



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

Dezembro 2020 N.º 11



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), 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

Adelina Calvo (Universidad de Cantabria), Alfredo Dias (Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa e Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa), Carla Malafaia (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto), Carrie Karsgaard (University of Alberta), Dalila P. Coelho (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto), Eva Carazo (CEP Alforja-CEAAL e Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo-CICDE), Issufo da Silva (Centro de Investigação Santo Agostinho da Universidade Católica de Moçambique), Joana Oliveira (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo), Mónica Lourenço (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro).

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.

ÍNDICE

Prefácio	5
Preface	7
Editorial	9
Caderno Temático	
Albertina Raposo, Isabel Abreu dos Santos & Lia Vasconcelos - <i>Sustentabilidade e Cidadania: um olhar sobre estratégias nacionais no convergir para uma sociedade mais sustentável</i>	13
Alba Vallés Marugán - <i>El vínculo entre codesarrollo y Educación para el Desarrollo en la política española de Cooperación Internacional para el Desarrollo</i>	29
Diofanto Arce Tovar & Sandra Esmeralda Camacho - <i>Colombia. Discursos, prácticas y rupturas de una propuesta en construcción. La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía</i>	43
La Salete Coelho, Albertina Raposo, Ana Piedade, Hugo Marques, Leonor Teixeira, Marta Uva, Sandra Fernandes, Teresa Gonçalves, Margarida Silveira, Cristina Martins & Sofia Bergano - <i>Escolas Transformadoras: colaboração, transformação e políticas educativas em educação para a cidadania global</i>	57
Miren Barrenetxea Ayesta & Marta Barandiaran Galdós - <i>Respuesta de la universidad a la agenda 2030 desde el binomio: metodología-temática</i>	75
Outros Artigos	
Maria Coelho Rosa & Maria Fernandes-Jesus - <i>"Círculos de Cidadania" para uma cidadania global: Um programa de intervenção para a promoção da participação cívica de crianças</i>	91
Nicholas Palmer - <i>Global Citizenship Education Compass: Traversing the Bounds of Long Term Allocentrism</i>	109
Práticas	
Marta Pereira Alves, Maria Luísa Branco, Rosa Carreira, Sónia de Sá & Ana Leonor Santos - <i>O processo de reflexão sobre o projeto Reflexo – análise de trabalho colaborativo IES-OSC sobre a escola e as comunidades ciganas</i>	125

Debates

Alfredo Dias, Albertina Raposo, Joana Costa & Sara Borges - <i>Pensando colaborativamente “Os Futuros da Educação”</i>	137
Florentino Lourenço - <i>A interculturalidade na educação para a cidadania: uma reflexão no contexto moçambicano</i>	143
Hilda Varela-Barraza & Miguel Escobar-Guerrero - <i>Discurso literario y pensamiento crítico</i>	157

Entrevista

Entrevista a Daniel Cara - <i>Sociedade civil e transformação política e social</i>	171
---	-----

Documento-Chave

<i>Multilingual Global Education Digest 2020 (PT)</i>	179
<i>Multilingual Global Education Digest 2020 (EN)</i>	183

Recensão Crítica

<i>Educación para la Ciudadanía Global Crítica</i>	187
--	-----

Publicações Recentes

<i>Celebrar a Coragem dos Defensores de Direitos Humanos</i>	191
<i>Caderno Geração ODS</i>	193
<i>Get up! Percursos de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global</i>	195
<i>Caderno MICAR</i>	197

Resumos de Teses

<i>A importância da coesão textual na produção escrita: uma articulação possível com a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global</i> . Ana Luísa Peixoto Lopes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo	199
<i>Cidadania Global e Formação Docente para a Cidadania Global: Construindo Pontes e Conectando Mundos Rumo à Cidadania Planetária</i> . Cristina Lage de Francesco, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	201
<i>Learning to Change the World: An analysis of the Discourse and Power Inequalities within the Portuguese National Strategy for Development Education</i> . Carolina Monteiro, Institute of Development Studies, University of Sussex	203
<i>Empathy-Based Pedagogical Approach to Global Citizenship Education: Kazakhstani Secondary Schools Context</i> . Natalya Hanley, Institute of Education - UCL	205

Resumos dos Artigos	207
----------------------------------	-----



PREFÁCIO

O **Número 11** 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.

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 econômica 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 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 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.

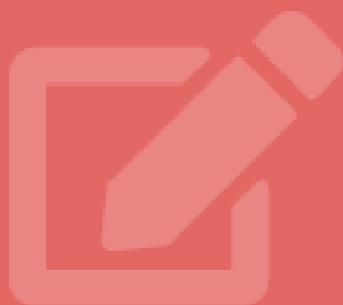
Globally, the dominant policy paradigm for development education's response to these global issues is found in the 17 Sustainable Development Goals (SDG), adopted by United Nations Member States in 2015, to provide 'a shared blueprint for peace and prosperity for people and the planet, now and into the 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.

Num ano tão singular como o de 2020, pautado pelo imprevisto pandêmico e pela conseqüente forçosa necessidade de inovação e reinvençãõ, de modo a conseguirmos fazer face ao conjunto de desafios emergentes de um cenário COVID-19, também a *Revista Sinergias* inovou e se reinventou. Tal como prefaciado, o presente número da *Revista Sinergias* é um número partilhado com três outras revistas voltadas para a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (ED/ECG), para as quais se abriu o convite à submissão de propostas sobre "*O Contexto das Políticas Públicas e a área da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global*". Concretamente, o presente número partilhado pelas quatro revistas centra-se na reflexão sobre a articulação entre políticas públicas nacionais e internacionais e a ED/ECG, nomeadamente, ao nível dos sucessos, dificuldades e desafios dessa articulação.

Dado o elevado número de trabalhos submetidos e sua qualidade e relevância para a compreensão deste tema, o resultado desta convocatória da *Revista Sinergias* irá partilhar-se, também de forma singular, em dois volumes. Para além da qualidade e relevância dos textos que o compõem, importa enfatizar que este número apresenta uma diversidade significativa de áreas geográficas, algumas delas representando uma estreia na nossa Revista, tal como Colômbia, Moçambique e Austrália, integrando, assim, contributos dos continentes americano, africano e da Oceânia. Desta forma e à semelhança do que se verificou neste ano de 2020, as diferentes partes do mundo aproximam-se para a descoberta/criação de soluções comuns no que concerne à concretização da missão da ED/ECG.

O caderno temático de **Artigos** deste número abre com um texto de Albertina Raposo, Isabel



Abreu dos Santos e Lia Vasconcelos, onde apresentam ***Sustentabilidade e cidadania: Um olhar sobre estratégias nacionais no convergir para uma sociedade mais sustentável***, o qual representa um contributo para a reflexão sobre as políticas públicas nacionais - nomeadamente, as Estratégias Nacionais emergentes em Portugal - e seu impacte na promoção de uma prosperidade humana e ambiental para bem de todos e todas.

Em ***El vínculo entre codesarrollo y educación para el desarrollo en la política española de cooperación internacional para el desarrollo***, Alba Vallés Marugán analisa documentos que versam sobre políticas públicas dirigidas à ED/ECG e à cooperação para o desenvolvimento, em Espanha, no sentido de lançar luz sobre a forma como estes processos se têm desenrolado, como integram o conceito de “codesarrollo” e o fenómeno das migrações, e de avançar com propostas construtivas alternativas.

Segue-se o artigo de Diofanto Arce Tovar e Sandra Esmeralda Camacho, ***Colombia: Discursos, prácticas y rupturas de una propuesta en construcción - La educación para el desarrollo y la ciudadanía***, o qual sedia a análise no complexo contexto colombiano, "nación contradictoria", para comparar os discursos oficiais referentes à ED/ECG com as práticas efetivas de ED/ECG, de modo a propor caminhos para sair do contraditório e entrar no campo da Pedagogia Social, para a construção de uma efetiva sociedade democrática.

De seguida, um coletivo alargado (La Salete Coelho, Albertina Raposo, Ana Piedade, Hugo Marques, Leonor Teixeira, Marta Uva, Sandra Fernandes, Teresa Gonçalves, Margarida Silveira,

Cristina Martins e Sofia Bergano) traz-nos o artigo ***Escolas transformadoras: Colaboração, transformação e políticas educativas em educação para a cidadania global***, que descreve o projeto *Escolas Transformadoras*, emergente da colaboração entre uma organização não-governamental (ONG) e entidades do ensino superior (ES), através do qual se reflete sobre os desafios colocados às escolas que se ambicionam realmente transformadoras, aproveitando o quadro da nova componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*, enquanto força motriz de reflexão, transformação e atuação. De salientar que este artigo surge do desafio de um trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do projeto *Sinergias ED*¹.

O caderno temático encerra com ***Respuesta de la universidad a la Agenda 2030 desde el binomio: Metodología-temática***, da autoria de Miren Barrenetxea Ayesta e Marta Barandiaran Galdós, que examinam o discurso das instituições de ES sobre ED/ECG, particularmente sobre o desenvolvimento de competências transversais necessárias à concretização dos ODS da Agenda 2030, e que apresentam uma intervenção levada a cabo na Universidade do País Basco UPV/EHU com esse fito.

Na secção **Outros Artigos**, Maria Coelho Rosa e Maria Fernandes-Jesus, também respondendo ao desafio lançado pelo projeto *Sinergias ED*, partilham um programa de intervenção com crianças em contexto escolar, desenhado, implementado e já avaliado, que visa a promoção da participação cívica das crianças, em particular no que respeita à sustentabilidade, em ***Círculos de cidadania para uma cidadania global: Um***

¹ Pode saber mais sobre este projeto em <http://www.sinergiased.org/>.

programa de intervenção para a promoção de participação cívica de crianças.

Nick Palmer, por sua vez, apresenta **Global Citizenship Education COMPASS**, uma proposta de abordagem para a prática de ED/ECG de quem está no terreno educacional, e que concentra sete categorias de ação que respeitam a co-criação, a orientação para um "ser/estar global", o mapeamento, o planeamento, o alocentrismo, a consubstanciação e a sustentabilidade (COMPASS, em língua inglesa).

A secção **Práticas** inicia-se com **O processo de reflexão sobre o projeto Reflexo: Análise de trabalho colaborativo IES-OSC sobre a escola e as comunidades ciganas**, de um coletivo de autoras composto por Marta Pereira Alves, Maria Luísa Branco, Rosa Carreira, Sónia de Sá e Ana Leonor Santos, novamente numa resposta ao repto da elaboração de reflexões coletivas lançado pelo projeto *Sinergias ED*. Aqui, apresenta-se o projeto *Reflexo*, que resulta da colaboração entre uma ONG, uma IES, dois municípios, um agrupamento de escolas e os representantes de uma comunidade cigana, com o qual se pretende refletir e intervir para a criação de parcerias de integração das comunidades ciganas na escola, no quadro de uma efetiva ED/ECG.

Na secção **Debates**, iniciamos com **Pensando colaborativamente "Os Futuros da Educação"**, de Alfredo Dias, Albertina Raposo, Joana Costa e Sara Borges, reflexão originada pela iniciativa homónima da UNESCO (2019), a qual procura repensar a forma como educação e conhecimento podem contribuir para o futuro da Humanidade, procurando agregar todos os cidadãos e todas as cidadãs, reunidos em debate mundial.

Segue-se Florentino Lourenço com **A interculturalidade na educação para a cidadania:**

Uma reflexão no contexto moçambicano, um texto que coloca a ênfase nos contributos das políticas públicas educativas de Educação para a Cidadania em Moçambique e que identifica de que forma é que uma educação intercultural aberta, solidária e inclusiva pode contribuir para a promoção de uma escola verdadeiramente transformadora.

Para fechar a secção, Hilda Varela-Barraza e Miguel Escobar-Guerrero trazem-nos **Discurso literario y pensamiento crítico**, o qual nos propõe uma experiência educativa inovadora em que o discurso literário assume um papel mediador na leitura da realidade da sala de aulas e no qual se procura acicatar o pensamento crítico dos estudantes, no quadro mais amplo da paz e da justiça social e por referência a temas como a violência de género.

Na secção **Entrevista**, partilhamos o diálogo entre **Daniel Cara** (coordenador geral da *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, entre 2006 e 2020) e Rui da Silva, investigador do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, em torno do papel dos processos educativos e da própria sociedade civil para a viabilização da transformação política e social e da democratização, no contexto brasileiro, assim como acerca das aprendizagens retiradas do caminho percorrido para essa transformação-democratização.

Na secção seguinte, apresentamos um **Documento-chave** em duas línguas, a portuguesa e a inglesa: **Multilingual Global Education Digest 2020**, um relatório da responsabilidade da rede ANGEL - Academic Network on Global Education and Learning, que reúne a produção científica relevante para a investigação, prática, reflexão e tomada de decisão na área da ED/ECG. É de louvar esta sua primeira edição multilingue, na qual

elementos da *Comunidade Sinergias ED* estiveram envolvidos.

Segue-se a **Recensão Crítica** realizada por Dalila Coelho e que incentiva à leitura de ***Educación para la Ciudadanía Global Crítica*** (Editorial Síntesis, 2020), da autoria de Alejandra Boni, Sergio Belda Miquel e Carola Calabuig. Neste livro, com forte pendor pedagógico e prático, abordam-se temas valiosos para quem trabalha em ED/ECG e que, mais do que ler um livro de receitas, deseja praticar uma ED/ECG crítica.

Na secção **Publicações Recentes**, partilham-se: ***Celebrar a Coragem dos Defensores de Direitos Humanos***, um recurso pedagógico da responsabilidade da Amnistia Internacional Portugal; ***Caderno Geração ODS***, um recurso que partilha ferramentas de comunicação para o desenvolvimento da responsabilidade da Associação Par-Respostas Sociais, do Instituto Marquês de Valle Flôr e da Mapa das Ideias; ***Get up! Percursos de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global***, um recurso educativo digital composto por quatro cadernos temáticos, da responsabilidade da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo; ***Caderno MICAR***, uma compilação de textos reflexivos sobre racismo estrutural, da responsabilidade da SOS Racismo.

Para encerrar este número da *Revista Sinergias*, a secção das **Teses** sinaliza duas dissertações e um relatório final de Mestrado e uma tese de Doutoramento na área da ED/ECG.

Esperamos que o Número 11 da *Revista Sinergias* seja igualmente singular e que contribua para todos estes processos de reflexão, inovação e reinvenção com os quais se alimentam e transformam, colaborativamente, as políticas públicas na área da ED/ECG (e não só).

[Índice](#)



CADERNO TEMÁTICO

SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA: UM OLHAR SOBRE ESTRATÉGIAS NACIONAIS NO CONVERGIR PARA UMA SOCIEDADE MAIS SUSTENTÁVEL

Albertina Raposo^{1,4}, Isabel Abreu dos Santos^{2,4}, Lia Vasconcelos^{3,4}

Resumo

Muito se tem trabalhado sobre os conceitos de desenvolvimento sustentável, de sustentabilidade e de cidadania. Mesmo o conceito de desenvolvimento sustentável, sendo mais recente que o de cidadania, conta já com mais de três décadas. Neste período emergiram um conjunto de políticas públicas europeias que se traduziram em estratégias nacionais e foram implementadas em cada um dos países da União Europeia. Contudo, só em 2015 com o surgimento da Agenda 2030, são definidos especificamente 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que estabelecem um enquadramento a ser implementado por todos os países abrangendo áreas tão diversas, mas interligadas, como: o acesso equitativo à educação e a serviços de saúde de qualidade; a criação de emprego digno; a sustentabilidade energética e ambiental; a conservação e gestão dos oceanos; a promoção de instituições eficazes e de sociedades estáveis e o combate à desigualdade a todos os níveis.

Este artigo visa contribuir para a reflexão crítica sobre as diversas Estratégias Nacionais que têm emergido e que, de algum modo, procuram contribuir para um mundo mais sustentável e uma sociedade capaz de acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas.

A partir da questão central de Como tem Portugal desenvolvido e implementado planos de ação capazes de contribuir para o desejo global de uma sociedade mais justa, mais equitativa, mais solidária e mais sustentável?, olhamos estas estratégias no intuito de construir uma visão refletindo os esforços desenvolvidos na procura de uma sociedade mais sustentável e apontar algumas pistas de trabalho passíveis de contribuir para uma maior eficiência e eficácia da aplicação das políticas públicas existentes.

Palavras-chave: *Políticas Públicas; Estratégias Nacionais; Sustentabilidade; Pensamento Crítico.*

¹ Instituto Politécnico de Beja (albertina@ipbeja.pt).

² Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (isabel.abreu.santos@ulusofona.pt).

³ Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (ltv@fct.unl.pt).

⁴ MARE Nova. Centro de Ciências do Mar e do Ambiente.

1. Conceptualizando as problemáticas

O conceito de **cidadania** não é recente. Em jeito de diálogo entre pai e filho, José Jorge Letria no seu livro “*A cidadania explicada aos jovens e aos outros*” (Letria e Letria, 2003) conta-nos um pouco a origem da palavra e do conceito e de como, nos anos 90 a ideia de cidadania se tornou presente no discurso político. No diálogo, o pai explicita que o conceito de cidadania é mais que um direito ou um dever político, é também um conjunto de direitos e deveres sociais que nos conferem a obrigação de trabalhar para um bem comum (Letria e Letria, 2003).

Carreira (2018) faz um levantamento de diferentes abordagens ao conceito de cidadania. No seu texto, destacamos a referência a Monteiro e Castro (2008) que, indo ao encontro da definição de Fonseca (2009) refere que a cidadania é “como um conjunto de direitos e deveres da pessoa na sociedade de que faz parte, destacando que a mesma se concretiza através de um processo de aprendizagem de maior participação que envolve a construção de pertença e identidade coletivas” (Carreira, 2018 p. 53) assim como a referência a Melo (2013) que distingue os conceitos de nacionalidade e cidadania que descreve:

não só como o direito destinado ao indivíduo de participar ativa e passivamente do processo político, mas também como o dever do Estado para com o cidadão de oferecer o mínimo existencial para garantir-lhe a dignidade. Nacionalidade e cidadania são conceitos que não mais se confundem (Carreira, 2018 p. 53, 54).

Na essência “exige que os cidadãos (...) devam estar imbuídos da cultura da participação para que os interesses gerais prevaleçam sobre os interesses do Estado (...) para agir consciente e responsabilmente dentro da sociedade” (Fonseca, 2009, p.53).

E Letria continua na sua conversa com o filho, a propósito de ameaças à cidadania, identificando como maior ameaça a indiferença. Indiferença perante a vida pública, os direitos e deveres e face ao individualismo (Letria e Letria, 2003).

Indo ao encontro de Letria e Letria (2003), Carreira (2018) salienta que “estudos e artigos científicos, de âmbito nacional e internacional, sobre o estado da cidadania têm evidenciado que a grande maioria dos cidadãos ainda não tem o hábito de participar e que há uma deficiente preparação das instituições para a promoção e incentivo à prática contínua da participação pública direta e ativa” Carreira (2018, p. 121).

A cidadania atualmente desenvolve-se em contextos que se pretendem sustentáveis. Os conceitos de desenvolvimento sustentável (DS) e sustentabilidade são sobejamente conhecidos tendo sido ajustados, discutidos e trabalhados ao longo das últimas décadas. De acordo com o Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável (2020) “Historicamente, o conceito de sustentabilidade está ligado à luta pela justiça social, ao conservacionismo, ao internacionalismo e outros movimentos do passado”. No final do Séc. XX, estas ideias culminaram no chamado “Desenvolvimento Sustentável”. O livro “*Silent Spring*” de Rachel Carson, publicado em 1962, terá permitido uma sensibilização geral sobre problemáticas de cariz ambiental, nomeadamente acerca dos efeitos adversos causados pela utilização de pesticidas de síntese química. Em 1970 surge a criação de uma agência de proteção ambiental (EPA, *Environmental Protection Agency*) nos

Estados Unidos e logo a seguir (1972) em Estocolmo, realiza-se a Conferência das Nações Unidas Sobre o Ambiente Humano, tendo sido então elaborado o Programa das Nações Unidas para o Ambiente, do qual resultou a Declaração do Ambiente. Esta Declaração, no seu Princípio 1.º diz expressamente “O homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, tendo a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras” (ONU, 1972). Como refere Resende (2018), este princípio vem fornecer as primeiras orientações para a filosofia por detrás do conceito de “Desenvolvimento Sustentável”, que viria a ser oficialmente formulado mais tarde - “um modo de desenvolvimento capaz de responder às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de crescimento das gerações futuras visando assim promover o desenvolvimento economicamente eficaz, socialmente equitativo e ecologicamente sustentável de toda a população”.⁵

Existe uma dualidade de interligação estabelecida entre os termos “Sustentabilidade” e “Desenvolvimento” que é recente e que resulta de vários acontecimentos e conquistas de importância global, que surgiram principalmente na segunda metade do Séc. XX (Resende, 2018). Mas o conceito de sustentabilidade, muito associado ao de DS, surgiu afinal muito antes de 1987 quando um cientista alemão, em 1713 sugeria que “uma gestão florestal sustentável seria apenas alcançada quando, por unidade de tempo, a quantidade de árvores cortadas fosse igual à quantidade de árvores que crescia no mesmo período, de modo a manter a estabilidade económica” (Wilderer, 2007 cit in Resende, 2018 p4). A partir da existência do conceito de DS em 1987, o termo sustentabilidade ganhou sentido tendo sido feitas, apesar de tudo, diversas interpretações conforme a área e os objetivos dos estudos desenvolvidos ao ponto de se considerar haver uma ampliação excessiva de seu significado (Resende, 2018, White, 2013, Mikhailova, 2004) e algumas contradições (White, 2013, Feil & Schreiber, 2017). Para White (2013) “Sustentabilidade” pode ter significados variados e por essa razão, é difícil de ser definida. Talvez por isto, o conceito de “Desenvolvimento Sustentável” tem sido frequentemente desvalorizado sendo muitas vezes associado e apropriado pelas questões de natureza meramente económica. Verifica-se assim alguma dificuldade do conceito conseguir englobar e satisfazer questões de âmbitos diferentes (Johnston et al., 2007, Feil & Schreiber, 2017) e escalas temporais mais precisas e objetivas para que possa haver aquilo a que Stavins et al. (2003) chamam de um apelo intuitivo para economistas e não-economistas. Como refere Resende (2018) é fundamental abordar o DS objetivamente a partir de todos os elementos que o conceito preconiza, olhando para os bons exemplos dados no passado e introduzindo os princípios e áreas de atuação conforme a necessidade que uma sociedade sem transformação vai apresentando. Por sua vez, Feil & Schreiber (2017) esclarecem que o termo Sustentabilidade se refere a uma meta ou parâmetro, a um objetivo final a atingir e que visa medir e acompanhar os resultados gerados pela utilização das estratégias do desenvolvimento sustentável. A clarificação destes termos é importante já que o único intento final será o de alcançar a ideia de sistema ambiental humano sustentável (Feil & Schreiber, 2017).

Apesar das várias vozes discordantes que vão surgindo, a Organização das Nações Unidas (ONU) tem vindo a enfatizar o papel fundamental de implementação do DS alterando, à escala global, a forma como a

⁵ https://ec.europa.eu/info/strategy/international-strategies/sustainable-development-goals/eu-approach-sustainable-development_pt

sociedade olha e pensa todas estas questões. Porém, e apesar do DS ter vindo a ganhar expressão, a falta de coerência nas práticas implementadas, muitas delas ainda insustentáveis, sugere que o progresso que tem vindo a ser realizado, para alterar a tendência de caminhos insustentáveis para caminhos sustentáveis, é ainda insuficiente. Como refere Mikhailova (2004) o conceito da sustentabilidade pode e tem que ser considerado à luz de uma abordagem transdisciplinar.

Sustentabilidade e ambiente são conceitos muito interligados. Conceptualizamos ambiente tal como definido na Lei de bases do ambiente (Lei n.º 11/87, de 07 de abril revogada depois pela Lei nº 19/2014 de 14 de abril) - o conjunto dos sistemas físicos, químicos, biológicos e suas relações e dos fatores económicos, sociais e culturais com efeito direto ou indireto, mediato ou imediato, sobre os seres vivos e a qualidade de vida do homem. Sustentabilidade, por seu lado, visa assegurar o futuro deste conjunto e relações em prol do futuro.

Como temos vindo a assistir, o clima na Terra está a sofrer mudanças várias e podem observar-se evidências de mudanças em vários padrões. O 5.º Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental para as Alterações Climáticas (IPCC, 2013) define como alteração climática a mudança no estado do clima que pode ser identificada através de testes estatísticos e que persiste por um longo período, tipicamente algumas décadas. O mesmo relatório salienta também que as evidências científicas relativas à influência da atividade humana sobre o sistema climático são mais fortes do que nunca e que o aquecimento global do sistema climático é inequívoco (IPCC, 2013). Há, pois, uma necessidade de reduzir substancialmente as emissões globais de gases com efeito estufa para evitar os impactos mais adversos das mudanças climáticas. No entanto, como podemos ler no Relatório da Agência Europeia de Ambiente, nº1/2017 (EEA, 2017), mesmo com reduções substanciais nas emissões de gases com efeito estufa, o clima continuará a mudar e os impactos serão sentidos em todo o mundo, inclusive na Europa. Estão a surgir impactos na nossa saúde, nos ecossistemas e na economia, e muitas vezes, estes impactos interagem com outros fatores e provocam alterações no uso da terra. Estes aspetos, estão intrinsecamente relacionados com as questões de saúde, de bem-estar, mas também de pobreza. Como referem Ximenes et. al. (2019) a pobreza é um fenómeno complexo e multidimensional e que se relaciona com o bem-estar na forma de incompatibilidade.

Rojas (2011 *cit in* Ximenes, 2019) relaciona o conceito de bem-estar psicológico com os aspetos afetivos e cognitivos. As emoções presentes são prazer, ansiedade, tristeza, tédio, depressão, raiva, amor e dor física. No fundo, este conceito de bem-estar vai ao encontro do conceito de saúde que nos é proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 1947 (OMS, 2006) que define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidades”.

Por sua vez, Acosta (2016 *cit in* Ximenes, 2019) problematiza o conceito de bem-estar e propõe o de bem viver que tem como proposta a harmonia com a natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementaridade e solidariedade entre os indivíduos e comunidades.

Mas que mudanças terão ocorrido no âmbito das ações governamentais devido à adoção de políticas públicas existentes que se possam refletir no bem viver?

No que respeita às questões ambientais, Tavares (2013) faz uma análise de como Portugal se comportou afirmando que Portugal soube acompanhar o processo de desenvolvimento ocorrido em outros países europeus, mas apresentando um percurso muito particular e que se deve, segundo ele a quatro razões fundamentais, nomeadamente: 1) a um processo de desenvolvimento tardio, provocado por décadas de ditadura; 2) ao isolamento do país e desfasamento das realidades políticas, económicas, culturais e sociais do mundo ocidental bem como de estratégias de desenvolvimento, que vieram a ser absorvidas pelo país, aquando da integração europeia, sem se coadunarem com a realidade nacional; 3) à não assunção, pelas políticas públicas e pela agenda política, das questões ambientais, durante décadas mantidas na periferia da governação, e só nos últimos anos encaradas não como um entrave ao desenvolvimento do país, mas como decisivas e centrais para a afirmação de Portugal no contexto europeu e mundial e ainda; 4) à ausência de uma cultura de participação pública consistente, de uma estrutura institucional sólida e capaz de resistir à alternância partidária, e de um quadro legislativo suficientemente robusto para dar resposta aos reais problemas do país. Esta ideia de que Portugal tem sabido acompanhar o processo de desenvolvimento (sustentável) é comum a outros autores como Resende (2018) e Ferreira (2020a, 2020b).

Olhando mais atentamente, verificamos que Portugal tem sabido acompanhar as questões ambientais numa perspetiva de sustentabilidade, tornando as exigências normativas no quadro da EU como um potencial de afirmação internacional.

2. Políticas públicas de sustentabilidade e estratégias nacionais

A Lei de Bases para as questões ambientais só surgiu em 1987 (revogada em 2014) e com ela iniciou-se o processo de institucionalização das políticas públicas de ambiente em Portugal. Desde aí, verifica-se uma crescente importância do ambiente nas políticas públicas (Queirós, 2002; Tavares, 2013).

Cruz (2016, p.56) faz uma análise do papel do Estado e das políticas públicas para o 'Ambiente' e conclui que:

Diferentes políticas e medidas de política foram implementadas pelos diversos Governos Constitucionais no sentido de garantir o direito ao Ambiente e qualidade de vida, consagrado no artigo 66º da Constituição da República Portuguesa [“1. Todos têm direito a um ambiente de vida humano, sadio e ecologicamente equilibrado e o dever de o defender”]. Desde uma intervenção preventiva focada na preservação do ambiente e dos recursos naturais e no controlo do impacto ambiental decorrente do desenvolvimento registado no País até uma intervenção centrada no incremento e no apoio ao investimento (público ou privado) em diferentes áreas (...).

