos processos de **produção de conhecimento**, nomeadamente a sua **plasticidade** e organicidade, a importância da **sistematização** e da retroalimentação e o **dissenso** como promotor de conhecimento e de aprendizagens. Com efeito, nestes domínios as aprendizagens partilhadas enfatizam a **praxis** e, portanto, o processo colaborativo que, do conhecimento conduz à reflexão e à ação e que envolve **coerência** entre discursos, práticas e intencionalidades.

A partir do envolvimento nas dinâmicas colaborativas do *Sinergias ED 3*, os e as participantes assinalaram ainda que aprenderam, também a problematizar a **complexidade**, salientando que “complexidade não é sinónimo de dificuldade”, e ainda sobre transformação **pessoal e coletiva**, vivenciando-

a num processo conjunto e “sobre humildade”, que possibilitou um desenvolvimento pessoal e profissional. A respeito do **desenvolvimento profissional**, destacam-se as dinâmicas colaborativas como oportunidade para conhecer regras de publicação académica, para conhecer novos projetos, bem como novas metodologias e abordagens, e ainda para questionar e repensar o papel profissional de cada um/a.

Outras aprendizagens obtidas a partir do envolvimento nas dinâmicas colaborativas do *Sinergias ED 3* englobam a aquisição de uma **visão “ecológica” da ED/ECG**, a possibilidade de **projeção**, de pensar o futuro.

### 3.2. Que elementos dessas dinâmicas fizeram com que aprendesse?

A segunda pergunta orientadora desafiou os e as participantes a considerarem aquilo que tornou possível, que estimulou ou que proporcionou as aprendizagens apontadas na pergunta anterior. Assim, os elementos identificados como facilitadores ou promotores de aprendizagem no âmbito das dinâmicas colaborativas da terceira edição do *Sinergias ED* foram:

- A **comunidade**, como **espaço seguro de partilha, de experimentação** e de construção de relações significativas, de cumplicidade e de retorno das aprendizagens, lugar de uma linguagem comum, de sinceridade e respeito pelos ritmos de cada um/a, de confiança mútua, empatia e no qual se promove uma “ética do cuidado”. Esta comunidade sustenta-se **na riqueza da diversidade de olhares e experiências**, de linguagens e de abordagens e de “outros territórios e epistemologias”, constituindo-se assim como **oportunidade de aprendizagem com a diferença** e com o conflito, com base em preocupações comuns. Neste sentido, a comunidade emerge como lugar de **criação de novas práticas**, nomeadamente de cariz comunitário, da partilha, do encontro, da experimentação metodológica (incluindo em ambiente digital), da criatividade e da colaboração na prática, e ainda da valorização de processos de autogestão. Por fim, a comunidade é apontada, também, como catalisadora de **tempos de aprendizagem**, tempos para refletir em conjunto, para uma **revisitação contínua** aos temas e para um registo e sistematização regulares dos contributos, das memórias do coletivo. E nesses tempos, torna-se o substrato para alimentar novas aprendizagens e, simultaneamente, constrói-se pela própria retroalimentação das aprendizagens.
- A **celebração**, como elemento favorecedor da colaboração e da aprendizagem; neste sentido, colaborar pressupõe humor e celebração.
- A **mobilização**, que envolve convocar à participação e, portanto, estar aberto e acolher a participação, mas também ser “chamado à participação” e ser, assim, sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, individual e em coletivo.
- A **articulação e comunicação para além da comunidade**, tendo em conta que o envolvimento em dinâmicas colaborativas na terceira edição do *Sinergias ED* permitiu aos e às participantes o conhecimento e a ligação a outros projetos, bem como a valorização de uma linguagem interna comum e a importância de a saber comunicar para além da *Comunidade Sinergias ED*.

### 3.3. Para que serviram/servem essas aprendizagens?

É interessante notar que, para a maioria dos membros da *Comunidade Sinergias ED*, as aprendizagens obtidas na terceira edição do projeto serviram/servem para **reforçar os próprios processos colaborativos**, nomeadamente através do fortalecimento da confiança nas potencialidades dos mesmos, da melhoria da sua qualidade e do equilíbrio entre motivação, ritmos e resultados, bem como reconhecendo a importância da convivência e do trabalho com pessoas e enfoques diferentes e da celebração conjunta, num ciclo de aprendizagem que se retroalimenta. Para alguns membros da *Comunidade Sinergias ED*, as aprendizagens resultantes das dinâmicas colaborativas do *Sinergias ED 3* serviram/servem, também, para **melhorar a comunicação, valorizar “o fator tempo” e construir redes e parcerias**.

De igual modo, as aprendizagens partilhadas serviram/servem **para reforçar uma cidadania ativa**, de caráter interventivo e comprometido, enfrentando “questões difíceis”, e para **promover o desenvolvimento pessoal e social**, em concreto na abertura e na atenção aos outros, na valorização da partilha, no autoconhecimento e no conhecimento do outro.

Acresce, ainda o **aprofundamento profissional** como dimensão de aplicabilidade das aprendizagens, porque, segundo alguns/mas participantes, os processos colaborativos possibilitam a cada um/a repensar a sua ação profissional “pedagógica, na investigação, na intervenção...” e ter a humildade profissional de admitir que “não (se) sabe tudo” e que há sempre espaço para “se desenvolver”, abrindo-se a pessoas e abordagens diferentes, e assumindo que “não se está sozinho” nas suas inseguranças. Neste sentido, para algumas pessoas as experiências colaborativas no âmbito do *Sinergias ED 3* foram/são, um **contributo para melhorar processos e resultados profissionais**, quer pelo uso de outras práticas pedagógicas ou de trabalho comunitário, quer pela introdução de temas “tabus” na academia ou pela combinatória de diferentes técnicas de recolha de dados. Adicionalmente, os processos colaborativos levados a cabo permitiram aos membros da *Comunidade Sinergias ED* **ampliar os contributos a outros contextos educativos** e desenvolver **novos projetos**, designadamente a quarta edição do projeto *Sinergias ED*.

### 4. Notas conclusivas

O exercício realizado representou um lugar e um tempo de aprendizagem e de construção de conhecimento coletivo sobre o que é colaborar em ED, a partir do olhar e do diálogo com e entre IES e investigadores/as, agentes de intervenção e/ou ativistas nacionais e internacionais na área da ED e da Educação para a Transformação Social. A partir da reflexão individual e coletiva acerca das experiências colaborativas vivenciadas na terceira edição do *Sinergias ED* proposta através dos Mapas de Aprendizagens, os e as participantes identificam como domínios de aprendizagem centrais, justamente aqueles que são inerentes à identidade e ao modus operandi do próprio projeto *Sinergias ED*, a saber, a **colaboração, a participação** e a **praxis**.

Com efeito, aquilo que é mais aprendido no projeto parece efetivamente ser o que nele é vivido, aquilo que o próprio projeto torna possível experienciar e concretizar pela forma como se conduz, se organiza, se operacionaliza. É assim, coerente, que o fator mais destacado entre aqueles que possibilitam a aprendizagem seja a **comunidade**. Uma comunidade que (se) celebra a cada encontro e a cada conquista,

que se retroalimenta com a suas memórias registadas, revisitadas e reanalisadas, que não dispensa a articulação coerente e crítica entre processos e resultados, entre poder, conhecimento e ação, e que se concretiza na importância do cuidado (de cada um/a, dos outros, dos processos), na abertura e aceitação das diferenças (também de ânimos, de ritmos e de disponibilidades), e no uso de outras linguagens, menos técnicas, de que foi exemplo, concretamente, a utilização dos Mapas de Aprendizagens para o presente exercício.

Com efeito, os e as participantes destacaram como positivo o tempo dedicado ao exercício realizado, por convidar e desafiar quer à reflexão sobre a participação e as aprendizagens pessoais, quer à reflexão coletiva, através da partilha na e com a *Comunidade Sinergias ED*, possibilitando o mapeamento das semelhanças e diferenças de entendimentos, ligações, impactos e a importância de assumir e aprender com o conflito. Desta forma, os Mapas de Aprendizagens agora construídos e partilhados representam, também, a *Comunidade Sinergias ED* como um “espaço” privilegiado (com um tempo diferente) para parar, (re)pensar e aprender. Assim, ao aprender sobre colaboração, conhecemos **diferentes formas de colaborar** e diferentes formas de estar na colaboração, diferentes pressupostos e práticas de produção de conhecimento e de ação (profissional e cívica), e ao (re)pensar, refazer o caminho e ao partilhá-lo, **transformamo-nos a nível pessoal, social e profissional**, ampliando os nossos limites de pensamento e de intervenção.

## 5. Linhas de Continuidade

No âmbito do exercício realizado desafiámos, ainda, os e as participantes a identificarem possíveis linhas de continuidade para a quarta edição do projeto *Sinergias ED*. As propostas partilhadas foram:

- Dar continuidade ao fortalecimento da *Comunidade Sinergias ED* através de momentos de encontro e do envolvimento em tarefas concretas;
- Prosseguir com ações das edições anteriores do projeto – «Revista Sinergias» e o «Sinergias das 2 às 3» (contemplar temas que também podem ser propostos por membros da Comunidade);
- Continuar a ser um espaço formativo para os seus membros atendendo ao seu potencial de aprendizagem, quer no formato «Escola Sinergias ED» (ponderar a realização de novas edições), quer na promoção de trabalhos colaborativos;
- Continuar a explorar outras formas de expressão;
- Comunicar com outros não pares, abrindo à valorização de outros saberes (importância de romper com a preponderância do saber académico e do mundo ocidental);
- Promover um envolvimento ativo e político no enfrentamento às relações de poder hegemónicas e assimétricas.

[Índice](#)





# A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA COLETA SELETIVA DOS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS<sup>1</sup>

Lidiane Lacerda de Oliveira <sup>2</sup>

## Resumo

A produção exponencial de resíduos urbanos requer um gerenciamento eficiente dos resíduos sólidos urbanos, bem como a participação efetiva da população, de empresas e indústrias em práticas relacionadas à prevenção e redução de resíduos e seus efeitos no meio ambiente. Para implementar a coleta seletiva e, ao mesmo tempo, conscientizar, educar e informar a população sobre sua responsabilidade nesse processo, foi desenvolvido um trabalho intensivo de Educação para o Desenvolvimento Sustentável focado na gestão dos resíduos urbanos domésticos e comerciais junto a catadores e catadoras de materiais recicláveis e a escolas públicas. O resultado obtido foi a constituição de uma cooperativa de catadores e catadoras tida como referência na região nos dias atuais, além de uma comunidade estudantil ativa, participativa e sensibilizada quanto à sua responsabilidade em relação aos resíduos que produz.

**Palavras-chave:** *Educação; Desenvolvimento Sustentável; Sensibilização Ambiental; Integração Social; Resíduos Sólidos Urbanos.*

## Abstract

The exponential production of urban waste requires an efficient management of the municipal solid waste, as well as effective participation of the population, companies and industries, in practices related to the prevention and reduction of waste and its effects on the environment. In order to implement selective collection and, at the same time, to raise awareness, educate and inform the population about their responsibility in this process, an intensive work of Education for Sustainable Development was developed focused on the management of domestic and commercial urban waste, together with recyclable waste collectors and public schools. The result obtained was the constitution of a waste pickers' cooperative that is considered a reference in the region today, in addition to an active, participative and sensitizing student community regarding its responsibility in relation to the waste it produces.

**Keywords:** *Education; Sustainable Development; Environmental Awareness; Social Integration; Municipal Solid Waste.*

<sup>1</sup> The influence of education for sustainable development on selective collection of municipal solid waste.

<sup>2</sup> Doctoranda en Medio Ambiente: Dimensiones Humanas y Socioeconómicas. Universidad Complutense de Madrid – UCM. [lacerda.lid@gmail.com](mailto:lacerda.lid@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-8980-1511>.

## 1. Introdução

A maneira como uma sociedade se comporta em relação ao lixo que produz diz muito sobre sua cultura. Segundo Drackner (2005), o lixo é um indicador social de comportamento, é um atributo de lugares sujos, é um ativo econômico e é um problema que pertence a outra pessoa, preferencialmente ao Governo. No seu texto, Drackner infere que as pessoas se comportam de maneiras diferentes em relação ao lixo, mas que, em sua maioria, acreditam não possuir nenhuma responsabilidade sobre o lixo produzido. O mesmo autor afirma que o lixo é explorado a partir de uma noção altamente subjetiva: enquanto muitos acham que o lixo é um mero inconveniente estético, para outros é a única fonte de renda. Desta forma, o desperdício é visto como um contágio social, no qual, aos olhos dos outros, as qualidades negativas do lixo são transmitidas às pessoas ao redor. Essas percepções de resíduos, argumenta-se, são partes importantes dos sistemas locais de gestão de resíduos, e a compreensão de tais percepções pode aumentar a eficácia das campanhas de gestão de resíduos.

Assim se faz necessária uma abordagem consciente em relação aos Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) em toda sua cadeia, também junto à sociedade. Principalmente diante da necessidade de redução da geração de resíduos, além da necessidade de reaproveitamento e reciclagem. No âmbito da reciclagem, a coleta seletiva de embalagens é a melhor alternativa, e quase a única, no que respeita à sensibilização das pessoas para promover a separação na fonte de cada uma das frações. Caso contrário, não é possível rentabilizar ou assumir os custos da gestão (BAO, 2005). Sendo assim, sem a participação popular, a gestão dos resíduos da coleta seletiva seria praticamente impossível. Além do mais, a Lei 12.305/2010, em seu artigo 30, estabelece a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos, a ser exercida de forma individual e em redes, abrangendo fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes, consumidores e proprietários dos serviços públicos de limpeza urbana e gestão de resíduos sólidos.

Para se estabelecer a responsabilidade compartilhada é fundamental que a informação seja construída e disseminada. Neste contexto, pode ser crucial a implantação de políticas de promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e para a concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Segundo a UNESCO (2014 *apud* UNESCO/UNODC, 2019), uma série de políticas de vários Governos, em países do Sul e do Norte Global, visam promover a integração da EDS e/ou conceitos educacionais relacionados, como a Educação para a Paz, a Educação para a Cidadania Global (ECG), a Educação em Direitos Humanos e a Educação Ambiental (EA), na aprendizagem formal e não formal. Políticas de desenvolvimento sustentável e de educação estão se tornando cada vez mais alinhadas.

Para criar contextos de aprendizagem diversos e transversais e formular marcos holísticos e abrangentes dos ODS, tanto instituições de educação como educadores e educadoras devem promover parcerias em nível local, nacional e internacional. É importante reconhecer que as respostas adequadas aos desafios da sustentabilidade não podem ser limitadas a uma única perspectiva, disciplina ou forma de conhecimento. Parcerias que envolvam uma série de atores sociais, tal como empresas, organizações não-governamentais (ONGs), instituições públicas, formuladores de políticas e/ou indivíduos, facilitam novas possibilidades de aprendizagem e criam uma fonte de criatividade e inovação. Em um diálogo ou projeto que inclui cooperação com um parceiro na prática, os educandos e as educandas podem aprender sobre os desafios do mundo real

e beneficiar-se dos conhecimentos e experiências dos parceiros. Ao mesmo tempo, os parceiros também podem ser empoderados e sua capacidade como agentes críticos da mudança pode ser aumentada (UNESCO/UNODC, 2019).

Neste sentido, este trabalho faz referência a dois projetos de EDS orientados à gestão dos RSU. O primeiro projeto, denominado “Inclusão socioambiental e produtiva dos catadores e das catadoras de materiais recicláveis de Itabaianinha”, teve início em janeiro de 2015 e a duração de sessenta meses. Foi desenvolvido com a colaboração do SEBRAE/S<sup>3</sup>, SEMARH/SE<sup>4</sup>, CONSCENSUL<sup>5</sup>, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Agropecuário e de Meio Ambiente de Itabaianinha e Secretaria Municipal de Assistência Social e do Trabalho de Itabaianinha, e teve como objetivo proporcionar capacitação para o trabalho cooperativo articulado com EDS/ECG e EA, com o intuito de melhorar e facilitar o trabalho de coleta seletiva dos RSU. O segundo projeto, denominado “Educação ambiental como instrumento de transformação, sensibilização e sua inserção na gestão dos RSU”, teve uma duração de 24 meses. Foi desenvolvido com a colaboração da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Agropecuário e de Meio Ambiente e a Secretaria Municipal de Educação, e teve como objetivo principal dar visibilidade ao primeiro projeto e promover uma reflexão crítica e integrada sobre as questões socioambientais, capaz de desenvolver uma consciência democrática, prática e dinâmica da importância da preservação do meio ambiente humano. Ambos projetos estão voltados para a ação como instrumento de conhecimento e desenvolvimento de competências e valores, ao conectar conceitos abstratos a experiências reais. Logo, este trabalho trata de responder as seguintes interrogantes:

- *Como se relacionam as variáveis socioeconômicas e educacionais com o trabalho de coleta de resíduos?*
- *Que resultados se obtêm a partir de programas formativos específicos sobre trabalho cooperativo EDS/ECG e EA voltado para os catadores e as catadoras de materiais recicláveis?*
- *A participação ativa da comunidade escolar pode ser um diferencial para uma coleta seletiva exitosa?*

## **2. A importância do conhecimento e da informação para a cidadania**

É fundamental que um Governo local assuma medidas que permitam a seus cidadãos e cidadãs repensarem seu comportamento em relação aos recursos naturais e sua sobrevivência e desenvolvimento. A informação neste sentido é muito importante, para permitir que cidadãos e cidadãs descubram quais são os problemas que afetam as suas cidades e suas possíveis soluções. Portanto, para as pequenas cidades de um país em desenvolvimento como o Brasil, é um importante desafio adotar modelos participativos e eficientes em sua gestão, haja vista que essas pequenas cidades, em sua maioria, enfrentam grandes dificuldades econômicas, técnicas e sociais, agravadas pelo baixo nível de consciência e/ou sensibilização ambiental e social da população.

---

<sup>3</sup> Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas/Sergipe.

<sup>4</sup> Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos/Sergipe.