As estratégias promovem melhores comportamentos pois privilegiam a formação e a educação na área do ambiente e têm como público-alvo a população escolar jovem, as universidades, as autarquias, as associações; assim, toda a sociedade é implicada na defesa do ambiente e na difusão de boas práticas (Cruz, 2016).

As mudanças que ocorrem no âmbito das ações governamentais, resultam na adoção de políticas públicas como estratégias e diretrizes da própria ação governamental e dos indivíduos (Silva 2004). As políticas

públicas são, pois, instrumentos de ação governamental que devem ser capazes de testar os princípios de sustentabilidade como parte integrante de serviço público (Resende, 2018) coordenando os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados (Bucci, 2002). As estratégias nacionais surgem então como uma consequência da definição das estratégias e políticas europeias.

A primeira Cimeira da Terra, denominada de “Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento”, que se realizou em 1992 no Rio de Janeiro, constituiu um marco importante em matéria de Ambiente e DS. Foi uma época de boa vontade, com a queda do muro de Berlim, o fim da guerra fria e da bipolarização política do planeta. A presença de 178 países e 172 Chefes de Estado tornou notória esta Conferência. Foi aprovada a Agenda 21 – um documento que visa promover um novo padrão de desenvolvimento, conciliando proteção ambiental com justiça social e eficiência económica (UNCED, 1992). Dessa Cimeira, saiu também a Comissão de Desenvolvimento Sustentável (CSD), que passou a deter as funções de monitorizar e informar sobre a implementação dos acordos feitos na Cimeira. Em 1997, numa sessão especial denominada Rio +5, aprova-se o Programa para a Implementação adicional da Agenda 21 e, outros 5 anos depois, realizou-se a Rio +10, conferência que ficou marcada pelo compromisso de implementar totalmente a Agenda 21 em paralelo com o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), aprovados em 2000, e outros acordos internacionais. Os ODM representaram a oportunidade de se criar um contexto que, tanto a nível nacional como mundial, levasse ao desenvolvimento e à eliminação da pobreza, compromisso este que vigorou até 2015, tendo sido depois substituído pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas. Mas como apoiado por Cruz (2016) para alcançarmos o desenvolvimento sustentável é necessário sensibilizar a sociedade para a relevância das políticas públicas e das estratégias com impacto no bem-estar ou na felicidade e não apenas nos rendimentos.

Se até há quinze anos atrás para a maioria dos países do mundo, os problemas de desenvolvimento sustentável não constavam no topo das agendas políticas, e que, até problemas como as alterações climáticas ou fome em massa não dominavam as notícias ou o debate político (Hopwood et al., 2005), hoje os desafios sociais e ambientais fazem parte da agenda política de toda a Europa sendo o conceito, a característica ou a condição de desenvolvimento sustentável, o impulsionador dos instrumentos políticos globais.

A Agenda 2030 surge da aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Resolução «Transformar o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável», no dia 25 de setembro de 2015. É aceite por todos e aplicável a todos, como refere Ferreira (2020b), e é também chamada a agenda dos 5P dada a sua abrangência e transversalidade nas preocupações que encerra: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parcerias. E se estes aspetos são de facto ambiciosos, mas desejáveis, eles são também, pela maior dificuldade de implementação, portas abertas a alguma vulnerabilidade, risco ou mesmo incoerência. Ferreira (2020b) aponta um conjunto de aspetos mais críticos da Agenda 2030, nomeadamente: i) maior foco nos sintomas do modelo e nas respostas de mitigação, do que nas razões da causa e nas propostas de transformação; ii) não se debruça sobre aspetos geradores de desigualdades e altamente impactantes na vida da sociedade; ou ainda iii) é uma agenda não vinculativa e que não prevê mecanismos de responsabilização.

Tendo isto presente as autoras refletem criticamente de seguida, sobre estas estratégias desenvolvidas para Portugal.

Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (ENDS)

A Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (ENDS 2015) foi aprovada pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 109/2007, de 20 de agosto e constituiu um instrumento de orientação política da estratégia de desenvolvimento do País no horizonte de 2015 e, um referencial para a aplicação dos fundos comunitários no período 2007-2013. Em vigor desde 2007, abrange o horizonte temporal de 2015. A adoção por Portugal da “Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável – ENDS 2015” (ENDS) insere-se numa iniciativa global, iniciada com a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento (CNUAD), que teve lugar no Rio de Janeiro, em 1992. A Agenda 21, adotada na CNUAD, incentivou os Estados a adotarem estratégias nacionais de desenvolvimento sustentável, como forma de aplicar e desenvolver as decisões da Conferência, corporizadas na referida Agenda 21 e nos designados acordos do Rio. Em Portugal, o processo de elaboração da ENDS principiou com a iniciativa do XIV Governo Constitucional que, em Reunião do Conselho de Ministros de 7 de fevereiro de 2002, aprovou aquela que viria a ser a Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2002, de 1 de março.

Assente em sete objetivos de ação que respondem de forma equilibrada às três vertentes do desenvolvimento sustentável - desenvolvimento económico, coesão social e proteção ambiental – a ENDS preconiza modos de crescimento compatíveis com um processo longo de crescimento sustentado para Portugal devendo a sociedade portuguesa ser capaz de concertar entre si valores que fundamentem as suas ações. A ENDS foi descontinuada a partir de 2015 não vigorando na atual Agenda 2030.

Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA)

Sendo a educação ambiental parte integrante da educação para a cidadania, ela assume também uma posição privilegiada na promoção de atitudes e valores, bem como no desenvolvimento de competências imprescindíveis para responder aos desafios da sociedade do Séc. XXI, conforme consta no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Câmara *et al.*, 2018).

João Pedro Matos Fernandes, Ministro do Ambiente e Tiago Brandão Rodrigues, Ministro da Educação (à data) assinam o prefácio da Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA) 2017-2020 e salientam que a EA “deve ser um processo de aprendizagem ao longo da vida, de forma a promover uma cidadania informada e ativa, que garanta o envolvimento e o compromisso de cada um de nós e das organizações que integramos com um futuro sustentável”.

De acordo com a Agenda 21, saída da mesma Conferência do Rio, a educação, incluindo a educação formal, a consciencialização pública e a formação, deveria ser reconhecida como um processo pelo qual os seres humanos e as sociedades podem atingir o seu máximo potencial. Em Portugal, há nesta matéria, trabalho reconhecido que precisa de ser integrado e continuado. Exemplo disso é a cooperação entre as áreas governativas da Educação e do Ambiente, iniciada em 1996, que tem permitido a difusão de práticas inovadoras na realização de projetos de EA, em parcerias entre as escolas, o poder local, as Organizações

Não-Governamentais de ambiente (ONGA) e outras entidades de âmbito local e regional, sob a coordenação de profissionais da educação e de especialistas na área do ambiente (ENEA). Esta Estratégia prevê que se considere o Ambiente na sua globalidade, natural, criado pelo Humano, ecológico, político, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED)

A Educação para o Desenvolvimento (ED) foi reconhecida pela primeira vez em Portugal, com a publicação, em 26 de novembro de 2009, em Diário da República, do documento de orientação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED). Este documento deu depois lugar a uma nova ENED 2018-2022 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018), um documento já em si resultante de um trabalho de debate e reflexão profundo, promovido por diversas entidades públicas e da sociedade civil.⁶

Como definida na página de internet oficial da ENED:

A ED é compreendida como um processo de aprendizagem ao longo da vida, comprometido com a formação integral das pessoas, o desenvolvimento do pensamento crítico e eticamente informado, e com a participação cidadã. Este processo tem como objetivo último a transformação social no sentido da prevenção e do combate às desigualdades sociais, nomeadamente às desigualdades entre mulheres e homens, do combate à discriminação, da promoção do bem-estar nas suas múltiplas dimensões, da inclusão, da interculturalidade, da justiça social, da sustentabilidade, da solidariedade e da paz, tanto ao nível local como ao nível global.

A política educativa nacional, reforçando a área da Educação para a Cidadania nas escolas (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio) revela o reconhecimento que estas matérias estão a ter na esfera das políticas públicas.

3. O caminho da ENEA e da ENED na Agenda 2030

Portugal tem expressado grande entusiasmo na implementação dos ODS, como referido no Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável 2017, e tudo indica que os ODS estão a ser implementados em Portugal de uma forma eficaz (Resende, 2018). Por sua vez, o Relatório de Desenvolvimento Sustentável 2020 revela que a Suécia, Dinamarca, Finlândia, França e Alemanha, lideram o ranking do desenvolvimento sustentável deste ano. Portugal está no 25.º lugar, num total de 193 países, com uma pontuação global ao nível da concretização dos ODS de 77,65%. Foi atingido o ODS 7 estando o desempenho de outros, nomeadamente: ODS 1 "Pobreza"; ODS 5 "Igualdade de Género"; ODS 6 "Água Limpa"; e ODS 8 "Crescimento Económico e Trabalho Digno", em situação de desafios tendencialmente positivos. Já em relação à implementação dos ODS 2 "Fome"; ODS 13 "Ação Climática" e ODS 14 "Oceanos", Portugal continua a enfrentar sérias dificuldades (Sachs et al, 2020). Dados de Ferreira (2020a) indicam que desde a aprovação da Agenda 2030, as evidências mostram uma evolução positiva em termos gerais dos ODS 1, 3, 5, 7, 8, 11 e 14. Porém o hiato entre as intenções proclamadas e a ação concreta

⁶ <https://ened-portugal.pt>.

é cada vez maior e se se mantiverem as tendências atuais, nenhum país conseguirá cumprir todos os ODS até 2030. Neste contexto, as Nações Unidas decretaram 2020 como o ano de início da Década de Ação para o cumprimento dos objetivos globais, aos níveis da ação global, da ação local e da ação das pessoas havendo assim ação sinérgica nas diferentes esferas.

Tendo em conta que Portugal definiu como prioritários os ODS 4, 5, 9, 10, 13 e 14 na implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é, no entanto, de mencionar, que não foi apresentada fundamentação para a escolha destes ODS como prioritários, nem houve qualquer intervenção da Assembleia da República na seleção e validação destas prioridades (Ferreira, 2020a).

A necessidade de atualização da ENED 2010-2015 surge como resultado dessa possibilidade pela aprovação da Agenda 2030. Esta atualização pode ser vista como forma de não interrupção de um instrumento de ação apesar da mudança política. Na verdade, uma das principais ameaças ao sucesso de implementação das estratégias nacionais prende-se com a existência de ciclos eleitorais e respetivas políticas de cada governo. Os ciclos eleitorais resultam em quebra de ação e em certa medida, violam até os princípios das próprias estratégias. Como refere Ferreira (2020b) “os ODS não são metas em si, mas servem-nos de ponto de referência e roteiro, proporcionando uma visão a longo prazo que transcende os períodos eleitorais e as considerações efémeras”. Interessante comparar esta ideia de meta com a de Feil e Schrebeir (2017) que entendem sustentabilidade como uma meta pois é um objetivo final a atingir.

3.1 Sustentabilidade e Cidadania: ameaças e oportunidades

O conceito de Desenvolvimento Sustentável é a base para toda a Agenda 2030 e “os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) constituem um reconhecido esforço em trazer o desenvolvimento sustentável às agendas políticas mundiais, procurando dar resposta a diversos problemas cuja resolução é há muito desejada” (Resende, 2018, p. 51). Mas apesar de toda esta relevância, Ferreira (2020b) lembra que “no geral, pode afirmar-se que há uma ausência generalizada da Agenda 2030 no discurso político interno, estando o tema presente primordialmente nos assuntos de política externa, de participação em fóruns internacionais e/ou de posicionamento de Portugal face a determinadas matérias” (Ferreira, 2020b, p.76). A atual Comissão Europeia (2019-2024) coloca a Agenda 2030 no centro da elaboração das políticas europeias, em ambos os planos interno e externo. Porém, isto requer ações concretas, ao nível estratégico e ao nível institucional, de mecanismos e instrumentos, que a União Europeia desde 2015 não se mostrou capaz de implementar (Ferreira, 2020b). Não obstante, e como salienta Ferreira (2020a), a Agenda 2030 representa face à Declaração do Milénio e aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio – ODM que vigoraram entre 2000 e 2015, uma grande evolução em termos de ambição, abrangência, integração, participação, respeito, responsabilidade e complexidade indo aproveitar as aprendizagens feitas com a Agenda do Milénio. Tanto a ENEA como a ENED têm também por base estes princípios da Agenda 2030 verificando-se essas evidências: a) nas ligações e articulações entre diferentes ministérios e compromissos entre os diferentes ministros; b) nas auscultações e debates participados; ou também c) no comprometimento na concretização do trabalho temático e transversal nacionais e internacionais, assumidos por Portugal. Entre estes, destacam-se o Acordo de Paris e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas.

O facto de ambas as Estratégias Nacionais (ENEA e ENED) se encontrarem em articulação com o Ministério da Educação pode trazer alguma visibilidade e melhor pensamento integrado para as temáticas de Ambiente; apesar de ser uma matéria presente em todos os programas de áreas curriculares/disciplinas dos ensinos básico e secundário (no período de escolaridade obrigatória de 12 anos) nem sempre a sua inclusão é definida de uma forma explícita e integrada com os aspetos sociais/políticos e económicos envolvidos nesta temática como é referido no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2018, p.12).

A atual Comissão Europeia (2019-2024) assumiu a sustentabilidade como uma prioridade política. A ENEA 2020 responde a este desafio tentando “Estabelecer um compromisso colaborativo, estratégico e de coesão na construção da literacia ambiental em Portugal que (...) conduza a uma mudança de paradigma civilizacional, traduzido em modelos de conduta sustentáveis em todas as dimensões da atividade humana” e a ENED 2018-2022 tendo por base a promoção de pensamento crítico e eticamente comprometido; a promoção constante da desconstrução de estereótipos e da defesa da não discriminação; a promoção de processos de aprendizagem participativos, colaborativos e horizontais; e a promoção de aprendizagens que interliguem, de forma complexa e não linear, diferentes saberes e níveis de análise reforça necessariamente o reconhecimento que o tema sustentabilidade deve ter.

É nosso entender que tanto a ENEA como a ENED podem contribuir para a tão desejada alteração do comportamento cívico.

O estudo desenvolvido por Ferreira (2020b) aponta alguns aspetos menos favoráveis no alcance de um desenvolvimento sustentável para Portugal; segundo a autora:

- A dinâmica encetada em 2016-2017, que faria adivinhar um possível aprofundamento da integração dos ODS em termos estratégicos, institucionais e de monitorização, acabou por não ter continuidade nos últimos anos verificando-se ao nível estratégico, que Portugal é o único país europeu que não possui um enquadramento estratégico específico para o desenvolvimento sustentável ou para a Agenda 2030.
- O mapeamento das políticas nacionais que concorrem para a implementação da Agenda 2030 ainda não foi redefinido e realinhado; com a crescente incorporação da Agenda 2030 nos quadros e linhas de financiamento internacionais em que Portugal tem interesse esse aspeto deve ser revisto e os principais documentos de planeamento nacional, deverão ser estruturados em função dos ODS.
- O estudo refere ainda que também não existem ligações concretas entre o modelo institucional geral que foi criado e a dimensão local, sendo o modelo institucional geral muitas vezes desconhecido à escala regional e local. Ferreira (2020b) salienta que, no geral, há um aumento do conhecimento sobre a Agenda 2030 e um esforço para comunicar que os municípios também contribuem para os ODS, mas uma dificuldade em saber como implementar essa localização de forma mais efetiva e estruturada. Em alguns casos, diz a autora, talvez a Agenda 2030 possa ser encarada, como mais um processo de monitorização a acrescentar a outros já existentes, ou um trabalho adicional para os técnicos das autarquias apesar, claro, de todos os aspetos positivos que a implementação dos ODS a nível local poderá trazer.

Com o período que atravessamos de decréscimo de ritmo a vários níveis devido à Covid 19, há necessariamente um acréscimo nos atrasos de articulações e implementações necessárias conducentes a melhores indicadores de DS. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) são quatro os ODS chave para recuperação sustentável no pós-COVID (PNUMA, 2020) nomeadamente ODS 13 “Ação Contra a Mudança Global do Clima”; ODS 15 “Vida Terrestre”; ODS 14 “Vida na Água”; e ODS 12 “Consumo e Produção Responsáveis”. Com efeito, a pandemia do coronavírus veio prejudicar os avanços na luta contra a pobreza e a fome e a busca pela saúde e pelo bem-estar sendo de extrema importância agir face às ameaças ambientais que comprometem os sistemas – e que permitem que a humanidade e o planeta sobrevivam e prosperem. Para que esta recuperação possa ocorrer, assim como o desenvolvimento sustentável duradouro, é necessário que as respostas, os planos e as políticas ambientais recebam a devida importância (PNUMA, 2020).

Esta dificuldade em articular o que é institucionalizado a nível geral e o que é implementado nos diferentes territórios/organizações/comunidades, não é apenas para esta Agenda e tem acontecido ao longo dos tempos e para diferentes políticas/modelos institucionais em Portugal e, eventualmente, esta dificuldade é também sentida e vivida na implementação da ENEA e da ENED onde a sociedade civil, e a escola em particular, têm um papel fundamental na concretização dos ODS. E se a Agenda 2030 é uma “Agenda das pessoas, pelas pessoas e para as pessoas” então ela deve ser facilmente implementável e sempre à luz da abordagem transdisciplinar (Mikhailova, 2004). Mesmo assim, segundo Ferreira (2020a), a Europa é o continente onde as autoridades locais e as suas associações regionais/nacionais e redes mais têm avançado na integração dos ODS a nível local, embora com grandes disparidades. Esta autora salienta o papel central dos municípios neste processo afirmando que: “com um conhecimento profundo do contexto e comunidades locais, (...) os governos locais estão numa posição ideal para traduzir uma agenda ampla e abstrata numa agenda concreta e eficiente, tornando-a realidade para os cidadãos” (Ferreira, 2020a, p2). Este aspeto, é justificado por Carreira (2018) do seguinte modo: “dada a maior proximidade aos cidadãos e seus problemas, este nível é mais permeável à inovação política que o nacional” (Carreira, 2018, p. 123). Carreira (2018) argumenta ainda, que o nível municipal é, por excelência, o domínio privilegiado para o desenvolvimento dos laboratórios de democracia, através dos quais se contribui para dotar os cidadãos do conhecimento essencial para participarem de forma significativa no governo dos territórios que habitam e na elaboração de políticas sustentáveis, dos quais podem tornar-se co-decisores e co-corresponsáveis. Surgidos em 1932 nos EUA (Adrià, 2010), os laboratórios de democracia são instrumentos que facilitam a aprendizagem institucional, propiciando soluções inovadoras e fomentando a transparência e a responsabilidade dos diversos atores sendo por isso “uma fonte de processamento da informação e conhecimento que capacite o maior número de cidadãos para participarem e se envolverem direta e ativamente nos processos de tomada de decisão” (Carreira, 2018 p.124).

3.2 Ameaças ao pensamento crítico

Num mundo onde os fenómenos complexos são dominantes, como são as alterações climáticas, a perda de biodiversidade, o desenvolvimento sustentável - como modelo social, económico, ambiental, cultural - onde o volume de informação, as mudanças e a incerteza imperam, as pessoas desenvolvem modos simples de

raciocinar. O encontro de formas simples de responder a estas grandes questões pode constituir armadilhas de raciocínio e de enviesamento de informação rececionada, alterando a conceção e interpretação de factos e informação, podendo constituir uma ameaça ao pensamento crítico e consequente empoderamento dos cidadãos.

Trata-se de uma “economia cognitiva” afirmam Tonetto *et al* (2006, p.186) que pode encaminhar raciocínios para erros de enviesamento da realidade suportada em modos simples de raciocinar e tomadas de decisão mais rápidas. É consequência de armadilhas de raciocínio que podem constituir um entrave à implementação nas políticas públicas e nas vidas das pessoas, bem como na aplicabilidade dos conceitos de sustentabilidade e cidadania nas suas vidas. Quando sujeitos a julgamento sob incerteza, as pessoas “tendem a ajustar a sua resposta com base em algum valor inicial disponível, que servirá como âncora” (Tonetto *et al*, 2006, p. 182). Por outro lado, “comparadas com informações não familiares, as informações familiares são mais facilmente acessadas pela memória de longo prazo e parecem mais realistas ou relevantes”, (Kahneman & Smith, 2002 *cit in* Tonetto *et al* 2006, p. 185). Se se juntar à memória de longo prazo outra função cognitiva que é a imaginação, Tonetto *et al*, (2006, p. 185) dizem que esta também “auxilia na avaliação da realidade (...) podendo também interferir, muitas vezes, negativamente”.

Tonetto *et al* (2006, p.186) analisam ainda a abordagem da representatividade que é muito útil em termos de “economia cognitiva”, mas que “pode conduzir a sérios erros, na medida em que similaridade, ou representatividade, não levam em conta vários fatores que devem ser apreciados no julgamento de probabilidades”. Ou seja, há vários mecanismos cognitivos adaptativos que reduzem o tempo e os esforços nos julgamentos, mas que podem levar a erros e vieses do pensamento. Para Tonetto *et al* (2006) “a supressão da lógica favorece o estabelecimento de um círculo vicioso, já que, muitas vezes, os resultados dos julgamentos realizados por regras heurísticas são satisfatórios para o sujeito, o que torna a utilização de atalhos mentais frequentes e, portanto, os erros e vieses uma constante” Tonetto *et al* (2006, p. 187).

Também Arriaga (2015, p. 35), descreve que a forma como comumente distorcemos o pensamento é baseada nas fortes convicções que detemos. Este autor explica o processo dizendo que “de acordo com os psicólogos cognitivos, nós somos muito bons a filtrar a informação em função de quão bem ela se encaixa na nossa visão do mundo”. O processo é conhecido como “enviesamento de confirmação”. Esta tendência de “acolher bem a informação que valide os nossos preconceitos” leva-nos a “descrédibilizar qualquer informação que ponha em causa a nossa maneira de pensar” (Arriaga, 2015, p. 35).

Nesta perspetiva, uma reflexão sobre possíveis causas do insucesso da implementação e interiorização das estratégias nacionais leva-nos a considerar que a apresentação de conceitos chave “fechados” - definições - presentes nestas políticas, pode ser uma das causas do seu insucesso. Como alternativa consideramos que os conceitos devem ser construídos colaborativamente, previamente à elaboração das estratégias e políticas e incorporados nas mesmas, permitindo uma representação das opiniões dos participantes que lhes diz respeito e com as quais se identificam. Paul Krugman, citado por Arriaga (2015, p. 36), reforça esta ideia, dizendo acerca do debate orçamental nos Estados Unidos que “este estava «dominado» por coisas que toda a gente sabe e que, por acaso, nem sequer são verdade”.

Como poderíamos então elaborar coletivamente a ligação biunívoca entre sustentabilidade e cidadania de uma forma que fosse possível a sua aculturação biológica na matriz psicológica das pessoas?

Tanto a Agenda 2030 como as próprias ENEA e ENED procuram no fundo responder a esta preocupação, na medida em que vão muito para além da busca de resultados sobre os ODS, e incluem explicitamente princípios de inclusão, regulação, diálogo entre as diferentes esferas e soluções colaborativas.

Ferreira (2020b) aponta um conjunto de 9 recomendações para o envolvimento multi-atores na Agenda 2030 que são interessantes considerar também para as estratégias nacionais: 1) planear o envolvimento; 2) incluir os atores não-estatais nos mecanismos institucionais; 3) a sensibilização deve ser um processo sistemático e em parceria; 4) a monitorização e reporte é um processo contínuo; 5) apoiar o empoderamento dos cidadãos e da sociedade civil; 6) envolver grupos diversos e ter em conta a representatividade; 7) não deixar ninguém para trás; 8) reconhecer o conhecimento e experiência existentes; e 9) incluir os atores não-estatais no reporte nacional. Estes são aspetos todos eles respondidos na ENED porque são já em si mesmos princípios da própria Educação para o Desenvolvimento (ED) e da metodologia de trabalho em ED. Talvez por isso no relatório de agosto de 2020 Ferreira (2020b) faz uma referência à ED e a como várias das suas medidas estão alinhadas com a Agenda 2030. A autora refere também que todo o processo relacionado com a definição da ENED, da sua estrutura de implementação e seguimento, que contam com a participação integrada de diferentes atores, é “um exemplo de boa prática, a nível nacional e internacional, que poderá ser replicado no planeamento, implementação e monitorização de outras estratégias e planos, ancorados num processo transparente, participado e construtivo” (Ferreira 2020b, p.90).

Reflexão final

Não restam dúvidas de que a transformação à escala global exige ações à escala local. Integrar a Agenda 2030 nos processos de decisão e ação local pode ser um processo tão desafiante quanto difícil. Porém, sabemos que é pela via do debate e da comunicação que é produzido e disseminado o conhecimento, e se clarificam problemas e interesses em conflito (Carreira, 2018). Ao contrário das estratégias que são desenhadas para as agendas políticas, com início e fim, os seus princípios orientadores exigem um comprometimento de cidadania que não termina com o documento em si, mas antes deve ser um processo contínuo ao longo da vida, nos contextos social, político, económico, ambiental, cultural e em todos os domínios da vida e que, ao mesmo tempo, também não se restringe a um determinado território, indo muito além deste.

Tanto a ENEA como a ENED são importantes contributos de enquadramento para a ação da sociedade civil na valorização da Agenda 2030 já que i) reforçam a importância do desenvolvimento sustentável; ii) promovem uma base para o diálogo porque aportam um “chão comum” em termos de linguagem; iii) exercem (sobretudo a ENED) influência política na defesa de políticas mais justas e inclusivas; e iv) promovem a cidadania ativa em prol de um melhor ambiente.

Disseminar as ENEA e ENED e promover a sua implementação nos diferentes municípios, escolas, organizações da sociedade civil, associações e cidadãos/as em geral, pode ser um processo desafiante, mas que, a médio prazo, favorecerá o surgimento de abordagens estratégicas colaborativas, inclusivas e

sustentáveis. E embora não exista uma solução aplicável a todos os casos, tal como defende Ferreira (2020a) a concretização dos ODS a nível local pode seguir um roteiro geral com passos ou fases definidas, que passam por sensibilizar, adaptar, implementar e monitorizar, mas sempre respeitando as especificidades de cada contexto, local e comunidade.

A reflexão desenvolvida leva-nos a considerar que a construção colaborativa do conhecimento é o caminho para a criação de uma sociedade mais justa, mais generosa, inclusiva, baseada na sustentabilidade e na cidadania ativa construída com base na reflexão crítica baseada no conhecimento precursor de sabedoria. Desta forma, conseguir-se-á alcançar novas relações nas organizações, criar mais conhecimento e compreensão dos problemas e fazer com que cada um(a) de nós (cidadã(o)s, organizações e decisores políticos) se aproprie do tema e transforme uma palavra “vã” como sustentabilidade numa palavra cheia de significado que se revela em cada ação.

Muito caminho há ainda por percorrer para melhorar a coordenação e coerência entre as políticas e programas, tanto a nível europeu como nacional, mas não há dúvidas de que existe hoje um enquadramento político capaz de potenciar o trabalho, esforço, saberes e ações de todo(a)s o(a)s atore(a)s na promoção de um mundo mais sustentável e de uma melhor sociedade.

Referências Bibliográficas

- Adrià, R. (2010). *Una visión introductoria sobre la democracia directa en Estados Unidos*. Institut de Ciències Polítiques i Socials (ICPS), Universitat Autònoma de Barcelona, Spain.
- Arriaga, Manuel (2015). *Reinventar a Democracia. 5 Ideias para um Futuro Diferente*. Manuscrito, Editorial Presença, 2015, ISBN: 978-989-881-800-3.
- Bucci, M. P. D. (2002). *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Ramos Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L. e Tavares de Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Disponível [aqui](#), acessado a 3 setembro de 2020.
- Carreira, V. (2018). *A Participação Pública: Factores e Comportamentos de Cidadania Ativa na Construção e Gestão de Territórios Sustentáveis*, tese de doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Disponível [aqui](#), acessado a 20 julho de 2020.
- Comissão Europeia - *Abordagem da União Europeia em Matéria de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível [aqui](#), acessado a 2 de agosto de 2020.
- Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável (2020). Disponível [aqui](#), acessado a 20 de julho de 2020.
- Cruz, Isabel Silva (2016). *Consumo sustentável e ambiente: o papel do Estado e das políticas públicas na inculcação de disposições ambientalistas*. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXXII, p. 33-60.
- EEA (2017). *Climate change impacts and vulnerability in Europe 2016: An indicator-based report*. European Environment Agency, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017 ISBN 978-92-9213-835-6, ISSN 1977-8449, doi:10.2800/534806. Disponível [aqui](#), acessado a 11 de agosto de 2020.
- ENDS 2015 – *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível [aqui](#).
- ENEA 2020 – *Estratégia Nacional de Educação Ambiental*. Disponível [aqui](#).
- ENED 2018-2022 – *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. Disponível [aqui](#).
- Feil, A. e Schreiber, D. (2017) *Cad. EBAPE.BR, Sustainability and sustainable development: unraveling overlays and scope of their meanings*, v. 14, nº 3, Artigo 7, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2017, DOI: <https://bit.ly/3hfOe1F>.
- Ferreira, P. M. (2020a). *Rumo a 2030: os municípios e os objetivos de desenvolvimento sustentável-manual de ação local para a transformação global*. Edição Instituto Marquês de Valle Flor, Câmara Municipal de Oeiras e a Rede Intermunicipal de Cooperação para o Desenvolvimento - RICD, março 2020., ISBN: 978-989-54015-8-1. Disponível [aqui](#).
- Ferreira, P.M. (2020b). *Portugal e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Plataforma Portuguesa das ONGD, agosto 2020. Disponível [aqui](#).
- Fonseca, J. T. (2009). *Do Conceito de Cidadania às Práticas Escolares de Formação Cívica*, tese de doutoramento, Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências Departamento de Educação. Disponível [aqui](#).
- Hopwood, B., Mellor, M., & Brien, G. O. (2005). *Sustainable Development Sustainable Development Sust. Dev.* 13, 38–52 Published online in Wiley InterScience (<https://bit.ly/3rjuT4h>). DOI: 10.1002/sd.244.
- IPCC (2013). *Climate change 2013: The physical science basis. Contribution of Working Group I to the Fifth. Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Cambridge University Press, Cambridge; New York.

- Johnston, P., Everard, M., Santillo, D., & Robèrt, K.-H. (2007). *Reclaiming the definition of sustainability*. *Environmental Science and Pollution Research International*, 14(1), 60–66. DOI: <https://bit.ly/37I23CR>.
- Letria, J.J. e Letria A. (2003). *A cidadania explicada aos jovens ... e aos outros*. Coleção Caminhos de Liberdade-8, 3ª edição, Lisboa Terramar, ISBN: 972-710-270-0.
- Mikhailova, I. (2004). *Sustentabilidade: evolução dos conceitos teóricos e os problemas da mensuração prática*, Revista Economia e Desenvolvimento, n° 16.
- OMS – Organização Mundial de Saúde (2006). Disponível [aqui](#).
- ONU (1972). *Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – 1972. Declaração de Estocolmo*.
- ONU (2015). *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Centro de Informação Regional Das Nações Unidas Para a Europa Ocidental. Disponível [aqui](#).
- ONU (2018, março). *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio actualidade*. Centro de Informação Regional Das Nações Unidas Para a Europa Ocidental. Disponível [aqui](#).
- PNUMA (2020). *Quatro ODSs são chave para recuperação sustentável no pós-COVID*, publicado em 02/06/2020. Disponível [aqui](#), acedido a 13 agosto 2020.
- Queirós, M. (2002). *O ambiente nas políticas públicas em Portugal*, Finisterra XXXVII, p 33-59. Disponível aqui, acedido a 22 agosto de 2020.
- Resende, R. (2018). *A Agenda 2030 e os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável nas Grandes Opções do Plano 2017 – uma avaliação no contexto de políticas públicas*, RUN, <https://bit.ly/2KsPqTu>. Disponível [aqui](#), acedido a julho 2020.
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G., Woelm, F. (2020). *The Sustainable Development Goals and COVID-19. Sustainable Development Report 2020*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, Solange T (2004). *Políticas públicas e estratégias de sustentabilidade urbana*, Série Grandes Eventos – Meio Ambiente, Escola Superior do Ministério Público da União, Brasília.
- Stavins, R. N., Wagner, A. F., & Wagner, G. (2003). *Interpreting sustainability in economic terms: Dynamic efficiency plus intergenerational equity*. *Economics Letters*, 79(3), 339-343. DOI: <https://bit.ly/3nJxdzv>.
- Tavares, B. R. (2013). *O ambiente e as políticas ambientais em Portugal: contributos para uma abordagem histórica*, dissertação de mestrado em cidadania ambiental e participação, julho, Universidade Aberta. Disponível [aqui](#), acedido a 20 agosto de 2020.
- Tonetto, L. M., Kalil, L.L., Melo, W. V., Scheneider, D. G. e Stein, L. M. (2006). *O papel das heurísticas no julgamento e na tomada de decisão sob incerteza*. *Estudos de Psicologia*; Campinas: 23(2) 181-189, abril-junho; Scielo. Disponível [aqui](#).
- UNCED. (1992). *Earth Summit'92. The UN Conference on Environment and Development*. Reproduction, Rio de Jan(June), 351. DOI: <https://bit.ly/3hc66uf>.
- White, M. A. (2013). *Sustainability: I know it when I see it*. *Ecological Economics*, 86, 213–217. DOI: <https://bit.ly/2WAPmUe>.
- Weichselgartner, Juergen, Kaspersen, Roger (2010). *Barriers in the science-policy-practice interface: Toward a knowledge-action-system in global environmental change research*. *Global Environmental Change* 20, 266–277, Elsevier.
- Ximenes, V., Filho, C., Xavier, N. e Monteiro, M. (2019). *Relações entre pobreza e bem estar em comunidades rurais do Brasil*, *Psicología, Conocimiento y Sociedad* - 10(1), 101-124 (mayo-octubre 2020) – Trabajo original, ISSN: 1688-7026, 10(1). DOI: <https://bit.ly/38rY90i>.

[Índice](#)



EL VÍNCULO ENTRE CODESARROLLO Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA POLÍTICA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

Alba Vallés Marugán¹

Resumen

En el presente trabajo se aborda el modo en que se han vinculado la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) y las migraciones en el ámbito de la política española de Cooperación para el Desarrollo, así como la forma en que se concreta el codesarrollo en estos procesos. También se analiza el caso de la cooperación descentralizada de Andalucía. Para ello se analizan los principales planes y documentos de estas políticas, con el objetivo de reflexionar acerca del modo en que el codesarrollo puede ser llevado a cabo en las sociedades receptoras del Norte Global a partir de acciones de EpDCG protagonizadas por personas migrantes.

Palabras clave: Codesarrollo; Migraciones; Integración; Cooperación al Desarrollo; Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

Introducción

El codesarrollo ha sido concebido habitualmente como el vínculo positivo entre migraciones y desarrollo, en que los Estados de los denominados Sur y Norte Globales trabajan de forma conjunta y supuestamente horizontal con el objetivo de lograr un beneficio mutuo. Esta horizontalidad y bidireccionalidad son elementos clave del codesarrollo que lo distingue de la cooperación al desarrollo, a la cual se halla estrechamente vinculado, sobre todo en España (Giménez, Martínez, Fernández y Cortés, 2006). En el codesarrollo, las personas migrantes tienen un rol protagónico y se aboga por su trabajo conjunto y de forma coordinada con otros agentes de la cooperación. Así, se llevan a cabo acciones que, en la mayoría de los casos, son diseñadas

¹ Antropóloga social. Investigadora pre-doctoral con contrato FPU (16/03409) en el Departamento de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada (España).

en el Norte, pero implementadas en los Estados del Sur considerados emisores y/o de tránsito de los flujos migratorios dirigidos, en el caso que nos ocupa, hacia Europa.

Dichas acciones se han centrado, sobre todo, en la gestión migratoria y/o el desarrollo de las regiones de origen con tal de frenar las migraciones, favoreciendo que los y las potenciales migrantes no tengan la 'necesidad' de salir de sus países para buscar una vida mejor en otros lugares. Esta forma de vincular cooperación al desarrollo y gestión migratoria ha sido constantemente cuestionada desde que, a finales de los años noventa del siglo pasado, Naïr (1997) pusiera sobre la mesa la noción de codesarrollo y ésta tomara relevancia en las políticas y estrategias europeas en materia de migraciones y de cooperación. Sin embargo, desde siempre habían existido acciones transnacionales vinculadas con el desarrollo protagonizadas por personas migrantes (Aboussi, 2015); lo que hizo Naïr fue popularizar el concepto de codesarrollo (Giménez *et al.*, 2006; Santos, 2007).

Asimismo, otra cuestión sobre la que reflexionar se refiere a que, si el codesarrollo es entendido como una forma de colaboración bidireccional entre Sur y Norte, deberían tener relevancia también aquellas acciones y proyectos que, enmarcadas en el binomio migraciones - desarrollo (en adelante, M&D), son llevados a cabo en las sociedades del Norte, y que también pueden estar protagonizadas por las personas migrantes. Sin embargo, esta forma de abordar el codesarrollo no ha ocupado un lugar relevante, ni en la puesta en práctica de las acciones enmarcadas en éste, ni en la investigación centradas en temáticas de M&D. Entra aquí en juego una nueva concepción del codesarrollo, desde la cual puede ser entendido como una herramienta de integración, de cara a la mejora de la convivencia en las sociedades receptoras entre personas migrantes y personas autóctonas. Siguiendo a Crespo (2015), se trataría aquí de un codesarrollo de carácter intercultural, y es precisamente dentro de esta conceptualización donde podrían enmarcarse las acciones de Educación para el Desarrollo (en adelante, EpD) y Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) en las que las personas migrantes juegan un rol protagónico.

Con todo esto, en el presente trabajo se analiza el modo en que se ha asociado la EpDCG y las migraciones en el ámbito de la política española de Cooperación para el Desarrollo. Para ello, se han analizado los principales documentos de dicha política, para posteriormente se abordar el caso concreto de la cooperación para el desarrollo de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En este sentido, en España se destaca el papel de la cooperación descentralizada en las acciones de integración y atención a personas migrantes. Con este objetivo en mente, tras una breve aproximación teórica a las principales nociones consideradas y la exposición de la metodología utilizada, vamos a abordar los resultados obtenidos a partir del análisis de los principales planes y documentos de las políticas española y andaluza de cooperación al desarrollo, con tal de vislumbrar cómo vinculan el fenómeno migratorio y la EpDCG y cómo puede concretarse el codesarrollo en estos procesos. Así, concluiremos reflexionando acerca del modo en que el codesarrollo puede ser llevado a cabo en las sociedades receptoras del Norte Global a partir de acciones de EpDCG protagonizadas por personas migrantes.

Algunas nociones teóricas en torno al codesarrollo, la integración y la EpDCG

El fenómeno migratorio constituye un elemento clave de la globalización y que se ha visto intensificado en los últimos años a consecuencia de esta, por lo que ocupa un lugar relevante a nivel social, cultural, económico y político. En el caso que nos compete, dos cuestiones nos interesan del fenómeno migratorio: por un lado, su vínculo con el ámbito de la cooperación al desarrollo, donde el binomio M&D toma relevancia cuando nos centramos en flujos migratorios provenientes del Sur Global y que se dirigen, supuestamente, al Norte Global (Faist, 2010). Estos, a su vez, y respectivamente, se erigen como las regiones beneficiarias y donantes de las ayudas al desarrollo canalizadas a través de la cooperación. Por otro lado, aunque en estrecha relación, la intensificación del fenómeno migratorio ha supuesto que aumente la presencia de personas provenientes de contextos culturalmente diferentes en distintos puntos del globo, aumentando la diversidad de las ya plurales y heterogéneas sociedades actuales (Celorio, 2007).

Si en el primer caso nos interesa de qué modo el fenómeno migratorio es abordado en las políticas de cooperación al desarrollo de los Estados donantes, a saber, España, y cuáles son los objetivos perseguidos por éstos a la hora de llevar a cabo acciones que vinculan migraciones y desarrollo; en el segundo podemos reflexionar acerca de cómo, desde la cooperación, se aborda la presencia de personas provenientes del Sur Global en las sociedades receptoras de los Estados occidentales, tomando de nuevo el caso de España. A grandes rasgos, y siguiendo la propuesta inicial de Sami Naïr respecto al codesarrollo (Naïr, 1997), desde la política española de Cooperación Internacional para el Desarrollo se ha buscado fomentar el desarrollo en las sociedades de origen de las personas migrantes, de forma que la migración no fuera considerada la única opción posible para lograr un nivel de vida digno, y se ha intentado favorecer el retorno de las personas ya emigradas. La cooperación también ha sido vinculada a las políticas migratorias, en cuyo caso se abogaba por la gestión y el control migratorios, condicionando en cierto modo la primera a las segundas (Aboussi, 2015). Además de los cuestionamientos que ha recibido este planteamiento del binomio M&D, desde este enfoque parece quedar sin tratar el modo en que la presencia de personas migrantes en las sociedades receptoras puede ser abordada desde la cooperación. Y es que, si desde la noción de codesarrollo se defendía tanto el vínculo positivo entre desarrollo y migraciones, como los beneficios de ésta en las sociedades tanto de origen como receptoras (Giménez *et al.*, 2006), esta última cuestión parece no haber tenido tanto peso ni en el ámbito político ni en el académico.

El proceso migratorio no afecta únicamente a las personas migrantes que lo protagonizan, sino que tiene consecuencias también en las sociedades implicadas, tanto emisoras como receptoras. En este sentido, la presencia de personas migrantes puede suponer beneficios en las sociedades receptoras (Santos, 2007), más allá de su mera aportación en el ámbito económico, en el sentido de que, siguiendo a Zamora (2003: 166), “el fenómeno social de la inmigración puede ser visto como un catalizador de las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales que definen la situación de las sociedades consideradas desarrolladas”. La gran mayoría de medidas adoptadas en este contexto se vinculan a la integración, corriendo el riesgo, en muchos casos, de aproximarse más a modelos asimilacionistas (Crespo, 2015) que a una búsqueda real de una convivencia intercultural en que se dé un acercamiento tanto por parte de las personas migrantes como de las autóctonas. Sin embargo, como ya anunciábamos, al hablar de codesarrollo, para poder ser realmente acciones bidireccionales y con beneficios en ambas sociedades, deben implicar a, y llevarse a cabo en, las receptoras.

Ello puede darse a través de la participación de las personas migrantes en nuevas formas de codesarrollo, como puede ser el codesarrollo intercultural propuesto por Crespo (2015), donde se aprenda sobre y partir del fenómeno migratorio: “la perspectiva intercultural aplicada al codesarrollo favorece relaciones equitativas en las que las personas de la sociedad receptora se encuentran al mismo nivel respecto a las personas migradas porque no conocen las sociedades de origen ni el funcionamiento de los procesos migratorios” (Crespo, 2015: S28/71). Este planteamiento del codesarrollo como una forma de fomentar la integración y gestión de la diversidad cultural, así como la interculturalidad como forma de desarrollo de ambas sociedades en igualdad de condiciones, y desde un espacio de encuentro e interacción que favorece el enriquecimiento mutuo, puede constituirse como una propuesta interesante del codesarrollo (Santos, 2007).

Asimismo, si las acciones de cooperación más vinculadas a la gestión migratoria son llevadas a cabo desde el ámbito estatal; aquellas destinadas a la integración y la atención a personas migrantes son implementadas en el ámbito local, más próximo a la vida de las personas, y que en el caso que nos ocupa se llevan a cabo desde la cooperación descentralizada. Además, es desde este ámbito donde, mayoritariamente, se llevan a cabo las acciones mediante las cuales se busca dar a conocer la realidad migratoria y las diversas vivencias de sus protagonistas, tanto en sus procesos migratorios como una vez establecidos en las sociedades receptoras. Estas actuaciones “se pueden enmarcar en la educación para el desarrollo y la concientización de la población receptora sobre los movimientos migratorios y sus aportaciones al desarrollo del conjunto de la sociedad” (Crespo, 2015: S28/71).

Es en este punto en que se torna relevante el modo en que la EpD y la EpDCG pueden constituirse como herramientas del codesarrollo, en tanto una forma de buscar la integración intercultural en las sociedades receptoras de los flujos migratorios provenientes del Sur Global. En la *Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo*, la EpD y la sensibilización social son consideradas dos instrumentos de la política española de cooperación, y se definen, en su Artículo 13, de la siguiente forma:

conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas en favor de un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo (Ley 23/1998).

Esta definición, centrada en la EpD y sin referencias a la EpDCG, se fue ampliando en posteriores documentos, tales como la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* (MAEC, 2007), donde se concibe como un concepto dinámico, de forma integral, participativa y experiencial, conectando lo local y lo global, el Norte y el Sur:

Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad

comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (p. 19).

Según Boni (2014), esta propuesta de EpD supone un gran paso respecto a cómo había sido abordada hasta el momento en documentos como la Ley 23/1998, “en la que se evidencia una visión de la [EpD] mucho más reduccionista asimilándose la [EpD] a la sensibilización de la ciudadanía hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo para estimular la solidaridad y cooperación activas con los mismos” (p. 109). Asimismo, y en cuanto a la evolución de la EpD, siguiendo la clasificación de Mesa (2014), a partir de los años ochenta (4ª generación), las transformaciones sociales que tuvieron lugar a nivel global llevaron a incluir en la EpD nuevas temáticas, entre las que podemos destacar el racismo, la xenofobia y las migraciones. La diversidad creciente de las sociedades actuales las convierte en espacios de encuentro de personas con diferentes visiones, valores e identidades, en que “la comprensión mutua y el diálogo intercultural forman parte de las estrategias necesarias para promover una sociedad democrática que capacite y permita a todos sus miembros participar activa y colectivamente en la vida política de su comunidad” (Celorio, 2007: 126-127). Todo ello ha conllevado que la interculturalidad se erija como un elemento constitutivo de la EpD, sobre todo a partir de la 5ª generación (Celorio, 2007), favoreciendo asimismo la aparición de la educación intercultural. Esta surge “como una educación para la convivencia de las personas en sociedades que son cada vez más plurales - también en el aspecto cultural - debido sobre todo a los importantes movimientos migratorios de los últimos decenios” (Barquín, 2007: 144), cuyo “objetivo final es favorecer el encuentro, intercambio y enriquecimiento mutuo” (Mesa, 2014: 40). Así, la EpD incorpora en su dimensión intercultural las relaciones entre migraciones y desarrollo, aproximándose, como veíamos, al codesarrollo en cuanto herramienta de integración en las sociedades receptoras.

Metodología

Para la realización de este trabajo se ha aplicado la técnica de análisis documental a los principales planes y documentos de las políticas española y andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo²: por un lado, los Planes Directores (en adelante, PD) del gobierno estatal y, por el otro, los Planes Andaluces de Cooperación para el Desarrollo (PACODE), de la cooperación andaluza. Todos ellos son de carácter cuatrienal y marcan las directivas de sus respectivas políticas de cooperación al desarrollo (Ley 23/1998; Ley 14/2003). También fueron revisadas las correspondientes leyes, estatal y autonómica, de esta política; así como el documento de la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* (MAEC, 2007), documento clave en este ámbito.

Consideramos relevante el análisis de estos documentos en cuanto constituyen las principales herramientas de aplicación de la política pública de cooperación al desarrollo y, partiendo del marco que nos proporciona la Antropología de las políticas públicas,

² Los documentos analizados han sido obtenidos en la página web de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), <http://www.aecid.es/es/> (último acceso en septiembre de 2020) para los documentos estatales; y en la página web de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID), <https://www.juntadeandalucia.es/aacid/> (último acceso en septiembre de 2020) para los documentos de la CCAA de Andalucía.

la formulación de políticas es una actividad sociocultural (regida por leyes) profundamente inmersa en los procesos sociales cotidianos, en los 'mundos de sentido' humanistas, en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos. El análisis de las políticas públicas implica dar sentido al conocimiento tácito, a las múltiples interpretaciones, y a menudo a las definiciones en conflicto que las políticas tienen para los actores situados en lugares diferentes (Shore, 2010: 24).

Estas políticas constituyen, así, una forma de interpretar el mundo, de organizarlo y de actuar en él (Shore, 2010), y deben ser entendidas en los contextos socioeconómicos, políticos e históricos en los que están inmersas. Por todo ello, y dado que la Antropología de las políticas públicas surgió estrechamente vinculada a la Antropología del Desarrollo (Olivier de Sardan, 2015), en este trabajo hemos partido de la idea de que, para entender de qué modo se concibe el vínculo entre EpD, migraciones y codesarrollo en el ámbito concreto de la cooperación, es necesario analizar los documentos en los cuales ésta es definida y a través de los cuales es aplicada.

Para llevar a cabo esta revisión y análisis documental, se ha prestado atención al modo en que son abordadas las siguientes categorías analíticas: migraciones, codesarrollo, integración, interculturalidad, convivencia, asociación y/o asociacionismo, cooperación descentralizada, sensibilización, EpD y EpDCG. En el siguiente cuadro se hallan recogidos los documentos analizados para la elaboración del presente trabajo.

Año de aparición	Organismo	Título del documento	Denominación empleada
1998	Gobierno de España	Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo	Ley 23/1998
2000	MAE	Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004	I PD
2005	MAEC	Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008	II PD
2009	MAEC	Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012	III PD
2013	MAEC	Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016	IV PD
2018	MAEC	V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021	V PD
2007	MAEC	Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española	Estrategia EpD
2003	Junta de Andalucía	Ley 14/2003, de 22 de diciembre, de Cooperación Internacional para el Desarrollo	LACID
2007	AACI	Plan Andaluz de la Cooperación para el Desarrollo (2008-2011)	I PACODE
2014	AACID	Plan Andaluz de la Cooperación para el Desarrollo (2015-2018)	II PACODE
2020	AACID	III Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo (2020-2023)	III PACODE

Cuadro 1 - Documentos analizados. Fuente: elaboración propia.

Principales resultados: codesarrollo, integración y EpDCG en las políticas española y andaluza de cooperación al desarrollo

Como anunciábamos, el objetivo del presente trabajo ha consistido en comprobar de qué modo se abordan las cuestiones referentes a la migración y el codesarrollo en su vínculo (si este existe) con la EpD y la EpDCG en los principales documentos de la política de Cooperación Internacional para el Desarrollo, tanto del ámbito estatal como de la cooperación descentralizada de la CCAA de Andalucía. A continuación, vamos a exponer los principales resultados obtenidos a partir del análisis documental realizado.

a) La cooperación estatal

Para empezar, si veíamos cómo desde la Ley 23/1998 se establece la definición de EpD, esta no se vincula en modo alguno con la presencia de personas migrantes en España, considerada aquí como sociedad receptora. Es más, en la Ley 23/1998 no se hace ninguna referencia al fenómeno migratorio, ni al vínculo que puede tener con la cooperación al desarrollo. Tampoco aparece mencionado de ningún modo el codesarrollo, surgido en Francia casi de forma simultánea a la aparición de esta Ley, pero que tardaría unos años en difundirse en el contexto español. En cuanto a la EpD, la definición establecida en la Ley 23/1998 es adoptada y transformada en los posteriores documentos de cooperación, tanto a nivel estatal como autonómico.

El I PD, que cubre el periodo 2001-2004 (MAE, 2000), incluye un apartado dedicado a la “educación, sensibilización e investigación sobre el desarrollo” (p. 35). Las actividades descritas comprenden sobre todo la EpD, destinada a los sectores sociales y educativos; la información y la sensibilización a través de los medios de comunicación; y la investigación. En todos estos procesos es clave la cooperación autonómica y local, es decir, descentralizada. En cuanto al fenómeno migratorio, éste es considerado una cuestión a abordar desde la cooperación, y aunque no se hace mención alguna al codesarrollo ni al binomio M&D como tal, la lucha contra la pobreza realizada por la cooperación española se considera una opción para aportar “posibles soluciones al fenómeno de la inmigración” (MAE, 2000: 9). Sin embargo, en ningún punto del documento se incluye el fenómeno migratorio en las acciones de EpD, ni se tiene en cuenta la presencia de personas migrantes en la sociedad española, y por tanto la interculturalidad y la convivencia no son consideradas entre las temáticas de la EpD.

En el II PD (MAEC, 2005), que cubre el periodo 2005-2008, se da una transformación respecto a la forma de entender y trabajar el fenómeno migratorio, y se dedica un punto completo al codesarrollo. El rol de las personas migrantes como agentes de desarrollo se considera relevante, pero sus actuaciones se hallan muy vinculadas al fomento del desarrollo en origen, el retorno y el uso productivo de las remesas. El codesarrollo es considerado uno de los “tres de los asuntos que más relevancia tienen en el sistema de cooperación español, con el propósito de avanzar en la coherencia con el objetivo del desarrollo” (p. 114), y aunque no se ofrece una definición concreta del mismo, sí se establecen sus líneas de actuación. Entre ellas queremos destacar la siguiente: “impulso a la participación de las personas inmigrantes en estrategias de co-desarrollo, en coordinación con asociaciones de inmigrantes en España y agentes de cooperación, como vía para el fomento de la integración” (MAEC, 2005: 120). Sin embargo, aunque se aboga por la participación de las personas migrantes en acciones de integración, no se incorpora un enfoque intercultural vinculado a las

migraciones. Llama la atención este hecho, pues en este documento la EpD y la sensibilización son consideradas parte esencial del trabajo de la cooperación en la erradicación de la pobreza desde “un modelo de cooperación actualizado e innovador” (p. 24) defendido en este PD, y se incorporan como estrategias prioritarias y líneas estratégicas.

Muy en línea con la Estrategia EpD, en el II PD se define la EpD como

un proceso para generar conciencias críticas, para hacer a cada persona responsable y activa a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad -entendida ésta como corresponsabilidad- y participativa; una sociedad cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales (MAEC, 2005: 24).

A partir de esta definición y del modo en que se aborda la EpD en dicho plan, el fenómeno migratorio podría tener cabida en sus actuaciones, incluyendo también la participación de las personas migrantes. Sin embargo, esta cuestión no es tenida en cuenta, y codesarrollo y EpD no se vinculan en modo alguno más allá de la línea de actuación mencionada. Durante el periodo de vigencia de este PD apareció la Estrategia EpD (MAEC, 2007), la cual supuso, como veíamos, un cambio en la forma de concebir la EpD. En su línea estratégica 6, que comprende “impulsar procesos de formación y sensibilización social tendentes a la construcción de una ciudadanía global” (p. 50), se defiende que el hecho de que España se haya convertido en una ‘sociedad de acogida’ exige que las acciones de sensibilización, formación y concientización incorporen la visión del Sur, y que se hable de las causas profundas de las migraciones y de inclusión desde el valor de la interculturalidad como lugar de encuentro y enriquecimiento entre culturas (MAEC, 2007: 50).

En este documento el codesarrollo es expuesto como uno de los elementos clave de la EpD, pero de nuevo se hace referencia únicamente a las acciones que las personas migrantes pueden llevar a cabo de cara al desarrollo económico, social y humano de sus lugares de origen, sin que se conciba su posible rol como agentes de EpD en las sociedades receptoras. Es decir, se aboga por incluir el fenómeno migratorio entre las temáticas abordadas por la EpD y la sensibilización, pero sin tener en cuenta la implicación de las propias personas migrantes.

En el III PD (MAEC, 2009), del periodo 2009-2019, el vínculo entre migración y desarrollo se plantea como una de las prioridades sectoriales de la cooperación. Es más, en este documento, en lugar de hablar de ‘codesarrollo’ se hace referencia al binomio M&D. Se consolidan las ideas de este ámbito del II PD, y aunque se pone en valor el rol de las personas migrantes como agentes de desarrollo y el peso del tejido asociativo y las diásporas, su participación se sigue vinculando en gran medida a acciones de desarrollo en origen. Así, y aunque se busca abordar la migración desde el ámbito descentralizado, no se tiene en cuenta la posible actuación de los y las migrantes en y para las sociedades receptoras, ni se vinculan a acciones de EpD y sensibilización. En este sentido, la EpD continúa siendo considerada un ámbito estratégico de la cooperación española, incluyendo entre sus dimensiones la sensibilización. Desde la cooperación se busca construir una sociedad crítica y comprometida, para lo cual son esenciales las actuaciones educativas bajo el modelo que ya aquí incluye la ciudadanía global. A través de su planteamiento se busca facilitar la comprensión crítica de

la globalización y los vínculos entre desarrollo, justicia y equidad, así como fomentar la corresponsabilidad y la conciencia global. Sin embargo, no se plantean las migraciones como temática de interés, y solo parece hacerse referencia a la presencia de las personas migrantes en las sociedades receptoras cuando se habla de las actuaciones de EpD en la cooperación descentralizada, donde “se promoverá la integración a través de programas locales de [EpD] de los diferentes actores” (MAEC, 2009: 243).

En el IV PD (MAEC, 2013), del periodo 2013-2016, el fenómeno migratorio pierde la relevancia que había tenido en los planes anteriores. No se habla de codesarrollo ni se considera el rol de las personas migrantes como agentes de desarrollo, y solo se hace referencia al fomento del desarrollo en origen, el retorno, la inversión de las remesas y la gestión migratoria. Tampoco se vincula con acciones de integración llevadas a cabo en la sociedad receptora (ni siquiera son consideradas) ni con la EpD, que sigue siendo considerada uno de los ámbitos principales y procesos clave de la cooperación española. Mediante la EpD se busca sobre todo dar a conocer la labor de la cooperación y conseguir una ciudadanía comprometida y participativa, pero no se profundiza más en otro tipo de acciones.