<sup>5</sup> Consórcio Público de Resíduos Sólidos e Saneamento Básico.

A Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo (1972), atenta às necessidades de critérios e princípios comuns que ofereçam aos povos do mundo inspiração e orientação para preservar e melhorar o meio ambiente humano. Em seu princípio 19, expressa:

*É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiada, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana (Nações Unidas, 1973, p. 6).*

Desta forma, um dos objetivos desse trabalho foi informar, estimular e aprofundar reflexões acerca do meio ambiente e dos RSU. Fê-lo participando e promovendo momentos de discussão com a gestão pública (local, regional e estadual), analisando temáticas sobre os RSU, impulsionando debates nas instituições públicas de ensino, promovendo a coleta seletiva e dando voz aos catadores e às catadoras de materiais recicláveis. À medida que as questões relacionadas aos RSU ganham maior importância na comunidade escolar e junto à sociedade, uma coleta seletiva eficiente torna-se possível, além de possibilitar a obtenção de dados que permitirão um panorama mais preciso da situação dos RSU municipais.

A participação da comunidade escolar e sua oposição aos trabalhos da gestão pública no âmbito dos RSU foi de suma importância neste trabalho, uma vez que o sistema educativo pode fortalecer a cultura cívica e construir uma cidadania responsável, que coloque em prática valores democráticos da modernidade. Estudos de investigação de Santisteban e Pagés (2009, *apud* ARROYO *et al*, 2020) apontam que uma alta proporção de alunos e alunas não conhece o sistema político, nem sabe a que administração pública deve recorrer para resolver problemas do dia a dia. Adicionalmente, tendem a considerar o voto a forma mais significativa de participação quando são maiores de idade, e sua cultura cívica é, em geral, pobre em termos de resolução de conflitos, como por exemplo, conflitos de natureza ambiental.

Para superar, desde a Educação, as carências em termo de democracia, é preciso trabalhar para a formação de uma cidadania ativa, crítica e participativa (ARROYO *et al*, 2020). Segundo Cordero e Aguado (2015), a Educação é o meio mais adequado para garantir o exercício da cidadania democrática, responsável, livre e crítica, que resulta indispensável para a constituição de sociedades avançadas, dinâmicas e justas. Para Guanipa *et al*. (2019), a Educação para a Cidadania e a democracia visam cidadãos mais bem preparados para escolher e governantes mais conscientes do seu trabalho, sendo que a escola, como centro educacional, deve interpretar as demandas de uma sociedade que merece maior intervenção, pois a dinâmica moderna nos obriga a mudar as práticas educativas – se quiserem continuar a se efetivar –, internalizando que a Educação para a Cidadania é fundamental para aprendermos a conviver juntos.

Os princípios que devem ser exigidos nas experiências educacionais de Educação para a Cidadania são: coerência, práxis e participação, relação, justiça, cuidado, diversidade, diálogo, criatividade e crítica e transformação. Sob essas premissas, uma experiência enriquecedora para formar uma cidadania crítica deve ser democrática, real e não excessivamente teórica (a cidadania se aprende exercitando-a), que se

desenvolve na relação com os semelhantes, valorizando positivamente a diferença e baseada em princípios de justiça e solidariedade, promovendo a reflexão crítica dos fatos (ARROYO *et al*, 2020). A partir de então, o/a aluno/a deve não só adquirir conhecimentos e processos cognitivos, críticos e contextualizados em sala de aula, mas também aprender a participar como cidadão/ã na construção da convivência escolar, ao mesmo tempo que estende esses comportamentos às áreas extraescolares (GARCÉS, 2020).

### 3. Contexto, participantes e metodologia

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Itabaianinha, localizada na mesorregião leste (L) do estado de Sergipe, no nordeste brasileiro. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada da cidade é de 42,166 habitantes, e o nível socioeconômico é médio-baixo e baixo; o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,556. Segundo a Fundação Lemann e Meritt - Portal QEdU, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) para o ano de 2017 foi de 4,9 nas séries iniciais e de 4,2 nas séries finais, sendo que ambos os casos apresentam evolução em relação aos resultados anteriores, mas não atingem a média de 6,0 e seguem por debaixo da média nacional.

Até o início de 2015, a cidade era carente de sistema de saneamento básico universal e de gestão adequada dos RSU, trabalho de coleta seletiva organizada e informação da situação e/ou cadastro de catadores e catadoras de materiais recicláveis. Ao mesmo tempo, apresentava de forma evidente uma falta de zelo por parte dos/as munícipes com o entorno em relação à produção e destinação dos resíduos, o que, por sua vez, evidenciava a necessidade de um trabalho de sensibilização e integração.

A metodologia deste artigo é fundamentalmente de caráter exploratório e de análise qualitativa, com base na abordagem humanística e interpretativa. Se apresenta como um estudo de caso sobre a influência da EDS na gestão dos RSU, e contempla aspectos teóricos, descritivos e práticos. A primeira atividade desenvolvida neste estudo foi a identificação e o cadastro de catadores e catadoras de materiais recicláveis e a realização de visitas técnicas periódicas ao lixão a céu aberto. Participaram voluntariamente deste estudo 72 catadores e catadoras de materiais recicláveis, três escolas públicas municipais de ensino fundamental e dois colégios públicos estaduais de ensino médio. Todos os cadastros foram realizados de forma direta (cara a cara), com confirmação de documento de identificação e preenchimento do formulário socioeconômico. Todo o processo de identificação e cadastro teve a duração de aproximadamente cinco meses, e sua realização seguiu o protocolo básico de interesse da investigação:

- i. Identificação de catadores e catadoras de materiais recicláveis: verificação de dados pessoais, de documentos de identificação, de escolaridade, do número de filhos e filhas, entre outros.
- ii. Condição de moradia: identificação do regime de uso do imóvel (própria, alugada, assistência, invadida, etc.), do número de famílias na casa, do tipo de habitação (alvenaria, madeira, papelão, etc.), da presença de esgoto, de abastecimento de água, de acesso à eletricidade e instalações sanitárias, entre outros.
- iii. Trabalho e renda: registro do tempo dedicado à atividade, análise da motivação inicial, da condição de trabalho, da condição da comercialização dos resíduos coletados, registro da renda média mensal, identificação de benefícios de programas sociais.

Esses pontos de interesse foram abordados com todos os catadores e as catadoras em sessões individuais com duração aproximada de 50 minutos cada (a mais curta foi de 23 minutos e a mais longa de 80 minutos). Além dos pontos de interesse, durante o cadastro foram considerados os comentários e as opiniões expressas por catadores e catadoras de materiais recicláveis, bem como suas expressões verbais e corporais, na medida do possível. Todas as informações obtidas nessa fase da investigação foram compartilhadas com órgãos públicos municipais e estaduais, com o objetivo de inserção dessas pessoas em programas sociais, bem como sua incorporação no projeto federal de inclusão social e econômica mediados pelo SEBRAE e SEMARH no estado de Sergipe.

Para dar visibilidade à implantação da coleta seletiva aos catadores e às catadoras de materiais recicláveis, bem como sensibilizar a população, foram realizadas ações de EDS dentro do sistema público educacional por meio de metodologia participativa, com o objetivo de disseminar e transmitir conhecimentos, valores e capacidades ambientais. Segundo Cruz (2020), chegar a um público mais jovem é sempre importante enquanto objetivo de comunicação e sensibilização, uma vez que as crianças são excelentes agentes e multiplicadores de mudança de comportamentos. Neste âmbito, o trabalho foi direcionado principalmente à equipe técnica municipal de educação, e ao professorado e alunado das seguintes escolas: José Lima de Carvalho, Oséas Cavalcante Batista, Jaime da Silveira, Colégio Estadual Raimundo Lima Vieira e Colégio Estadual Monsenhor Olímpio Campos.

Junto à equipe técnica municipal de educação e ao professorado, a metodologia proposta incluiu a realização de uma série de seminários respeitando o sentido etimológico da palavra, que se refere a semente, viveiro, um lugar de origem, desenvolvimento e propagação de ideias (MMA, MEC & IDEC, 2005). Em cada seminário era apresentada a problemática e/ou os avanços da gestão do RSU municipal e a importância da coleta seletiva e da inclusão socioambiental de catadores e catadoras de recicláveis. Seguidamente, todos participavam de debates com o propósito de buscar alternativas e sugestões para a inserção dos problemas relacionados aos resíduos no âmbito escolar, a formação da consciência cidadã e a ECG.

Todas as atividades desenvolvidas em sala de aula foram realizadas por seus respectivos professores e professoras de forma transversal. Imediatamente, ainda que adaptadas à idade e ao grau de escolaridade, todas enfatizavam temas como: o meio ambiente; os efeitos de uma pessoa no mundo diante do consumo de água e energia; a necessidade de preservação dos recursos naturais; a geração exponencial de resíduos; os conceitos dos diferentes tipos de aterros; as relações entre consumo e consumismo; a sustentabilidade; o colapso planetário; a pegada ecológica; a revolução ambiental e a responsabilidade compartilhada. A intervenção do projeto por meio de palestras direcionadas ao alunado e a participação dos catadores e das catadoras de recicláveis aconteciam nas culminâncias dos projetos das escolas e/ou em datas comemorativas.

#### **4. Resultados Obtidos**

De acordo com os resultados do cadastro socioeconômico e educacional junto aos catadores e às catadoras de materiais recicláveis, foi observado que:

- Apenas 4% do total de catadores e catadoras cadastrados/as eram do lixão;
- Do total de catadores e catadoras que coletavam materiais recicláveis de forma desordenada pelas ruas, 37,5% eram homens e 62,5% eram mulheres;
- Em geral, o nível de escolaridade de catadores e catadoras era muito baixo ou inexistente, sendo que apenas 2,8% haviam finalizado o ensino fundamental II, enquanto que nenhum havia ascendido ao ensino médio;
- Todos/as os/as catadores/as que coletavam materiais pelas ruas declararam ter mais de três anos executando tal atividade;
- Todos/as os/as catadores/as do lixão a céu aberto que participaram do projeto declararam possuir mais de 10 anos dedicados à atividade no lixão;
- Não houve nenhuma incidência de catadores/as morando em casa de papelão, madeira ou invadida;
- Mais de 70% das pessoas cadastradas indicaram viver com membros de mais de um núcleo familiar na mesma casa;
- Todas as pessoas cadastradas declararam ter acesso ao sistema de distribuição de água e luz, mas, ao mesmo tempo, todas declararam ter problemas com o abastecimento de água;
- Dentre todas as pessoas cadastradas, os motivos para o início de tal atividade foram: desemprego ou renda insuficiente para sustentar a família, uso de drogas e problemas familiares;
- Todas as pessoas cadastradas relataram vender os materiais para atravessadores (i.e., comerciantes livres que repassam os produtos para outros compradores);
- Apenas os/as catadores/as do lixão a céu aberto relataram obter renda superior ao salário mínimo com a venda dos materiais coletados, sendo que os/as demais relataram rendas que variavam entre 15 e 50% do salário mínimo;
- No momento do cadastro socioeconômico, o município não possuía coleta seletiva inserida na gestão pública dos RSU, e apenas 47% das pessoas cadastradas demonstraram interesse em formar uma cooperativa ou associação.

Durante as visitas técnicas ao lixão, foi possível observar que:

- 86% das pessoas que coletavam materiais eram homens e apenas 14% eram mulheres;
- A presença de homens era mais constante que a de mulheres;
- Dos 86% de homens que frequentavam o lixão, 55% coletavam diariamente, independente das condições climáticas;
- 34% dos/as catadores/as do lixão contribuíram com informações ou demonstraram algum interesse neste estudo e, destes/as, apenas 60% se cadastraram junto aos órgãos públicos por meio deste trabalho;
- Existia uma certa hierarquia entre catadores/as na coleta dos materiais.

Concluída a fase de identificação e cadastro, o trabalho de campo se objetivou orientar e organizar, na forma de cooperativa, o trabalho de catadores e catadoras de recicláveis, no combate à pobreza e em prol do

trabalho decente e organizado e da inclusão socioeconômica, contribuindo também desta forma para a concretização dos ODS. Logo, se realizaram encontros semanais informativos e formativos ao longo de dois anos, em espaços disponibilizados pela prefeitura, com o objetivo de garantir a presença real dessas pessoas em um programa integrado de educação e valores para a melhoria contínua. Após esse período, os encontros passaram a ser trimestrais. Para atingir este objetivo foi necessário: promover a educação básica dessas pessoas; considerar a EDS como uma educação estruturante para todo o processo; promover a EA em toda a cadeia de resíduos; promover vias de participação e colaboração; aproveitar o conhecimento específico e prático destes agentes como ponto de partida no processo de capacitação ambiental. As técnicas utilizadas e combinadas ao longo deste processo foram: seminários, debates, palestras, jogos de responsabilidades, *brainstorming* e *workshops* ambientais.

Os temas discutidos eram, muitas vezes, complexos de imaginar para esses agentes, de modo que a linguagem e metodologia adotada ao longo deste trabalho foram cuidadosamente adaptadas à realidade educacional e social destas pessoas, para que fosse possível uma compreensão mais fluida. Em linhas gerais, os temas abordados foram: trabalho cooperativo, organização administrativa e de produção, logística, responsabilidades contábeis e fiscais, ferramentas administrativas para controle de caixa e de materiais, coleta seletiva, importância do uso de equipamentos de proteção individual, organização e mobilização social, EA para os RSU, etc. Por inúmeras vezes, foi possível contar com a participação de especialistas da equipe técnica do SEBRAE/SE.

Os primeiros encontros semanais tiveram entre três e cinco pessoas, e esse número foi aumentando gradativamente a cada encontro, sendo que a participação máxima atingida foi de 32 pessoas. Os catadores e as catadoras do lixão não costumavam participar, estando presentes apenas em duas ocasiões. Em todas as reuniões era servido um lanche, sendo aqui mencionado devido ao fato de servir como estímulo para a participação desses agentes e servir como parâmetro na análise de prioridades dessas pessoas.

Das 72 pessoas cadastradas, apenas 34 manifestaram interesse no trabalho cooperativo e em fazer parte do projeto e, no entanto, apenas 21 formaram a “Cooperativa de catadores e catadoras de materiais recicláveis de Itabaianinha - COORSITA”. Após a vigésima sétima reunião, seguiram no projeto apenas as pessoas integrantes da Cooperativa. No total, 13 catadores e catadoras abandonaram o projeto, com a justificativa de que não se adaptariam ao modelo de trabalho cooperativo. Segundo Ibam, Monteiro e Zveibil (2001), as principais vantagens de utilizar cooperativas para o trabalho de catadores e catadoras são:

- Geração de empregos e ingressos;
- Resgate da cidadania dos catadores e das catadoras de materiais recicláveis;
- Organização do trabalho dos catadores e das catadoras que coletam nas ruas, evitando problemas na coleta convencional e no armazenamento de materiais em locais públicos;
- Redução dos gastos com a coleta, transporte e disposição final dos resíduos coletados por catadores e catadoras de recicláveis que, portanto, não serão coletados, transportados e depositados em aterros ou lixões pelo serviço de limpeza urbana. Essa economia pode e deve ser revertida para as cooperativas, não em recursos financeiros, mas na forma de investimento em infraestrutura (galpões de reciclagem, carrinhos padronizados, prensas, elevadores de fardo, uniformes, equipamentos de

proteção individual, etc.), para permitir a valorização dos produtos coletados no mercado de recicláveis.

No âmbito da comunidade escolar, alguns debates foram marcados por polémicas políticas e conceituais quanto à terminologia “Educação Global”. Segundo Madza (2015), a palavra “global”, no Brasil, está associada com a globalização predatória em que está inscrita a colonização imposta pelos europeus sobre outros povos do planeta, iniciada no século XV e XVI, só concluída no século XX, quando as últimas colônias africanas conquistaram sua independência. Além disso, “Global” e “Globalização” trazem à mente a asfixia de culturas locais por uma cultura dominante, com a imposição sutil de uma única maneira de pensar e de ver o mundo. Até recentemente, a expressão “cidadão/ã global” ou “cidadão/ã do mundo” iria provocar apenas esta imagem no Brasil: uma pessoa, geralmente da elite branca, que viaja muito, conhece muitas línguas e pode citar autores de diferentes épocas e países. O Instituto Paulo Freire, por exemplo, vem trabalhando com os conceitos de Educação Planetária, Eco Pedagogia e Cidadania Planetária, em vez de Educação Global e Cidadania Global.

Independentemente da terminologia da palavra, foi possível observar, nos debates, que a compreensão da EDS, ECG e EA – vinculada a um modelo de educação interdisciplinar, permanente, participativa e vinculada à compreensão e solução de problemas de carácter socioambiental, em âmbitos local e global – era unânime entre o professorado. Ao mesmo tempo, também era unânime a desmotivação frente aos programas e projetos neste âmbito. A falta de flexibilidade do calendário escolar quanto aos conteúdos programáticos, as exigências e modelos de avaliação do alunado e as dificuldades em trabalhar com alguns temas específicos do meio ambiente humano sempre eram apontados como obstáculos. Contudo, ainda que com uma certa desconfiança, o professorado aceitou o desafio de levar a temática dos RSU para dentro das salas de aulas.

As atividades desenvolvidas pelos professores junto ao alunado foram diversas, como por exemplo: desfiles de roupas sustentáveis; confecção de brinquedos; feiras de invenções; oficinas de reutilização e reciclagem; gincana; seminários; clube de leitura; etc. À proporção em que as atividades avançavam, era possível perceber os progressos referentes à participação e ao comprometimento nas ações propostas, e inclusive na manutenção da limpeza das respectivas escolas, por parte tanto do alunado quanto dos seus familiares. A partir dos logros indicados pelo professorado, dos relatos dos catadores e das catadoras de recicláveis e das observações in loco, foi possível constatar que, no âmbito da EDS, o projeto traçou linhas comuns entre a EA e a ECG, como se evidencia na tabela a seguir:

Contribuições para a ECG e para a EA	
DIMENSÕES	
<b>Habilidades cognitivas (hard skills)</b>	Todas as pessoas envolvidas neste trabalho adquiriram e/ou compartilharam conhecimentos e/ou informações acerca de relações entre consumo e consumismo, geração exponencial de resíduos, meio ambiente, preservação dos recursos naturais, etc.; revelaram, ainda, compreensão e raciocínio crítico sobre questões globais, tais como pegada ecológica, sustentabilidade, revolução ambiental, equidade social e ecológica, etc.
<b>Habilidades socioemocionais (soft skills)</b>	Levar as propostas públicas administrativas de implantação de uma gestão eficiente dos RSU para dentro das escolas proporcionou, de certa forma, a todas as pessoas envolvidas diretas e indiretamente, o sentimento de pertencer a uma humanidade comum que compartilha direitos, deveres, valores e responsabilidades.
<b>Habilidades comportamentais</b>	As pessoas envolvidas assumiram a sua responsabilidade pessoal para com os contextos locais nos âmbitos participativos e democráticos da gestão pública, e com os contextos nacionais e globais nos âmbitos da liberdade, autonomia e responsabilidade compartilhada.

Tabela 1 - Contribuições para a ECG e para a EA. Fonte: elaboração própria. Baseado nas dimensões conceituais chave da ECG e da EDS da UNESCO (2015) e relatos das pessoas que participaram do projeto.

A interseção entre os dois projetos possibilitou ao alunado, professorado e corpo técnico do setor de educação da cidade de Itabaianinha submergir-se no contexto da gestão pública dos RSU, desenvolvendo, conseqüentemente, um pensamento crítico acerca do tema e uma nova conduta para com o mesmo. Além do mais, consentiu confrontar diferentes realidades socioculturais a partir do contato com os catadores e as catadoras de recicláveis, experiência que supostamente lhes permitiu avançar nos níveis educacional e pessoal. Os princípios da EDS/ECG favorecem esse tipo de investida, pois, segundo Martínez (2020), o conhecimento das situações sociais em que as pessoas são excluídas – por gênero, etnia, entre outros –, em um ambiente educacional, pode contribuir para que os alunos se comprometam ativamente na transformação de um mundo melhor. Neste trabalho, nomeadamente, o comprometimento ativo da comunidade escolar pode ser medido e se refletiu positivamente na coleta seletiva. De acordo com dados do SNIS, houve um incremento de 38,2% de materiais coletados pela Cooperativa no período do projeto. Além do mais, foi observado pela COORSITA um aumento da participação popular de 34% e um aumento de mais de 180% na coleta de aparas de papel neste mesmo período.

## 5. Limitações, fortalezas e conclusões

A falta de informações concretas e de dados precisos acerca dos RSU municipais foram, sem dúvida, as primeiras limitações a serem consideradas neste trabalho, pois dificultaram e sobrepuseram pontos que deveriam ser prioritários. A redução significativa do volume de RSU gerados é, inquestionavelmente, a primeira prioridade de qualquer trabalho na área. No entanto, este ponto não é muito eficaz na prática, assim como as questões de coleta, transporte e reciclagem. Além disso, para que esse ponto seja realmente eficaz

e, acima de tudo, crie metas para essa possível redução, é necessário ter dados confiáveis sobre a produção e composição dos resíduos produzidos. O município de Itabaianinha, por exemplo e de acordo com o SNIS, apresenta dados que sofrem variações muito abruptas e repentinas, ou que então não estão disponíveis, o que pode indicar falta de rigor técnico e/ou de infraestrutura para a medição dos indicadores. A fragilidade dos dados e a falta de fiscalização do serviço podem dificultar ou mascarar as estatísticas.

No campo da gestão dos RSU, sabe-se que a reciclagem não é uma solução definitiva. Porém, em cidades com o perfil de Itabaianinha, onde a produção orgânica é de aproximadamente 50% dos resíduos gerados, com fornecimento de energia de fontes limpas e presença de pessoas que vivem coletando materiais recicláveis pelas ruas e no lixão, a coleta seletiva e a compostagem continuam sendo as melhores opções.

As primeiras aproximações e o nível de escolaridade dos catadores e das catadoras de materiais recicláveis foram grandes desafios para o projeto, no sentido de inclusão destes agentes e formação da cooperativa. Não podemos esperar uma rápida metamorfose dessas pessoas, haja vista que constituem um grupo muito vulnerável, exposto a grandes riscos de saúde e grandes estigmas sociais.

A Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS) do Brasil exige, entre outros conteúdos mínimos, a inclusão social e emancipação econômica de catadores e catadoras de materiais reaproveitáveis e recicláveis. Na prática, esse procedimento requer muito esforço e leva tempo. Os resultados a partir de programas formativos específicos para catadores e catadoras recicláveis são positivos, mas as condições socioeconômicas e educacionais dessas pessoas influenciam negativamente na otimização do tempo dedicado às atividades. É preciso considerar, também, que esta situação, junto a outros fatores de infraestrutura, pode influenciar na autonomia econômica destas pessoas. Por exemplo, a Cooperativa COORSITA, fruto deste projeto, nos primeiros dois anos de atividades repartia mensalmente entre seus agentes cooperados apenas 40% do salário mínimo. A partir de 2019, conseguiu pela primeira vez contribuir com um saldo médio mensal de aproximadamente 85% do salário mínimo e, até o ano de 2020, não há incidência de contribuição de um saldo mensal de um salário mínimo.

O grande logro desse projeto, neste âmbito, foi perpetrar com que os agentes cooperados se comprometessem com os ciclos formativos e, a partir destes, fossem capazes de enfrentar as dificuldades e manter a Cooperativa em funcionamento até os dias atuais. Na constituição atual da COORSITA, 29% dos agentes cooperados fizeram parte do projeto em questão, sendo que um destes catadores colabora ativamente como consultor do SEBRAE/SE, participando de eventos onde expõe sua experiência no projeto.

Ainda enquanto aos aspectos positivos, partindo da premissa de que, até o início dessa investigação, o município nunca havia desenvolvido nenhum tipo de gestão eficiente dos RSU, todo o trabalho realizado foi de grande importância e valor para a iniciativa municipal nessa área. Outra grande importância desse trabalho foi a implantação da coleta seletiva e a organização do trabalho de catadores e catadoras de recicláveis. Além do mais, foram igualmente importantes os trabalhos de sensibilização da comunidade escolar para a compreensão fundamental do que são os resíduos e seus impactos na sociedade, na saúde e no meio ambiente. No âmbito da comunidade escolar, a única dificuldade encontrada foi referente a

comportamentos e posições partidárias políticas, que, em algumas ocasiões, geravam momentos de desconforto nos debates.

Ao mesmo tempo, por meio dos resultados obtidos junto a comunidade escolar, é possível sugerir que trabalhar na EA, ensinando a reciclagem de papel e a reutilização de plástico, tem seu valor, mas não é suficiente. É importante, antes de tudo, ensinar como reduzir o consumo, identificar o uso dos recursos necessários nos processos de fabricação de produtos, entender a responsabilidade compartilhada, estudar as decisões políticas, saber que essas decisões afetam a todos e todas, e entender e participar das soluções para os problemas ambientais que afetam sua escola, bairro, cidade e planeta. Ainda, é preciso abandonar a ideia de que política não se discute, porque política se discute, principalmente em uma democracia. Por último, se faz necessário entender que educadores e educadoras não se movem em campos neutros, já que são partícipes de comunidades que necessitam de transformações. Além do mais, a grandeza da Educação está na promoção de um espírito crítico, criativo e transformador.

A título de conclusão, importa regressar às interrogantes identificadas inicialmente, para oferecer-lhes resposta: *Como se relacionam as variáveis socioeconômicas e educacionais com o trabalho de coleta de resíduos? Que resultados se obtêm a partir de programas formativos específicos sobre trabalho cooperativo EDS/ECG e EA voltado para os catadores e as catadoras de materiais recicláveis? A participação ativa da comunidade escolar pode ser um diferencial para uma coleta seletiva exitosa?* O presente trabalho identificou a participação de variáveis socioeconômicas que influem no trabalho de catadores e catadoras de materiais recicláveis. Em nenhum dos casos analisados, o início da atividade foi uma escolha; o histórico de todas as pessoas que participaram desta investigação está relacionado à falta de acesso e oportunidade a uma educação de qualidade, à preocupação precoce com o próprio sustento e ao constante risco de vulnerabilidade e exclusão social. Entre essas variáveis, destaca-se a diferenciação das oportunidades educacionais, o custo de oportunidade do tempo, a falta de igualdade e de democratização das oportunidades, a renda familiar e o acesso ao saneamento básico de água e esgoto. No entanto, por meio de programas formativos sobre trabalho cooperativo EDS/ECG e EA para catadores e catadoras de recicláveis, foi possível promover mudanças positivas na gestão dos RSU e nas questões socioeconômicas destes agentes, uma vez que, reconhecer a importância do papel que desempenha no meio ambiente humano e natural permitiu a estes agentes prosperar e garantir melhores condições de trabalho. Ao mesmo tempo, estimular a participação ativa e democrática da comunidade escolar evidenciou que incentivos à Educação devem ser intensos e constantes, haja vista que uma população consciente de sua responsabilidade em relação ao resíduo que produz busca reduzir a produção desses resíduos e alocá-los adequadamente, colaborando com uma coleta seletiva exitosa. As ações em escala local desenvolvidas neste trabalho foram capazes de promover conhecimento, reflexão crítica e relações entre organizações, desenvolvendo, conseqüentemente, por meio da EDS/ECG e dos ODS, um processo contínuo de transformação de cidadãos e cidadãs globais sensibilizados/as em busca de políticas públicas mais justas e igualitárias, capazes de promover o desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza e a promoção de sociedades pacíficas.

## Referências Bibliográficas

- ARROYO, E., CRESPO, B., MANCHA, J., & SCHUGURENSKY, D. (15 de septiembre de 2020). Prácticas innovadoras en educación ciudadana. ¿Qué dicen las revistas académicas españolas? *Revista Fuentes*, pp. 212-223.
- BAO, I. M. (2005). Tecnología avanzadas en el tratamiento de los RSU. Em L. V. MARÍA, *Resíduos sólidos urbanos: a sua problemática e a sua geston*. Santiago de Compostela, Galicia, España: Instituto Universitario de Estudios e Desenvolvimento de Galicia (IDEGA) - Universidade de Santiago de Compostela.
- BRASIL. (27 de abril de 1999). Lei Nº 9.795/99, da Política Nacional de Educação Ambiental. *Diário Oficial da União (DOU)*. Brasília, Brasil, 28 de abril de 1999. Recuperado de: <https://bit.ly/3yCeueP>.
- BRASIL. (03 de agosto de 2010). Lei 12.305, da Política Nacional dos Resíduos Sólidos. *Diário Oficial da União (DOU)*.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação Básica. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília: MEC, SEB, DICEI. p. 25.
- BRASIL. (18 de maio de 2012). Política Nacional de Resíduos Sólidos. ISBN 978-85-736-5972-6 (e-book). Brasília, DF, Brasil: EdiçõesCâmara.
- CORDERO, C., & AGUADO, T. (2015). Educación para la ciudadanía. Una asignatura a debate. Normativa, manuales y práctica escolar en España. *Dialogos Andino*(47), pp. 45-58.
- CRUZ, P. (junho de 2020). Europa no mundo - Por uma Europa sustentável para todos e todas. *Sinergias - diálogos educativos para a transformação social* (nº 10), p. 118.
- DRACKNER, M. (1 de Jun de 2005). What is waste? To whom? - An anthropological perspective on garbage. *Waste Management & Research: The Journal for a Sustainable Circular Economy*.
- GARCÉS, V. (enero-junio de 2020). Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia - Educación*, 16, pp. 4-18.
- GUANIPA, L., ALBITES, J., ALDANA, J., & COLINA, F. (enero-junio de 2019). Educación para la ciudadanía y la democracia: El equilibrio del poder. *Iustitia Socialis. Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas*, Año IV. Vol. IV.(Nº6), pp. 71-89.
- IBAM, I. B., MONTEIRO, J. P., & ZVEIBIL, V. Z. (2001). *Gestão integrada de resíduos sólidos - Manual gerenciamento integrado de resíduos sólidos* (Vol. 628.4 (CDD 15.ed.)). Rio de Janeiro, Brasil: IBAM.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2017). *IBGE / Brasil / Sergipe / Itabaianinha*. Recuperado de: <https://bit.ly/3ucOOC9>.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (26 de maio de 2020). *Pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua*. Recuperado de: <https://bit.ly/34blemf>.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2020). *Cidades e Estados*. Recuperado de: <https://bit.ly/3wvUKl3>.
- MADZA, E. (22 de março de 2015). Educação para a Cidadania Global: uma visão brasileira. Recuperado de: <https://bit.ly/3fgXaV4>.
- MARTÍNEZ, M. L. (junho de 2020). Diseño e implementación de actividades enmarcadas en la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo en la educación superior. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, pp. 43-57.

- MMA – MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, & IDEC INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR. (2005). Manual de educação para o consumo sustentável. Brasília. ConsumersInternational / MMA / MEC / IDEC.
- NACIONES UNIDAS. (1973). Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano. Estocolmo.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. (s.d.). *Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável*. Recuperado de: <https://bit.ly/3wvUA3v>.
- QEdU Academia. Aprendizado Adequado. Recuperado de: <https://bit.ly/3wwySMU>.
- QEdU. Aprendizado dos alunos: Itabaianinha. Recuperado de: <https://bit.ly/2SsyQqE>.
- QEdU – Fundação Lemann. Evolução do aprendizado: Itabaianinha. Recuperado de: <https://bit.ly/2QMgEYj>.
- PNUD BRASIL. (s.d.). Objetivos de desenvolvimento sustentável. Recuperado de: <https://bit.ly/3yLqtqO>.
- SNIS. (2016-2019). *Diagnóstico do manejo de resíduos sólidos urbanos* – 2014, 2016, 2017 e 2018. Recuperado de: Ministério do Desenvolvimento Regional / SNIS - Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento. Recuperado de: <https://bit.ly/3hQ9FbT>.
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global* (ECG). BR/2015/PI/H/3. Recuperado de: <https://bit.ly/2Tbqeot>.
- UNESCO/UNODC. (2019). Strengthening the rule of law through education: a guide for policymakers.

[Índice](#)

## PACTO EDUCATIVO GLOBAL: O PENSAMENTO DO PAPA FRANCISCO

Maria Helena Salema<sup>1</sup>

### Introdução

No passado dia 26 de novembro de 2020, participei numa sessão virtual promovida pelo Fórum Internacional da Ação Católica<sup>2</sup> cujo tema era o Pacto Educativo Global (PEG), estando presentes 28 países provenientes de África, América, Ásia e Europa. Os oradores, responsáveis pela Ação Católica nos vários países, à luz do pensamento do Papa Francisco, apresentaram pilares conceptuais estruturantes do Pacto Educativo Global:

- a centralidade da pessoa e da sua dignidade num processo educativo que visa a maturidade não somente cognitiva mas também espiritual;
- a escuta das vozes dos jovens e a sua plena participação na ação educativa;
- o trabalho educativo sinérgico contra a pobreza e as desigualdades, centrado no exercício de uma cidadania ativa e dinâmica, a partir das bases (*bottom up*);
- a compreensão da economia, da política e do desenvolvimento, à luz da perspectiva da ecologia integral, no sentido da promoção da pessoa humana, da família e da humanidade. O ser humano é o autor, o centro e o objetivo da dimensão socioeconómica.

Percebi que esta iniciativa do Papa, expressa ao longo do seu pontificado, nos discursos e documentos apostólicos e já desenvolvida em muitas escolas, se concretizava, em 2020, na assinatura do Pacto Educativo Global.

---

<sup>1</sup> Doutorada em Educação (1996) pela Faculdade de Ciências (Departamento de Educação) da Universidade de Lisboa (UL), Mestre em Educação (1986), Licenciada em Filologia Germânica pela Universidade de Lisboa (UL). É Professora e investigadora no Instituto de Educação da UL, tem inúmeras publicações nacionais e internacionais nas temáticas de ED/ECG. Coordenou projectos nacionais e internacionais do Conselho da Europa e da Comissão Europeia também na área da ED/ECG. Atualmente está aposentada.

<sup>2</sup> <http://www.catholicactionforum.org/patto-educativo-globale-26-nov-2020/?lang=fr#loaded>.

Simultaneamente, tive e tenho a percepção de que textos como as encíclicas *Laudato Si* (2015), *Fratelli Tutti* (2020) e, mais recentemente, a Assinatura do Pacto Educativo Global (2021), são muito faladas e noticiadas mas os seus textos, na íntegra, são pouco conhecidos.

Fiz, então, uma pesquisa dos documentos publicados na internet: notícias, discursos e documentos oficiais do Vaticano.

Na organização da informação recolhida, optei primeiramente por apresentar textos que descrevessem o contexto do Pacto Educativo Global e posteriormente o documento oficial do Vaticano *Instrumentum Laboris*<sup>3</sup>. É um instrumento chave para a compreensão do pensamento do Papa Francisco e, simultaneamente, desafiante tanto para uma pesquisa teórica sobre conceitos fundantes de uma educação humana integral, como para uma pesquisa prática de metodologias de ensino e aprendizagem. Optei, pois, por uma apresentação do texto original com pequenas alterações.

### Pacto Educativo Global - um apelo urgente, em tempo de pandemia

A 15 de outubro de 2020, na abertura de um evento *online*, promovido e organizado pela Congregação para a Educação Católica, intitulado “Pacto Educativo Global. Juntos para olhar além”, realizado na Aula Magna da Pontifícia Universidade Lateranense em Roma, o Papa Francisco enviou uma mensagem-vídeo<sup>4</sup>, salientando a importância deste encontro universitário e alertou para uma “**catástrofe educativa**” mundial, afetando 10 milhões de crianças e de adolescentes obrigados a abandonar a escola e deixados para trás no processo natural de desenvolvimento educacional devido à crise económica gerada pelo coronavírus.