Finalmente, el V PD (MAEC, 2018), vigente actualmente, cubre el periodo 2018-2021, y en el mismo se siguen estrechamente las líneas de la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este sentido, el ODS 10, ‘Reducción de las desigualdades’, aborda la cuestión migratoria y el fomento de una movilidad ordenada, segura y responsable, bien gestionada. En el PD se sigue considerando la migración como un reto a abordar desde la cooperación, buscando trabajar sobre sus causas profundas. Se considera que la presencia de personas migrantes en las sociedades receptoras puede ser beneficiosa, pero únicamente en cuanto a la aportación de los trabajadores migrantes en los sistemas fiscales. El codesarrollo tampoco es considerado, ni se vinculan en modo alguno las migraciones a las acciones de EpD y sensibilización. Así, vemos como en este documento se sigue la misma línea, en que no se aborda el codesarrollo y las migraciones pierden su relevancia, siendo consideradas de forma superficial. Ello puede deberse al enfoque securitario desde el que se contemplan los actuales flujos migratorios provenientes del Sur, y que no contemplan los beneficios positivos de los mismos. En cuanto a la EpD, sigue siendo considerada una estrategia clave de la cooperación española mediante la cual potenciar una ciudadanía global con actitud crítica que contribuya en la transformación social y la defensa de los derechos humanos. Para ello, se aboga por el trabajo coordinado entre múltiples actores, destacándose las ONGD y el papel de la cooperación descentralizada, pero en ningún caso se considera la participación de las personas migrantes como agentes de EpD.

b) La cooperación descentralizada: el caso de la CCAA de Andalucía

Si nos centramos ahora en la cooperación andaluza, hemos empezado prestando atención a su ley de cooperación (Ley 14/2003) donde, igual que ocurría con la legislación estatal, no se mencionan el fenómeno migratorio ni el codesarrollo. Sí se presenta la EpD, conjuntamente con la sensibilización, como prioridades sectoriales de la cooperación andaluza, pero sin plantearse la migración como temática de interés ni tener en cuenta la participación de las personas migrantes. De la LACID se derivan los documentos de planificación de la cooperación andaluza.

En el I PACODE (AACI, 2007) se cubre el periodo 2008-2011, y apenas se hace mención al fenómeno migratorio, y no se abordan cuestiones relativas al codesarrollo, el asociacionismo, la integración ni la participación de las personas migrantes. Esta ausencia puede deberse a la falta de competencias en materia migratoria de las autonomías, por lo que la presencia de migrantes suele ser abordada desde otros ámbitos, como puede ser la integración. En cambio, el fortalecimiento de la EpD, que no EpDCG, sí que ocupa un lugar relevante, siendo precisamente uno de sus objetivos específicos. Para lograrlo, una de las tareas planteadas pasa por “promover el diálogo entre los ciudadanos a través de la interculturalidad basada en la igualdad, el respeto a la diversidad y el respeto mutuo” (AACI, 2007: 81). También “facilitar la comprensión de la interdependencia entre las sociedades de las diferentes regiones del mundo” (p. 81). En ninguno de los casos se hace referencia a si dichas acciones podrían incorporar las migraciones como temáticas de interés. Ni siquiera cuando, en la línea prioritaria de Cultura de paz, se aboga por el “refuerzo de la imagen de Andalucía como tierra de encuentro de civilizaciones y Culturas” (p. 82).

En el II PACODE (AACID, 2014), del periodo 2015-2018, se aboga por llevar a cabo acciones dirigidas a los colectivos migrantes, considerados como grupos vulnerables. En este plan se aborda la noción de codesarrollo y, por tanto, la participación de las personas migrantes como agentes de desarrollo en sus sociedades de origen y como “puente entre dos culturas” (p. 84). Asimismo, cuando se aborda la implicación de los distintos agentes andaluces de la cooperación, se destaca la labor de la administración local como “nexo de unión con las asociaciones locales de inmigrantes que pueden aportar la visión del Sur que se demanda desde la Educación para el Desarrollo” (p. 27). Vemos aquí como aparece por vez primera la posible implicación de personas migrantes, a través del tejido asociativo, en acciones de EpD y sensibilización. En este sentido, a través de la EpD, y conjuntamente con las ONGD, los movimientos sociales y los actores de la cooperación, se busca construir una ciudadanía global crítica y participativa. La EpD y la sensibilización continúan siendo un objetivo y prioridad sectorial de la cooperación andaluza, que persigue, entre otros, el fomento de la interculturalidad, el respeto a la diversidad y la integración de la perspectiva del Sur.

Por último, el actual PACODE (AACID, 2020) cubre el periodo 2020-2023, y en líneas con el documento anterior, sigue considerando las migraciones como una cuestión relevante para la cooperación andaluza, pero sin hacer referencia alguna a la noción del codesarrollo. En este documento, como ocurría en el V PD, se siguen las líneas marcadas por la Agenda 2030 y los ODS. Asimismo, las migraciones tienen un peso importante en las acciones de la sensibilización y la EpDCG. Entre las acciones de una de sus líneas estratégicas, se pretende “intensificar el trabajo en torno a las cuestiones relacionadas con la movilidad en general y las migraciones forzadas en particular” (AACID, 2020: 27). Algunas de las acciones consideradas en este ámbito buscan promover actitudes favorables e inclusivas hacia las personas migrantes, considerándose como un deber de la cooperación transformar las percepciones erróneas causadas por los medios de comunicación; reforzar las ideas de la migración como un derecho y como una fuente de riqueza; y combatir la xenofobia, la aporofobia y el racismo. Para esta puesta en valor de las migraciones y la diversidad se implementan acciones de EpDCG sostenible e intercultural, mediante la participación coordinada de múltiples agentes del desarrollo, pero sin señalarse, de nuevo, a las personas migrantes o sus asociaciones entre ellos.

Reflexiones finales

A modo de conclusión, en el presente trabajo partíamos del marco de la Antropología de las políticas públicas (Shore, 2010) para analizar el modo en que, desde los documentos principales de la política de cooperación de España y Andalucía, se concibe el vínculo entre fenómeno migratorio y EpDCG. Pretendíamos también analizar cómo se concebía la implicación de las personas migrantes en este tipo de acciones, para comprender de qué modo se entiende su participación en las sociedades receptoras. Una de las principales conclusiones extraídas se refiere a que, pese a que la EpD ha ido ganando un papel muy relevante en la política de cooperación - sobre todo la de carácter descentralizado -, tal y como se refleja en los documentos analizados, en la mayoría de planes no se establece una vinculación entre ésta, la integración y los procesos de codesarrollo y migraciones. El codesarrollo se vincula con la EpD precisamente en la Estrategia EpD (MAEC, 2007), donde se considera un tema central, pero ni se ahonda en él ni se concreta ningún tipo de acción protagonizada por migrantes.

Por otro lado, aunque las temáticas abordadas y las acciones propuestas en los distintos planes podrían ofrecer espacio a una relación entre la presencia de migrantes y acciones de EpD, ésta únicamente es abordada en el II PACODE (de modo leve) y, sobre todo, en el III PACODE. Ello nos da pistas sobre la relevancia de los procesos de EpD en el contexto local y el rol que juega la cooperación descentralizada en los mismos. Asimismo, en estos procesos ocupan un papel muy relevante la sociedad civil y las ONGD, que son las encargadas de llevar a la práctica las acciones de EpD.

En el último documento analizado se hace referencia también a la educación intercultural (Barquín, 2007), una propuesta interesante que podría dar respuesta a la incorporación de las migraciones en los programas educativos tal como se plantea, sobre todo, desde la 5ª generación de EpD (Celorio, 2007), pero en la cual todavía echamos en falta que se cuente con las personas migrantes como agentes de EpD. Parece que, en la cooperación, cuando se deja espacio a los y las migrantes en cuanto agentes de desarrollo, es únicamente en acciones destinadas a sus sociedades de origen, y en casi ningún caso en las sociedades receptoras. Con todo ello, pese a que las personas migrantes sí se implican y participan en acciones de EpD en sus contextos locales, consideramos que para que sus aportaciones sean puestas en valor, se debería empezar por reconocerlas en los documentos oficiales de la cooperación pues, como se defiende desde la Antropología de las políticas públicas, estas plasman el contexto social en el cual se hallan inmersas, pero también pueden influir en él.

Referencias Bibliográficas

- Aboussi, M. (2015). Codesarrollo institucional versus codesarrollo académico: enfoques preventivos, politizados e idealistas de una idea con potenciales de desarrollo compartido. In F. J. García Castaño; A. Megías & J. Ortega (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (pp. S28/3–S28/10). Granada: Instituto de Migraciones.
- Agencia Andaluza de Cooperación Internacional (2007). *Plan Andaluz de la Cooperación para el Desarrollo (2008-2011)*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2014). *Plan Andaluz de la Cooperación para el Desarrollo (2015-2018)*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2020). *III Plan Andaluz de la Cooperación para el Desarrollo (2020-2023)*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Barquín, A. (2007). Educación intercultural. In G. Celorio & A. López (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (pp. 144-148). Bilbao: Hegoa.
- Boni, A. (2014). Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la Educación para la Ciudadanía Global. Reflexiones a partir del caso español. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 101-115.
- Celorio, G. (2007). Educación para el Desarrollo. In G. Celorio & A. López (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (pp. 124-130). Bilbao: Hegoa.
- Crespo, R. (2015). Más de una década de codesarrollo, ¿qué hemos aprendido? La visión de un *Tubab*. Propuesta de análisis desde la perspectiva intercultural. In F.J. García Castaño; A. Megías & J. Ortega (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (pp. S28/63–S28/74). Granada: Instituto de Migraciones.
- Faist, T. (2010). Transnationalization and Development: Toward and Alternative Agenda. In N. Glick-Schiller & T. Faist (Eds.), *Migration, Development and Transnationalization* (pp. 63-99). EEUU: Berghahn Books.
- Giménez, C.; Martínez, J.L.; Fernández, M. & Cortés, A. (2006). *El codesarrollo en España. Protagonistas, discursos y experiencias*. Madrid: La Catarata.
- Ley 14/2003 de 22 de diciembre, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de <https://bit.ly/38rYMHc>.
- Ley 23/1998 de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de <https://bit.ly/3rlqSw9>.
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 24-56.
- Ministerio de Asuntos Exteriores (2000). *Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2005). *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2009). *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2013). *Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2018). *V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

- Naïr, S. (1997). *Informe de balance y orientación de la política de codesarrollo en relación con los flujos migratorios. Misión Interministerial sobre Migración y Codesarrollo*. Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia.
- Olivier de Sardan, J.P. (2015). Les enjeux scientifiques et citoyens d'une anthropologie des politiques publiques. *Antropologia Pubblica*, 1(1/2), 7-22.
- Santos, B. (2007). Codesarrollo. In G. Celorio & A. López (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (pp.42-46). Bilbao: Hegoa.
- Shore, C. (2010). La Antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49.
- Zamora, J. A. (2003). "Inmigración, ciudadanía y multiculturalidad". In J.A. Zamora (Coord.) *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración* (pp. 165-240). Navarra: Editorial Verbo Divino.

[Índice](#)



COLOMBIA. DISCURSOS, PRÁCTICAS Y RUPTURAS DE UNA PROPUESTA EN CONSTRUCCIÓN. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA

Diofanto Arce Tovar¹, Sandra Esmeralda Camacho²

Resumen

Colombia es una nación contradictoria. Se presenta ante la comunidad internacional como una democracia estable; sin embargo, vive en un estado permanente de conflicto, con altos niveles de deslegitimización de sus instituciones ante la ciudadanía, tasas preocupantes de desigualdad y, una violencia recurrente que impide opciones distintas de organización social, económica y política. El presente artículo muestra la ruptura entre las intenciones y discursos oficiales centrados en el Desarrollo y la Ciudadanía y, los conceptos y prácticas sociales que recogen la interpretación de los ciudadanos del proceso histórico y la visión de sociedad que han apropiado como resultado del mismo; además, del influjo de variables como el modelo de desarrollo económico, las relaciones sociales, el elemento identitario entre otras; con el objetivo de abrir un campo de análisis que permita rediseñar opciones reales de pedagogía social para responder a la necesidad de integrar democráticamente a la sociedad colombiana.

Palabras clave: Colombia; Educación para la Ciudadanía; Competencias Ciudadanas; Pedagogía Social; Desarrollo.

Introducción

Según el Departamento Nacional de Estadística (DANE) el 34% de la población colombiana se encontrará ubicada dentro del índice de pobreza tras la pandemia del Covid-19; cerca de 1 millón ochocientos mil personas saldrán de la clase media, aumentando los niveles de vulnerabilidad social. Los avances de los

¹ Doctor en Estudios del Desarrollo. Universidad Autónoma de Zacatecas. Mgs. En Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales CINDE. Especialista en Educación y TIC's. UNAB. Director Curricular Colegio Bilingüe José Max León, Docente Universitario, Universidad de la Sabana y Politécnico Gran Colombiano.

² Magister en Neuropsicología, Universidad San Buenaventura de Medellín. Psicóloga, Universidad Konrad Lorenz. Docente investigadora Neuroredes. Bogotá, Colombia.

últimos diez años en estos índices se dismantelarán. Los asesinatos de líderes sociales durante el período de cuarentena evidenciaron un aumento del 53%, la violencia intrafamiliar alcanzó cotas trágicas con el aumento del 142% de reportes según la Vicepresidencia de la República. Todas estas situaciones ejemplifican la complejidad de la realidad colombiana y la urgencia de avanzar de los discursos a prácticas de vida que soporten una estructura democrática, incluyente, equitativa y participativa.

La educación ha sido considerada como la institución adecuada para liderar este reto, sin embargo, el marco socio histórico en que se ha construido Colombia, supera las intenciones y discursos oficiales, exigiendo un enfoque de ciudadanía que supere las restricciones que se han consolidado en el país y, una pedagogía que vincule más allá de la escuela las reflexiones y prácticas ciudadanas. Para dar curso a este ejercicio reflexivo, el trabajo se ha dividido en tres partes; la primera, describe la complejidad del proceso histórico colombiano; la segunda, propone la educación para el desarrollo y la ciudadanía global como un enfoque innovador para superar las limitantes del abordaje tradicional sobre la ciudadanía desarrollado en el país; por último, se adopta la pedagogía social, como posibilidad de construir conocimiento ciudadano más allá de las escuelas, garantizando acción, participación, inclusión y defensa de los componentes esenciales para una renovada sociedad colombiana.

Conflicto en Colombia: antecedentes históricos y protagonistas

Cuando se habla de la construcción de la ciudadanía es prioritario contextualizar los aspectos socio políticos que han transversalizado la historia de Colombia y su huella en la estructura ética de la sociedad. Para comprender y reconocer la situación actual de Colombia se expondrá un breve recorrido por el contexto, los actores y los factores que han sido protagonistas del conflicto en el país.

La historia de Colombia en los últimos sesenta años ha estado enmarcada por el conflicto y por diferentes intentos de procesos de paz, su compleja realidad hace necesario referenciar ciertas características que posee Colombia y que han imperado a la hora de hablar de su dinámica socio-política, según Vargas (2008) estas características son:

a) El Estado colombiano nunca ha controlado los monopolios clásicos, que se suponen son la pretensión estatal en cualquier sociedad: el monopolio de la coerción, el control territorial, la justicia y la tributación; b) a lo largo de su historia como país independiente, ha habido una recurrente persistencia de la violencia con motivaciones políticas, por parte de diversos tipos de actores; c) pero al mismo tiempo su historia ha estado marcada por una gran capacidad, en los distintos momentos, para resolver sus enfrentamientos violentos internos por vías negociadas (p.1).

Desde sus inicios como República, en Colombia se han presentado la conformación de grupos armados que han justificado el uso de la violencia como único método para dirimir las rivalidades políticas y las desigualdades sociales; por ejemplo, el siglo XIX, el período de las Guerras Civiles enfrentó a los seguidores del partido liberal, que defendía los intereses de los comerciantes y de los grupos menos favorecidos y el partido conservador, que protegía el status quo heredado de la Colonia. La lucha entre ambos partidos originó una gran inestabilidad institucional, manifestada en el sinnúmero de constituciones y constantes guerras civiles, que acompañaban las diferencias y cambios políticos. En palabras de Sánchez (1990, p.9), estas

guerras fueron “el escenario de definición de jefaturas políticas, candidaturas presidenciales, controles territoriales y relaciones de poder”.

En el siglo XX los enfrentamientos entre los dos partidos continuaron, mientras el impacto de la Segunda Guerra Mundial afectaba la economía nacional, aumentando la inflación y dando oxígeno a una nueva ruta para las luchas sociales y políticas. Para Sánchez (1990), estos cambios estuvieron inspirados en tres componentes; el primero, “el movimiento obrero independiente, marcado por influencias como la Tercera Internacional, el anarquismo español, o las nuevas corrientes de la doctrina social católica; en segundo lugar, afloraron las luchas campesinas, con organizaciones, como los sindicatos agrarios y las ligas campesinas” (p.12), el segundo, se originó cuando las fincas de los pequeños agricultores fueron absorbidas por los terratenientes, generando carencia de tierra para sembrar de forma autónoma, forzando a la dependencia de las grandes haciendas y convirtiendo el trabajo en servidumbre, lo que llevó al campesino a pasar de una actitud defensiva a una ofensiva, y en tercer lugar, la consolidación del “pueblo, con su vaguedad conceptual pero también con su materialidad ruidosa, irrumpido en la arena pública como punto obligado de referencia en la definición de estrategias políticas” (p.12). La política tradicional empezaba a tener nuevos prismas, ahora se definían nuevas identidades como el gaitanismo, movimiento liderado por Jorge Eliecer Gaitán que tuvo el apoyo de obreros y campesinos para convertirse en líder político, social y popular, que amenazaba con la ruptura y derrumbe del establecimiento, aquel que había sembrado una lucha y contradicción de clases, un antagonismo político y un enfrentamiento partidista. Gaitán se reconoció por su compenetración con el pueblo, por la lucha por la educación, por condiciones laborales dignas, por el reconocimiento de los factores locales y económicos que afectaban al pueblo tras los cambios de la primera etapa del siglo XX; luchó contra el poder financiero, económico y político de la oligarquía, logrando gran aceptación de las masas.

El 9 de abril de 1948 Gaitán es asesinado, crimen el cual a pesar de las múltiples investigaciones sigue siendo un misterio, los autores intelectuales del mismo aún hoy son desconocidos. Este hecho dio inicio a la más aterradora jornada de muerte y destrucción que haya vivido Bogotá, agudizó la creciente ola de violencia que venía presentándose en el país y radicalizó la persecución política a los liberales por parte del gobierno conservador. Este estado de guerra civil no declarada entre liberales y conservadores se caracterizó por las masacres, persecuciones, asesinatos con un alto nivel de sevicia y la ruptura absoluta del tejido social. El conflicto bipartidista abrió paso a la presencia de los militares en el poder, con el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), que afectó tanto las relaciones sociales, como el mercado interno, ya que en él se dio “la expulsión violenta de los productores directos, de economía campesina” (Tobón, 2020 p.451). Este período se cerró con la concreción del monopolio bipartidista de las instituciones estatales, fortalecido por las dinámicas de alternancia en el poder y reparto burocrático equitativo (Período del Frente Nacional), el problema agrario sin solución y una clara desdemocratización de la sociedad.

El acuerdo político entre liberales y conservadores llamado Frente Nacional (1958-1974), tenía como objetivo la reorganización del país luego del período presidencial de Gustavo Rojas Pinilla. En este periodo, aunque se dio fin a la violencia bipartidista, persistió la relación entre violencia y política. El primer presidente de esta nueva etapa de la historia colombiana fue Alberto Lleras Camargo (1958-1962). En su mandato se presentaron las luchas contra los bandoleros, campesinos víctimas de la violencia bipartidista, que serían la “primera infancia de la guerrilla colombiana” (Sánchez, 1990, p.25). Los bandoleros se originaron en la

autodefensa campesina que tras la muerte de Gaitán y las guerrillas de los años cincuenta, se dieron a la causa de la lucha social por la posesión y propiedad de la tierra y por el valor del jornal en la hacienda cafetera (Cadavid, 2010, p.2) o como dice Sánchez (2017, p.17), “como una forma de organización forzada para enfrentar el terror y no como parte de un proyecto político-insurreccional para la toma, del Estado o del gobierno”. En el último mandato del Frente Nacional, correspondiente a Misael Pastrana (1970-1974), se presentó la urbanización de la sociedad colombiana, y la proletarización de la mano de obra, lo que permitió el surgimiento de las guerrillas de segunda generación, como el Movimiento 19 de abril (M-19), el Quintín Lame, la ADO (Autodefensa Obrera), el Movimiento Patria Libre y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) (Pizarro, 1996, pp.95-113). El Frente Nacional fracasó en términos participativos, pues consolidó una democracia cerrada, que impidió la participación de otras fuerzas políticas distintas al liberalismo o al conservatismo, lo que generó futuras vertientes al tradicional conflicto colombiano.

Entre 1982 y 2002, los diferentes grupos guerrilleros adoptaron nuevas estrategias de expansión y financiación, que sucedieron derivadas del proceso fallido de paz llevado a cabo en el gobierno de Belisario Betancur. Esto les permitió contar con una estructura y organización que intensificó la expansión territorial y la actividad insurgente. El proceso de paz fracasó fruto de la ambivalencia de las partes; mientras el Estado negociaba con las guerrillas los grandes hacendados con ayuda de las fuerzas militares desalojaba a los guerrilleros de sus tierras, terminando en estrategias para-institucionales como forma de enfrentar el conflicto interno. Más adelante en el periodo del presidente Barco (1986-1990) se creó una política de paz exitosa que terminó en la desmovilización de los grupos guerrilleros EPL, Quintín Lame y M-19 (Vargas, 2009, p.5).

Tras este período se presentó un período de agotamiento y repliegue de algunos grupos guerrilleros, como consecuencia del uso recurrente de prácticas de violencia y el desencuentro con la sociedad civil, esto les restó impacto político y pérdida del poder real en algunos territorios tradicionalmente vinculados con ellos. Paralelamente, la violencia desatada por los carteles del narcoterrorismo, y el asesinato de tres candidatos presidenciales (Bernardo Jaramillo Ossa, Carlos Pizarro León Gómez y Luis Carlos Galán Sarmiento), configuró un panorama sombrío para el país (Arce, 2017, p.104). Las perspectivas económicas no eran más halagüeñas, “el déficit externo del país era el mayor del hemisferio en 1998, cercano al 6% del PIB, y el déficit fiscal el mayor después de Brasil” (Echevarría, 2001, p.1). Finalmente, este período cierra con los indicios de crisis derivados de la aplicación irreflexiva del modelo económico neoliberal, una extrema violencia implementada por el narcotráfico y los grupos paramilitares, un alto índice de pobreza, la falta de educación, la rigidez laboral, el abandono estatal y las diferencias sociales intactas.

El siglo XXI inició con el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), en esta administración se radicalizó la polarización política entre sectores de derecha y progresistas; el conflicto armado presentó múltiples aristas; i) un Estado que utiliza métodos ilegítimos por parte del gobierno, orientado a producir miedo o terror en la población, a través de la alianza entre fuerzas armadas, grupos paramilitares y narcotraficantes (Martín, 2016, p.78); ii) narcotraficantes que permean las guerrillas convirtiéndose en el combustible del conflicto armado; iii) y la creación de bandas criminales y grupos delincuenciales criminales. Navega el país bajo la política gubernamental de “Defensa y seguridad democrática”, que en apariencia buscaba proteger los derechos de los ciudadanos y fomentar la solidaridad y la cooperación civil en la defensa de la democracia, pero que en realidad en materia de Derechos Humanos marcó un hito de crueldad hacia la sociedad civil con el

empoderamiento que le dio Álvaro Uribe a las Fuerzas Armadas y a los paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). En el cierre de este mandato persistía el desplazamiento interno, que, según cifras gubernamentales de acción social, en Colombia había para ese momento 3.400.000 personas desplazadas, de las cuales 2.400.000 lo fueron durante el gobierno de Uribe. Así mismo se intensificaba “la violencia de las FARC, los paramilitares, el narcotráfico y las bandas emergentes, así como los nuevos factores de inestabilidad y conflicto, como las agresiones militares y de inteligencia a los países limítrofes” (Camargo, 2010. Párr. 48).

El periodo 2010-2018, correspondió al gobierno de Juan Manuel Santos, quien presentó un importante replanteamiento de la política nacional, mejoró la relación con Venezuela y Ecuador, descentralizó el discurso doctrinario que había implementado Uribe Vélez con la Corte Suprema de Justicia, reconoció el conflicto armado interno y promovió la Ley de Restitución de Tierras, lo que generó resistencia por parte de los poderes regionales económicos, políticos y militares, así como de las bandas criminales (BACRIM) los cuales asesinaron a líderes de los procesos de restitución de tierras. Paralela y contradictoriamente fortaleció la política extractivista y el fortalecimiento de los Tratados de Libre Comercio. Inició las conversaciones y diálogos de paz con la guerrilla de las FARC, aunque, presentó incongruencias como las “concesiones a los militares a través de un fuero militar extendido que trató con indulgencia las desapariciones forzadas o “falsos positivos” (Uprimny, 2013)” y la salida de la Oficina de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos de la ONU (Rodríguez, Garavito, 2013; Uprimny, 2013), a pesar de la grave situación humanitaria en el país con más de 70 asesinatos sistemáticos contra líderes de la restitución de tierras.

El 26 de agosto de 2012 se firmó el acuerdo general para la terminación del conflicto y tres años después se logra firmar el acuerdo final que cerró el conflicto contra las FARC-EP. Los resultados inmediatos de este proceso han sido, la disminución de la violencia y la movilización de diferentes sectores de la sociedad colombiana en el objetivo de construir una nueva institucionalidad. Sin embargo; tras las primeras revisiones, esta meta ha quedado reducida a aspiraciones para algunos sectores de la sociedad, dado que la fase tres o de construcción de paz, se ha visto permeada por intereses y acciones que han llevado a retrocesos en el cumplimiento de la misma. Ejemplo de esta situación son: la acción política y legislativa del gobierno actual de Iván Duque y su partido contra buena parte del articulado del acuerdo, su marco institucional, su acción social, y los apoyos internacionales que soportan la construcción de la paz (Nussio, 2019).

Es necesario enfatizar en las contradicciones que este recorrido histórico evidencia, en tres campos distintos pero complementarios; Colombia ha diseñado desde 1991 un aparato constitucional centrado en un enfoque de derechos, pero la praxis política es excluyente, polarizada, violenta contra los defensores de derechos humanos y otro tipo de activismos, el acceso a los mismos es restringido y genera una sensación de abandono estatal importante; económicamente, se ha ubicado dentro de las naciones con mejores perspectivas, gran disciplina fiscal, positivamente evaluada por las agencias internacionales, pero posee uno de los niveles de desigualdad más preocupantes del hemisferio; por último, en el campo social validó un acuerdo de paz con las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) con el objetivo de iniciar una construcción colectiva de país; pero los últimos años han evidenciado la radicalización de las diferencias y la dificultad estructural de pensar en común. Cabe en este espacio indagar el papel desempeñado por la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global y su concepción dentro de la política pública

educativa en Colombia para superar las barreras estructurales que han limitado un concepto diferente de país, de sociedad y de vínculo con el mundo.

La educación para el desarrollo y la ciudadanía: entramado institucional en Colombia

La crisis generalizada con que se cerró la década de los ochenta del siglo XX, movilizó a amplios sectores de la sociedad colombiana a proponer una Asamblea Nacional Constituyente que diera como fruto una nueva Constitución Política. La nueva carta constitucional evidenciaba una ruptura en la tradición institucional colombiana, signada por el presidencialismo que “amparado en la declaratoria de situaciones extraordinarias, restringía las libertades y derechos ciudadanos” (Murillo & Gómez, 2005) y que se había heredado de la Constitución Política de 1886; para pasar a una propuesta de Estado Social de Derecho, que proclamaba la separación efectiva de poderes y el reconocimiento de los “derechos individuales y colectivos (económicos, sociales y culturales) la propiedad privada con función social, más la intervención del estado en todos los asuntos públicos y privados” (Bermúdez. y Morales. 2012).

La Constitución Política de 1991 abrió el espectro político e institucional a nuevos sectores que configuraron espacios distintos para abordar de manera alternativa los grandes problemas del país; dentro de ellos, la ciudadanía, la participación política y, el modelo de desarrollo económico. Dentro de su cuerpo normativo se evidenciaba el interés de los constituyentes por crear mecanismos para fortalecer el espíritu ideológico que atravesaba la Constitución y que se vinculaba de manera directa con los principios esenciales del liberalismo filosófico y político (Uribe, 1995). En esta línea se vinculó el papel de la educación. A manera de ejemplo el artículo 41 planteaba: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución” (Colombia, 2019) por lo tanto, la educación se proyectó como la institución idónea para una nueva reproducción ideológica, vinculada con la reforma institucional y la nueva tipología de ciudadano que los nuevos procesos comenzaban a exigir.

El objetivo en términos de educación para la ciudadanía proclamado en la nueva Constitución se perfiló de una manera más directa con la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. En el cuerpo de esta se especificaban como fines de la educación elementos como: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Colombia, 2020) paralelamente, se planteaba la necesidad de entender la integración en el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe. El propósito de abordar el amplio abanico de conceptos se explicitó con la concreción de un área escolar obligatoria denominada Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, campo amorfo que desde su oficialización contó con duras críticas desde la academia, los docentes y otros actores del mundo escolar que veían como desaparecían los postulados disciplinares de cada saber, se comprimía el tiempo escolar para trabajar en los mismos y se sumaban conocimientos en materias remediales que demeritaban tanto la intención de trabajar en campos esenciales como la democracia y el conocimiento ciudadano, así como confundían sobre el sentido real de estos aprendizajes (Arias, 2015).

Los postulados sobre el deber ser de la educación en términos de conocimientos ciudadanos que se encuentran en la Constitución Nacional y la Ley General de Educación se convirtieron en política curricular cuando el Ministerio de Educación Nacional presentó a la comunidad educativa los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004). Estos evidenciaban una lectura restringida del entendimiento de la ciudadanía desde el gobierno; sus autores expresaban en la páginas introducción que la formación en ciudadanía es un “proceso que se puede diseñar, con base en principios claros, implementar, con persistencia y rigor, evaluar continuamente e involucrar en los planes de mejoramiento de cada institución” de tal manera que el foco inicial de la misma es evidenciar que rinde cuentas positivas en su implementación, sin avanzar en postulados cívicos que implicaran una concepción integradora de la sociedad más allá de la institución escolar.

Los estándares básicos de competencias ciudadanas parten de una concepción descontextualizada del mundo de la vida de los niños y jóvenes; entendiendo, que, con el avance curricular escolar, de cierta manera aséptico en cuanto al análisis social, económico, histórico y político “los niños y las niñas podrán ir construyendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión. Al entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, aprenderán, de verdad y no sólo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando éstos estén en riesgo” (MEN, 2004, p.6). La idea de que la escuela lo soluciona todo, con el planteamiento de una asignatura y el diseño de unos estándares curriculares, sin abrir la posibilidad a la comprensión del rol ciudadano en y para la transformación del entorno social se convirtió desde el inicio en una amenaza para impulsar una mirada progresista de la ciudadanía. Esta situación se cruzó con un componente de gran impacto en el imaginario nacional como era la reiterada negación por parte del gobierno del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez de la existencia de un conflicto en Colombia (Semana, 2003) y la alta credibilidad que esta figura pública detentaba en el país entero, llegando para el momento a qué nos referimos a cotas cercanas al 70% (Semana, 2004) lo que llevó a una disociación entre la realidad nacional y la intención pedagógica ciudadana que aunque incompleta, proyectaba una intención de mayor apertura.

Para sumar al análisis de los estándares es relevante identificar que dentro de la propuesta que se concentra en tres grupos de competencias; convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004) quedó al margen un acercamiento a la realidad globalizadora que el modelo de desarrollo iniciado en la década de los noventa vinculado al neoliberalismo promovía. Esta situación muestra una división entre lo local y lo global, que se explicita en la reflexión planteada por Mesa (2019), sobre la tensión que entre estas dos dimensiones se ha desarrollado en los ciudadanos de las diferentes naciones impactados por una forma de globalización al servicio del mercado, que reproduce una narrativa competitiva y utilitarista del proceso. De la propuesta del Ministerio de Educación Nacional tan solo se mencionan en línea de análisis global algunos componentes para los grados superiores referentes al medio ambiente y los derechos humanos; es decir, desde la óptica oficial, un acercamiento desde los más pequeños a una lectura dialéctica global-local no era procedente.

Para el año 2011, durante la primera administración de Juan Manuel Santos, la ministra de educación, María Fernanda Campo presentó las orientaciones de implementación de los estándares a la comunidad nacional. Más allá del excesivo tiempo que se dio entre la difusión de los estándares y sus orientaciones

pedagógicas, persiste en este último documento una visión desde la escuela de la formación ciudadana, y un espíritu centrado en las dinámicas locales, que obvian el estudio y análisis de la compleja realidad global y de sus oportunidades. La escuela se presenta como el eje institucional para la construcción de ciudadanía, a través del plan de estudios, en donde se refleja “aquello que los estudiantes deben saber y saber hacer para ejercer, defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica; para participar en la vida política; para respetar los derechos ajenos; y para comprender de forma crítica la diversidad étnica y cultural del país, como lo plantea nuestra Constitución” (MEN, 2011, p.16).

Como se planteó anteriormente, la idea de escolarizar el fomento y desarrollo de la ciudadanía, por medio del trabajo en competencias ciudadanas a partir de los planes de estudios escolares, se argumentó en la posibilidad que esta opción brindaba de evaluar por medio de exámenes estandarizados el avance de la propuesta. Sin embargo, los resultados han sido ambiguos. En 2012, el ICFES (Instituto Colombiano para la evaluación) presentó una primera lectura evaluativa, resultado de las pruebas estandarizadas realizadas a los estudiantes de 3°, 5° y 9° grado de educación básica y secundaria. En este informe se destaca que los mejores puntajes se presentaron en los departamentos de Santander, Cundinamarca y Boyacá, en el centro del país, y cercanos a la vida política nacional; los menores resultados se dieron en departamentos del Caribe Colombiano, caracterizados por altos índices de corrupción política histórica; en el Amazonas y Choco, zonas abandonadas del ejercicio efectivo del influjo estatal (ICFES, 2012). Estos resultados permiten inferir la necesidad de identificar las variables regionales e históricas como parte del abordaje de un proceso de formación ciudadana, que responda a las necesidades y expectativas de los niños, jóvenes y la comunidad en general.

Este informe presentó otros datos de gran interés, que se concentran en tres campos de interés. La mayoría de estudiantes de los grados evaluados reconoció la importancia de la convivencia, la paz y la inclusión, como principios de ciudadanía; sin embargo, aseveraban ser víctimas de acoso escolar y otros tipos de violencia en su cotidianidad (ICFES, 2012, p.50). En segundo término, los estudiantes implicados reconocen y justifican acciones que justifican la corrupción y, por último, manifestaban desconocer los fundamentos esenciales de la Constitución Nacional y las formas de participación ciudadana (ICFES, 2012, p.51).

Las pruebas nacionales no han sido las únicas que brindan información sobre el estado del estudio de la ciudadanía en Colombia. El país ha participado en dos ejercicios de las pruebas ICSS (Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana) con el objetivo de perfilar el mejoramiento de la calidad educativa en este campo. Las pruebas del año 2016 ubicaron a Colombia con los menores desempeños en el campo. La información de la prueba muestra como existe una desconfianza marcada de los estudiantes colombianos frente a las instituciones; reconocen las dificultades de violencia que se vive en el ámbito escolar y, avalan la influencia de la religión como aparato social e ideológico que normatiza adecuadamente las relaciones sociales; de otra parte, y en consonancia con los resultados nacionales se identificó el desconocimiento de la institucionalidad estatal y la forma de interactuar en él. Se destacó positivamente la lectura que hacían los estudiantes del país de los grandes problemas mundiales como el cambio climático, la escasez de agua y alimentos, el crimen organizado entre otros (ICFES, 2017).

Hasta este punto se evidencia cómo el Estado Colombiano ha observado la Educación para la Ciudadanía y el Desarrollo, en términos exclusivamente escolares, sin delinear vasos comunicantes con otra institucionalidad; además, los tiempos de implementación de este conocimiento permite aseverar que no ha sido prioritaria en la agenda nacional respondiendo más a la dinámica política nacional de turno que a una línea estratégica de acción nacional.

Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global: un enfoque paradigmático para alentar un nuevo tipo de ciudadano

Lo expuesto hasta este punto presenta el complejo entramado sociopolítico colombiano y la propuesta sobre ciudadanía nacida a partir de la Constitución de 1991. Se extrae de esta parte la disociación presente entre las intenciones políticas y la construcción práctica; además, de una manifestación de aislamiento en la relación del proceso socio político nacional con el global, y esto es materia de atención, al entender que Colombia ha sido adalid de las políticas de ajuste estructural emanadas del Consenso de Washington (Neoliberalismo) y se adscribe de manera casi automática a las resoluciones de organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas y sus instituciones especializadas como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura).

En este panorama la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, se convierte en una perspectiva que abre oportunidades para la comprensión del fenómeno colombiano, así como de su interrelación con la estructura global, brindando claves para el aprendizaje de condiciones históricas y sociales similares, de los conocimientos de rutas de acción y, de la superación del aislamiento tradicional de sus gentes de las dinámicas internacionales. Sin embargo, antes de pretender una apología acrítica del concepto es importante dimensionar su sentido, retos y alcances.

El primer paso es entender cuál es el objetivo de esta educación. Para la UNESCO, se centra en fomentar una ciudadanía mundial que permita desarrollar un “sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común” (2014, p.14), haciendo hincapié “en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (2014, p.14). En esta línea para el sistema de Naciones Unidas, esta educación debe convertirse en “un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico” (2014, p.16).

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global se presenta, así como un enfoque que enfatiza su accionar en la construcción de una “ciudadanía informada y crítica, con actitudes y valores capaces de generar cambios en sus propias vidas y el de su comunidad, comprendiendo y siendo conscientes de su corresponsabilidad en cuestiones como las causas de las desigualdades, el incumplimiento de los derechos humanos y los problemas del desarrollo, comprometida local y globalmente” (JCYL, 2020).

Más allá de la perspectiva incluyente y universal que la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global presenta en sus principios, su desarrollo conceptual no ha estado ajeno de debates, referidos esencialmente a los enfoques analíticos utilizados para entender su dinámica y alcances. Cabe destacar que existen cuatro miradas distintas de análisis. Según Aguilar Forero & Velásquez (2018), estas son: la neoliberal, que la concibe

incompleta al no determinar análisis estructurales de los factores que inciden en las condiciones de marginación, violencia, desigualdad de amplios sectores de la población mundial; además, de hacer invisibles los efectos medio ambientales y sociales derivados de la narrativa libre cambista y financiera. Por lo mismo, conciben los autores se patrocina la consolidación de narrativas competitivas, individualistas, que dificultan la construcción de nuevos tejidos centrados en la solidaridad y el reconocimiento de las diferencias. En segundo término, se encuentra el enfoque crítico-transformador que “busca promover la comprensión de las dinámicas de poder globales y posicionar agendas de justicia social. Parte de la necesidad de transformar tanto a los sujetos y sus mentalidades, como a las instituciones y sistemas en los que se soportan las injusticias, violencias y desigualdades” (2018, p.941). Esta mirada totalmente antagónica a la visión neoliberal exige un diálogo crítico del modelo de desarrollo imperante dentro de los países y la forma de relacionarse con las estructuras globales multilaterales.

Los dos últimos enfoques presentan visiones que se clasifican como antagónicas ante la posibilidad de una educación para el desarrollo y la ciudadanía global. El tercero o anti educación para la ciudadanía mundial, niega esta opción y convoca a un análisis situacional de la realidad de cada nación; condena, además, los intereses específicos dentro de la academia o las instituciones de cooperación y desarrollo que no corresponden realmente con las necesidades y expectativas de los ciudadanos receptores de la narrativa de la ciudadanía global. La última mirada corresponde al discurso decolonial que condena la entronización de discursos coloniales, con ideologías y narrativas específicas que atentan y restringen el desarrollo de opciones propias de fortalecimiento de la democracia y dentro de ella, una ciudadanía autónoma.

En el marco del presente artículo prevalece el enfoque crítico-transformador que reconcilia los espacios abiertos por la Constitución Nacional de 1991, la Ley General de Educación y el avance en lineamientos curriculares sobre ciudadanía y competencias ciudadanas, desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional, con una perspectiva crítica, que exige análisis profundos sobre la construcción de la nación, la toma de conciencia sobre el accionar informado, reflexivo, contextualizado del ciudadano; teniendo en cuenta que para que esto se dé en un contexto como el colombiano es importante resolver las incógnitas sobre el proceso histórico, superar la restricción formativa que se limita al educando; entendiendo este como aquel que habita exclusivamente la escuela, abriendo vasos comunicantes con la no formalidad educativa, la institucionalidad, la familia, los medios de comunicación y las oportunidades que espacios como las redes virtuales permiten generar.

La integración planteada entre la perspectiva teórica de una Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global y el trabajo por un nuevo ciudadano exige una pedagogía que libere la discusión sobre este de las aulas colocándolas en los espacios vivos de construcción social, por ello se planteará a continuación una propuesta desde el marco de la pedagogía social como paradigma que permita avanzar en la ruta de aportar de manera decidida a una ciudadanía para una sociedad en paz, democrática e incluyente.

La Pedagogía social: opción educativa para Colombia

Es claro que la pedagogía social plantea posibilidades frente a los retos que Colombia enfrenta, al ser una ciencia social teórica, práctica y educativa no formal, que permite trabajar el bienestar social no solo con las instituciones clásicas (el Estado, la escuela y la familia) sino con otro tipo de organizaciones y actores sociales. Esta ciencia que “Fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda, reinserción y regeneración de los individuos y las comunidades que pueden padecer o padecen deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas” (Fermoso, 2003, p.63) puede dirigir y guiar el aprendizaje social de las personas y las comunidades de manera orgánica.

La pedagogía social se define en la búsqueda de soluciones pedagógicas para problemas sociales, de aquí que esta ciencia permite tejer un espacio de análisis y reflexión ajustado de la realidad colombiana y de las posibilidades para desarrollar acciones eficaces, equitativas y sostenibles, en una Nación desintegrada, imposibilitada de alcanzar la socialidad como consecuencia de un proyecto de Estado privatizado por la oligarquía tradicional en las grandes ciudades, y por otro, de las nuevas élites narcoparamilitares en las ciudades intermedias y en las áreas periféricas que han fracturado el vínculo social y el elemento identitario.

El objeto formal de la pedagogía social no es otro que la educación social, que presupone la interrelación con los otros y los condicionamientos sociales (Fermoso, 2003, p.65) pero, este sendero conducente al producto de la socialidad en Colombia ha sido transgredido a través de una historia de conflicto en el país colocando a niños, jóvenes y adultos en procesos de exclusión y vulnerabilidad, así como en la irrupción del proceso de socialización, el cual indica que el desarrollo de la personalidad social se forma y se recrea en la confrontación con los otros y en el desempeño de los roles asumidos dentro de una comunidad (Fermoso, 2003, p.66), derecho que en Colombia bajo el fenómeno del desplazamiento interno se pierde, otorgando en el sujeto la desfragmentación de aspectos como; la capacidad de relacionarse con los otros, la adaptación a las instituciones, la inserción social, la convivencia con sus iguales, el aprendizaje de las habilidades sociales y la interiorización de las normas. Y la fractura de la cohesión social, la propia salud mental y la visión de sociedad.

Es así como la pedagogía social no discute la función del Estado, pero invita a reflexionar y cuestionar la desatención en funciones como la protección y promoción de los derechos humanos, siendo evidente que el descuido en este sentido ha conllevado al no cubrimiento de las necesidades básicas en la mayoría de la población. Tampoco se cuestiona la desatención de la familia en una de sus funciones esenciales como el cuidado del niño, la de ser referencia principal e irremplazable para que su crecimiento biológico y social sea sano emocional, cognitiva y físicamente (Caride, 2015, p.5) y mucho menos pone en entredicho la misión de la escuela, pero sí exige responder urgente a las cuestiones sociales que se intenta mediar con cátedras incipientes, formando al niño como un objeto de aceptación y aplicación de políticas que lo alejan del propio conocimiento y responsabilidad de su rol como ciudadano, sujeto de derecho y deberes, que se interrelaciona con los otros, que ejerce la tolerancia y la solidaridad, que afirma sus convicciones éticas y morales y que contribuye a solucionar problemas en pro de una comunidad eficaz (Nartop, 1898).

La pedagogía social propone que la misión educadora de la sociedad conlleve a un mejor desarrollo personal y colectivo, para esto se requiere de políticas de Estado que impulsen la inversión en educación, facilitando una efectiva igualdad de oportunidades que vayan más allá de la cobertura escolar, aportando en el desarrollo de una educación de calidad que favorezca la cohesión e integración de la sociedad, más en momentos donde los tejidos sociales en Colombia son reducidos o amenazados con la destrucción, volviéndolos incapaces de configurar y sostener la representación y participación social. Es por esto que la educación se vuelve una posibilidad de nuevas construcciones sociales de efectos educativos.

En Colombia urge estas nuevas construcciones sociales, un ejemplo de ello es la necesidad de reconfigurar el discurso a la hora de hablar en la sociedad sobre conflicto, es conocido que los gobiernos de turno no solo han utilizado un discurso que apropia la semántica para tergiversar la realidad sobre el conflicto colombiano, sino que algunos han propuesto la inexistencia del mismo, desvirtuando la conciencia histórica y el relato de la gente víctima del conflicto. Esto ha generado en la sociedad múltiples aristas con relación al conocimiento, la comprensión y la existencia del conflicto. Es evidente que la política educativa debe favorecer el diseño de espacios de formación de memoria histórica social, desde prácticas de enseñanza para el análisis, la reflexión y el estudio del fenómeno social e histórico del conflicto armado, examinado los actores, la etiología, y los efectos en la sociedad. Para esto debe involucrarse no solo la escuela que se centraliza solo en el cumplimiento de los requerimientos evaluativos del sistema educativo y en el desarrollo de habilidades y competencias en el marco de un esquema estandarizado de educación (Rodríguez y Sanchez 2009. p.16-17) sino cuerpos intermedios como la familia, la iglesia, los medios de comunicación, etc., que tienen la atención de la pedagogía social y que pueden trascender en el objeto de trabajo pedagógico con perspectiva de formación ciudadana.

Para finalizar, la pedagogía social desborda los límites de la escolarización y la institucionalización lo que despliega diferentes ámbitos de actuación tanto del Estado como de los individuos y los colectivos, permitiendo consolidar experiencias no solo de reflexión alrededor de la participación ciudadana y de la defensa de los derechos civiles sino de trabajo que determine las debilidades y fortalezas para el desarrollo de un estado social de derecho.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, N. y Velásquez, A. (2018). *Educación para la ciudadanía mundial en Colombia. Oportunidades y desafíos*. RMIE, 937-961.
- Arce, D. (2017). *Análisis crítico de la reforma del sistema educativo colombiano 1990-2014*. Buenos Aires. Estudios Sociológicos editora.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputas por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 134-146.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2000) *Progreso económico y social en América Latina*. Recuperado de: <https://bit.ly/37Fi6kS>.
- Bedoya, J. (2013) Guerra contra el narcotráfico: 20 años de dolor, muerte y corrupción. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://bit.ly/37HgE1u>.
- Bermúdez, W. y Moralez, J. (2012). Estado Social de Derecho: consideraciones sobre su trayectoria histórica en Colombia a partir de 1991. *Consideraciones Políticas*, 51-77.
- Cadavid, E.S. (2010). *Historia de la guerrilla en Colombia*. Recuperado de <https://bit.ly/34yJbUY>.
- Caride, J. A., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía, en *Perfiles Educativos*, núm. 148, vol. XXXVII, suplemento “Pedagogía Social y Educación Social”, pp. 3-11, en <https://bit.ly/37J5mK6>. Recuperado el 10 de julio de 2020.
- Echavarría, J. J. (2001). Colombia en la década de los noventa: neoliberalismo y reformas estructurales en el trópico. *Cuadernos de Economía*, 20(34), 57-102. Recuperado de <https://bit.ly/2KnBZsS>.
- Fischer, T. y North, D. (2014). Desarrollo hacia afuera y guerras civiles, 1850-1910. Desarrollo económico y actividad empresarial desde una perspectiva institucionalista. *Innovar. Revista de ciencias administrativas y sociales*. 10. 31-47.
- Garavito, C. (23 de mayo de 2019). 702 líderes sociales y 135 excombatientes habrían sido asesinados desde la firma del acuerdo. *El Espectador*. Recuperado de <https://bit.ly/2KsQBCo>.
- Giraldo, J. y Fortou, J. A. (2011). Una comparación cuantitativa de las guerras civiles colombianas, 1830-2010. *Análisis Político*. 24(72). pp. 3-21.
- ICFES. (2012). *Resultados nacionales censales. Competencias ciudadanas SABER 3°, 5° Y 9°*. Bogotá: Icfes.
- ICFES. (2017). *Estudios Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía ICCS*. Bogotá: Icfes-MEN.
- JCYL. (24 de septiembre de 2020). *Administración Pública de Castilla y Aragón*. Obtenido de Administración Pública de Castilla y Aragón. Recuperado de <https://bit.ly/3mHtt05>.
- Martín, J. M. (2016). *Colombia feroz. Del terrorismo de Estado a la negociación con las FARC*. Madrid: Editorial Catarata.
- Medina, C. (prólogo de Vargas, A.). (2009). *Conflicto armado y proceso de paz en Colombia. Una memoria de los casos de las FARC-EP y el ELN*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Medina, M. y Sánchez, E. (2003). *Tiempos de paz: acuerdos de paz en Colombia 1902-1994*. Editorial Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Murillo, G. y Gómez, V. (2005). Elementos de la reforma constitucional en Colombia y el nuevo marco institucional. *Desafíos*, 242-264.
- Nussio, E. (16 de septiembre de 2019). *En Colombia, más que un proceso de paz “paces parciales” SWI swissinfo.ch*. Recuperado de <https://bit.ly/3hbv3Ga>.

- Pizarro, E. (1996). *Insurgencia sin revolución: la guerrilla colombiana en una perspectiva comparada*. Bogotá: TM Editores y Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, C. (2013). “Derechos humanos: un paso adelante, otro atrás”, en *El Espectador*, 23 de julio, p. 29.
- Rodríguez, S. y Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria de un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia APEHUN*, (7). 15-6.
- Semana. (1 de Abril de 2004). *semana.com*. Obtenido de semana.com: <https://bit.ly/3hbptnm>.
- Semana, R. (29 de Junio de 2003). *semana.com*. Obtenido de semana.com: <https://bit.ly/3nIP0qh>.
- Uprimny, R. (2013). “Una página de prensa es suficiente”, en *El Espectador*, domingo 21 de julio, p.43.
- Vélez, L. C. (2015). “To-con-paz”, en *El Espectador*, 6 de julio, p. 9 Versión electrónica en: <https://bit.ly/3hdaxoO>.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. París: Unesco.
- Uribe, D. (1995). *La Constitución de 1991 y el ideario liberal*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.

[Índice](#)



ESCOLAS TRANSFORMADORAS: COLABORAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E POLÍTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

La Salette Coelho¹, Albertina Raposo², Ana Piedade², Hugo Marques³, Leonor Teixeira⁴, Marta Uva⁴, Sandra Fernandes³, Teresa Gonçalves¹, Margarida Silveira², Cristina Martins⁵, Sofia Bergano⁵

Resumo

O projeto *Escolas Transformadoras*, levado a cabo por uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento e três Instituições do Ensino Superior, pretendeu refletir sobre os desafios colocados à Escola na construção de uma dimensão de cidadania consciente e crítica nos/as alunos/as com vista à transformação de todas as formas de injustiça social, ou seja, uma escola transformadora.

O projeto privilegiou um processo de trabalho colaborativo entre pares, no qual as/os docentes aprendem entre pares e com os/as estudantes, numa partilha de saberes que lhes permite reconfigurar-se, transformar(-se) e ampliar o conjunto das suas competências, fomentando o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao mesmo tempo que se constituem como agentes transformadores da escola e da comunidade.

Neste artigo pretende-se sistematizar as reflexões e aprendizagens realizadas no âmbito do projeto, a partir da categoria de análise da colaboração enquanto motor de transformação e resposta política em si mesma. Podemos afirmar que as práticas desenvolvidas, como a monitorização e avaliação das ações através da reflexão conjunta, se traduzem na melhoria das ações e do processo de trabalho da equipa.

Palavras-chave: *Educação para a Cidadania Global; Educação para o Desenvolvimento; Trabalho Colaborativo; Cidadania e Desenvolvimento; Políticas Educativas.*

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

² Instituto Politécnico de Beja.

³ FGS - Fundação Gonçalo da Silveira.

⁴ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

⁵ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

1. Enquadramento

1.1. A Educação para a Cidadania como política pública

Num tempo marcado por desafios como a globalização, as crises económicas e financeiras, os problemas ambientais, a recente questão pandémica, entre outros, as mudanças no mundo em que vivemos são muitas, sucedem-se a um ritmo vertiginoso e nem sempre nos fazem avançar no sentido de um mundo progressivamente mais justo e solidário.

Construir este tipo de sociedade a uma escala global, uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária, através da alteração real dos paradigmas dominantes, é um objetivo muito exigente e requer mudanças a diversos níveis, nomeadamente na visão sobre o modelo de Educação que se pretende, e numa das suas principais instituições, a Escola.

Para se poder atingir uma transformação social global é fundamental que as pessoas, cidadãos e cidadãs deste mundo, tenham acesso a uma educação que traga as vivências e experiências do mundo real para o centro das aprendizagens; que estimule a reflexão e o pensamento crítico; que questione preconceitos e imagens estereotipadas; que prepare para a diversidade; que desenvolva um sentido participativo e democrático; que contribua para a criação de um sentimento de pertença a uma humanidade partilhada, a uma cidadania global.

Tal como nos alerta Paulo Freire:

ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (1997, p. 75).

O conceito de Educação para a Cidadania Global⁶ (ED/ECG) encontra-se consagrado nos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, nomeadamente na meta 7 do objetivo 4 - *Educação de Qualidade* – “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 género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global⁷ e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”. Este mesmo conceito tem sido utilizado, nos últimos anos, em diversos contextos, decorrente de uma reflexão profunda sobre Educação para o Desenvolvimento (Mesa, 2000), propondo uma visão de educação transformadora, que promova e crie condições para a existência de cidadãs e cidadãos globais, pessoas ativas, responsáveis, comprometidas, que querem transformar a realidade a partir de um conjunto de princípios como a justiça social, a equidade, o respeito e a igualdade (Boni, 2014).

⁶ Embora as definições utilizadas a nível europeu para designar esta área de pensamento e de trabalho sejam bastante diversas (Educação Global, Aprendizagem Global, entre outras) os conceitos adotados neste trabalho serão o de Educação para o Desenvolvimento (ED) (em linha com a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento) e o de Educação para a Cidadania Global (ED/ECG), que é aquele que, em Portugal, se encontra mais consensualmente ligado ao conceito de Educação para o Desenvolvimento (Relatório da Avaliação Externa da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, 2017: 100).

⁷ Sublinhado da responsabilidade da equipa redatora.

Em Portugal, estas preocupações têm sido traduzidas também em políticas públicas, mobilizando atores quer do âmbito da educação formal (como o Ministério da Educação e a Direção-Geral de Educação), quer do âmbito do desenvolvimento (como o Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.).

A importância da Cidadania Global como aprendizagem para a transformação social foi primeiramente reconhecida num documento político, com a publicação, em 26 de novembro de 2009, em Diário da República, do documento de orientação da *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015* (ENED), aprovado através de despacho conjunto do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e do Secretário de Estado Adjunto da Educação, cujo objetivo geral era o de “promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social” (ENED - Despacho n.º 25931/2009, p. 48398). Em 2018, no novo documento estratégico, este papel foi reforçado, sendo a ED/ECG compreendida como

um processo de aprendizagem ao longo da vida, comprometido com a formação integral das pessoas, o desenvolvimento do pensamento crítico e eticamente informado, e com a participação cidadã. Este processo tem como objetivo último a transformação social no sentido da prevenção e do combate às desigualdades sociais, nomeadamente às desigualdades entre mulheres e homens, do combate à discriminação, da promoção do bem-estar nas suas múltiplas dimensões, da inclusão, da interculturalidade, da justiça social, da sustentabilidade, da solidariedade e da paz, tanto ao nível local como ao nível global (Resolução do Conselho de Ministros, n.º 94/2018, p. 3197).

Apesar de o conceito de *aprendizagem* ser utilizado nestas definições no seu sentido mais amplo, incluindo educação formal, não formal e informal, é inegável o papel privilegiado da Escola, como espaço de formação essencial para uma sociedade socialmente justa e equitativa. Cabe à Escola (através dos seus diversos agentes e práticas educativas) assumir todo o seu potencial, enquanto espaço de reflexão e (inter)ação transformadora. Efetivamente, o conceito e a prática da educação estão intrinsecamente associados à ideia de transformação, de desenvolvimento e superação permanente dos sucessivos estádios de equilíbrio do ser humano considerado na sua individualidade e na sua coletividade (Boavida & Amado, 2006).

No entanto, alguns estudos e reflexões alertam para o facto de a Escola, por vezes refém de modelos mais tecnocráticos e mais focados na resposta às necessidades do mercado de trabalho, poder ser um espaço reprodutor de desigualdades e de lógicas de poder autoritário. É um facto que a Escola vai tentando encontrar caminhos entre a responsabilidade de ensinar conteúdos científicos e a crescente necessidade de agir enquanto agente pedagógico de cidadania. A responsabilidade de responder a este último mandato tem sido, tradicionalmente, entregue à área de Educação para a Cidadania (EC), ficando esta, no entanto, à mercê das opções sobre o seu modelo de implementação nas escolas, sofrendo constantes alterações estruturais e curriculares e percorrendo um “percurso ziguezagueante durante as últimas décadas no que diz respeito ao espaço da Educação para a Cidadania no currículo escolar” (ENEC, 2017, p. 5).