Utilizando a expressão “**catástrofe educativa**”, à qual algumas organizações internacionais já se referiram, o líder dos católicos afirmou depois que “**cerca de 10 milhões de crianças poderiam ser forçadas a abandonar a escola, aumentando um já alarmante fosso educativo, com mais de 250 milhões de crianças em idade escolar excluídas de qualquer atividade educativa**”<sup>5</sup>.

### Pacto Educativo Global - um caminho

O delineamento do pensamento expresso no Pacto Educativo Global está identificado nas várias intervenções, discursos do Papa Francisco e no documento *Instrumentum Laboris*. Em 12 de setembro de 2019, o Papa convocou representantes mundiais para assinarem um compromisso comum, com o objetivo de construir o pacto educativo global. Esta iniciativa não é uma ideia nova e repentina, mas a concretização de uma visão e de um pensamento que o Papa manifestou várias vezes em discursos desde o início do seu magistério em 2013. Vem no seguimento da exortação apostólica *Evangelii Gaudium* (2013) (EG) e da Carta *Encíclica Laudato Si: sobre o cuidado da casa comum* (2015).

<sup>3</sup> [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco\\_20201015\\_videomessaggio-global-compact.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html).

<sup>4</sup> <https://tvi24.iol.pt/internacional/educacao/papa-francisco-alerta-para-catastrofe-educativa-mundial>.

<sup>5</sup> <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-pt.pdf>.

No primeiro documento (EG), o Papa convidou a Igreja inteira a colocar-se “em saída” missionária, uma atitude a ser adotada em qualquer atividade que se realizar. O convite é dirigido a todo o povo de Deus, para realizar um anúncio aberto “a todos, em todos os lugares, em todas as ocasiões, sem demora, sem repugnâncias e sem medo”: um anúncio que “não pode excluir ninguém” (EG § 23). A Igreja em saída é uma comunidade que se envolve, capaz de intervir em todos os processos da vida pessoal e social. E, nessa perspectiva, escreve o Papa, depois de ter analisado os problemas do mundo e da cultura atual, “sentimos o desafio de descobrir e transmitir a mística de viver juntos, misturar-nos, encontrar-nos, dar o braço, apoiar-nos, participar nesta maré, um pouco caótica, que pode transformar-se numa verdadeira experiência de fraternidade, numa caravana solidária...” (EG § 87).

Nesse convite, a cuidar das fragilidades do povo e do mundo em que vivemos – convite que não é dirigido apenas aos cristãos, mas a todos os homens e mulheres da terra –, a educação e a formação tornam-se prioritárias, pois ajudam a que sejam protagonistas diretos e construtores do bem comum e da paz.

Na Carta *Encíclica Laudato Si* (2015), o Papa faz um diagnóstico do planeta: dilacerado por contrastes sociais, consequência de um modelo de desenvolvimento egocêntrico, sem uma visão comum, e apela a uma mudança global através de uma conversão ecológica integral, capaz de uma escuta paciente e de um diálogo construtivo, que permita às gerações futuras a construção de um futuro de esperança e de paz.

Em 2020, o Papa convoca um evento global presencial para 14 de maio, sobre o tema “Reinventar o Pacto Educativo Global: juntos para olhar além”. Este evento, adiado devido à pandemia, teve lugar numa sessão virtual em 15 de outubro de 2020, na da Pontifícia Universidade Lateranense em Roma.

O caminho estava lançado. Muitas escolas e universidades, católicas ou não, estão já aprofundar a dimensão antropológica, comunicativa, cultural, económica, geracional, inter-religiosa, pedagógica e social deste Pacto Educativo Global.

De facto, o Papa instruiu a Congregação para a Educação Católica a apelar àqueles que se preocupam com a educação das novas gerações, com o intuito de os envolver no Pacto Educativo Global.

Esta Congregação é o Ministério da Santa Sé, que reúne 216 mil escolas católicas, frequentadas por mais de 60 milhões de alunos, e 1750 universidades católicas, com mais de 11 milhões de estudantes.

No sábado, 12 de dezembro 2020, no Dia de Nossa Senhora de Guadalupe, a Conferência dos Provinciais Jesuítas da América Latina e do Caribe (CPAL) assinou o Pacto Educativo Global<sup>6</sup>, convocado pelo Papa Francisco no dia 15 de outubro de 2020. Em apelo semelhante ao expresso há seis anos, na Encíclica *Laudato Si*, Francisco realça a sua contínua preocupação com o futuro do planeta.

Ao aderirem ao Pacto, as comunidades, obras e presenças apostólicas da CPAL comprometem-se a colaborar, com os seus talentos e energias, na construção e promoção de um novo modelo cultural e de desenvolvimento.

---

<sup>6</sup> <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/portfolio-items/cerimonia-de-assinatura-do-pacto-educativo-global/>.

A cerimónia contou com a participação de todos os membros da Equipe Executiva e Ampliada da CPAL, bem como dos provinciais jesuítas das 12 províncias que compõem a Conferência. De diferentes partes da América do Sul, mas todos unidos num mesmo compromisso: o Direito Universal a uma Educação de Qualidade para Todos.

Atenta a este convite, a Rede Jesuíta de Educação realizou um ato simbólico de compromisso com o Pacto Educativo Global. No dia 10 de dezembro de 2020, os membros das equipes diretivas das Unidades reuniram-se virtualmente para, em nome de suas comunidades educativas, assinarem o termo de compromisso de adesão à campanha promovida pela CPAL.

A Companhia de Jesus, por meio da Conferência dos Provinciais Jesuítas da América Latina e do Caribe (CPAL), juntamente com as comunidades, obras e presenças apostólicas na região, atenderam ao apelo do Papa Francisco e uniram-se pelo Pacto Educativo Global.

A informação sobre as linhas mestras do Pacto Educativo Global está disponível no seu portal oficial<sup>7</sup>. Pode ainda consultar-se o documento de trabalho *Instrumentum Laboris*, com quatro capítulos: introdução ao pacto enquanto projeto, o contexto, a visão, a missão e, por fim, uma listagem de núcleos temáticos geradores para reflexões adicionais.

Apresenta-se, em seguida, o texto do *Instrumentum Laboris*, com pequenas alterações assinaladas.

### **O Pacto Educativo Global: a abertura ao outro como fundamento**

O Santo Padre não propõe uma ação educativa, nem tão pouco convida a elaborar um programa, mas apela a uma aliança educativa. A escolha das palavras revela muito do estilo com que o Papa convida a executar esta tarefa: para que possa haver um pacto, de facto, deve haver duas ou mais pessoas diferentes que se comprometam por uma causa comum. Há um pacto quando, mantendo as recíprocas diferenças, se opta por colocar as próprias forças ao serviço do mesmo projeto. Há um pacto quando somos capazes de reconhecer no outro, diferente de nós, não uma ameaça à nossa identidade, mas um companheiro de viagem, para que “se descubra nele o esplendor da imagem de Deus” (Exortação apostólica pós-sinodal *Christus vivit*, §165).

O termo aliança, segundo a tradição hebraico-cristã, evoca o vínculo de amor estabelecido entre Deus e o seu povo. Amor que em Jesus derrubou o muro entre os povos, restabelecendo a paz (cf. Ef. 2, 14-15). A partir dessa base, o Papa convida a estreitar entre todos uma aliança que valorize a unicidade de cada um, graças a um compromisso contínuo na educação e na formação. Respeitar a diversidade, poderíamos dizer, é o primeiro pressuposto do pacto educativo (...).

### **A fraternidade original**

A fraternidade é a categoria cultural que funda e guia paradigmaticamente o pontificado de Francisco. Inserir-la nos processos educativos, significa reconhecê-la como dado antropológico fundamental, a partir do

<sup>7</sup> <https://www.educationglobalcompact.org/en/global-compact-on-education>.

qual se enxertam todas as principais e positivas gramáticas da relação: o encontro, a solidariedade, a misericórdia, a generosidade, mas também o diálogo, o confronto e, de modo mais geral, as variadas formas da reciprocidade.

Originariamente, a vida humana é um facto recebido que não tem as suas origens em nós mesmos. Pelo contrário, a vida transcende cada homem e cada mulher e, portanto, não é algo autoproduzido, mas algo dado por outro. Para os crentes, como destacou a recente declaração conjunta – Sobre a Fraternidade Humana – de Abu Dhabi, trata-se de nos reconhecermos como filhos de um único Pai e, portanto, irmãos chamados à recíproca benevolência e à recíproca custódia (cf. Gn. 4, 9). Contudo, como o Papa Francisco quis destacar desde o início do seu magistério, a vocação à custódia fraterna “não diz respeito apenas a nós cristãos, tem uma dimensão que antecede e que é simplesmente humana, diz respeito a todos”. A humanidade inteira, ao receber a vida, descobre-se unida no vínculo da fraternidade, que então se manifesta como o princípio que expressa a realidade estrutural do ser humano (cf. *Laudato Si* §220). Se podemos escolher os nossos amigos ou alguns dos nossos companheiros, certamente não podemos escolher os nossos irmãos ou as nossas irmãs, enquanto não somos nós os autores da sua existência. Quanto mais for exercida, portanto, a fraternidade não expressa – em primeiro lugar – um dever moral, mas a identidade objetiva do género humano e de toda a criação.

A atual cultura do descartável, em profundidade, nasce precisamente da reiteração da rejeição da fraternidade como elemento constitutivo da humanidade: “muitas coisas devem reorientar a própria rota, mas antes de tudo é a humanidade que precisa de mudança. Falta a consciência duma origem comum, duma recíproca pertença e dum futuro partilhado por todos” (*Laudato Si* §202). (...) Hoje, na perspetiva da construção de uma vila global da educação, esse princípio recebe um impulso renovado, tornando-se, de certa forma, o verdadeiro ponto de chegada de cada processo educativo realizado. É precisamente a disponibilidade de se colocar a serviço da fraternidade a sancionar a plena realização da humanidade que é comum a todos. De facto, fomos criados não apenas para viver “com os outros”, mas também para viver “no serviço aos outros”, numa reciprocidade salvífica e enriquecedora.

### **O contexto atual: rutura da solidariedade inter-geracional**

O Papa Francisco indica a ferida mais grave que o atual contexto sociocultural provoca no compromisso educativo: “Educar exige entrar num diálogo leal com os jovens. São eles os primeiros a chamar-nos à urgência daquela solidariedade inter-geracional que, infelizmente, tem faltado nos últimos anos. De facto, em muitas partes do mundo, os jovens têm uma tendência a fecharem-se em si mesmo, a proteger os direitos e os privilégios adquiridos, a conceber o mundo dentro dum horizonte limitado que trata com indiferença os idosos e sobretudo não oferece mais espaço à vida nascente. O envelhecimento geral de parte da população mundial, especialmente no Ocidente, é sua triste e emblemática representação” (Discurso aos Membros do Corpo diplomático acreditado junto da Santa Sé para as felicitações de Ano Novo, 9 de janeiro de 2020).

As raízes últimas desta tendência ao isolamento e ao fechamento em relação ao outro encontram-se, sempre, segundo o Papa Francisco, numa profunda transformação antropológica. “A criatura humana parece que hoje se encontra numa particular passagem da sua história [...] A característica emblemática desta

passagem pode ser reconhecida, resumidamente, no rápido difundir de uma cultura obsessivamente centrada na soberania do homem – quer como espécie, quer como indivíduo – em relação à realidade. Há quem fale de egolatria ou seja, de um verdadeiro e próprio culto do eu, sobre cujo altar se sacrifica cada coisa, inclusive os afetos mais queridos. Esta perspectiva não é inócua: plasma um sujeito que se vê continuamente no espelho, a ponto de se tornar incapaz de dirigir o olhar para os outros e para o mundo” (Assembleia geral dos membros da Pontifícia Academia para Vida, outubro de 2017).

Uma tal egolatria gera fraturas que tornam pesadas a ação educativa desenvolvida em todos os níveis: a fratura entre as gerações, a fratura entre povos e culturas diferentes, a fratura entre partes da população ricas e partes da população pobres, as primeiras sempre mais ricas e as segundas sempre mais pobres, a fratura entre masculino e feminino, a fratura entre economia e ética, a fratura entre humanidade e o planeta terra. A educação que precisamos hoje, portanto, deve ser capaz de confrontar esta nova idolatria do eu e encontrar as palavras certas para devolver a todos a originalidade e beleza da vocação humana nos confrontos do outro e do seu destino. Juntos é a palavra que tudo salva e tudo realiza.

### Tempos educativos e tempos tecnológicos

*(...) Hoje, a globalização trouxe aos jovens uma utilização permanente das novas tecnologias. Há, assim, um desfasamento entre a velocidade de acesso à informação digital e a lentidão natural da evolução biológica (Laudato Si §18).*

As novas gerações, de uma forma até hoje desconhecida, são forçadas a conviver com tal contradição, pois o tempo do que se aprende e o tempo de amadurecimento, estão muito distantes dos tempos da internet. Não é raro, por conseguinte, que isso implique um forte sentimento de frustração e pobreza de auto-estima e consciência de si. Se posso conseguir o que eu quero com um clique, porque não consigo – com a mesma rapidez – tornar-me uma pessoa adulta, capaz de escolhas importantes e de responsabilidade?

Deste modo, estão-se a alterar, de maneira radical, tanto as relações entre os seres humanos, como a própria formação da identidade dos indivíduos, prejudicando o desenvolvimento de diversas competências como a introspeção.

Diante das grandes potencialidades e dos grandes riscos que a internet hoje representa, não é suficiente uma atitude de constante denúncia, nem de total absolvição. É preciso discernimento. E ainda mais, são necessárias pessoas capazes de transferir esta atitude para as novas gerações. A educação hoje necessária é uma educação que não apenas não teme a complexidade do real, mas que se esforça de habilitar todos aqueles aos quais se dirige, a habitar esta complexidade e a humanizá-la, conscientes de que qualquer instrumento depende sempre da intencionalidade de quem o utiliza.

### Educar as procuras

A desintegração psicológica, devido à falta de discernimento no uso das novas tecnologias, é indicada como um dos problemas educativos mais urgentes. A atenção, em particular de crianças e jovens, é hoje constantemente atraída por estímulos rápidos e múltiplos, que tornam difícil aprender a habitar o silêncio. O

tempo e o espaço necessários para que o jovem possa familiarizar-se com os próprios desejos e medos, são cada vez mais preenchidos por interações contínuas e atraentes, que seduzem e tendem a preencher cada momento do dia (...). Na grande riqueza de estímulos, experimenta-se então, por assim dizer, uma profunda pobreza de interioridade (...). É preciso ainda concentrar-se hoje sobre educar as procuras dos jovens, prioritárias em relação ao fornecer respostas: trata-se de dedicar tempo e espaço ao desenvolvimento das grandes questões e dos grandes desejos que habitam no coração das novas gerações, que de uma serena relação consigo mesmas, possam levar à busca do transcendente. (...) Para o crente, trata-se de despertar nos jovens, nos tempos certos, o desejo de entrar na própria interioridade para conhecer e amar Deus, para o não crente de animar uma inquietude estimulante sobre o sentido das coisas e da própria existência.

### Reconstruir a identidade

A questão da fragmentação da identidade, ou da dificuldade de construir uma visão unitária de si, é destacada com força por psicólogos e educadores, que identificam, em particular nas novas gerações, uma presença crescente de sofrimento ligado precisamente a esse problema. As indicações dadas pelo Papa Francisco na *Laudato Si* dizem respeito à cultura do descartável e oferecem uma reflexão útil para abordar a questão mais profundamente; de facto, lê-se que “a cultura do descartável, atinge tanto os seres humanos excluídos como as coisas” (§22). Entre as pessoas mais atingidas pela cultura do descartável lembramos os idosos e as crianças. Na lógica do consumo, os primeiros são descartados porque já não são mais produtivos; os segundos porque ainda não são produtivos. Todavia, uma sociedade que coloca os idosos de lado, é uma sociedade que recusa confrontar-se com o próprio passado, com a própria memória e com as próprias raízes. (...) Por outro lado, no descartável da infância mostra-se uma pobreza de esperança, de visão e de futuro, já que as crianças “dão o seu modo de ver a realidade, com um olhar confiante e puro” (Audiência Geral, 18 de março de 2015).

Assim como um presente é pobre, sem passado e sem futuro, assim também uma identidade pessoal, sem os outros, é vazia, porque é sem memória e sem perspectiva. Eis, então, porque empobrecido de alma e privado de esperança, o homem contemporâneo enfrenta insegurança e instabilidade. É preciso, portanto, formar pessoas capazes de reconstruir os laços quebrados com a memória e com a esperança no futuro; jovens que, conhecendo próprias raízes e estando abertos ao novo que está por vir, saibam reconstruir uma identidade presente mais serena.

### Crise ambiental como crise relacional

A busca de uma renovação do compromisso educativo da interioridade e da identidade (..) questiona que não se rompa o vínculo com o horizonte social, cultural e ambiental mais amplo no qual se está inserido. O ser humano e a natureza devem ser pensados na sua interdependência, porque “o ambiente humano e o ambiente natural degradam-se juntos, e não podemos enfrentar adequadamente a degradação ambiental, se não prestamos atenção às causas que têm a ver com a degradação humana e social” (*Laudato Si* § 48). A falta de cuidado da interioridade reflete-se numa falta de cuidado da exterioridade, e vice-versa: “o descuido no compromisso de cultivar e manter um correto relacionamento com o próximo, relativamente a quem sou devedor da minha solicitude e custódia, destrói o relacionamento interior comigo mesmo, com os outros, com

Deus e com a terra” (*Laudato Si* §70). (...) Daqui, nasce naturalmente a necessidade de uma educação ecológica integral. O desafio ambiental leva, essencialmente, a um desafio relacional mais radical, no qual está em jogo o futuro das gerações e do próprio planeta.

Considerar a questão ambiental como intrinsecamente relacional “impede-nos – afirma a *Laudato Si* – de considerar a natureza como algo separado de nós ou como uma mera moldura da nossa vida. Estamos incluídos nela, somos parte dela e compenetramo-nos” (§139). Aqui também, mais que moral, a questão é ontológica e antropológica: “não haverá uma nova relação com a natureza, sem um ser humano novo, não há ecologia sem uma adequada antropologia” (*Laudato Si* § 118). A ecologia integral invocada pelo Papa não deve ser considerada individualista, como uma espécie de ecologia romântica e moral da beleza desencantada da natureza, mas nasce da plena consciência de que “tudo está interligado”, “tudo está relacionado”, como é lembrado várias vezes *Laudato Si* (cf. § 70, 92, 117, 120, 138, 142).

É somente no horizonte desta reciprocidade entre interioridade e exterioridade, identidade e alteridade, em si e o outro, que é possível redescobrir – como afirma o Papa Francisco – “um mistério ao contemplar uma folha, uma vereda, o orvalho, o rosto do pobre. O ideal não é só passar da exterioridade à interioridade, para descobrir a ação de Deus na alma, mas também chegar a encontrá-Lo em todas as coisas” (*Laudato Si* §233) e, assim, guardá-las num estilo de vida renovado e consciente.

## A VISÃO

### Unidade na diferença: um novo pensar

(...) Perante o medo da diversidade, é necessário reconstruir os tecidos da unidade e do encontro, portanto, exige que o pensamento mude radicalmente a sua lógica habitual. (...) O primeiro princípio indispensável para a construção de um novo humanismo é, portanto, o da educação para um novo pensamento, capaz de unir diversidade e unidade, igualdade e liberdade, identidade e alteridade. (...) Por outras palavras, trata-se de entender que as diversidades não são um obstáculo à unidade, nem a desestabilizam, mas - pelo contrário - são indispensáveis a um horizonte de possibilidades: unidade e diferença não se excluem, estão entrelaçadas. Caso contrário, estaríamos diante de uma unidade sufocante, que mata a alteridade, tornando o outro impossível, mas também a si mesmo; ou então experimentaríamos uma desordem caótica, na qual identidades individuais são mutuamente indiferentes entre si, impossibilitando qualquer tipo de encontro.

É necessário, portanto, exercitar o pensamento que articula a unidade na diversidade e que considera a diferença como uma bênção para a própria identidade e não como um forte impedimento à auto-realização. O trabalho educacional deve intervir, acima de tudo, nesse nível (...) Na prática educacional, o novo pensamento inaugura, conseqüentemente, um exercício de diálogo amplo, que envolve livremente quem quer que queira trabalhar para uma autêntica cultura do encontro, do enriquecimento recíproco e da escuta fraterna: “Mesmo nas disputas, que constituem um aspeto inevitável da vida, é preciso recordar sempre de que somos irmãos; por isso, é necessário educar e educar-se para não considerar o próximo como um inimigo nem um adversário a eliminar” (Mensagem para o Dia Mundial da Paz, 1 de janeiro de 2014).

(...) Nesse sentido, o papel do diálogo entre as religiões é de importância crucial, pois “é uma condição necessária para a paz no mundo e, por conseguinte, é um dever para os cristãos e também para outras comunidades religiosas” (*Evangelii Gaudium*, §250). É justamente na prática dialógica, de facto, que “aprendemos a aceitar os outros, na sua maneira diferente de ser, de pensar e de se exprimir. Com este método, poderemos assumir juntos o dever de servir a justiça e a paz, que deverá tornar-se um critério básico de todo o intercâmbio. Um diálogo, no qual se procurem a paz e a justiça social, é em si mesmo, para além do aspeto meramente pragmático, um compromisso ético que cria novas condições sociais” (ibid.).

À luz dessas considerações, não podemos deixar de destacar que esse pensamento de diálogo e paz deve iluminar e orientar cada vez mais aqueles que os cidadãos elegeram para a administração político-económica da sociedade civil. A ação política autêntica nunca é dada distante de um pensamento e prática de diálogo e paz.

### **A relação educacional no centro**

*(...) “Se, por um lado, não devemos esquecer que os jovens esperam a palavra e o exemplo dos adultos, por outro lado, é preciso ter em mente que aqueles têm muito para oferecer com o seu entusiasmo, o seu empenhamento e a sede de verdade, pela qual nos recordam constantemente o facto de que a esperança não é uma utopia e a paz é um bem sempre possível. Vimo-lo no modo como muitos jovens se estão a empenhar na sensibilização dos líderes políticos para a questão das alterações climáticas. O cuidado da nossa casa comum deve ser uma preocupação de todos e não objeto de contraposição ideológica entre diferentes visões da realidade e, menos ainda, entre as gerações”* (Discurso aos membros do Corpo diplomático acreditado junto da Santa Sé para as felicitações de Ano Novo, 9 de janeiro de 2020).

Uma educação frutífera não depende primariamente da preparação do professor nem das habilidades dos alunos, mas da qualidade do relacionamento que é estabelecido entre eles.

Muitos estudiosos da educação enfatizaram que não é o professor a educar o aluno numa transmissão unidirecional, nem é o aluno a construir o seu próprio conhecimento, mas é o relacionamento deles que os educa mutuamente num intercâmbio dialógico que os pressupõe e, ao mesmo tempo, os supera. Este é, propriamente, o sentido de colocar no centro a pessoa que é relação. Isto também implica assumir o controle concreto das situações iniciais em que se encontram hoje muitas crianças do mundo inteiro. De facto, não podemos esconder que o discurso sobre a centralidade da pessoa em qualquer processo educacional corre o risco de se tornar muito abstrato se não estiver disposto a abrir os olhos para a situação real da pobreza, do sofrimento, da exploração, da negação de possibilidades, em que se encontra boa parte da infância mundial. E sobretudo, se não se é disponível a fazer alguma coisa. Como o Papa Francisco gosta de referir, é preciso agir sempre ligando a cabeça, o coração e justamente as mãos.

### **O mundo pode mudar**

Outro princípio fundamental para recolocar no centro do planeamento educacional é aquele que afirma que o mundo pode mudar. Sem tal princípio, o desejo humano, especialmente o dos mais jovens, é privado

da esperança e da energia necessárias para se transcender e se deslocar rumo ao outro. A questão foi bem identificada na *Caritas in Veritate* § 42 de Bento XVI. De facto, “notam-se às vezes atitudes fatalistas a respeito da globalização, como se as dinâmicas em ato fossem produzidas por forças impessoais anónimas e por estruturas independentes da vontade humana”. Na realidade, as coisas não são assim. Os eventos culturais, históricos e económicos que acontecem à nossa volta, por maiores que sejam, não devem ser interpretados como factos incontestáveis, determinados por leis absolutas.

Esta é a mensagem que o Papa Francisco desejou restituir aos próprios jovens quando, em 13 de janeiro de 2017, por ocasião da publicação do Documento Preparatório do Sínodo sobre os Jovens, lhes enviou uma carta. Uma das passagens mais emocionantes desse documento é a seguinte: “Na inauguração da última Jornada Mundial da Juventude, em Cracóvia, perguntei-vos várias vezes: ‘As coisas podem mudar?’. E juntos, vós gritastes um SIM retumbante. Aquele brado nasceu do vosso jovem coração, que não suporta a injustiça e não pode submeter-se à cultura do descartável, nem ceder à globalização da indiferença. Escutai aquele clamor que provém do vosso íntimo!”.

(...) E é justamente na força desse clamor dos jovens - que encontra cada vez mais espaço nas inúmeras manifestações criadas por eles - que todos, especialmente aqueles que estão envolvidos no setor da educação, devem encontrar a força necessária para alimentar essa revolução da ternura que salvará o nosso mundo que está muito ferido.

Surge a necessidade de estimular, com toda força, o fascínio por um risco saudável e de despertar a inquietação pela realidade.

Ousar tal inquietação é arriscar a saída de si que implica – se como lê na *Evangelii Gaudium* (2013) – “correr o risco do encontro com o rosto do outro, com a sua presença física que interpela, com os seus sofrimentos e suas reivindicações, com a sua alegria contagiosa permanecendo lado a lado” (§88). Somente assim o desejo recupera o impulso e se torna o protagonista de sua existência, educando-se em estilos de vida conscientes e responsáveis. “É justamente usando bem o espaço de liberdade que se contribui para o crescimento pessoal e comunitário: e não se pense que estes esforços são incapazes de mudar o mundo. Estas ações espalham, na sociedade, um bem que frutifica sempre para além do que é possível constatar; provocam, no seio desta terra, um bem que sempre tende a difundir-se, por vezes invisivelmente” (*Laudato Si* §212).

## A MISSÃO

Na sua Mensagem para o Lançamento do Pacto Educativo, como já mencionado no início, o Papa Francisco enfatiza fortemente a urgência de estabelecer uma “vila da educação”, na qual são feitos esforços para criar uma rede de relações humanas e abertas. Acrescentou também que tal tarefa não será possível sem a ativação, por parte de todos, de uma tríplice coragem: em primeiro lugar a coragem de colocar a pessoa no centro, em segundo lugar, a coragem de investir as melhores energias com criatividade e responsabilidade, em terceiro e último lugar, a coragem de formar as pessoas disponíveis para o serviço da comunidade.

Especificando o primeiro ponto, o da coragem de colocar a pessoa no centro, o Papa Francisco exprime-se assim: “Por isso, é preciso assinar um pacto para dar uma alma aos processos educativos formais e informais, que não podem ignorar o facto de que tudo, no mundo, está intimamente conexo e é necessário encontrar – segundo uma sã antropologia – outros modos de compreender a economia, a política, o crescimento e o progresso. Num percurso de ecologia integral, coloca-se no centro o valor próprio de cada criatura, em relação com as pessoas e com a realidade que a rodeia, e propõe-se um estilo de vida que rejeite a cultura do descartável” (Mensagem para o Lançamento do Pacto Educativo).

Entende-se bem neste ponto o profundo vínculo entre a encíclica *Laudato Si* e a iniciativa do Pacto Educativo Global. Trata-se, portanto, de corajosamente tomar consciência de que a crise ambiental e relacional que estamos a enfrentar pode ser tratada com atenção dedicada à educação daqueles que serão chamados para proteger a casa comum no futuro.

A educação “chamada a criar uma ‘cidadania ecológica’” (*Laudato Si* §211), pode tornar-se uma ferramenta eficaz para construir a longo prazo uma sociedade mais acolhedora e atenta ao cuidado do outro e da criação. Por outras palavras, o compromisso educacional não é voltado apenas para beneficiários diretos, crianças e jovens, mas é um serviço prestado à sociedade como um todo, que na educação se renova.

Além disso, a atenção educacional pode representar um importante ponto de encontro para reconstruir uma trama de relações entre diferentes instituições e realidades sociais: para educar um jovem, é necessário que a família, a escola, as religiões, associações e sociedade civil em geral dialoguem por um objetivo comum. Partindo da necessidade urgente de formação, é possível contrastar a “silenciosa rutura dos vínculos de integração e comunhão social” (*Laudato Si* §46). Poderíamos afirmar que a educação pode ser re-interpretada como um caminho de formação das gerações mais jovens e, ao mesmo tempo, como a possibilidade de revisão e renovação de uma sociedade inteira que, num esforço de transmitir o melhor de si aos mais jovens, discerne os seus comportamentos e, eventualmente, os melhora.

### **O amanhã exige o melhor do hoje**

Antecipado pelo Papa Francisco, a segunda passagem corajosa rumo a um novo pacto formativo consiste em ter força, enquanto comunidade (eclesial, social, associativa, política), para oferecer à educação as melhores energias que se têm à disposição. Trata-se, como é evidente, de uma escolha corajosa, porque cada escolha comporta também favorecer um aspeto para colocar um outro em segundo plano. Quantas realidades, hoje, colocam ao serviço dos jovens o melhor que têm?

Se se pensa na maioria das sociedades de hoje, nota-se claramente como as forças mais criativas e propositivas são colocadas a serviço da produção e do mercado. Os melhores jovens graduados e as mentes mais brilhantes costumam ser empregados em grandes empresas com fins lucrativos, mais do que na busca do bem comum. Ao mesmo tempo, o consumismo predominante requer a ausência, ou apenas a fraca presença, de pessoas formadas, capazes de espírito crítico e ímpeto relacional. A ideologia consumista, de facto, alimenta-se do individualismo e da incompetência na gestão de si, porque é fora da comunidade que

somos mais frágeis e é na incapacidade da sobriedade que respondemos docilmente aos estímulos da propaganda.

É necessária, portanto, a coragem de fazer uma verdadeira e radical inversão de rota: o investimento, considerando a situação apresentada, requer a máxima urgência, porque é somente mediante a educação que se pode, realisticamente, esperar uma mudança positiva sobre um projeto de longa duração. O que será no futuro deve ter o melhor do que existe. Quem será amanhã tem direito ao melhor de quem é hoje.

### **Educar para servir, educar é servir**

O terceiro ato de coragem indicado pelo Papa Francisco é o de formar pessoas disponíveis para se colocarem ao serviço da comunidade. Uma tal indicação lança a luz certa sobre um aspeto verdadeiramente decisivo de todo ato educativo: nenhum educador alcança plenamente uma finalidade educativa se não se comprometer a formar e a plasmar, naqueles que lhe são confiados aos seus cuidados, uma plena e real disponibilidade ao serviço dos outros, de toda a comunidade humana, e daqueles que mais apresentam uma situação de fadiga e de desafio.

A pesquisa educacional reconhece claramente a dimensão central do serviço ao próximo e à comunidade como instrumento e finalidade da própria educação. Pensamos, por exemplo, no desenvolvimento da Pedagogia do “*Service-Learning*”. Esta pesquisa mostra como o serviço pode não ser apenas uma atividade de formação entre outras (a importância do voluntariado na formação dos jovens é bem reconhecida), mas como este se pode tornar no método fundamental mediante o qual todos os conhecimentos e competências podem ser desenvolvidos e adquiridos. Poderíamos indicar esse processo como o desenvolvimento de uma educação ao serviço, versus uma educação como serviço, segundo a qual o próximo é tanto o caminho quanto a meta do caminho da educação.

Por fim, deixamos uma palavra final de reflexão de Hannah Arendt que soube indicar de maneira eficaz e sintética o que realmente está em jogo em cada gesto educacional: “A educação é o momento que decide se nós amamos suficientemente o mundo para assumir a responsabilidade e assim salvá-lo da ruína, que é inevitável sem a renovação, sem a chegada de novos seres, de jovens. Na educação decide-se também se nós amamos tanto os nossos filhos a ponto de não os desalojar do nosso mundo, deixando-os à mercê de si mesmos, a ponto de não arrebatá-los de suas mãos a possibilidade de realizar algo novo, algo de imprevisível para nós, e prepará-los, em vez disso, para a tarefa de renovar um mundo que será comum a todos” (Entre o Passado e o Futuro, Garzanti, Turin 1999 [original. 1961], p. 255).

O documento *Instrumentum Laboris* indica, no final, os seguintes Núcleos Temáticos Geradores de Reflexões Adicionais: Mística de viver juntos; Vila da educação; Fraternidade e paz; Egocentrismo; Recursos positivos da Internet; Educação para o silêncio; Cultura do descartável; Pensamento da unidade; Inquietação da busca; Revolução da ternura; Cidadania ecológica.

### **Considerações finais**

A leitura desta seleção de textos, organizados por forma aos leitores e formadores poderem ter um panorama do Pacto Educativo Global, poderá permitir aos educadores e formadores, crentes e não crentes, fundamentos educacionais geradores de uma mudança radical no pensamento educacional na Educação para o Cidadania Global e permitir, com criatividade, desenvolvimentos e praticas curriculares formais ou não formais inovadoras.

[Índice](#)





# DOCUMENTO-CHAVE

## HUMAN DEVELOPMENT REPORT 2020 “THE NEXT FRONTIER – HUMAN DEVELOPMENT AND THE ANTHROPOCENE”

**Publication typology:** Report

**Responsibility:** Human Development Report Office, UNDP

**Authors:** Director and lead author Pedro Conceição Research and statistics Jacob Assa, Cecilia Calderon, Fernanda Pavez Esbry, Ricardo Fuentes, Yu-Chieh Hsu, Milorad Kovacevic, Christina Lengfelder, Brian Lutz, Tasneem Mirza, Shivani Nayyar, Josefin Pasanen, Carolina Rivera Vázquez, Heriberto Tapia and Yanchun Zhang Production, communications, operations Rezarta Godo, Kristin Hagegård, Jon Hall, Seockhwan Bryce Hwang, Admir Jahic, Fe Juarez Shanahan, Sarantuya Mend, Anna Ortubia, Yumna Rathore, Dharshani Seneviratne and Marium Soomro

**Languages:** English, French, Spanish

**Publication date:** December 2020

**Pages:** 412

**Access:** <http://report.hdr.undp.org/>

### Presentation

Thirty years ago, a new way to conceive and measure progress was created. Rather than using GDP growth as the sole measure of development, the UNDP ranked the countries in the world by their human development: by whether people in each country have the freedom and opportunity to live lives they value.

The 2020 Human Development Report doubles down on the premise that people’s agency and empowerment can bring about the action we need to ease planetary pressures while advancing human development in a fairer world. The Report reviews evidence indicating that we are at an unprecedented moment in history when human activity has become a dominant force shaping our planet’s fundamental processes. As our impacts on the planet interact with existing inequalities, unparalleled risks and threats are created. Nothing short of a great transformation – in how we live, work and cooperate – is needed to change

our path. The Report explores how to jumpstart this necessary transformation, using different approaches. There are already many encouraging examples of this working around the world. The challenge is to take them to scale.

### **The challenge**

The climate crisis. Biodiversity collapse. Ocean acidification. The list of challenges facing our planet and humanity is long and is continuously growing longer. For the first time in history, scientists believe that humans are knowingly shaping the planet instead of the planet shaping humans. This is the Anthropocene – the Age of Humans – which may soon be designated as a new geological era.

Though humanity has achieved incredible things, we have taken the Earth for granted, destabilizing the very systems upon which we rely for survival. COVID-19, which almost certainly sprang to humans from animals, offers a glimpse of our future, in which the strain on our planet mirrors the strain facing societies. This global pandemic threatens a reversal in human development and has exposed weaknesses in social, economic, and political systems.