Se remontarmos a 2012, momento em que teve lugar um novo enquadramento da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), a Cidadania adquiriu um carácter transversal, tendo sido identificadas, pelo então Ministério da Educação e Ciência, as diversas dimensões da Educação para a Cidadania no documento *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*, entre as quais, a Educação para o Desenvolvimento. Em colaboração com outros organismos e instituições públicas e com diversos parceiros da sociedade civil, a Direção-Geral da Educação tem vindo a produzir instrumentos de apoio (Referenciais) que podem ser utilizados e adaptados em função das opções a definir em cada contexto, enquadrando as práticas a desenvolver. Neste âmbito, o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*, aprovado em 2016, foi elaborado pela Direção-Geral da Educação em parceria com o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., o CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e a FGS - Fundação Gonçalo da Silveira. Este Referencial, editado pelo Ministério da Educação, representa outro passo importante para a integração da ED/ECG na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

O ano de 2017 trouxe uma nova visão e um novo enfoque à Educação para a Cidadania, nomeadamente no domínio relativo ao Desenvolvimento. O projeto de *Autonomia e Flexibilização Curricular*, instituído pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, em implementação em regime de experiência pedagógica, ancorado em documentos como o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio), apresentou-se como uma nova oportunidade para estas temáticas não só porque mobiliza, na sua lógica de funcionamento, princípios e valores subjacentes a diversos domínios da Educação para a Cidadania, numa abordagem de *whole school approach* (Hargreaves, 2008), ao nível global da escola, nos seus princípios e práticas, mas também pela sua consubstanciação numa componente curricular, denominada *Cidadania e Desenvolvimento*, prevista como parte integrante de todos os anos de escolaridade, do ensino básico e do ensino secundário, na qual

os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos (Ensino Básico e Secundário. Cidadania e Desenvolvimento, 2017, p. 2).

A área de “Cidadania e Desenvolvimento assume-se, assim, como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (ENEC, 2017, p. 3). Esta nova componente propõe uma série de diferentes domínios a serem abordados: i) de forma obrigatória para todos os níveis e ciclos de escolaridade - *Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Igualdade de Género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico)*; ii) pelo menos em dois ciclos do ensino básico - *Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva); Media; Instituições e participação democrática; Literacia financeira e educação para o consumo; Segurança rodoviária; Risco*; iii) de aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade - *Empreendedorismo (na suas vertentes económica e social); Mundo do Trabalho; Segurança, Defesa e Paz; Bem-estar animal; e Voluntariado*. É ainda

possível a abordagem de qualquer outro domínio, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola, desde que se enquadre no conceito de Educação para a Cidadania proposto no documento estratégico.

Este novo enquadramento levanta um conjunto de desafios aos/às educadores e professores/as no que diz respeito à prática destas orientações nos contextos escolares e à qualidade das mesmas. Neste sentido, os documentos reconhecem que “a formação humanista dos professores é, pois, fundamental porquanto facilita a interligação entre as aprendizagens das disciplinas e os domínios a serem abordados nesta componente do currículo” (Ensino Básico e Secundário. Cidadania e Desenvolvimento, 2017, p. 2): i) a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022, prevê, no seu objetivo 1, medida 1.1 a “formação de agentes educativos”, e no objetivo 2, o “reforço da integração da Educação para o Desenvolvimento no sistema educativo”; ii) a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania reforça a importância de “investir e integrar a Educação para a Cidadania na formação inicial e na formação contínua de docentes” (ENEC, p. 5).

Julgamos ser possível afirmar que, como temos vindo a demonstrar, a dimensão transformadora da educação e da escola, ainda que com as suas limitações, tem vindo a ganhar alguma relevância através das orientações governamentais para a área da Cidadania e Desenvolvimento, pelos currículos construídos e pelas práticas levadas a cabo a partir delas.

O projeto *Escolas Transformadoras: contributos para uma mudança social a partir da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global na Escola* (a partir de agora referido como Escolas Transformadoras ou somente ET) surgiu exatamente no quadro destas orientações governamentais e a partir da expectativa de poder trabalhar na formação inicial e contínua de professores/as os desafios colocados no âmbito da Educação para a Cidadania, a partir de uma perspetiva de Educação para a Cidadania Global. Pretendeu-se assim conferir à EC uma dimensão crítica e política, que se encontra muitas vezes ausente e que é fundamental enquanto parte do processo de aprendizagem desta componente curricular.

No entanto, a experiência do projeto, que se desenvolveu também em relação com contextos formativos onde estiveram envolvidos/as professores/as dos agrupamentos e escolas dos vários territórios envolvidos no projeto, permitiu perceber que a entrada destas orientações governamentais nas escolas (algumas pela via normativa) e as mudanças que lhe estão associadas, não estão a ser pacíficas ou consensuais tanto para docentes como para outras pessoas das comunidades educativas (e.g., Lourenço, 2018).

De uma forma geral, as escolas têm demonstrado, ao longo da sua história, alguma dificuldade em lidar com a mudança, mas, apesar das dificuldades que enfrentam e que todos vamos conhecendo, o papel do professor como agente de mudança é imprescindível (Fernandes, 2000). Na verdade, os sistemas não mudam por si próprios, são as pessoas que os mudam (Fullan, 1993), pelo que a relação educativa estabelecida entre (a pessoa do/a) professor/a e (a pessoa do/a) aluno/a, assume todo um potencial transformador. Fullan (1993) sublinha que a mudança não pode ser imposta nem totalmente regulamentada; é incerta, gera ansiedade e, simultaneamente, aprendizagem; é problemática, pelo que geradora de novas ideias e avanços e, paralelamente, exige tempo.

Dificuldades e bloqueios relativos à passagem das orientações às práticas são inúmeras e os/as docentes expressam a sua dificuldade em gerir estas mudanças que são exigentes, quer ao nível da preparação para

trabalhar os domínios, quer ao nível das metodologias propostas, quer ao nível da sua abordagem transversal e interdisciplinar, pouco comum nas escolas. A oferta de formação não tem sido suficiente para suprir as necessidades, sobretudo se tivermos em conta que a área de Cidadania e Desenvolvimento não é apenas uma disciplina a ser entregue a um professor ou professora, mas sim uma componente curricular transversal que deve dar forma a toda a vivência escolar, em todas as disciplinas, dentro e fora da sala de aula. Em última análise, todos e todas as docentes deveriam fazer formação sobre esta componente.

Recentemente surgiu um manifesto “Em defesa das liberdades de educação”, assinado por várias figuras públicas portuguesas, a pugnar pela possibilidade de objeção de consciência perante a “disciplina” de Cidadania e Desenvolvimento, abrindo um debate na sociedade portuguesa face ao papel do sistema público de ensino, à neutralidade ou ideologização da educação, à liberdade de consciência, entre outros. Este debate, tendo revelado algumas fragilidades da nova componente curricular – o pouco conhecimento da sociedade em geral sobre a mesma, a formação insuficiente de alguns docentes para lidar com os domínios, os desafios das novas metodologias propostas, a dificuldade de ser interiorizada como uma componente que “deve estar embutida na própria cultura de escola, assente numa lógica de participação e de corresponsabilização” (ENEC, 2017, p. 5) – também se reveste como uma oportunidade para estas áreas e para que a discussão sobre o seu papel transformador salte da esfera “privada” de algumas salas de aula para a esfera pública da sociedade em geral, questionando princípios, valores, metodologias, planos de formação, etc., procurando ultrapassar resistências provocadas quer por desinformação quer por diferentes visões do mundo. Acima de tudo, entendemos que o que se pretende com esta nova componente é promover a mudança sem dizer aos aprendentes o que devem pensar ou fazer, criando um espaço no qual se sintam seguros e confiantes para analisar e experimentar outras formas de ver/pensar e de ser/relacionar com o outro (Andreotti, 2014).

Concordamos que é inegável o papel político da componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento* propondo-se que nesta os alunos e as alunas “realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (ENEC, 2017, p. 3), como concordamos que é exatamente esse o papel dos e das docentes:

Nos corresponde a nosotros, como educadores, mostrar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo, hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos en toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amistad verdaderos en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la de la sumisión a la autoridad. Es mejor que les mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo lucirá muy sombrío (Nussbaum, 2005, apud Torres Santomé, 2011, p. 210).

E para que a dimensão transformadora da educação e da escola seja uma realidade, é imprescindível a implementação de formas de trabalho colaborativo entre docentes devido ao potencial que apresentam para enriquecer formas de pensar, de agir e de resolver problemas, que acrescentam, seguramente, possibilidades de sucesso à tarefa pedagógica (Damiani, 2008).

É fundamental estabelecer relações de confiança, proximidade e horizontalidade entre docentes que trabalham desta forma. A eliminação de barreiras hierárquicas e a ideia de que o contributo de todas e todos, independentemente das suas áreas científicas/disciplinares, é válido para a discussão ou investigação em curso, é essencial para gerar pontes entre áreas do saber/pontos de vista científicos. Resulta, portanto, que a par das sinergias criadas, emerge uma elevada capacidade crítica e um conhecimento mais abrangente da realidade a estudar e/ou objeto de intervenção, que é desejada pelo grupo e fundamental para a produção de conhecimento científico.

1.2. Do trabalho colaborativo à comunidade de prática

Não é recente a ideia de que as relações de trabalho colaborativo possibilitam um melhor conhecimento da realidade de uma comunidade e, assim, a adoção de soluções que melhor se adaptem às necessidades dessa comunidade, pelas sinergias criadas. Com efeito, as sinergias resultam do contributo dos diferentes atores com suas diferentes perspetivas, seu conhecimento e recursos na identificação e compreensão de problemas comuns que, articulados, podem proporcionar o desenvolvimento de soluções para as comunidades envolvidas (Jara, 2013). Lasker *et al.* (2001) definiram sinergia como o poder de combinar recursos e competências de um grupo de pessoas e organizações. A colaboração aumenta, pois, a capacidade para alcançar algo desejável/necessário por parte de um grupo de pessoas e/ou de organizações até porque ninguém, por si só, possui toda a informação para tomar uma decisão que seja vantajosa para todo o grupo, sobretudo se o contexto é complexo.

Embora não seja nosso objetivo discutir aprofundadamente os conceitos de cooperação e colaboração, consideramos importante situarmo-nos em termos conceptuais dado que, com alguma frequência, se usam os conceitos de cooperação e colaboração, num contexto não especializado, como termos praticamente sinónimos. Há com efeito diferenças significativas, ao nível conceptual, designando realidades distintas entre si.

Ao falar de cooperação e de trabalho colaborativo, situamo-nos na perspetiva de Roldão (2006; 2007). Não nos revemos no modo de trabalhar cooperativamente, isto é, de “apenas” operar em conjunto, já que o trabalho colaborativo desenvolvido entre pares, no contexto de equipa, não contempla o formato/a metodologia em que cada elemento tem atribuída uma tarefa distinta, pressupondo a divisão clara das tarefas que cada membro tem de desempenhar. Pelo contrário: assiste-se à intervenção de todos os elementos da equipa nas tomadas de decisão, implicando, de facto, uma negociação contínua e uma reconfiguração das práticas e da reflexão que lhes estão subjacentes. A divisão de tarefas específicas à partida não se verifica, decorrendo antes da efetiva cooperação/discussão/experimentação.

Esta metodologia/prática, isto é, o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, não está, no entanto, isenta de riscos, mas pelo facto de ser disruptiva e de, como refere Hargreaves (1998, p. 209), suscitar “uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos”, é intrinsecamente transformadora. Permite aos docentes aprender (e aprender a aprender, continuamente) entre pares e com os seus estudantes, numa partilha de saberes que lhes permite reconfigurar-se, transformar(-se) e ampliar o conjunto das suas

competências, fomentando o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao mesmo tempo que se constituem como agentes transformadores da escola e da comunidade.

As escolas não existem independentemente das comunidades, portanto uma(s) e outra(s) são espaços de cruzamento de narrativas de diversidade, de criação e de valores no sentido holístico e como processo. É, portanto, indispensável refletir sobre elas e sobre essa reflexão gerar mais construção, à semelhança do que fazem as comunidades de prática. O conceito de comunidade de prática é introduzido por Wenger em 1998, como um grupo de pessoas que tem uma motivação ou um problema comum, que conhece bem, e que se reúne periodicamente para aprender mais sobre esse aspeto que une o grupo.

As comunidades de prática caracterizam-se por poderem ser, não apenas presenciais, mas também virtuais, o que constitui uma inquestionável vantagem em tempos de pandemia e distanciamento social, mas também quando se esgota um tempo e espaço formal de encontro presencial. Formadas por pessoas que voluntariamente se agregam por partilharem interesses comuns, que trocam informações e conhecimento (e vão construindo conhecimento) de forma colaborativa e horizontal, interagindo regularmente, podem dar resposta ao desejo de, mais do que existir em conjunto, querer ter projetos conjuntos e continuar a ser todos aprendentes – pessoas, escolas, comunidades e territórios. O seu objetivo último é a partilha de aprendizagens que se constroem com base num projeto conjunto/preocupação comum, envolvimento recíproco e linguagem (no sentido conceptual) partilhada (Wenger, 2010). Cada comunidade de prática apresenta nos seus domínios várias diferenças e especificidades; porém, há características que são comuns, nomeadamente: i) constituírem redes de trabalho; ii) serem guiadas pelo desejo de participação dos seus membros; iii) focarem-se na aprendizagem e na capacitação; e iv) estarem ligadas à partilha de conhecimento, ao desenvolvimento de conhecimento especializado e à resolução de problemas.

Serrat (2010), quando propõe um modelo de *design* e de manutenção e gestão sustentável de uma comunidade de prática (Figura 1), vem lembrar que os membros do grupo, dessa comunidade, têm que percorrer um conjunto de etapas com significado particular; isso demora tempo a acontecer e requer que aspetos como diálogo e respeito, autonomia, responsabilidade e solidariedade estejam enraizados nas práticas de trabalho.

Para cada elemento do grupo, o percorrer estes passos gera necessariamente aprendizagem e as alterações de valores que resultam dessas aprendizagens permitem a compreensão dos fenómenos e isso, por sua vez, conduz a uma nova espiral de alteração de valores. Assim, a aprendizagem desenvolve-se em modelo de espiral, como um processo de aprendizagem em ação, que se traduz numa aprendizagem reflexiva e mais profunda (Nielsen & Nielsen, 2006; Serrat, 2010).

Esta profundidade, derivada de um formato de trabalho colaborativo, constitui, não só uma proposta de transformação individual, mas também uma proposta de caminho de transformação das políticas das instituições envolvidas, como foi o caso, neste projeto: a) da criação de grupos de reflexão para a ação pedagógica no âmbito curricular; b) da realização de estágios curriculares que fundamentam as suas práticas na reflexão crítica sobre as mesmas; c) do envolvimento de departamentos e comunidades educativas que

tradicionalmente não assumem uma relação tão direta com a formação de professores/as; etc. Podemos, por isso, afirmar que o trabalho colaborativo constituiu assumidamente uma opção política deste projeto.

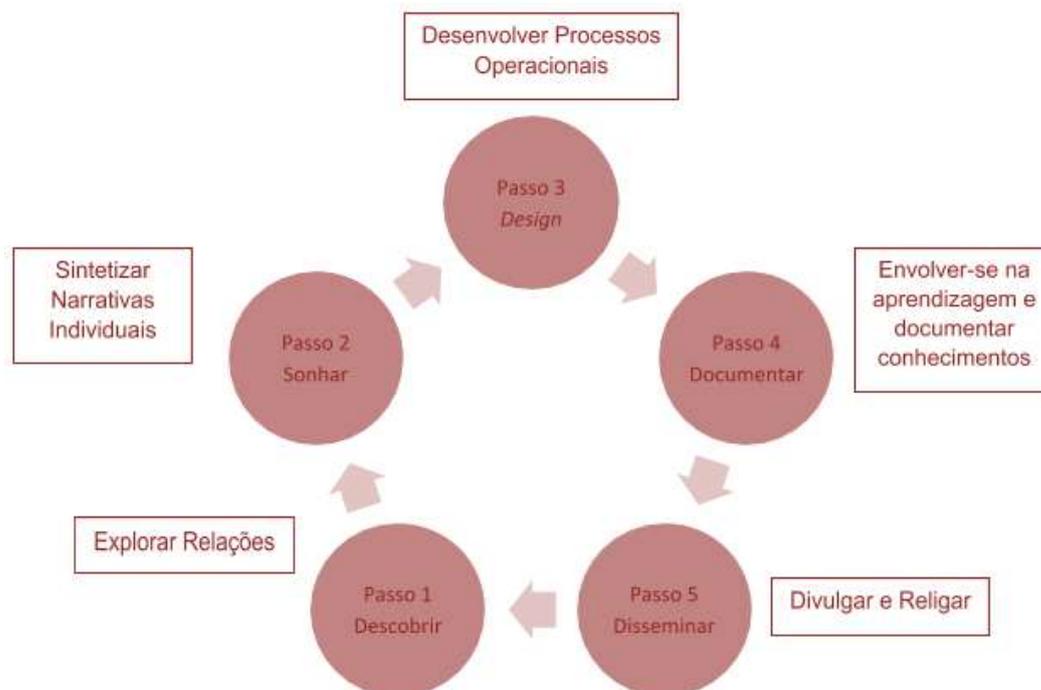


Figura 1 - Modelo de criação, manutenção e gestão de uma comunidade de prática (adaptado de Serrat, 2010).

2. O Projeto *Escolas Transformadoras*

Como vimos anteriormente, as políticas atuais de Educação para a Cidadania trouxeram muitas interrogações e desafios às escolas. Qual o papel das escolas na leitura e resposta aos desafios que se colocam diariamente à sociedade, na sua complexidade, na sua mudança constante? Como se posicionam as pessoas que trabalham e vivem as escolas face às problemáticas das suas comunidades e do mundo? Como incluir processos participativos e colaborativos na formação de agentes educativos para apoiar nestas questões?

O Projeto *Escolas Transformadoras: contributos para uma mudança social a partir da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global na Escola*⁸, surge da necessidade de responder a estas inquietações, oferecendo a oportunidade para repensar a Escola com as escolas e as comunidades educativas. Mais especificamente, com os espaços privilegiados de formação de pessoas que conduzem ou irão conduzir processos educativos como são as Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos (ESE-IP), abrindo possibilidades de transformação das escolas enquanto espaços de partilha de saberes, enquanto espaços plurais de relações positivas, enquanto espaços de construção de cidadania crítica que contribuem para o desenvolvimento dos territórios em diálogo com a sociedade global.

⁸ <https://sites.google.com/fqs.org.pt/escolas-transformadoras/>

Integrar e/ou reforçar estas (e outras) questões e temáticas associadas à Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global nas escolas e instituições de Ensino Superior (IES), nomeadamente na formação de professores/as, bem como disseminar e implementar atividades nos Agrupamentos de Escolas, partindo do princípio que estes representam espaços privilegiados para a participação e a (re)construção do futuro das sociedades, representa uma oportunidade de contributo efetivo para a transformação social.

O Projeto *Escolas Transformadoras*, dinamizado entre julho de 2018 e julho de 2020, envolveu, num verdadeiro trabalho colaborativo, uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (Fundação Gonçalo da Silveira), duas Escolas Superiores de Educação integradas em Institutos Politécnicos (Santarém e Viana do Castelo) e um Instituto Politécnico (Beja), com o objetivo global de “reforçar a ED na Escola enquanto espaço de reflexão crítica e transformação social”, apoiando “as comunidades educativas e os outros agentes escolares na implementação da Estratégia de Educação para a Cidadania, especificamente na sua vertente de Educação para o Desenvolvimento”.

De forma a atingir estes objetivos, foram previstos três resultados: i) o reforço das aprendizagens, competências e práticas de ED dentro das ESE e IP envolvidos; ii) a consolidação das dinâmicas de ED nas comunidades educativas das áreas de influência das ESE e do IP; iii) a criação e dinamização de espaços de diálogo, partilha e reflexão entre atores educativos.

Na sua operacionalização, o projeto propôs uma intervenção coerente e baseada nos princípios e valores da Educação para o Desenvolvimento, com uma dinâmica colaborativa em todas as suas atividades, nomeadamente:

- nas várias ações de capacitação, especificamente, na formação inicial nas ESE e formação contínua de educadores/as e professores/as nos agrupamentos de escolas e na formação de formadores/as em ED;
- nos momentos de encontro temáticos, especificamente, o ciclo de seminários temáticos realizados nas várias ESE e no encontro final;
- nos momentos de reflexão crítica e construção de conhecimento que abriram e fecharam o projeto, ou seja, no diagnóstico de necessidades e caracterização das ESE e no processo de sistematização de conhecimento produzido nas atividades do projeto.

3. Metodologia

Como referido anteriormente, todo o projeto foi concebido, implementado e refletido tendo por base a metodologia do trabalho colaborativo, ou seja, “numa lógica de construção conjunta de trabalho e de aprendizagens a partir de um contexto, possibilitando assim a promoção de sinergias e do significado daquilo que se constrói” (Raposo *et al.*, 2019, p. 852). A valorização do processo foi assumida, desde a sua candidatura, como uma das características do projeto, em coerência com a assunção de que só dessa forma se podem promover aprendizagens críticas, questionadoras e mobilizadoras, com vista à transformação da realidade.

Dessa forma, ao longo dos dois anos do projeto, foi promovida uma cultura de recolha de informações, através de documentos produzidos, memórias, fotografias, vídeo, etc., que foram dando corpo a vários produtos do projeto e que, aliados a momentos de reflexão colaborativos específicos para o efeito – ocorreram três no decurso do projeto –, serviram de apoio a uma sistematização final de aprendizagens, facilitada por uma equipa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Partindo da questão principal “*O que faz com que a escola seja transformadora?*”, foram definidas as seguintes subquestões: “Quais as dimensões importantes de análise, que práticas educativas, pedagógicas e metodológicas são importantes para uma Escola Transformadora? Que relações esta Escola precisa de cuidar para se posicionar na sociedade enquanto agente de mudança? E para que mudanças quer a Escola contribuir?” (Martins & Bergano, 2020, p. 8).

Este processo de reflexão, partindo da análise de conteúdo de documentos produzidos no decurso do projeto, do processo de diálogo com a equipa parceira e dos registos resultantes da dinamização de duas sessões dedicadas expressamente à sistematização das práticas e aprendizagens, deu origem a uma publicação final que permite à equipa dinamizadora do projeto refletir sobre as suas próprias aprendizagens, partilhar com outros atores a sua experiência de trabalho e inserir-se no diálogo sobre os princípios, valores e práticas de uma escola vocacionada para a transformação social.

Neste artigo pretende-se responder à questão: “Como foi mobilizada a *colaboração* no âmbito do projeto e quais as aprendizagens daí decorrentes?”, partindo de um projeto que pretende contribuir para a implementação de uma política pública na área da Cidadania e que centrou a sua ação em torno de processos colaborativos. Como fonte, foi utilizado, sobretudo, o documento *Escolas Transformadoras: contributos para uma mudança social a partir da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global na Escola. Sistematização de práticas e aprendizagens*⁹, havendo ainda o recurso ao documento de candidatura do projeto e outros documentos produzidos no âmbito do projeto, nomeadamente i) memórias dos vários exercícios de reflexão efetuados e ii) comunicações e artigos redigidos pela equipa do projeto com base nestes processos de reflexão. Estes documentos foram interpretados através de um processo de análise de conteúdo.

4. Considerações sobre a análise efetuada

A relação do projeto com as políticas públicas na área da Educação para a Cidadania é inegável. Na realidade, esta missão é assumida desde a própria candidatura onde se pode ler “foi pensado este projeto para apoiar escolas, docentes e futuros docentes, a integrar na sua ação educativa os novos documentos enquadradores destas áreas temáticas”, dos quais se dão exemplo, os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio), o projeto de *Autonomia e Flexibilização Curricular* (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho); e a nova *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* (na época ainda em processo de aprovação).

⁹ A partir de agora referenciado como SPA, de Sistematização de Práticas e Aprendizagens.

No mesmo documento pode ainda ler-se: “o projeto constituiu-se, assim, como uma mais-valia complementar aos novos enquadramentos propícios à ED”, procurando a sua operacionalização através da formação de docentes do ensino superior (nomeadamente das ES envolvidas); da integração destes conteúdos na formação inicial de professores/as; da oferta de ações de formação de formadores/as em ED e formação contínua para professores/as dos agrupamentos de escola envolvendo a mobilização de competências; da reflexão sobre estas práticas e partilha de experiências, a um nível regional e nacional, e da sistematização e divulgação das aprendizagens ocorridas nestes processos.

Ao nível metodológico, a opção pelo trabalho colaborativo também é visível, desde o processo de elaboração da candidatura, tendo sido validada esta opção no diagnóstico que foi levado a cabo no início do projeto em cada uma das instituições do ensino superior envolvidas. De facto, na análise dos resultados deste processo são identificados quatro principais constrangimentos ao trabalho das temáticas da ED/ECG nas instituições, sendo que a falta de trabalho colaborativo é um dos que recolheu mais referências (Raposo *et al.*, 2019). Esta necessidade é reforçada na sessão presencial, realizada em cada ESE, dedicada à exploração desta etapa de diagnóstico e onde o primeiro tópico emergente é também a falta de processos e trabalhos colaborativos.

Após o primeiro ano de projeto, no contexto do primeiro momento de avaliação intermédia e aproveitando a possibilidade de apresentação de uma comunicação numa conferência internacional de referência nestas áreas¹⁰, foi realizada uma reflexão interna entre as pessoas participantes no projeto que foi traduzida da seguinte forma: “Refletindo um pouco sobre o modo como a equipa desenvolve o trabalho, é nosso entender que contribuem para o sucesso do grupo, principalmente três tipos de fatores. São eles a confiança, a colaboração e o cuidar. (...) a colaboração torna-se fundamental ao longo de todo o processo tanto mais que a) existem diferentes níveis de conhecimento e de experiência com as temáticas da ED, o que permite uma aprendizagem entre pares através da partilha e da reflexão sobre as práticas e ainda b) as experiências diferenciadas e complementares existentes entre as duas tipologias de entidades envolvidas - ESE e ONGD - são assim potenciadas e sinérgicas” (Raposo *et al.*, 2019, p. 855). Nesta fase, o trabalho colaborativo foi considerado “como característica e condição essencial deste projeto, entre as instituições, mas sobretudo entre as pessoas envolvidas dentro de cada ESE. Um trabalho colaborativo também muito ligado a uma ideia de suporte mútuo” (*idem*).

Numa outra oportunidade de reflexão coletiva, e com o mesmo fim de ser apresentada uma comunicação na edição seguinte da mesma conferência internacional, é apresentada a consubstanciação do trabalho colaborativo em cada uma das atividades do projeto (Fernandes *et al.*, 2020): na estruturação colaborativa da formação sobre temáticas e metodologias de ED em cada uma das instituições; no envolvimento das docentes de cada um dos territórios na preparação e na facilitação das ações de formação acreditadas que visam formar e capacitar agentes educativos em ED dos agrupamentos escolares e da comunidade educativa envolvente; na elaboração colaborativa de instrumentos que orientaram os processos de integração da ED/ECG nos diferentes espaços do Ensino Superior (unidades curriculares, cursos, departamentos, espaços não formais);

¹⁰ O *INCTE - Encontro Internacional de Formação na Docência*, organizado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

na concetualização e dinamização de espaços de reflexão e debate abertos ao público no âmbito da temática da educação transformadora em cada um dos territórios; e na cultura de reflexão contínua e conjunta que se foi promovendo ao longo de todo o projeto com vista à sistematização das aprendizagens construídas durante o processo.

Este processo de sistematização de aprendizagens, como referido anteriormente, permitiu um olhar mais aprofundado sobre o processo vivido. A importância atribuída à sistematização das práticas e aprendizagens fez com que se desenvolvesse um processo participado, organizado e dinamizado no sentido de reconhecer conceitos e processos envolvidos no projeto, estabelecer relações entre práticas e aprendizagens, refletir criticamente sobre as ações e, sobretudo, tecer considerações reflexivas relevantes para a construção de uma ET.

A colaboração foi um dos aspetos mais realçados durante todo o processo, aparecendo em lugar de destaque, logo na contextualização do documento de SPA, sendo aqui introduzida a sua definição no âmbito do projeto, o que legitima a sua relevância: “Neste projeto a colaboração é compreendida no sentido da implicação e o consenso de todos/as os/as envolvidos/as, na planificação e desenvolvimento do mesmo” (Martins & Bergano, 2020, p. 7). No estudo, as autoras organizaram a sua análise em torno de quatro dimensões: *Objetivos*, *Estratégias*, *Obstáculos* e *Resultados*, sendo que, em todas, se pode verificar a centralidade dos processos colaborativos.

Relativamente aos *Objetivos*, de carácter mais formativo ou de carácter mais institucional, estes assentam na promoção do envolvimento ativo dos agentes educativos de forma a reconhecerem que o papel da instituição e a sua relação com a comunidade são determinantes para a construção de uma Escola Transformadora. Houve ainda um foco claro no envolvimento e na participação efetiva de estudantes, a partir de processos colaborativos com docentes e outros agentes no quotidiano das escolas. Estas relações colaborativas trazem implicações ao nível da transformação das relações entre pessoas e territórios.