While the devastating effects of COVID-19 quickly gained the world's attention, other layered crises – from climate change to rising inequalities – continue to take their toll. At a time of great upheaval and peril, the challenges of planetary and societal imbalance are intertwined: they interact in a vicious circle, each making the other worse.

Nevertheless, 2020 also offered a glimmer of hope: the global health crisis reminds us that collective action at the global scale is not only essential but possible.

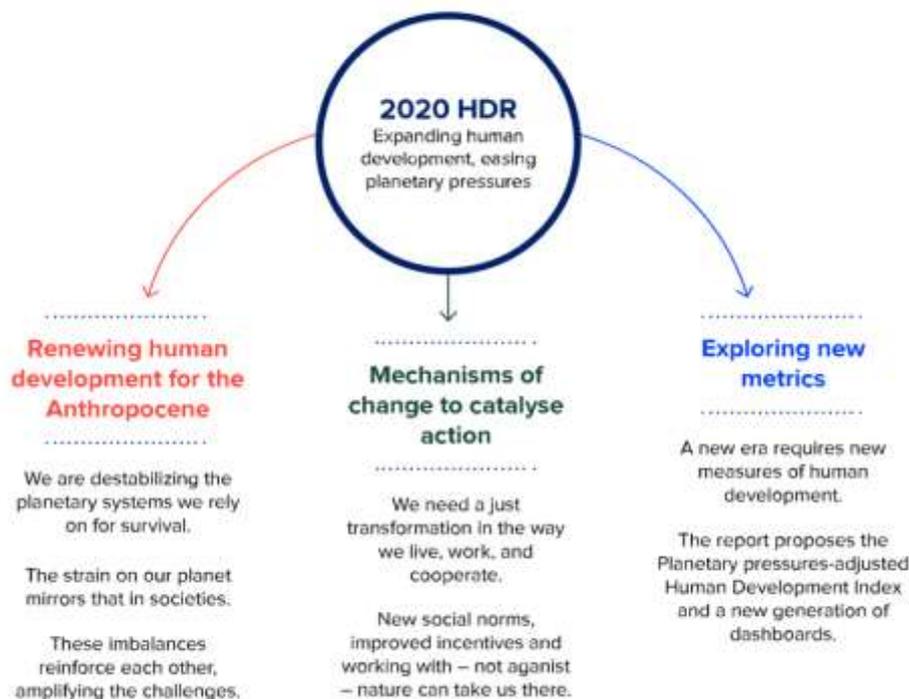
At this crossroads, what is next for human development? How do we find a new path: one that expands human development while easing planetary pressures? These are the questions at the heart of the 30th Anniversary Human Development Report “The Next Frontier: Human Development and the Anthropocene”.

### **The solutions**

The goal of human development is as relevant as ever: for people to lead lives they value. Its focus on capabilities, agency and values can usefully reorient and anchor our approach to the Anthropocene, enabling people and the planet to prosper together.

The report argues that enhancing equity, fostering innovation and instilling a sense of stewardship of nature will be vital in navigating the Anthropocene successfully. The three main catalysts of action explored are: (1) social norms & values, (2) incentives & regulation, (3) nature-based solutions.

The Report proposes new metrics, including an adjustment to the Human Development Index to account for planetary pressures.



The Report further argues that despite the titanic implications of the Anthropocene, the future is not set in stone – yet. We must act quickly and boldly to transform the way we live, work, and cooperate. A transformation that is imperative to help chart a course to the next frontier for human progress.

We must chart bold paths, recognizing that systemic change will not happen overnight, nor will it be the result of pushing a few policy levers to tackle discrete problems. What is certain is that humanity’s current trajectory is doomed to failure.

The Human Development Report argues that this trajectory can be changed, presenting new paths to continue human development while easing planetary pressures.

If you wish to know more about the Human Development Report 2020 or to watch its launch event, please access the following links:

- <http://report.hdr.undp.org/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=PPZ9anjYtc>

**Índice**





# RECENSÃO CRÍTICA

## TEACHING AND LEARNING PRACTICES THAT PROMOTE SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND ACTIVE CITIZENSHIP

**Alexandra Ataíde<sup>1</sup>**

Saúde, Sandra; Raposo, Albertina; Pereira, Nuno; Rodrigues, Ana Isabel (2021). *Teaching and Learning Practices that Promote Sustainable Development and Active Citizenship*. Pennsylvania, USA: IGI Global.

What happens when editors and researchers decide to bring together Education, Sustainability and Global Citizenship in the same book?

Amazing things may happen indeed to those who read "Teaching and Learning Practices that Promote Sustainable Development and Active Citizenship". At least a balsam of knowledge and a compelling inspiration to change-making are certain. Maria Albertina Raposo, Nuno Pereira, Sandra Saúde and Ana Isabel Rodrigues wisely prepared a powerful collection of scientific studies and guide us throughout three main sections: 1) Empowering Education for Global and Critical Citizenship; 2) Empowering Education for a Sustainable World; and 3) Empowering Sustainability: Examples of Educational Practices.

When opening this book, readers may feel they are travelling. Along the pages, somehow readers are transported to Canada, Brazil, Portugal, Spain, Ireland, the Netherlands, Mexico, Turkey, Belgium, South Africa, Germany, and Rwanda. In fact, they do travel the world through studies and projects conceived by researchers from different countries. This tour translates the importance of interculturality when approaching Education for Sustainable Development (ESD) and Education for Global Citizenship (EGC).

---

<sup>1</sup> University of Aveiro, DEP/CIDTFF, PhD Candidate in Education, Educational Psychology, researching in the field of complex collaborative problem-solving with teachers ([a.ataide@ua.pt](mailto:a.ataide@ua.pt)).

In an interesting approach, two big questions connect three sections and harmoniously relate 15 chapters inside this inspiring book: **How may Education contribute to Global Citizenship and to a more sustainable world? What challenges are there in this new normal?** When turning the pages, readers will discover pertinent content and initiatives such as educational and civic collectives, social labs, contributing to projects' transformation focused on pedagogic and learning practices, to attain Sustainable Development and active citizenship.

Below are the three main sections, ready to be scrolled down in a zapping mode, which will certainly provoke some inspiration towards enhancing Sustainable Development and citizenship through education.

## 1. Empowering Education for Global and Critical Citizenship

When entering the section titled “Empowering Education for Global and Critical Citizenship”, the main topic that crosses chapters focuses on the educational policies and educational changes needed to foster global citizenship. Hence, this first section presents relevant learning and educational practices throughout the six following chapters.

Opening the first chapter “Global Citizenship Education and Sustainability Otherwise”, readers get to acknowledge different educational approaches and frameworks developed by Gesturing Towards Decolonial Futures (GTDF) collective, which works on GCE and alongside several Indigenous communities. “House of Modernity”, “BUS” and “Earth’s CARE” are GCE theoretical and pedagogical models shared by the authors as instruments to foster global and critical citizenship educational contexts.

Researchers provide, in the second chapter, the results of an original survey on the concept, visions and actions connected to “development” and pertinent insights about Global Citizenship Education. The results reveal that most respondents identify themselves with “alternative-critical views” of “development” as opposed to “conventional understandings”.

When working on Sustainable Development Goals (SDG) and ethical pedagogy with teachers, they reveal themselves inspired and committed to promote ethical pedagogical approaches to global issues, such as anti-racist pedagogies, in the classroom. However, they need spaces, contexts, and resources to research, reflect, experiment, and learn together, as well as effective strategies to combine theory and practice. These are main findings of a participatory research project with secondary teachers in England, Finland, and Sweden, presented in the third chapter, whereby researchers recommend wider classroom practices to foster a pedagogical culture of ethical global issues at school.

Which sustainable themes, pedagogical strategies, and key competences for Sustainable Development (SD), are more representative in Educational practices? The fourth chapter comprises a systematic review where researchers analysed pedagogical practices of ESD and Global Citizenship in early childhood, and in school context. The study highlights as crucial that ESD addresses skills and values to the main pillars of SD: environment, economy, society, which are connected by the pillar of culture. Researchers propose a holistic understanding and educational practices of SD, to avoid atomization on approaching SD at school.

In chapter 5, a theoretical model for Global Citizenship Education (GCE) applied to the English as Foreign Language (EFL) curriculum is created and proposed by researchers, who carried out a case study to accomplish this. The pedagogical framework suggests several active and student-centred learning approaches to develop six different competencies: respect for diversity and empathy; communication and critical thinking; and collaboration and social responsibility. The pedagogical model for GCE in the EFL classroom also offers a process to facilitate students' learning in four steps: learn-think-feel-act. This study emphasizes that effective guidelines can help teachers design and improve curriculum, through active and transformative pedagogical approaches.

Two intercity Entrepreneurship Education projects carried out in Portugal, during the past eight years, are described in the 6th chapter. Established on project-based approaches and learning-by-doing methodology, the projects have different stages, including teachers' and other educational professionals' training and synergies with local communities. The projects highlight entrepreneurship as a competence for life and fundamental to the development of active and autonomous citizens. This entrepreneurship program empowers educators as agents of change and facilitators of students' preparation for their working/active lives, through knowledge development and training of competencies such as creativity, proactivity, teamwork, planning and action, and problem-solving. Researchers underline entrepreneurship as key part of Citizenship Education and a path to Sustainable Development.

## **2. Empowering Education for a Sustainable World**

To achieve a profound and systemic change in education, there are strategic elements that must be considered, and these are expounded in the 7th chapter: curriculum, organisation of students and teachers, and the design of educational spaces. The author, Pepe Menéndez, is one of the coordinators of Horizon 2020, an internationally recognised and vanguard educational project by Jesuïtes Educació. The project has been implementing deep transformations in learning, with concrete educational approaches and practices focused on a new purpose: the student's life project. Along this chapter, the reader can revisit the schools' renovating movements since the 19th century; the assessment types, such as formative and accrediting, as well as various assessment modalities developed in the last 20 years; and the view of pedagogical proposals as problems, challenges, and project-based methodologies.

The final remark is given to leaders and teachers: personal commitment to change, perseverance and professional cohesion, are the main ingredients to a new education era – and nothing will be the same anymore.

Significant and powerful questions are raised in the chapter eight. How should Development Education (DE) respond to COVID-19? How can the formal education system respond to the challenge of Neoliberalism? What contributions can DE make to mitigate the climate crisis and to address complex problems, such as poverty and inequality? The researcher starts highlighting Paulo Freire's revolutionary pedagogy and the impact of DE as a methodology to learn, interpret and act in the world. DE supports a more holistic and global approach to the curriculum, fostering a cross-curricular learning, active, collaborative, and meaningful pedagogical methodologies. This chapter is also an opportunity to reflect on Neoliberalism ideology and the

setback from public interests. The author Stephen McCloskey upholds that before COVID-19 and climate, health, social, economic, multilevel challenges, a strong role of the Development Education sector is required to extend pedagogy and restore democracy, accountability, and social justice.

The 9th chapter illustrates, through MARGov project, how Social Labs (SL) can change attitudes and behaviours towards social challenges and promote socio-ecological literacy citizenship. Before complex problems and uncertainty, citizens may cocreate joint answers and implement adequate solutions together through collaborative processes and spaces like Social Labs. Collective intelligence, dialogue among stakeholders, sometimes with opposite positions, sociability, trust, and participation in decisions, which impact community life and public policies, are identified as SL strengths. Yet, the slow rhythm, the ambiguity inherent to collaborative processes, and the lack of instant impressive results, are taken as apparent weaknesses. MARGov discloses evidence of participants' which shows social-ecological knowledge expansion, developed active citizenship and will to address real-life changes in community, collectively. The case study reveals that collaboration, social learning and transdisciplinary processes can have a crucial role in a more sustainable society.

When opening the next chapter, the main theme is the Sustainable Entrepreneurial Thinking (SET) module, a program implemented in the Hague university of Applied Sciences, in the Netherlands, that allows bachelor students to adopt the mind-set of a sustainable entrepreneur and approach a societal challenge. Along this learning-by-doing process, properly described in chapter 10, the participants train global competencies while taking on a challenge, connected to one or more Sustainable Development Goals, and develop innovative entrepreneurial solutions to tackle it. The SET module is shared as an example of how entrepreneurship thinking may be a strong and efficient ally of Sustainable Development. Awareness and involvement occur when students understand their agency in any situation and that they are part of the change we need. "You are not stuck in traffic, you are traffic."

### **3. Empowering Sustainability: Examples of Educational Practices**

What is the role of management education in addressing societal challenges? In the 11th chapter, the researcher stresses that higher education institutions have a vital role to play in creating learning and development contexts for the sustainability competency, towards a more equitable and just economy. The author proposes a pathway for the development of the sustainability competency, with an iteration of objectives with affective and cognitive domains, and describes the stages, sample practices and teaching techniques to guide students on addressing real life situations, on the Corporate Sustainability course, an MBA's curricula program. Inside this chapter, different pedagogic techniques and active methodologies are expanded and suggested: problem-based learning; case method; as well as engaging business leaders and members of an expert panel, and several learning experiences, such as a personal sustainability plan.

How might we involve students and reinforce active citizenship and governance systems? As revealed in chapter 12, the "We Propose" Project (PNP) is an appealing case study, that began in the Institute of Geography and Spatial Planning at University of Lisbon and which was developed with a constructivist learning approach: through civic and geographic education, secondary students analysed and put forward

solutions for problems identified in the communities to which they belong. Researchers shared the main results of five years of the project, which include engaging young people in civic participation and boosting territorial culture. Additionally, the authors disclose that the project is in process of international expansion to Latin American countries.

In the digital era we live in, there is still lack of diversity in technology and a gender gap problem with women's underrepresentation across the information and communication technology (ICT) jobs, as well as diminished participation by women in coding. In chapter 12, researchers present a relevant study where code is identified as a tool to repair the gender gap. The research analyses the user's reactions to the activities on Girls who Code, Girls Develop It and Black Girls Code, Facebook pages. The results reveal that the actions taken on these Facebook pages help girls learn coding, increase their motivation, and raise their interest in following possible careers in the ICT. This study also highlights that code, combined with challenging stereotypes and social support mechanisms, may gain a more effective role in closing the gender gap.

Community-centred practices play an essential role in enhancing the contribution of occupational therapists to community development. The value of occupational therapy in addressing community issues and endeavouring for Sustainable Development is emphasized in chapter 13, which presents a module to prepare students to work in community development processes, based on four case studies in four different countries, Belgium, Germany, South Africa, and Brazil. These projects demonstrate that community partnerships and participatory approaches are golden keys to tackle problems and to co-create the best sustainable solutions.

The book comes to an end with editors and researchers wisely bringing together education and learning practices, where sustainability, Global Citizenship, Outdoor Education Practices (OEP) and changing the learning space, take the spotlight. The authors share the effects of these on both teachers and students, and offer guidelines established by teachers and researchers, resultant of an intervention that increased the incorporation of OEP in the teaching-learning process. Sustainable childhood behaviours in early childhood are likely to be empowered with OEP. According to the early childhood teachers, who participated in the project, OEP has a great educational value: increased children's motivation, developed creativity, fostered motor development, improved coexistence, collaboration, and assimilation of learning.

All along this reading journey, education is clearly recognised as a crucial field to empower youngsters, educators, and citizens in general, as changemakers towards a sustainable world. Scientific knowledge, ESD practices and EGC approaches, bring forward awareness about the countless possibilities to come closer to the world we want. Therefore, this book is an invitation to acknowledge different studies, projects and methodologies on active citizenship and sustainability, as well as a bold invitation to get moved by them.

[Índice](#)



# PUBLICAÇÕES RECENTES

## RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERMÉDIA DA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO (ENED) 2018-2022

**Tipologia de publicação:** Relatório de avaliação

**Responsabilidade:** Logframe e Comissão de Acompanhamento da ENED

**Autoras:** Ana Oliveira e Ana Isabel - Logframe

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Março de 2021

**Número de páginas:** 61

**Acesso:** <https://ened-portugal.pt/pt/avaliacao-intermedia>

### Apresentação

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2018-2022 contribui para o reforço do compromisso político nacional no domínio da Educação para o Desenvolvimento (ED). Este compromisso, assumido por entidades públicas e Organizações da Sociedade Civil (OSC), é crucial face ao avolumar dos desafios à solidariedade e à vivência da cidadania no atual contexto internacional.

O presente relatório refere-se ao processo de avaliação intermédia da ENED 2018-2022, decorrido entre 2020 e 2021, e insere-se no âmbito da “Medida 4.3 - Cultura de Avaliação na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento” do seu Plano de Ação.

Neste documento apresentam-se as principais leituras das informações recolhidas pela equipa de avaliação externa durante o processo de avaliação, com o enfoque na interpretação e confronto de perceções dos *stakeholders* relevantes face a diferentes aspetos da Estratégia, assim como na análise crítica

sobre o nível de implementação da ENED 2018-2022 (objetivos e medidas), e na análise à execução do Plano de Ação e do mecanismo de acompanhamento, monitorização e avaliação.

Como resultado da análise de toda a informação recolhida e sistematizada, é possível identificar um conjunto de conclusões e recomendações, a diferentes níveis. A sua sistematização é apresentada mediante oito critérios de avaliação, a saber: Relevância e Coerência; Eficácia; Eficiência; Participação e Envolvimento; Aprendizagem e Apropriação; Impacto; Comunicação e Disseminação e Sustentabilidade. Adicionalmente, são apresentadas recomendações práticas para o restante período de vigência da presente ENED.

[Índice](#)

# CURSO EM CIDADANIA GLOBAL E MIGRAÇÕES

**Tipologia de publicação:** Recurso pedagógico digital

**Responsabilidade:** Associação Renovar a Mouraria; Instituto Marquês de Valle Flôr - IMVF e Associação Par - Respostas Sociais.

**Autores/as:** Conteúdos teóricos desenvolvidos por: Emellin de Oliveira e Daniel Gomes do Centro de Investigação e Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade (CEDIS). Validação do curso por: Maria Antónia Barreto, Professora Universitária

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Julho de 2020

**Número de páginas:** 143

**Acesso:** <https://desafiosparaacidaniaglobal.org/curso-em-cidadania-global-e-migracoes/>

## Apresentação

O curso em “Cidadania Global e Migrações” foi dinamizado no âmbito do projeto “Desafios para a Cidadania Global: As migrações como pilar para a construção de sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas”, cofinanciado pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua e implementado pela Associação Renovar a Mouraria, o Instituto Marquês de Valle Flôr - IMVF e a Associação Par - Respostas Sociais. O curso visa promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais.

O programa do curso tem em conta os princípios e valores promovidos pela Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (EDCG), bem como as suas formas de intervenção e os seus atores e foi elaborado de forma a garantir que se alinham as causas e as consequências das migrações com o conhecimento e a reflexão crítica sobre os desafios do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e

mundial, num contexto de interdependência e globalização. Só assim é possível abordar de forma estruturada as questões da justiça social. Com esta formação, os participantes estão em condições de perceber a importância da promoção da interculturalidade para a cidadania global, de analisar criticamente as desigualdades com base em género, status socioeconómico, nacionalidade, cultura, religião, idade, etc., bem como de contribuir como cidadãos globais informados e responsáveis para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico.

O programa do curso está organizado em 5 módulos temáticos que reforçam o conhecimento e a reflexão crítica em torno dos temas da EDCG. Cada módulo é antecedido por uma proposta de plano de sessão, contendo objetivos pedagógicos, descritores de desempenho, métodos, técnicas e recursos pedagógicos. O curso tem a duração de 20h presenciais repartidas por 5 dias e 1 hora online. Esta hora online destina-se a realizar 5 pequenos desafios com recurso às tecnologias de informação e comunicação, para aplicação dos conhecimentos, estabelecimento de relação entre as dimensões do curso e inter-relação entre os participantes.

Como orientações para cada módulo, apresentam-se propostas de plano de sessão, contendo os objetivos pedagógicos, descritores de desempenho, métodos, técnicas e recursos pedagógicos. Nestes planos de sessão, integram-se também, as propostas para organização e desenvolvimento dos conteúdos dos cinco módulos, repartidos da seguinte forma:

O Capítulo 1 convida a uma reflexão sobre Globalização e Interdependência, em que se apresentará o conceito de globalização e as suas respetivas características, de modo a permitir identificar o conhecimento das diferentes perspetivas em matéria de interdependência global. Por fim, este capítulo relaciona os conceitos de globalização e interdependência à sustentabilidade, demonstrando o quão relevantes são a resiliência e as alterações climáticas como fatores-chave para um futuro global.

O Capítulo 2 reflete sobre Paz e Conflitos, de modo a apresentar os conceitos e definições que permitam o conhecimento e o reconhecimento dos conflitos a nível nacional e internacional que ocorreram - e ocorrem - no mundo, bem como a identificação das consequências dessas controvérsias para a manutenção da paz. Ainda neste capítulo analisar-se-ão os meios para prevenir, gerir e resolver conflitos armados e buscar-se-á refletir sobre o conceito de paz e os mecanismos para garanti-la.

O Capítulo 3, por sua vez, apresenta o tema Interculturalidade: da Diversidade Cultural à Relação Intercultural, em que fomenta a compreensão da interculturalidade enquanto modelo de gestão da diversidade cultural, bem como analisa os modelos que antecedem a interculturalidade na gestão da diversidade cultural, discutindo algumas problemáticas relativas à vivência (inter)cultural nas sociedades contemporâneas.

O Capítulo 4 direciona a base teórica ao estudo dos Direitos Humanos, em que se apresentam os seus elementos caracterizadores e a sua própria aceitação como direitos. Identificar-se-ão as fontes das normas sobre Direitos Humanos e refletir-se-á sobre a efetivação dos Direitos Humanos nas ordens jurídicas nacionais, verificando como ocorre o controlo e a aplicação dessas normas. Finalmente, verificar-se-á o papel da educação como promotora de Direitos Humanos.

O Capítulo 5, por fim, tratará do tema Migrações e Interculturalidade em que se fará uma breve análise sobre as migrações no mundo, assim como sobre os processos migratórios e as teorias que visam explicar o fenómeno da mobilidade humana. Em seguida, o debate teórico recai sobre as políticas migratórias, relacionando-as com dois temas constantemente mencionados quando se trata de migrações: o mercado de trabalho e a segurança.

Por fim, o diálogo intercultural e o Pacto Global para as Migrações servem como mote para as considerações finais, de modo a refletir sobre alguns obstáculos que persistem quando se tenta aplicar uma visão global ao fenómeno das migrações. No final de cada módulo, os participantes realizam uma ficha de avaliação do mesmo, de modo a verificar situações de melhoria para cada módulo. Encontrará igualmente neste documento, bibliografia de referência para cada um dos módulos temáticos.

[Índice](#)



# ESCOLAS TRANSFORMADORAS. GUIA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E PARA A CIDADANIA GLOBAL NA ESE-IPVC. 2019-2020

**Tipologia de publicação:** Partilha de experiências

**Responsabilidade:** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em parceria com a Fundação Gonçalo da Silveira

**Autoras:** Teresa Gonçalves e La Saete Coelho (coordenação)

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Dezembro de 2020

**Acesso:** [https://drive.google.com/file/d/10dtuwJJm-RHs0ocNwlgfnYmAYg-nD-O\\_/view](https://drive.google.com/file/d/10dtuwJJm-RHs0ocNwlgfnYmAYg-nD-O_/view)

## Apresentação

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), sobretudo no contexto do seu Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento, tem vindo a desenvolver, desde 2011, vários programas e ações de integração da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (ED/ECG) na sua oferta educativa. A participação de docentes da ESE em projetos internacionais nesta área fez emergir uma cultura de ED/ECG com repercussões várias nas dinâmicas educativas da Instituição.

O projeto *Escolas Transformadoras*, decorrido entre 2018 e 2020, agregou essa cultura, canalizando-a para uma abordagem mais alargada de integração curricular e consistente com os planos de formação da instituição. O número de docentes envolvidos/as foi maior, estiveram representadas as três áreas científicas

de oferta formativa - a **Educação Básica, as Artes e a Gerontologia** - e foram incluídos/as estudantes de todos os ciclos de estudo – Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), Licenciaturas e Mestrados.

Suportado pelo eixo da **integração curricular**, o projeto *Escolas Transformadoras* desencadeou pontes, conexões, que tornaram possível a implementação de atividades, planejadas no âmbito das unidades curriculares, ou de modo mais espontâneo e informal no seio de um ambiente de cooperação desenvolvido entre os docentes e do qual resultou, por exemplo, a atividade RAP.

No presente guia, **apresentam-se exemplos de como foi feita a integração curricular** por cada um e cada uma das docentes participantes no projeto, através de várias Unidades Curriculares (UC).

[\*\*Índice\*\*](#)

# RECURSOS ELABORADOS NO ÂMBITO DO PROJETO GET UP AND GOALS!

**Tipologia de publicação:** Recursos pedagógicos digitais

**Responsabilidade:** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**Autores/as:** Equipa do projeto Get up and Goals! Global Education Time

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Entre Setembro de 2020 e Fevereiro de 2021

**Acesso:** <https://getupandgoalsproject.pt/>

## Apresentação

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo esteve envolvida, entre novembro de 2017 e fevereiro de 2021, no projeto europeu *Get up and Goals! Global Education Time* que visava, entre outros, a integração dos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e das temáticas de Educação para o Desenvolvimento/Cidadania Global** nos currículos do Ensino Básico.

Chegando ao final do projeto, divulgam-se os múltiplos recursos que foram produzidos, disponíveis na página do projeto:

- um [Guião de Orientação](#), que ajudará a conhecer e a implementar os recursos elaborados no âmbito do projeto e o seu enquadramento nacional e internacional;
- a última versão dos [Cadernos Temáticos](#), que apresentam propostas educativas para trabalhar as temáticas das **Alterações Climáticas**, das **Desigualdades Mundiais**, da **Igualdade de Género** e das **Migrações**;

- o [manual Uma História Global da Humanidade](#), manual com base numa abordagem inovadora e multicêntrica à História Mundial, traduzido em 12 línguas;
- [outros recursos](#) elaborados com base no manual Uma História Global da Humanidade, cujo objetivo é facilitar a sua utilização e apropriação, particularmente as **12 Unidades Didáticas** e as **30 atividades baseadas em Mapas**;
- as ferramentas de apoio à [Avaliação](#), sobretudo as de **avaliação das aprendizagens e o instrumento de apoio à autoavaliação das escolas**, em Cidadania e Desenvolvimento.

[Índice](#)

# RESUMOS DE TESES

**Título da tese:** O lugar da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no domínio da oralidade: uma experiência no 4.º ano

**Autora:** Marta Areias Azevedo

**Orientadora:** Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

**Natureza do estudo:** Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Instituição:** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**Ano:** 2019

**Disponível em:** <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/2139>

## Resumo

Este relatório foi realizado na Prática de Ensino Supervisionada (PES), que se integra no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. A PES decorreu, numa primeira fase, no Pré-Escolar e, depois, no 1.º CEB. O projeto de investigação é centrado na área do Português, mais concretamente no domínio da Oralidade, interligando, ainda, diferentes temáticas da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (ED/ECG). Trabalhar temáticas de ED/ECG é importante na sociedade atual, pois é necessário que os alunos tenham conhecimento dos problemas que abalam o mundo, mas também da importância da participação como cidadão solidário e justo. A investigação realizou-se numa escola do distrito de Viana do Castelo, numa turma com 17 alunos do 4.º ano de escolaridade, uma vez que se encontraram lacunas a nível da ED/ECG e da Oralidade. O objetivo principal deste estudo é perceber se é possível articular a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global com a Oralidade, tendo sido colocada uma questão de partida: como podemos trabalhar a oralidade abordando temáticas de ED/ECG? Como objetivos mais específicos, este estudo pretende (i) identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca das temáticas da ED/ECG; (ii) apurar as dificuldades que sentem no domínio da oralidade; e (iii) propor um conjunto de tarefas articuladas dos conteúdos de ED/ECG e das aprendizagens da oralidade. Face ao problema, optou-se por uma metodologia qualitativa, de natureza interpretativa, tratando-se, ainda, de um estudo de caso. Foram utilizadas, como

técnicas de recolha de dados, a observação, dois inquéritos por questionário (inicial e final), documentos elaborados pelos alunos, o registo áudio, vídeo e fotográfico e as conversas. Num primeiro momento, foi realizado um inquérito inicial, posteriormente um conjunto de oito tarefas e, por fim, um questionário final. Após analisados os dados, tendo em consideração as diferentes categorias, concluímos que os alunos mostraram uma evolução nos seus desempenhos orais. Mostraram, ainda, o aumento dos conhecimentos acerca das temáticas da ED/ECG. Concluindo, o plano de intervenção mostra que é possível trabalhar a oralidade abordando temáticas de ED/ECG.

**Palavras-chave:** *Oralidade; Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global; Aprendizagens Integradas.*

### **Abstract**

Carried out in the Supervised Teaching Practice (PES), which is part of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, in the Higher School of Education of Viana do Castelo. Supervised Teaching Practice took place in an initial phase in the Pre-School and then in the 1st CEB (Primary School). The research project is focused on the area of Portuguese, more specifically on Orality, also interconnecting different themes of Development Education and Global Citizenship (DE/GCE). Working on DE/GCE themes is important in today's society, as it is necessary that students are aware of the problems that affect the world, but also of the importance of participating as solidary and fair citizens. The research was carried out in a school in the district of Viana do Castelo, in a class with 17 students in the 4th grade, since some gaps were found at the level of ED/ECG and Orality. The main purpose of this study is to understand if it is possible to articulate Development Education and Global Citizenship Education with orality, having been posed a starting question: how can we work orality addressing themes of Development Education and Global Citizenship Education? As specific objectives, this research pretended: (i) to identify students' prior knowledge about the topics of DE/GCE; (ii) to ascertain their difficulties in the area of speaking; and (iii) to propose a set of tasks linked to the content of DE/GCE and the development of orality. Given the problem, we opted for a qualitative methodology, of an interpretative nature, and it is also a case study. As techniques of data collection were used: observation, two inquiries by questionnaire (initial and final), documents produced by the students, audio, video and photo registers and conversations. At a first stage, was realized an initial questionnaire, then a set of eight tasks and, at the end, a final questionnaire. After the data analysis, and considering the different categories, was concluded that students presented an evolution in their oral performance. They manifested an increase of knowledge about the themes of DE/GCE. Concluding, the intervention plan noticed that it is possible to work the orality by addressing themes of Development Education and Global Citizenship Education

**Keywords:** *Orality; Development Education and Global Citizenship Education; Integrated Learning.*

[Índice](#)

**Título da tese:** A Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global no currículo de Português: uma experiência numa turma de 4.º ano

**Autora:** Andreia Correia Figueiredo

**Orientadora:** Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

**Natureza do estudo:** Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Instituição:** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**Ano:** 2019

**Disponível em:** <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/2138>

## Resumo

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. A escolha do tema a investigar partiu da observação realizada numa turma (n=19) do 4.º ano de escolaridade, a par das motivações da professora estagiária em valorizar aspetos da cidadania, sobretudo ajudar os alunos a compreenderem as diferenças existentes no mundo e promover o sentido crítico e de interajuda entre eles. Assim, este estudo teve como principal objetivo perceber como é que uma sequência didática na área do Português permite trabalhar temáticas numa perspetiva de Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global. Assente num paradigma interpretativo, optou-se por uma metodologia de estudo de caso de natureza qualitativa, privilegiando-se a recolha de dados através de questionários, observações, registos audiovisuais (vídeo e fotografia), documentos dos participantes e conversas. Na análise de dados, utilizou-se uma narrativa descritiva e interpretativa das diferentes situações de aprendizagem. Através dos resultados obtidos, é possível perceber que os alunos adquiriram conhecimentos sobre a ED/ECG e as temáticas abordadas, mais propriamente a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia. A par destas aprendizagens, os alunos tiveram a possibilidade de trabalhar vários conteúdos de Português, nomeadamente, dos domínios da Oralidade, da Gramática, da Leitura e da Escrita e da Educação Literária. Através das atividades realizadas, foram também

abordados conteúdos de Estudo do Meio e de Matemática. Entende-se, assim, que as atividades contextualizadas, motivadoras e desafiantes contribuem para a construção do conhecimento e a realização de progressos importantes nas aprendizagens dos alunos, provando-se que é possível colocar as aprendizagens do Português ao serviço da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global.

**Palavras-chave:** *Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global; Programa de Português; Interdisciplinaridade; Paz; Direitos Humanos.*

### **Abstract**

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice course, as part of the Masters of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education of Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo. The choice of the subject to be investigated was based on the observation carried out in a class (n=19) of 4th year of schooling, along with the motivation of the trainee teacher to value aspects of citizenship, mainly, helping students to understand the differences in the world and promote critical sense and mutual help in them. The main objective of this study was to understand how a didactic sequence in the Portuguese area allows to work thematic in a perspective of Education for Development and Global Citizenship. Based on an interpretative paradigm, a qualitative case study methodology was chosen. This focused on the collection of data through questionnaires, observations, audiovisual records (video and photography), participant's documents and conversations. In the data analysis, a descriptive and interpretive narrative of the different learning situations was used. Through the obtained results, it is possible to perceive that the students acquired knowledge about the Education for Development and Global Citizenship and the topics addressed, more precisely, Peace, Human Rights and Democracy. Along with this, the students had the possibility to work on various Portuguese content, mostly in the fields of Orality, Grammar, Reading and Writing, and Literary Education. Through the activities carried out, contents of Mathematics and "Environmental Study", were, also, discussed. It is understood, therefore, that the contextualized, motivating and challenging activities contribute to the construction of knowledge and the achievement of important progress in the learnings of the students. This proves that it is possible to place the learning of Portuguese at the service of Education for Development and for Global Citizenship.

**Keywords:** *Education for Development and Global Citizenship; Portuguese Program; Interdisciplinarity; Peace; Human Rights.*

[Índice](#)

**Título da tese:** É preciso haver feministas? O estudo do movimento feminista nas aulas de História e Geografia de Portugal como estratégia de promoção para a Cidadania Global

**Autora:** Ana Paula Abreu Barbosa

**Orientadora:** Sónia Catarina da Silva Cruz

**Natureza do estudo:** Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada - Mestrado em Ensino 1.º e 2.º CEB - Português e História e Geografia de Portugal

**Instituição:** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**Ano:** 2020

**Disponível em:** <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2319>

## Resumo

O presente relatório condensa o percurso pedagógico efetuado no decorrer da intervenção em contexto educativo no ano letivo de 2018/2019. Nele se apresentam as sequências didáticas implementadas nas diferentes áreas curriculares, os materiais pedagógicos desenvolvidos, o envolvimento na comunidade educativa e apresenta-se o estudo desenvolvido no âmbito da temática relacionada com as conquistas feministas. Começamos por realizar o enquadramento das duas intervenções em contexto pedagógico realizadas, uma no 1º CEB e outra no 2º CEB, mas também, apresentamos o estudo realizado na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), no 6º ano de escolaridade, no âmbito da Educação para o Desenvolvimento. Desta forma, e tendo presente como missão do professor, em particular do professor de HGP, a necessidade de formar os jovens para o respeito pelos Direitos Humanos e para a solidariedade, optamos por centrar o nosso estudo numa temática muito particular da Educação para a Cidadania Global: a conquista da igualdade através das lutas feministas. Assim, partindo da comparação da Constituição de 1933 com a Constituição de 1976, no que respeita ao entendimento do papel da mulher na sociedade, desenvolvemos um estudo que teve como propósito conhecer as ideias que os alunos do 6º ano de escolaridade apresentavam relativamente à problemática. Era nossa intenção promover o debate sobre o tema e pensar, em conjunto, as soluções ao alcance de todos para minimizar a desigualdade social, nomeadamente, a desigualdade social estabelecida pelo sexo. Neste contexto, a investigação contou com a participação de 19 alunos, tendo-se optado por um paradigma de investigação qualitativo, com algum

tratamento quantitativo. Como técnicas de recolha de dados recorreremos à observação direta, ao inquérito por questionário e à análise documental. Pelos resultados obtidos, foi-nos possível concluir que se reveste de sentido pedagógico integrar a Educação para a Cidadania Global, em temas como o Feminismo, nas aprendizagens de História e Geografia de Portugal. Os alunos demonstraram uma evolução positiva ao estabelecer a comparação entre as ideias pré-concebidas e as ideias resultantes após a mudança conceitual conseguida através da implementação de uma sequência didática bem estruturada. Concluímos o trabalho com uma reflexão global sobre o caminho e os desafios alcançados que nos permitiu crescer profissionalmente.