Na dimensão *Estratégias Educativas*, a “organização de ambientes e experiências colaborativos” (idem, p. 14-15) surge como uma “abordagem promotora” de aprendizagens. O projeto procurou desencadear processos reflexivos, organizando experiências e ambientes colaborativos, que incluem propostas de integração curricular de conteúdos e práticas em ED/ECG em diferentes Unidades Curriculares, em diversas formações académicas, e também em projetos. São particularmente reveladores desta abordagem colaborativa estratégias como o envolvimento dos órgãos diretivos, a criação/organização de um grupo promotor da ED/ECG em cada IES; a realização de reuniões de reflexão partilhada com colegas da instituição; a implementação e promoção de formação interna nas IES; a relação/articulação do projeto ET com outros projetos em desenvolvimento nas IES; a promoção das relações das IES com os Agrupamentos e o envolvimento/participação ativo(a) da comunidade.

Através de um processo dinâmico de participação e colaboração, todas as atividades do projeto envolveram a partilha transversal e horizontal das práticas e saberes de cada uma das entidades parceiras, alicerçadas nas suas diferentes experiências, processos e geografias.

Partindo da crença na aprendizagem colaborativa como dinâmica de uma Escola Transformadora, foram eleitas práticas que promovem a horizontalidade das relações e a co-aprendizagem, possibilitando a aprendizagem experiencial dos princípios e valores da democracia e a sua atualização e o desenvolvimento de competências complexas que articulam saberes, atitudes e valores no âmbito da ED/ECG. As práticas foram, assim, intencionais e colaborativas, uma vez que procuraram ter um sentido comum para os/as participantes e visaram o envolvimento de cada um/a e do coletivo no projeto de transformação social.

No entanto, o trabalho colaborativo não surge por geração espontânea, sendo reconhecido que requer empenho e que necessita de “ser cuidado”. Na dimensão *Obstáculos*, encontramos a referência aos “aspectos relacionais”, entre os quais se mencionam: (i) as dificuldades relacionais do trabalho colaborativo, designadamente quando este tem um carácter pontual; e (ii) as dificuldades resultantes do não envolvimento do pessoal não docente, entre outras” (idem: 16). De facto, a falta de tempo referida pelos e pelas docentes na fase de diagnóstico foi um elemento dificultador de processos colaborativos. Para existir verdadeira colaboração, como dito anteriormente, é necessário tempo para se partilharem visões e perspetivas, sobretudo quando falamos em atores que provêm de áreas distintas do saber (entre os docentes das ESE, por ex.), de tipologias de instituições diferentes (das ESE, da ONGD e dos agrupamentos de escolas, por ex.) e com posições bastante diferenciadas (membros de direções, docentes e estudantes, por ex.). De facto, na reflexão sobre as aprendizagens realizadas no âmbito do projeto, são apontadas as aprendizagens relacionais, sejam estas a nível pessoal ou institucional:

Do ponto de vista das relações pessoais destaca-se a preocupação com o cuidar da relação, ou seja, dar atenção ao outro e promover a proximidade entre os/as intervenientes. A colaboração é em si uma estratégia e simultaneamente uma finalidade, no sentido em que alimenta a dinâmica de aprendizagem com o outro, ouvindo-o, acolhendo e valorizando os seus contributos numa relação mútua e simétrica. Do ponto de vista institucional, o trabalho em rede assume neste cenário uma concretização dos pressupostos e valores de uma Escola Transformadora e tem o potencial de concretizar estratégias institucionais de articulação que podem promover a partilha de saberes, a contaminação de boas práticas e o enriquecimento mútuo (Martins & Bergano, 2020, p. 25).

No que respeita aos *Resultados* é evidente a valorização do desenvolvimento de práticas “onde se destaca a integração curricular e o desenvolvimento de práticas colaborativas associadas à ED/ECG” (idem, p. 17), que promovam o envolvimento colaborativo de vários agentes educativos (docentes, estudantes, elementos da comunidade), construindo dinâmicas de uma Escola Transformadora.

Na abordagem à questão de fundo, “O que é uma Escola Transformadora?”, este aspeto surge, novamente, em destaque: “uma Escola Transformadora é uma escola que assume a ED/ECG como um conteúdo e um processo” (idem, p. 18), sendo referido, entre outras evidências, o trabalho colaborativo e em rede como meio para a construção de conhecimento partilhado e a adoção desse desígnio como marca de uma cultura institucional. Podemos afirmar que é o processo que contribui de maneira significativa para os resultados que, assim, dele dependem. É esta consciência sempre presente no fazer que afinal, é transformadora (Raposo *et al.*, 2019, p. 855).

Em suma, é possível concluir que a colaboração, no Escolas Transformadoras, foi assumida como uma abordagem transversal às diferentes dimensões do projeto, que se reconhece desde logo na enunciação dos seus objetivos, nos públicos e parceiros que acolhe ou nas relações que procura promover, mas que implica também condições que se disseminam ao nível das diversas opções de planeamento e desenvolvimento da ação, particularmente ao nível das práticas, na conceção e dinamização de estratégias, metodologias e atividades, ou ainda na avaliação.

E para além de um tempo limitado e mais ou menos formalizado de um projeto, uma vez que o assunto não se esgota no projeto em si, mas antes cresce, multiplica-se e complexifica-se como corolário da sua própria metodologia e prática colaborativa, há que encontrar continuidades na rutura imposta pelas questões administrativas e burocráticas. A comunidade de prática pode dar resposta a esta necessidade de continuação, reforçando as redes de cooperação que se formaram entre os participantes dos territórios presentes, apoiando a continuidade do questionamento, o aprofundamento das aprendizagens com o recurso ao espírito crítico. A comunidade proporciona também as condições para a criação de um espaço seguro para a partilha de dúvidas e práticas bem e mal sucedidas e para a procura, no âmbito desta rede colaborativa, de respostas para a escola e sociedade que se desejam transformadoras, transformadas e mais justas.

A breve análise apresentada neste artigo ilustra como o trabalho colaborativo em torno de conteúdos e processos, quer na sua vertente de co-construção de conhecimento, como de consolidação de relações de cuidado entre as pessoas, sustentou a reflexão, exploração e integração de políticas educativas, transformando-as em práticas educativas e pedagógicas, perseguindo uma visão *transformadora* do ser, do fazer e do agir.

Referências Bibliográficas

- Andreotti, V. (2014). Critical literacy: theories and practices in Development Education. *Development Education Policy & Practice Review*, 19, 11-32.
- Andreotti, V. (2014). Educação para a Cidadania Global – *Soft versus Critical*. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 57-66. <https://bit.ly/2KxuM4x>.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 40(1), 43-61. <https://bit.ly/3aBPXgl>.
- Boni, A. (2014). Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso español. *Sinergias - diálogos educativos para a transformação social*, 1, 101-115. <https://bit.ly/38wNAZR>.
- Cardoso, J., Figueiredo, I.L., Neves, M.J., Pereira, L.T., Silva, R. & Torres, A. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. <https://bit.ly/3rwtlEm>.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 31, 213-230.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, 1.ª série - n.º 129 - 5 de julho de 2012. <https://bit.ly/34CoGXw>.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.º série – n.º 129.
- Despacho n.º 25931/2009. Ministérios dos negócios Estrangeiros e da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, pp. 48391- 48402. <https://bit.ly/38xcrMW>.
- Direção-Geral da Educação (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*, Lisboa: Ministério da Educação. <https://bit.ly/2KuRMRF>.
- Direção-Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. <https://bit.ly/38lJJsT>.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, S., Gonçalves, T., Silveira, M., Uva, M., Marques, H., Coelho, L.S., Raposo, A., Piedade, A., André, C., Teixeira, L., Fernandes, J.P & Colaço, S. (2020). Escolas Transformadoras: uma experiência de colaboração como contributo para novos paradigmas educativos. In *V Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. <https://bit.ly/3mC2JOY>.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, L. (2008). The Whole-school Approach to Education for Sustainable Development: From Pilot Projects to Systemic Change. *Policy & Practice-A Development Education Review*, 6, 69–74.
- Jara, O. (2013). Comunicação oral no VIII Encontro de Educadores em Cidadania Global em contexto escolar - *Práticas colaborativas e reflexivas, a Educação para a Cidadania Global em rede*. Lisboa.
- Lasker, R., Weiss, E. & Miller, R. (2001). Partnership synergy: a practical framework for studying and strengthening the collaborative advantage. *The Milbank Quarterly*, 79 (2), 179-205.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora.

- Lourenço, M. (2018). Cidadania global e integração curricular: desafios e oportunidades nas vozes de formadores de professores. *Indagatio Didactica*, 10 (1), 9-27.
- Martins, C. & Bergano, S. (2020). *Escolas Transformadoras: contributos para uma mudança social a partir da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global na Escola. Sistematização das práticas e aprendizagens*. Projeto Escolas Transformadoras. <https://bit.ly/3i8SOiM>.
- Mesa, Manuela (Dir.) (2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Madrid: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República, 2.ª série – n.º 128. <https://bit.ly/2KI4L8M>.
- Nielsen, K. & Nielsen, B. (2006). *Methodologies in Action Research in Action Research and Interactive Research – beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Raposo, A, Marques, H., André, M.C, Coelho, L.S, Colaço, S., Fernandes, S., Gonçalves, T., Silveira, M. & Uva, M. (2019). A dimensão colaborativa da educação para o desenvolvimento: uma proposta de reflexão. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, E. M. Silva, G. Santos, M. R. Patrício, & M. L. P. Castanheira (Eds.). *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 849-855). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança / Escola Superior de Educação. <https://bit.ly/39vD4T0>.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, de 16 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 135. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 (ENED 2018-2022), 3190-3202. <https://bit.ly/37HhPOs>.
- Roldão, C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Roldão, C. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas. *Noesis* (66). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Serrat, O. (2010). *Building communities of practice*. Washington, DC: Asian Development Bank
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press. <https://bit.ly/3hcEqWr>.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). London, UK: Springer. <https://bit.ly/3ha1wgh>.

Índice





RESPUESTA DE LA UNIVERSIDAD A LA AGENDA 2030 DESDE EL BINOMIO: METODOLOGÍA-TEMÁTICA¹

Miren Barrenetxea Ayesta², Marta Barandiaran Galdós²

Resumen

La institución universitaria está llamada a convertirse en agente para la transformación social, formando futuros ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad. Como respuesta, las universidades plantean una formación holística en la que la sostenibilidad sea un pilar fundamental. En las últimas décadas, se ha avanzado en la identificación de las competencias transversales necesarias, para la formación en Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sin embargo, no hay muchos avances en la aplicación de la sostenibilidad en los grados universitarios, desde la metodología docente.

Este artículo está dividido en dos partes; en la primera, se realiza una revisión de la literatura sobre el concepto de desarrollo asociado al discurso educativo, y al papel que juegan las competencias transversales en la educación de ciudadanos comprometidos. En la segunda parte, se presenta una experiencia llevada a cabo en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Palabras clave: *Ciudadanía Comprometida; Educación Transformadora; Objetivos de Desarrollo Sostenible; Pensamiento Crítico; Justicia Social.*

¹ El trabajo que aquí se presenta está incluido en el programa Campus Bizia Lab de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), y se ha llevado a cabo dentro del proyecto titulado La universidad como agente de transformación social. Acciones para implicar al alumnado, profesorado y personal de administración y servicios en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que se desarrolla en la Facultad de Economía y Empresa-Elcano. Agradecemos al vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural de la UPV/EHU la ayuda otorgada para llevar a cabo la actividad, y la aprobación del nuevo proyecto de innovación educativa (i320-13) para el bienio 2020-2022 titulado Fenómenos, retos e investigación, vía para contribuir a la Agenda 2030 desde el grado en Gestión de Negocios, que nos permitirá seguir desarrollando esta línea de trabajo.

² Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU. Facultad de Economía y Empresa-Elcano.

1. Introducción

La Educación Superior ha adquirido mayor relevancia con la aprobación de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015a). El escenario universitario es un buen lugar para enseñar y aprender a dar respuesta a los retos que plantean los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La educación es imprescindible para avanzar en la Agenda 2030, pero es necesario que ésta sirva para empoderar a los individuos para que sean conscientes que sus acciones actuales tienen efectos sociales, culturales, económicos y ambientales en el futuro (UNESCO, 2017).

La preocupación, en nuestras universidades, por dar respuesta a dichos retos, queda reflejada por las acciones que se llevan a cabo por la conferencia de rectores de las universidades españolas (CRUE) desde 2012 hasta nuestros días, “Es responsabilidad de las universidades que los jóvenes estén bien preparados y formados para tomar decisiones que contribuyan a generar una sociedad más justa y sostenible” (CRUE, 2019, p. 1).

En un contexto más cercano, el Plan Universitario Vasco 2019-2022 establece, entre otros, el reto de “lograr la formación integral de los estudiantes a través del desarrollo de las competencias transversales” (Eusko Jaurlaritz, 2019, p. 48). Mientras que la propia Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), asume un compromiso explícito con los ODS, al fijar como objetivos en su plan estratégico *fomentar en el alumnado los valores universitarios, la colaboración, la igualdad, el pensamiento crítico, la creatividad y el compromiso social, contribuyendo a su formación integral como ciudadanos y ciudadanas* (Eje personas); así como, *convertir a la universidad en una institución que promueva el desarrollo sostenible, la inclusión y el compromiso social* (Eje relación con la sociedad) (UPV/EHU, 2018). Además, elabora una hoja de ruta para alinear el trabajo universitario con la Agenda 2030. Este trabajo lo enmarca en tres áreas: *Campus igualdad, Campus planeta y Campus inclusión*, complementando su modelo pedagógico: el *modelo IKDi³* (UPV/HU, 2019a; UPV/EHU, 2010). Junto a lo anterior, fija el catálogo de competencias transversales de la institución en la línea de las competencias que la UNESCO considera claves para lograr todos los ODS (UNESCO, 2017; UPV/EHU, 2019c).

La hipótesis de partida del artículo es que la universidad no brindará un escenario educativo apropiado si no lo convierte en un espacio para aprender a vivir y actuar con otros, reconociendo y aceptando las diferencias; de forma que el alumnado desarrolle habilidades personales y críticas que le permita realizar una lectura comprensiva del mundo (Guerra-Báez, 2019).

En el trabajo se plantea un doble objetivo, en primer lugar, potenciar en las propias universidades el debate sobre la necesidad de trabajar por el bien común, entendido éste como un ideal cívico que permita a los ciudadanos disfrutar de vidas dignas en una sociedad justa (Sandel, 2020). En este trabajo, el concepto de justicia social toma como referente a Murillo y Hernández-Castilla (2014), que lo denominan las tres “Rs”: redistribución de bienes primarios; reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales; y la participación y representación de todas las personas en aquellos aspectos que afectan a su vida.

El segundo objetivo, consiste en colaborar en la creación de un banco de buenas prácticas en educación para la ciudadanía global en el ámbito de la educación formal, concretamente en los grados universitarios del área de economía y empresa. Los referentes prácticos permitirán, también, impulsar un debate social sobre el propósito de las universidades, el capitalismo académico o la no neutralidad del conocimiento que se genera y transmite, en la línea que plantean Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez-Ponce (2019).

Para abordar este doble objetivo, el punto de partida es el análisis de la situación del debate sobre el desarrollo junto al discurso educativo, en el que se avanza desde el concepto de capital humano, calidad como rendición de cuentas, pedagogía crítica, currículum por competencias, modelos y conceptos de calidad alternativos y competencias transversales para la ciudadanía comprometida con la justicia social. A continuación, se presenta un ejemplo de práctica asociada al empoderamiento de los futuros egresados para que desarrollen competencias transversales claves para la sostenibilidad.

2. Educación para una ciudadanía comprometida y competencias transversales

En el artículo 1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), se asignan cuatro funciones a la universidad:

La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales. La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico. La difusión del conocimiento y la cultura y la formación a lo largo de toda la vida.

Funciones todas ellas de gran relevancia, pero que pueden ser interpretadas de distintas maneras dependiendo de la visión que se tenga del propio concepto de desarrollo. Por otro lado, hemos de decir que el concepto de desarrollo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, y ha tenido asociados distintos discursos educativos, tal como recogemos en el gráfico 1.

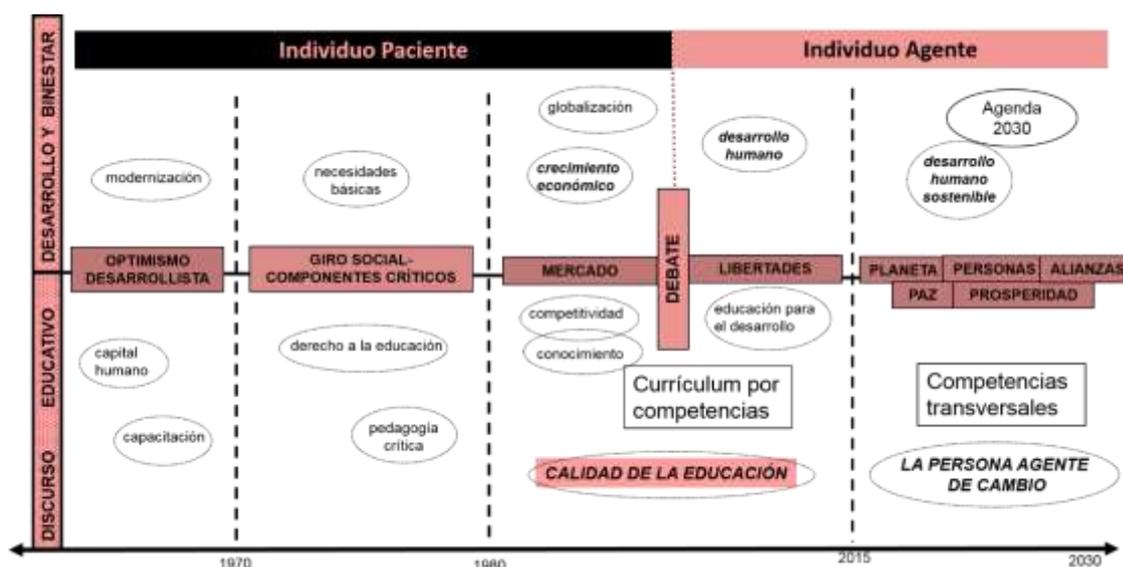


Gráfico 1 - Debate del desarrollo y del bienestar junto al discurso educativo.
Fuente: Adaptado de Barandiaran (2013, p. 21)

En la etapa del optimismo desarrollista, se entiende la educación como generadora de capital humano al servicio de la modernización y del crecimiento económico. En la siguiente etapa, surgen miradas alternativas que reclaman la satisfacción de necesidades básicas como imprescindibles para que exista desarrollo económico; junto a esta idea se reivindica el derecho a la educación, y emerge el paradigma de la pedagogía crítica. A partir de 1980, surge la mirada crítica del paradigma del Desarrollo Humano, con el que se abre el debate sobre si el diseño de políticas ha de estar dictado por el mercado o por las libertades de las personas; debate que se traslada al discurso educativo, siendo una de sus mayores muestras el currículum por competencias; diseño curricular condicionado por el valor del conocimiento en el mercado y la competitividad, es lo que afianza la relación entre la educación y la economía; el debate educativo se tiñe de utilitarismo. Consecuencia de ello, surgen los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación y los procedimientos de evaluación hacia la rendición de cuentas.

Al otro lado del debate, entra la Educación para el Desarrollo (ED) de 4ª generación en las instituciones educativas, donde se introduce la idea de la educación como proceso social de transformación y se abren nuevos discursos en los diseños curriculares (Lozano, Boni, Peris y Hueso, 2012). Se promueven prácticas pedagógicas para generar ciudadanos que se comporten como agentes que cuestionan y transforman el modelo de desarrollo.

En la actualidad, con la aprobación de la Agenda 2030 en el discurso del desarrollo se habla ya de Desarrollo Humano Sostenible (DHS), que se sustenta en cinco pilares: planeta, prosperidad, personas, paz y alianzas. A pesar de que la Agenda 2030 contiene notables contradicciones con relación al modelo de desarrollo que promueve, es probablemente la mejor agenda de la que se podía disponer, pero al mismo tiempo muestra sus límites; los ODS se presentan más como una declaración de buenas intenciones que como compromisos específicos. No cabe duda de que el éxito de la agenda dependerá, también, de los recursos de financiación y de los mecanismos para su implementación. En este sentido la Agenda de Acción de Addis Abeba (Naciones Unidas, 2015b) supone un enfoque de financiación amplio, pero señala una fuerte resistencia de los países de la OCDE y de la mayoría de los países emergentes a aumentar la financiación pública, haciendo un llamamiento a la financiación privada. Se presenta una opción que se fundamenta en la confianza en el crecimiento más que en la reflexión sobre el modelo productivo y de consumo y sus consecuencias sobre los límites ambientales y sociales. Tal como señala Cruz (2020), en la Agenda “está demasiado presente una lógica de crecimiento continuo y consumo creciente” (p.114).

El pretendido carácter transformador de la Agenda queda en entredicho, puesto que uno de los principales retos que plantea tiene que ver con la propia noción de desarrollo recogida en la misma. Ahora bien, si la Agenda se entiende como un acuerdo abierto, sí nos encontramos en un buen momento para el debate, para la generación y la transmisión de conocimiento. La Agenda 2030 sí brinda la oportunidad a las universidades para que desde sus espacios se sientan como un actor más de la cooperación que pueda tener una de las claves: el conocimiento, para buscar la manera de compatibilizar el crecimiento con el desarrollo humano y sostenible (Barandiaran y Cardona, 2016).

En este contexto, se acepta el currículum por competencias, pero toman protagonismo las competencias transversales, como herramienta fundamental de los procesos que quieran formar parte de una Educación para

la Transformación; en los que definitivamente todas las personas sean agentes de cambio hacia el DHS; esta última idea, convierte a la educación en una de las partes fundamentales de la Agenda 2030, puesto que a través de la misma se dota a las personas de los mecanismos necesarios para que sean agentes de cambio.

Respecto a las universidades, la Agenda 2030 les pide un posicionamiento claro para que se impliquen y se transformen en universidades comprometidas y que colaboren en la resolución de los problemas y necesidades sociales que permitan construir un mundo mejor para las futuras generaciones (Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Corrales-Serrano y Espejo-Antúnez, 2019). La educación superior para el desarrollo sostenible habilita a la gente no sólo a adquirir y generar conocimiento, sino, también, a reflexionar sobre los efectos futuros de los comportamientos y decisiones actuales desde una perspectiva global de responsabilidad (Barth, Godemann, Rieckmann y Stoltenberg, 2007). Tal como recoge la UNESCO (2014), al plantear la necesidad de impulsar la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS):

La EDS habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentales y adoptar medidas responsables a favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica, y de lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural (p. 12).

Las universidades han de reflexionar y revisar qué están haciendo y qué desean conseguir con las actividades universitarias de docencia, investigación, relaciones con la sociedad o con sus propias políticas internas de inclusión, igualdad o compromiso medioambiental (Barandiaran, Barrenetxea, Cardona, González y Mijangos, 2019; Boni, López-Fogues y Walker, 2016; CRUE, 2012). Iniciativas como la investigación transdisciplinar enfocada en las necesidades sociales, la realización de Trabajos Fin de Grado, Fin de Máster o Tesis Doctorales enfocados en los ODS, o el uso de metodologías tales como el aprendizaje-servicio (ApS) y los debates sobre retos del futuro, se consideran ejemplos de una universidad para la transformación (Barrenetxea, Mijangos, Cardona, Olaskoaga, y Barandiaran, 2018a; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). Mientras que no lo es una universidad que empuja hacia la construcción de lo que Saura y Bolívar (2019) denominan “*sujetos académicos neoliberales*”: académicos preocupados y ocupados únicamente en publicar el mayor número de artículos de la forma más rápida posible, con la única finalidad de aumentar su currículum y cumplir los requisitos que les imponen las agencias externas de evaluación. Ni tampoco lo es la universidad que contribuye a defender las desigualdades de riqueza y de estima social en nombre del mérito (Sandel, 2020). Creemos que es el momento de recuperar la propuesta de Sachs (2015) de impulsar el uso de la red mundial de universidades para que estas se conviertan en una “red de soluciones”, que ayuden a gobiernos, empresas y sociedad civil para mostrar las vías de un desarrollo sostenible exitoso (p. 61).

En el ámbito de la docencia, la Agenda invita a un cambio de paradigma que no es sólo una cuestión de transformar la responsabilidad institucional, sino que también requiere una reorientación curricular y de las metodologías (Albareda-Tiana, Vidal-Raméntol y Fernández-Morilla, 2017). Todo ello unido a procesos que favorezcan el desarrollo de la empatía, la conciencia y el pensamiento críticos en docentes y estudiantes (Santamaría-Goiuría y Stuardo-Concah, 2018).

En este artículo, ponemos el foco en actividades centradas en la docencia, en los grados de la facultad de Economía y Empresa. Partimos de los resultados obtenidos en estudios previos que indican que la inclusión de la sostenibilidad en los currículos universitarios es escasa (Valderrama-Hernández *et al.*, 2019). Son diversas las razones de esta no inclusión. En primer lugar, un diseño inadecuado de las titulaciones, que han sido adaptadas a Bolonia con “la creencia implícita de que sumar conocimientos y capacidades hace, de por sí, competentes a las personas” Paricio (2020, p. 63). En segundo lugar, las políticas de evaluación universitaria, referentes a las verificaciones y acreditaciones de las titulaciones que descansan en un concepto de rendición de cuentas, que ha llevado al sistema a una burocratización y estandarización, en la que se echa de menos la falta de orientación para valorar el impacto de los títulos en la sociedad, en lugar de centrarse en recoger datos de egreso o de empleabilidad (López Aguado, 2018). Lo mismo podríamos decir de los programas de evaluación del profesorado universitario, muy sesgados a valorar la cuantía de artículos publicados (ANECA, 2020); esto ha llevado a orientar la carrera académica y la formación de los docentes hacia áreas relacionadas con su investigación, quedando la innovación educativa en un segundo plano. En tercer lugar, si bien las universidades españolas han ido creando vicerrectorados o direcciones encargadas de la sostenibilidad, estas han tenido un sesgo hacia el impulso de programas centrados en la sostenibilidad ambiental en detrimento de la social y económica (Geli, Collazo y Mulà, 2019). En cuarto lugar, a las universidades les está costando avanzar más allá de las experiencias o programas piloto y encuentran dificultades por falta de espacios y tiempos para implicar al personal y a la propia institución (Tilbury, 2019).

La falta de transversalidad de la sostenibilidad en los currículums ha favorecido que el nivel de conocimientos sobre los ODS entre el alumnado sea bastante limitado (Barandiaran, Barrenetxea, Cardona, González y Mijangos, 2018; Segalàs y Sánchez, 2019; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). Como lo es, también, en colectivos profesionales en los que nuestros egresados se insertarán; tal como se recoge en un estudio llevado a cabo por el Colegio Vasco de Economistas: sólo un 6% de los profesionales encuestados manifestaban conocerlos a fondo, y sumando las respuestas de los que no los conocen o únicamente han oído hablar de ellos, representan el 69% de los encuestados (Economistak Euskal Elkargoa, 2019). En la misma línea, a pesar del importante papel que desempeñan las pymes españolas, un 78% de las mismas no conoce la Agenda 2030, o sólo lo hace de forma superficial (Economistas Consejo General, 2019).

En las últimas dos décadas, ha surgido una amplia literatura con propuestas sobre cuáles se consideran las competencias clave para potenciar la educación sobre el desarrollo sostenible; con matizaciones entre las distintas propuestas, si bien todas ellas incluyen aspectos cognitivos, psicomotrices y afectivos agrupados en distintas categorías (UNESCO, 2014, 2017; Wiek, Withycombe y Redman, 2011; Rieckmann, 2018; Wilhelm, Föster y Zimmermann, 2019). Y matizando en algunos casos la importancia de desarrollar las competencias intrapersonales (Barth *et al.*, 2007; Giagrande *et al.*, 2019).

A modo de resumen, en la tabla 1 recogemos los diversos modelos que sirven de referencia en nuestro trabajo; podemos ver que todos ellos se centran en desarrollar habilidades para lidiar con problemas complejos y retos de futuro.