**Palavras-chave:** *Feminismo; Educação para a Cidadania Global; História e Geografia de Portugal; Direitos Humanos.*

### **Abstract**

This report condenses the pedagogical path taken during the intervention in the educational context in the 2018/2019 school year. It presents the didactic sequences implemented in the different curricular areas, the pedagogical materials developed, the involvement in the educational community and the study developed within the theme related to feminist achievements. We begin by framing the two interventions in the pedagogical context, one in the 1st CEB and another in the 2nd CEB, but also, we present the study conducted in the discipline of History and Geography of Portugal (HGP), in the 6th grade, in the context of Education for the Development. Thus, and bearing in mind the mission of the teacher, particularly the HGP teacher, the need to train young people to respect human rights and solidarity, we chose to focus our study on a very particular theme of Global Citizenship Education: the achievement of equality through feminist struggles. Thus, starting from the comparison of the Constitution of 1933 with the Constitution of 1976, regarding the understanding of the role of women in society, we developed a study that aimed to know the ideas that the students of the 6th grade presented about the problem. It was our intention to promote the debate on the subject and to think together about solutions available to all to minimize social inequality, namely the social inequality established by sex. In this context, the research had the participation of 19 students, having opted for a qualitative research paradigm, with some quantitative treatment. As data collection techniques we resorted to direct observation, questionnaire inquiry and document analysis. From the results obtained, it was possible to conclude that it is of pedagogical sense to integrate Global Citizenship Education, in themes such as Feminism, in the learning of History and Geography of Portugal. Students demonstrated a positive evolution by comparing preconceived ideas with resulting ideas after conceptual change achieved through the implementation of a well-structured teaching sequence. We conclude the work with a global reflection on the path and challenges achieved that allowed us to grow professionally.

**Keywords:** *Feminism; Global Citizenship Education; History and Geography of Portugal; Human Rights.*

[Índice](#)

**Dissertation Title:** From Development Education to Global Learning: Exploring Conceptualisations of Theory and Practice Amongst Practitioners in DECs in England

**Author:** Andrea Bullivant

**Supervisor:** Dr. Jan McArthur

**Nature of the Study:** Doctorate thesis

**Institution:** Lancaster University

**Year:** 2020

**Available at:** <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/147127/1/2020BullivantPhd.pdf>

## Abstract

This research explores how Development Education and Global Learning (DEGL) is conceptualised and informed by theory in the context of practitioners working in Development Education Centres (DECs) in England. Whilst the literature exploring DEGL has grown significantly in recent years, very little of this has focused specifically on the perspective of practitioners. Furthermore, a perception prevails that practice remains under-theorised and lacks a coherent conceptual base, contributing to ongoing marginalisation of DECs.

Informed by Critical Grounded Theory, the research analyses data obtained through a series of focus groups. These were designed to engage practitioners in a process of collaborative reflexivity which involved them overtly in the process of interpreting data and the implications for their work. Findings highlight the way practitioners conceptualise DEGL as a process of enabling change at individual level, with the potential for transformative and wider social change. This reflects the shift towards process-orientated and pedagogical approaches seen in the literature. It also reveals a complex interplay of tensions between personal motivations and values, theoretical influences and the social, political and discursive contexts in which DECs' operate.

More significantly, by exploring the emphasis on DEGL as a practice and, drawing on wider literature on professional practice knowledge, evidence was found of practitioners engaging with DEGL through embodied

and knowing practice. This challenged assumptions about a theory-practice divide and opened up new insights into the ways theory can support growing evidence of more coherent alignment between theory, critical pedagogy and practice.

Drawing these insights together, it was possible to see how DEC's might realise their potential as catalysts for change across the organisational and contextual spaces for their work. However, this also depends upon developing their practice and its relationship with knowledge, and their collective capacity, through a community of practice.

**Keywords:** *Development Education; Global Learning; Development Education Centres; Pedagogical; Embodied; Knowing Practice.*

[Índice](#)

**Manuela Mesa**

## **La educación para la ciudadanía global en tiempos de pandemia: una propuesta para promover sociedades resilientes**

### **Resumo**

A crise da COVID-19 representa um importante desafio para a sociedade e instiga os cidadãos nos seus direitos e deveres, não só no que diz respeito à gestão desta pandemia, mas também na construção de um futuro que está por vir. Mudanças importantes estão a ocorrer na sociedade, na economia e na política. Isso manifesta-se numa crescente desigualdade que nega o acesso à segurança, à saúde ou à educação a milhares de pessoas, entre outros fatores, e, portanto, questiona o próprio exercício da cidadania. Neste contexto, o papel das políticas públicas assume vital importância para enfrentar a crescente desigualdade. Este artigo analisa o papel que a educação desempenha para a cidadania global e quais são as questões centrais e as estratégias que podem ser promovidas por organizações da sociedade civil. Propõe-se uma forma de olhar e conhecer o mundo, uma forma de ser e de agir que visa promover processos de transformação social a partir da solidariedade.

**Palavras-chave:** *Desigualdade; Cidadania Global; Bens Públicos Globais; Solidariedade.*

### **Abstract**

The COVID-19 crisis represents an important challenge for society and citizenship in its rights and obligations, not only with regard to the management of this pandemic, but also in the construction of the future. Important changes are taking place in society, in the economy, and in politics, and are the expression of a growing inequality that denies access to security, health, or education to thousands of people and, therefore, questions the exercise of citizenship itself. In this context, the role of public policies takes on vital importance to face growing inequality. This article analyses the role that global citizenship education plays in this context, and what are the key issues and strategies that could be promoted by civil society organizations. Global citizenship education proposes a way of looking to the world, a way of learning, and a way of doing based on solidarity to build a fairer world.

**Keywords:** *Inequality; Global Citizenship; Global Public Goods; Solidarity.*

[Índice](#)

**Carolina Monteiro**

## **Learning to Change the World: Discourse and Power in the Portuguese National Strategy for Development Education**

### **Resumo**

Este artigo explora como os discursos sobre Educação para o Desenvolvimento podem desafiar ou reproduzir desigualdades de poder, focando-se no estudo de caso da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Portugal. Através do entendimento de Poder como discurso, este artigo defende que as perspetivas mais dominantes da narrativa de Desenvolvimento podem reforçar desigualdades de Poder, se não forem desafiadas por contra-discursos, nomeadamente de pensamento pós-colonial. A pesquisa investiga os principais e mais contextuais discursos de Educação para o Desenvolvimento na Estratégia Nacional Portuguesa, com a intenção de encontrar inclusões e exclusões de atores-chave, elementos e suposições que enquadram o tema. Apesar de fundada em bases críticas, é argumentado que a Educação para o Desenvolvimento terá um impacto limitado se não tiver em conta aspetos como a cumplicidade e uma maior inclusão de vozes diversas.

**Palavras-chave:** *Educação para o Desenvolvimento; Poder; Pós-colonialismo; Desenvolvimento; Discurso.*

### **Resumen**

Este artículo explora cómo los discursos sobre Educación para el Desarrollo pueden desafiar o reproducir las desigualdades del poder, enfocándose en el estudio de caso de la Estrategia Nacional de Educación para el Desarrollo en Portugal. A través de la comprensión del Poder como discurso, este artículo defiende que las perspectivas más dominantes de la narrativa del Desarrollo pueden reforzar las desigualdades del Poder, si no fueran desafiadas por contra discursos, como el del pensamiento poscolonial. En esta investigación, los principales y más contextuales discursos de Educación para el Desarrollo son analizados, buscando inclusiones y exclusiones de factores-clave, elementos y suposiciones que ajusten el tema. Aunque fundada en bases críticas, es argumentado que la Educación para el Desarrollo tendrá un impacto limitado si no se toman en cuenta aspectos como la complicidad y una mayor inclusión de voces diversas.

**Palabras clave:** *Educación para el Desarrollo; Poder; Poscolonialismo; Desarrollo; Discurso.*

[Índice](#)

**Mojana Vargas**

## **Educando para a equidade: Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino superior brasileiro**

### **Abstract**

In this article we present the results of the project for the introduction of Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) in the International Relations course at the Federal University of Paraíba (Brazil). We have as a central argument that the path to promote Education for Development and for Global Citizenship, requires promoting the inclusion of groups historically excluded from full citizenship in the local context, which, in the Brazilian case, implies fostering education on ethnic-racial diversity and to value the contributions of these groups to our social formation. We perceive the need to create mechanisms that enable the implementation of public policies to promote racial equality in Brazilian higher education, given the insufficiency of legislation at the federal or local level and even specific institutional rules. These mechanisms must be geared towards tackling three factors identified as obstacles in this process: disinformation, lack of qualification and thematic isolation.

**Keywords:** *SDG; Racial Inequality; Institutionalized Racism; Affirmative Actions; University Education; Law 10.639/03.*

### **Resumen**

En este artículo presentamos los resultados del proyecto de introducción de la Educación en Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en el curso de Relaciones Internacionales de la Universidad Federal de Paraíba (Brasil). Tenemos como argumento central que el camino para promover la Educación para el Desarrollo y para la Ciudadanía Global, requiere promover la inclusión de grupos históricamente excluidos de la ciudadanía plena en el contexto local, lo que, en el caso brasileño, implica fomentar la educación sobre la diversidad étnico-racial y valorar las contribuciones de estos grupos a nuestra formación social. Percibimos la necesidad de crear mecanismos que permitan la implementación de políticas públicas para promover la igualdad racial en la educación superior brasileña, dada la insuficiencia de legislación a nivel federal o local e incluso normas institucionales específicas. Estos mecanismos deben estar orientados a abordar tres factores identificados como obstáculos en este proceso: desinformación, falta de calificación y aislamiento temático.

**Palabras clave:** *ODS; Desigualdad Racial; Racismo Institucionalizado; Acciones Afirmativas; Educación Universitaria; Ley 10.639/03.*

[Índice](#)

Laura Josani Andrade Correa, Jussie Sedrez Chaves & Aline Covolo Ravara

## Estágio, inclusão e transformação social como política antirracista

### Abstract

The paper presents the Programa Antonieta de Barros (PAB) of the Legislative Assembly of the State of Santa Catarina, a public policy that promotes social transformation through education and work. The goal is to address this program that provides internships for young people in situations of social vulnerability. It is an affirmative action that articulates politics, education, and work. The PAB aims at social and economic justice within the scope of DE/GCE in a historical perspective and in the context of Santa Catarina. As a result, we highlight that the program has already changed the lives of 364 young people.

**Keywords:** *Social Transformation; Public Policy; Anti-Racism.*

### Resumen

El artículo presenta el Programa Antonieta de Barros (PAB) de la Asamblea Legislativa del Estado de Santa Catarina (Alesc), una política pública que promueve la transformación social mediante la educación y el trabajo. El objetivo es abordar este programa que ofrece oportunidades de prácticas a jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Es una acción afirmativa que articula política, educación y trabajo. El PAB tiene como objetivo la justicia social y económica en el ámbito de la ED/ECG en una visión histórica y en el contexto de Santa Catarina. Como resultado, se destaca que el programa ya ha cambiado la vida de 364 jóvenes.

**Palabras clave:** *Transformación social; Política pública; Combate del racismo.*

[Índice](#)

**Mireia Gil Alcàzar**

## **Mecanismos de aprendizaje entre iguales en Senegal**

### **Resumo**

A educação é a ferramenta necessária para o desenvolvimento da pessoa no seu contexto, sobretudo em áreas vulneráveis onde a educação é um elemento vital de desenvolvimento. Os mecanismos de aprendizagem nos arredores de Dakar são estruturados de várias maneiras, inclusive através de grupos de estudo de pares. Este artigo pretende mostrar o impacto do capital social e cultural dos jovens do bairro no combate ao fracasso e abandono escolar, por um lado, e, por outro, na melhoria das condições do seu contexto.

O estudo parte de uma metodologia qualitativa baseada na observação de diferentes estruturas de estudo e entrevistas com diferentes agentes do bairro, incluindo 32 entrevistas biográficas aos jovens.

O resultado desta primeira análise mostra-nos que é extremamente importante poder integrar um grupo, uma vez que este favorece a aprendizagem. As estruturas dos jovens vão além do puro estudo compartilhado e a sua capacidade de organização é um fator determinante para a melhoria individual, mas também do contexto. Estas estruturas são agentes de mudança frente às adversidades quotidianas no bairro.

**Palavras-chave:** *Educação; Juventude; Senegal; Aprendizagem entre Pares; Agente de Mudança.*

### **Abstract**

Education is a necessary tool for a person's development and progress within their environment; and even more so, within vulnerable zones where education is an essential element for development. The mechanisms of learning in Dakar's suburbs are placed in different forms, which include, from peer study groups. The communication shows how the social and cultural capital impact is used by young people from the neighborhood, in order to combat drop-outs and failure, as well as improve their social environments.

The research used qualitative methodology based on the observation of different study structures and the interviews of different agents in the neighborhood, in Pikine. This included 32 biographic interviews of young people attending different schools. The aim is to understand the educational trajectory of the students and their involvement in the community, during their studies.

The result of this first analysis shows that it is vital to integrate one collective peer group as this benefits the learning. These young structures go beyond to share study. Their capacity of organisation is a determinant factor to improve each other, but also their environment. They become agents of change in front of daily adversities in the neighborhood.

**Keywords:** *Education; Youth, Senegal; Peer Learning; Agent of Change.*

**Índice**

## Adriana Maria de Assumpção

### Imagens, Narrativas Docentes e Cidadania

#### Abstract

This work presents a research conducted with students from the undergraduate Pedagogy course from the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO). Teacher education, the development of a global citizenship, sustainability, education and visual culture were topics covered during the research. The study was based in the students' reading of images, specifically photographs projected during an image reading workshop in that we had Chat Circles. This is a qualitative study, conducted through a methodological framework that emphasizes students' narratives. The photographs are ceded images from a photojournalist's image bank. In the Chat Circles the students communicated their way of reading the images and the meaning of this process.

**Keywords:** *Education; Teacher Education; Images; Photograph; Reading; Citizenship.*

#### Resumen

El presente texto habla sobre la investigación desarrollada con estudiantes de un curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO). La formación docente, el desarrollo de la ciudadanía global, la sustentabilidad, la educación y la cultura visual fueron temas abordados en la investigación y el estudio se basó en la lectura de imágenes realizada por ellos, utilizando como medio las fotografías proyectadas durante un taller creado para tal fin, donde se creó un espacio para Mesas de Conversación. Estudio cualitativo, desarrollado a través del camino metodológico que privilegió la escucha de las narrativas construidas por los estudiantes. Las fotografías forman parte de un conjunto de imágenes cedidas por un fotoperiodista para la investigación. En las Mesas de Conversación los estudiantes participantes de la investigación pudieron compartir sus formas de leer y también los significados involucrados en estas lecturas.

**Palabras clave:** *Educación; Docencia; Imágenes; Fotografía; Lectura; Ciudadanía..*

[Índice](#)

## Prefácio

## Preface

## Editorial

## Caderno Temático

Manuela Mesa - *La educación para la ciudadanía global en tiempos de pandemia: una propuesta para promover sociedades resilientes*

Carolina Monteiro - *Learning to Change the World: Discourse and Power in the Portuguese National Strategy for Development Education*

Mojana Vargas - *Educando para a equidade: Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino superior brasileiro*

Laura Josani Andrade Correa, Jussie Sedrez Chaves & Aline Covolo Ravara - *Estágio, inclusão e transformação social como política antirracista*

Mireia Gil Alcázar - *Mecanismos de aprendizagem entre iguais em Senegal*

## Outros Artigos

Adriana Maria de Assumpção & Guaracira Gouvêa - *Imagens, Narrativas Docentes e Cidadania*

## Práticas

Susana Constante Pereira - *A Comunidade Sinergias ED: da colaboração à propensão política em contexto de ED*

Filipe Martins & Vanessa Marcos - *Exercício de mapeamento de aprendizagens a partir das experiências colaborativas da 3ª edição do projeto Sinergias ED*

Lidiane Lacerda de Oliveira - *A influência da educação para o desenvolvimento sustentável na coleta seletiva dos resíduos sólidos urbanos*

## Debate

Maria Helena Salema - *Pacto Educativo Global: O pensamento do Papa Francisco*

## Documento-Chave

*Human Development Report 2020 "The Next Frontier - Human Development and the Anthropocene"*

## Recensão Crítica

*Teaching and Learning Practices that Promote Sustainable Development and Active Citizenship*

## Publicações Recentes

*Relatório de Avaliação Intermédia da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) 2018-2022*

*Curso em Cidadania Global e Migrações*

*Escolas Transformadoras. Guia de integração da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global na ESE-IPVC. 2019-2020*

*Recursos elaborados no âmbito do projeto Get up and Goals!*

## Resumos de Teses

*O lugar da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no domínio da oralidade: uma experiência no 4.º ano.* Marta Areias Azevedo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

*A Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global no currículo de Português: uma experiência numa turma de 4.º ano.* Andreia Correia Figueiredo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

*É preciso haver feministas? O estudo do movimento feminista nas aulas de História e Geografia de Portugal como estratégia de promoção para a Cidadania Global.* Ana Paula Abreu Barbosa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

*From Development Education to Global Learning: Exploring Conceptualisations of Theory and Practice Amongst Practitioners in DECs in England.* Andrea Bullivant, Lancaster University.

## Resumos dos Artigos

Uma iniciativa



Apoio