COMPETENCIAS	MODELOS		
Clave para un Desarrollo Humano Sostenible (DHS)	Wiek et al. (2011)	Giangrande et al., (2019)	UNESCO (2017) Rieckmann (2018)
	De pensamiento sistémico: Habilidad para de forma colectiva analizar sistemas complejos y diferentes escalas	De pensamiento sistémico	De pensamiento sistémico
	Anticipatoria: Habilidad para analizar y evaluar de forma colectiva cuestiones de sostenibilidad futura y entornos de resolución de problemas sobre sostenibilidad	Anticipatoria	Anticipatoria
	Normativa: Habilidad para mapear, especificar y aplicar valores de sostenibilidad	Normativa y cultural	Normativa
	Estratégica: Habilidad para diseñar e implementar de forma colectiva intervenciones y estrategias de gobierno transformativo hacia la sostenibilidad	Estratégica	Estratégica
	Interpersonal: Habilidad para motivar y facilitar investigación colaborativa y participativa en sostenibilidad y resolución de problemas	Interpersonal	De colaboración
		Intrapersonal	De pensamiento crítico
			De autoconciencia
		Integrada de resolución de problemas	

Tabla 1. Competencias clave para pensar y actuar a favor de un desarrollo sostenible.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, hemos de tener claro que la adquisición de estas competencias sólo asegura la capacidad de actuar para liderar retos complejos, pero no implica necesariamente que las personas actúen en situaciones específicas. Por esta razón, Rieckmann (2018) plantea la necesidad de incluir valores y motivaciones junto a entornos que ofrezcan oportunidades (mecanismos y ambientales y contextuales) para actuar. Esta idea se basa en el enfoque de las *capacidades combinadas* de Nussbaum, que expresa de forma clara que no es suficiente una formación y preparación para la acción si no va acompañada de un contexto en el que dichas capacidades pueden ser usadas; así se puede educar para ser oradores elocuentes, pero si se deniega el derecho a hablar libremente en público, los gobiernos no están apoyando la consecución de la capacidad de libertad de expresión (Nussbaum, 2011).

Por lo tanto, tal como se recoge en el gráfico 2, para garantizar el desarrollo de competencias en sostenibilidad se requiere que éstas vayan acompañadas de valores, y se trabajen junto a un entorno que ofrezca oportunidades para actuar.

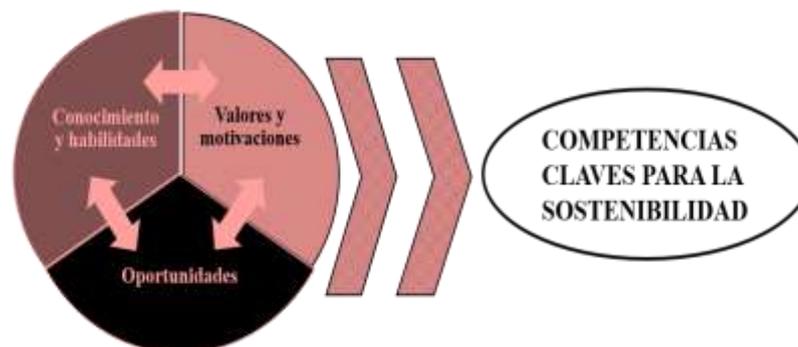


Gráfico 2 - Requisitos para las competencias en sostenibilidad.

Fuente: Adaptado de Rieckmann, 2018, p. 46.

Por lo que se acaba de comentar, se puede afirmar que la enseñanza y la promoción de los ODS requiere el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes (CRUE, 2012; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). Pero, son abundantes los estudios que señalan que, si bien las universidades trabajan en profundidad las competencias específicas de cada rama, consiguiendo sus egresados unos resultados de aprendizaje apropiados, no ocurre así con las competencias transversales y las competencias blandas (*soft skills*) (Chikeleze, Johnson y Gibson, 2018).

Hay una amplia literatura que analiza las lagunas en la formación universitaria en este tipo de competencias blandas o habilidades desde el punto de vista de la empleabilidad de los egresados (Andrews y Higson, 2008; Remedios, 2012), pero no es tan abundante la que se centra en las lagunas de las competencias para la sostenibilidad (CRUE, 2012; Zamora-Polo *et al.*, 2014; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). Lo mismo podríamos decir sobre la falta de estudios críticos sobre qué se ha de considerar una buena universidad; en este sentido, si la sostenibilidad es crucial para el futuro, una buena universidad, tal como señalan Boni *et al.* (2016), debiera incluir en los currículos la problematización del crecimiento de las desigualdades a nivel mundial y debiera plantear debates sobre vías para fomentar una sociedad decente y una formación de graduados que contribuyan al bien común. Esto a su vez requiere un concepto de calidad educativa como transformación del estudiante, no siempre presente en nuestras universidades, en contraposición al concepto de rendición de cuentas que ha sido impuesto por las agencias externas de evaluación y asumido por las propias instituciones; o el concepto de calidad como excelencia en la que la buena universidad se asocia a un concepto utilitarista que posibilita el acceso a empleos bien remunerados y puestos de prestigio (Barrenetxea, Olaskoaga, Cardona, Barandiaran, y Mijangos, 2016).

La UNESCO (2017) establece que sólo se podrán conseguir los 17 objetivos de desarrollo sostenible mediante la educación si el aprendizaje permite que las personas, no sólo conozcan los problemas a los que se enfrenta el planeta y la población, sino que sean capaces de colaborar en la búsqueda de soluciones; pero en ningún momento se define un tipo de metodología docente que sea imprescindible utilizar para conseguir el fin propuesto. En la literatura sí se sugiere el uso de metodologías activas pudiendo ir desde el ApS, aprendizaje basado en fenómenos, proyectos, retos, juegos de rol o debates, entre otros (Albarada-Tiana *et al.*, 2019; Chikeleze *et al.*, 2018; Giangrande *et al.*, 2019; UNESCO, 2017).

Entre las distintas soluciones que se plantean para conseguir las competencias necesarias para el progreso del desarrollo humano sostenible está el uso del debate sobre grandes retos de futuro en las aulas (Chikeleze

et al., 2018; Kucharčíková, Ďurišová, y Tokarčíková, 2015; Kuhn, 2018; UNESCO, 2017). Y si la temática seleccionada se relaciona con problemas del entorno que les sean familiares a los individuos, estas actividades pueden ser transformadoras para los mismos (Boni, Belda-Miquel, Calabuig-Tormo, Millán-Franco y Talón-Villacañas, 2019); y a su vez, pueden servir para que el alumnado desarrolle la competencia del compromiso social. Tal como escribía Freire (2001):

En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos. De ahí, pues, que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra, La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para escoger, mediante la decisión, con lo que, interviniendo en la vida de la ciudad, ejercemos nuestra ciudadanía, se erige, por tanto, como competencia fundamental (p. 43).

A modo de resumen, podemos decir que en el momento actual hay bastante consenso sobre cuáles son las competencias clave que se han de incluir en la educación para el desarrollo humano sostenible, y también hay consenso sobre la utilización de metodologías activas para su consecución; esto junto a la selección de temáticas apropiadas, puede facilitar la consecución de las competencias seleccionadas y el desarrollo de unos valores que impulsen a los individuos a actuar. Pero tal como señalan Wilhelm, et al. (2019), existen pocos modelos en los que se contraste cómo trabajar dichas competencias. Consideramos que nos encontramos en un momento en el que los docentes debemos de colaborar desde el binomio docencia-investigación e ir generando un banco de experiencias prácticas en las que los equipos docentes diseñen y pongan en práctica actividades especificando: los ODS sobre los que van a impactar, los objetivos de aprendizaje seleccionados y el referente pedagógico seleccionado, así como los métodos didácticos que se piensa aplicar.

3. Ejemplo de práctica educativa transformadora

En el contexto que se acaba de describir, se presenta una actividad diseñada y llevada a la práctica en la UPV/EHU en el proyecto *La universidad como agente de transformación social*, englobado en el programa Campus Bizia Lab; este programa pretende desencadenar un proceso colaborativo, mediante la participación de todos los agentes universitarios, con el objetivo de dar respuesta a retos de sostenibilidad.

El proyecto se ha llevado a cabo a lo largo del trienio 2017-2020, y en el mismo se han realizado diversas actividades orientadas al desarrollo humano sostenible desde una visión holística, así se han realizado Trabajos Fin de Grado que contribuyan a mejorar el entorno más cercano, debates y juegos de rol entre otros. La actividad que se presenta en este apartado se llevó a cabo en el año 2019, y en el mismo participaron 100 alumnas y alumnos junto a un profesor y tres profesoras.

A lo largo de la experiencia, se construyen espacios de aprendizaje idóneos para desarrollar el proceso educativo con un enfoque de equidad y cohesión social, sin olvidar la perspectiva de género; así, la actividad incide de forma directa en el ODS 10 (Reducción de las desigualdades), el ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico) y el ODS 4 (Educación de calidad) y de forma indirecta en el ODS 5 (Igualdad de género). Así mismo, se facilita la cooperación entre el sistema universitario y el preuniversitario, lo que

contribuye al ODS 17 (Alianzas). Mediante la actividad se trabaja de forma directa en el desarrollo de cuatro de las ocho competencias transversales de la UPV/EHU: compromiso social, ética y responsabilidad profesional, pensamiento crítico y trabajo en equipo (UPV/EHU, 2019c).

En el gráfico 3, se recogen los elementos clave de la actividad, y cómo se relacionan las cuatro competencias transversales seleccionadas con los cinco ODS seleccionados (englobados en el campus igualdad y el campus inclusión). Así mismo se recoge la metodología utilizada (el debate) y la temática seleccionada (la renta básica universal), estando todo ello integrado en el modelo educativo IKD i³ de la universidad.

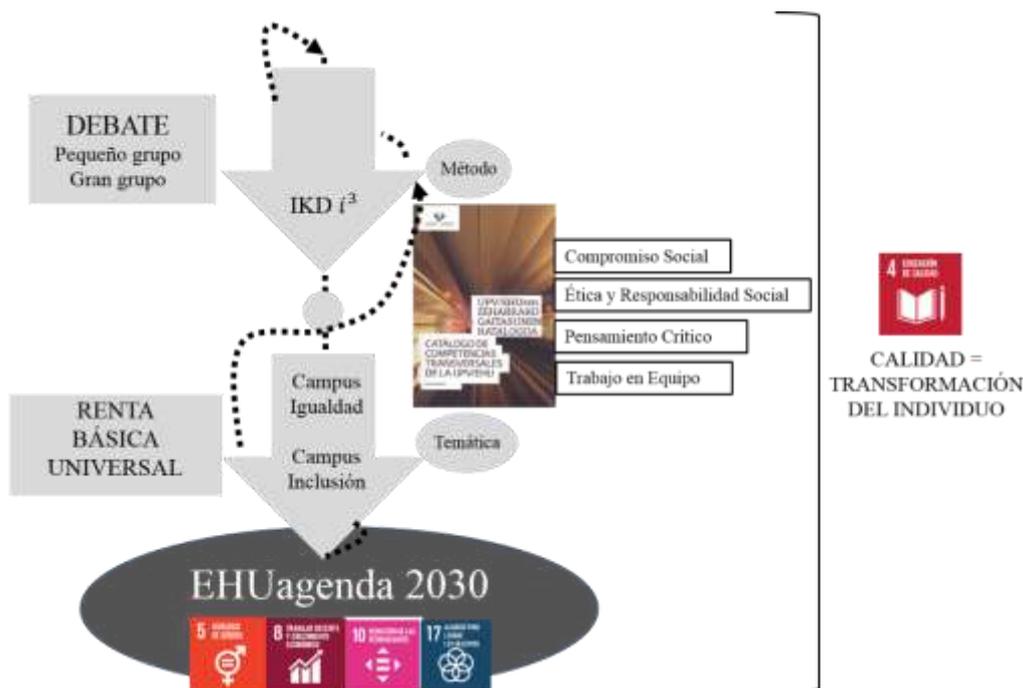


Gráfico 3 - Impulsando los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las aulas.

Fuente: Elaboración propia.

Desde el diseño de la actividad se plantea como **objetivos de aprendizaje**, que el alumno: identifique las distintas dimensiones de la desigualdad (género, condición social, etc.); sea capaz de escuchar de forma empática; comprenda que la desigualdad es un generador de problemas sociales y que la política económica no es neutral; sea capaz de sostener una visión de un mundo justo e igualitario y de sentir empatía hacia los colectivos más desfavorecidos; y por último que sea capaz de evaluar estrategias para reducir las desigualdades.

Con respecto a la **selección de los conocimientos** a trabajar, tomamos como **referente pedagógico** la pedagogía crítica emancipadora de Freire (Freire, 1997; 2001; Santaella, 2014); el alumnado ha de comprender que el conocimiento no es neutral, y debe interiorizar que como universitarios necesitamos desarrollar valores que nos lleven a trabajar por un mundo más sostenible en lo económico, lo social y lo medioambiental. Desde una facultad de Economía y Empresa, en la que se realiza la actividad, hacemos nuestras las palabras de Freire (1997) al afirmar que “una Economía incapaz de programarse en función de las necesidades humanas, que convive indiferente con el hambre de millones a quienes todo les es negado, no merece mi respeto de

educador ni, sobre todo, mi respeto como persona” (p. 25). Es desde esta conceptualización desde la que se selecciona la temática a trabajar, orientándose hacia el análisis de un instrumento de política económica para disminuir las desigualdades en el mundo.

En cuanto al método, nos centramos en la preparación y realización de un debate estructurado, en el que el tema seleccionado es la renta básica universal. En concreto, la pregunta que se plantea como arranque del debate es: ¿Es pertinente la puesta en marcha de una Renta Básica Universal?

Al explorar y evaluar la viabilidad de un instrumento de política económica para reducir las desigualdades como es la renta básica universal, el alumnado es consciente de la importancia de la política pública, los valores, los recursos y el arte de la negociación (Brundiens, Wiek y Redman, 2010; Barrenetxea, Mijangos, González, Barandiaran y Cardona, 2018b; Correa, García-Quero y Ortega-Ortega, 2016), y el aprendizaje se lleva a cabo tanto dentro como fuera del aula. Pudiendo tener las actividades fuera del aula un impacto mayor en un aprendizaje profundo, al permitirles un aprendizaje basado en la aproximación física al mundo real (Brundiens *et al.*, 2010) e incidir en el campo afectivo (Sipos, Battisti y Grimm, 2008). La propia visita a los barrios desfavorecidos les aporta una experiencia de aprendizaje informal, en la que la persona aprende desde el sentir de forma no intencional pero consciente (Kolb, 1984; Barth *et al.*, 2007; Ely, 2018).

La actividad se desarrolla a lo largo de siete semanas y se divide cinco fases. En la primera fase se selecciona la temática, los materiales a utilizar, las infraestructuras necesarias, delimitación de los equipos de trabajo y el diseño de las actividades a realizar en cada uno de los centros y se diseñan los instrumentos de evaluación. En la segunda fase se llevan a cabo actividades individuales (lecturas, visualizaciones de videos) y grupales (preparación y realización de entrevistas que serán grabadas en video y listado de argumentos) y se implica en el aprendizaje también al entorno familiar y a personas de entornos distintos, ya que han de realizar entrevistas a miembros de la familia y a ciudadanos de un barrio desfavorecido de la ciudad o municipio; de esta forma, la familia y el barrio se convierten en agentes educativos.

En la tercera fase el alumnado asiste a una conferencia, en la que un experto ofrece una visión del problema planteado. Posteriormente, en pequeños grupos de trabajo se trabaja de forma conjunta con todo el alumnado. En la cuarta fase tiene lugar el debate en gran grupo estructurado en cinco pasos (1. Introducción, 2. Argumentación, ejemplos y evidencias, 3. Mini-junta, 4. Respuesta y 5. Conclusiones), ejerciendo de moderadores el profesorado participante. Y por último en la quinta fase cada estudiante, ha de escribir un ensayo indicando cuál era su punto de partida, cómo se ha sentido en el proceso, y su valoración sobre el avance en las competencias transversales planteadas.

El profesorado participante considera la actividad un éxito en cuanto a la participación, implicación e interés del alumnado. El alumnado, por su parte, valora de forma muy positiva la oportunidad que se les ha brindado de acercarse a problemáticas sociales desde el “sentir”. El dialogar, acercarse a escuchar fuera del aula las opiniones de personas de culturas y niveles educativos distintos al suyo, les ha permitido desarrollar la empatía e interiorizar las consecuencias que provocan los mercados y las políticas inequitativas. Las respuestas del alumnado confirman el poder transformador de este tipo de experiencias tal como recogen Boni *et al.* (2019).

Sobre las dificultades encontradas, la mayor ha sido la coordinación entre los equipos y el tiempo de realización de la actividad que ha sido escaso.

4. Discusión y conclusiones

A partir de lo planteado en las líneas anteriores, si bien es cierto que el discurso educativo en las universidades ha ido avanzando hacia el desarrollo curricular basado en competencias, tanto específicas como transversales, necesario para la formación de personas en el escenario de la Agenda 2030, también podemos constatar que la materialización del discurso no está exenta de dificultades, tal como recoge Tilbury (2019).

Existe un consenso suficiente respecto a las competencias clave para la sostenibilidad; por los acuerdos y acciones llevadas a cabo por las universidades, se puede deducir que existe voluntad de la comunidad universitaria de ser agente para la transformación social. Pero en la práctica, no hay políticas que impulsen el desarrollo de esas competencias transversales.

Sirva como muestra de lo que se acaba de afirmar, la definición de calidad que manejan las universidades junto a las agencias de calidad, totalmente vinculada a la meritocracia y rendición de cuentas, que en el ámbito de la formación busca la empleabilidad de los egresados. Son políticas que responden a la reproducción del modelo actual, mientras que lo que se plantea en este artículo son acciones que lo desafían para formar agentes para la transformación del mismo. Experiencias inter centros, como la que hemos llevado a cabo, junto a revisiones teóricas, como la planteada en la primera parte del artículo, contribuyen a llenar el hueco existente de estudios críticos sobre lo que se ha de considerar una buena universidad, tal como señalan Boni *et al.* (2016).

Es necesario que el discurso y las voluntades de las universidades estén vinculadas a políticas universitarias que sirvan de impulso para que en las aulas universitarias se puedan realizar procesos de enseñanza-aprendizaje que incidan en la transformación de los individuos.

Referencias Bibliográficas

- Andrews, J. y Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422.
- ANECA (Agencia nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2020). Programas de evaluación. <https://bit.ly/3oLUPnt>.
- Barandiaran, M. (2013). El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano. Tesis Doctoral. Instituto Hegoa - UPV/EHU. Bilbao. <https://bit.ly/3ha44ee>.
- Barandiaran, M. y Cardona, A. (2016). La nueva agenda internacional para el desarrollo en las aulas universitarias. E-DHC, *Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperació*, 5, 29-41.
- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., González, X. y Mijangos, J.J. (2019). Avancemos hacia la formación de egresados universitarios que trabajen por el bien común. *V Congreso Internacional de estudios del desarrollo. Bilbao, 27-29 mayo de 2020*.
- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., González, X. y Mijangos, J.J. (2018). Formar personas comprometidas con la sociedad en la universidad. La percepción del alumnado respecto a los ODS, en A. del Rio y G. Celorio (comp.), *Universidad otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una Universidad que transforma*. Bilbao: Hegoa (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional).
- Barrenetxea, M., Mijangos, J.J., Cardona, A., Olaskoaga, J. y Barandiaran, M. (2018a). Trabajo Fin de Grado: herramienta útil para implicar al alumnado en la resolución de problemas sociales, en P. Membiela, N. Casado, M.I. Cebreiros y M. Vidal (ed.), *Nuevos desafíos en la enseñanza superior*. Vigo: Educación Editora.
- Barrenetxea, M., Mijangos, J.J., González, X., Barandiaran, M. y Cardona, A. (2018b). Debates y juegos de rol, una vía para desarrollar competencias transversales en los grados de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU. *Revista CIDUI*, 4, 1-15.
- Barrenetxea, M., Olaskoaga, J., Cardona, A., Barandiaran, M., y Mijangos, J.J. (2016). Conceptualización de la calidad en la educación superior: una década de aportaciones. *Revista saberes*, 8(1), 63-70.
- Barth, M., Godemann, J. Rieckmann, M. y Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
- Boni, A., Belda-Miquel, S., Calabuig-Tormo, C., Millán-Franco, M.A. y Talón-Villacañas, A. (2019). Adaptando los ODS a lo Local mediante la Educación para el Desarrollo. La experiencia de la Estrategia de la Ciudad de Valencia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 117-134.
- Boni, A., López-Fogues, A. y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12 (1), 17-28.
- Brundiers, K., Wiek, A. y Redman, C. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308-324.
- Brunner, J.J., Labraña, J.R., Ganga, F. y Rodríguez, E. (2019). Idea moderna de la Universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140.
- Chikeleze, M.; Johnson, I. y Gibson, T. (2018). Let's Argue: Using Debate to Teach Critical Thinking and Communication Skills to Future Leaders. *Journal of Leadership Education*, 17(2), 123-136.
- Correa, M., García-Quero, F. y Ortega-Ortega, M. (2016). A role-play to explain cartel behavior: Discussing the oligopolistic market. *International Review of Economics Education* 22, 8-15.
- CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. <https://bit.ly/2KunOxh>.

- CRUE (2018). *Crue acuerda su contribución al Plan de Acción para la Agenda 2030 de la ONU*. <https://bit.ly/2KunOxh>.
- CRUE (2019). *Las universidades españolas se constituyen como espacio clave para el cumplimiento de la Agenda 2030*. <https://bit.ly/2KunOxh>.
- Cruz, P. (2020). Europa no mundo-por uma Europa Sustentável para todos e todas. *Sinergias*, 10, 109-120.
- Economistas Consejo General (2019). *Guía para PYMES ante los objetivos de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3aBj3N5>.
- Ekonomistak Euskal Elkargoa (2019). *Económetro junio. Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/34yY2yz>.
- Ely, A. (2018). Experiential learning in “innovation for sustainability”: An evaluation of teaching and learning activities in an international masters course. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(7), 1204-1219.
- Eusko Jaurlaritza (2018). *Agenda Euskadi 2030. Contribución vasca a la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/34yY2yz>.
- Eusko Jaurlaritza (2019). *Plan del Sistema Universitario 2019-2022*. <https://bit.ly/34yY2yz>.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Geli, A., Collazo, L. y Mulà, I. (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el curriculum de la Universidad Española. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(1), 1102.
- Giangrande, N.; White, R.; East, M.; Jackson, R.; Clarke, T.; Coste, M. y Penha-Lopes, G. (2019). A Competency Framework to Assess and Activate Education for Sustainable Development: Addressing the UN Sustainable Development Goals 4.7 Challenge. *Sustainability*, 11(10), 1-18.
- Guerra-Báez, S. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-10.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kucharčíková, A., Ďurišová, M. & Tokarčíková, E. (2015). The role plays implementation in teaching macroeconomics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2489 - 2496.
- Kuhn, D. (2018). A Role for Reasoning in a Dialogic Approach to Critical Thinking. *Topoi*, 37, 121-128.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- López Aguado, M. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percividas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. *Educación XXI*, 21(1), 263-283.
- Lozano, J.F.; Boni, A.; Peris, J. y Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 132-147.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Naciones Unidas (2015a). 70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York.
- Naciones Unidas(2015b): 69/313. *Agenda de Acción de Addis Abeba de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Agenda de Acción de Addis Abeba)*.
- Nussbaum, M. (2011). Capabilities, Entitlements, Rights: Supplementation and Critique. *Journal of Human Development and Capabilities*, 12(1), 23-37.
- Paricio, J. (2020). “Diseño por competencias” ¿era esto lo que necesitábamos? *REDU*, 18(1), 47-70.

- Remedios, R. (2012). The Role of soft skills in employability. *International Journal of Management Research and Review*, 2 (7), 1285-1299.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development, en A. Leicht, J.Heiss y W.J. Byun (eds), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- Sachs, J. (2015). Achieving the sustainable development goals. *Journal of International Business Ethics*, 8(2), 53-62.
- Sandel, M.J. (2020). *La tiranía del mérito ¿qué ha sido del bien común?* Barcelona, España: Editorial debate.
- Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *Reidocrea*, 3, 147-171.
- Saura, G. y Bolivar, A. (2019). Sujeto Académico neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26.
- Sipos, Y. Battisti, B. y Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68-86.
- Tilbury, D. (2019). Beyond Snakes and Ladders: Overcoming Obstacles to the Implementation of the SDGs in Higher Education Institutions, en GUNI, *Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses*. Barcelona: GUNI.
- UNESCO (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción de Educación para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/2LSjkRk>.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://bit.ly/2LSjkRk>.
- UPV/EHU (2010). *IKD Aprendizaje Cooperativo y Dinámico. Bases para el desarrollo Curricular de las Titulaciones Oficiales de la UPV/EHU*. <https://bit.ly/3nKloYu>.
- UPV/EHU (2018). *Plan estratégico de la UPV/EHU 2018-2021*. <https://bit.ly/3nKloYu>.
- UPV/EHU (2019a). *EHUagenda 2030 por el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3nKloYu>.
- UPV/EHU (2019b). *Panel de Indicadores de Desarrollo Sostenible de la UPV/EHU*. <https://bit.ly/3nKloYu>.
- UPV/EHU (2019c). *Catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU*. <https://bit.ly/3nKloYu>.
- Valderrama-Hernández, R., Alcántara Rubio, L.A., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., Vidal-Raméntol, S. y Miñano, R. (2019). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado en cuatro universidades. *Educación XX1*, 23(1), 221-245.
- Wiek, A., Withycombe, L. y Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.
- Wilhelm, S., Föster, R. y Zimmermann, A. (2019). Implementing competence orientation: towards constructively aligned education for sustainable development in university-level teaching-and-learning. *Sustainability*, 11, 1-22.
- Zamora-Polo, F. y Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a better World. Sustainability and sustainable development goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability*, 11, 1-15.
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Hernández, M.I., Gallardo-Vázquez, D. e Hipólito-Ojalvo, F. (2014). Formando ciudadanos comprometidos. Fomento de la responsabilidad social en los universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 51-62.
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M. y Espejo-Antúnez, L. (2019). What do university students know about Sustainable Development Goals? A realistic approach to the reception of this UN program amongst the youth population. *Sustainability*, 11, 1-19.

Índice





OUTROS ARTIGOS

CÍRCULOS DE CIDADANIA PARA UMA CIDADANIA GLOBAL: UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO CÍVICA DE CRIANÇAS

Maria Coelho Rosa¹, Maria Fernandes-Jesus²

Resumo

Os “Círculos de Cidadania” são um programa de intervenção para a promoção da participação cívica de crianças nas questões de sustentabilidade. Este artigo foca-se no processo de desenvolvimento, implementação e avaliação do programa de intervenção. Pretende-se assim descrever as principais fases e características da intervenção desenvolvida, e os principais resultados da intervenção em termos de promoção da participação cívica. No total, 80 crianças, com idades entre 9 e 10 anos, participaram no programa. A intervenção decorreu nos anos lectivos de 2018-2019 e 2019-2020, e envolveu quatro turmas do 4.º ano de escolaridade. Ao longo do processo, as crianças partilharam as suas perspectivas, opiniões e experiências de participação. Com base nas suas recomendações e propostas, o programa foi adaptado. Adicionalmente, tendo em consideração as vozes das crianças, examinamos o modo como o programa favorece o desenvolvimento de competências de cidadania e facilita a participação cívica das crianças. Para terminar, refletiu-se sobre as potencialidades, benefícios e as limitações dos “Círculos de Cidadania”, propondo algumas recomendações para a promoção da participação cívica das crianças em contexto escolar.

Palavras-chave: *Participação Cívica; Crianças; Escola; Cidadania; ODS.*

Introdução

Desde os múltiplos conflitos políticos, passando pela crescente intensidade e frequência de eventos climáticos extremos, até à atual pandemia, são vários os desafios globais que enfrentamos diariamente. Pelo menos parcialmente, a capacidade de resposta a estes desafios depende do envolvimento das comunidades locais, e da sua cooperação na construção de soluções globais a partir dos seus contextos locais (e.g.,

¹ Between - Partnerships 4 Development (mariacrosa@gmail.com).

² CIS-ISCTE, Centro de Investigação e de Intervenção Social. Afiliação atual, University of Sussex (maria.fernandesjesus@gmail.com).

Bhargava, 2006). Assim, considerando que a qualidade das democracias é influenciada pela participação dos cidadãos nos processos políticos (e.g., Maton, 2008; Thurber, 2019), e que os conhecimentos cívicos adquiridos durante a infância estão associados a um aumento da participação ativa na vida adulta (Fudge & Skipworth, 2017), é fundamental a criação de oportunidades de participação desde a infância. Assume-se aqui uma definição ampla da participação cívica, que envolve ação coletiva, com o objetivo intencional de influenciar processos e dinâmicas de tomada de decisão, e de contribuir para uma mudança social.

Nas últimas décadas, a preocupação com o baixo envolvimento das comunidades nos processos democráticos, especialmente da população juvenil, tem vindo a despoletar uma série de estudos focados nas formas, níveis e preditores de participação cívica e política de jovens, em vários contextos (e.g., Barret & Zani, 2015; Menezes, Ribeiro, Fernandes-Jesus, Malafaia, & Ferreira, 2012; Malafaia, Neves, Menezes, 2016; Rodrigues, Ferreira, & Menezes, 2019). Os resultados sugerem que os/as jovens têm interesse em questões sociais e políticas, apesar de revelarem baixos níveis de participação convencional, tais como o voto e o envolvimento em partidos políticos (e.g., Barret & Zani, 2015). Adicionalmente, alguns estudos sugerem uma falta de espaços e oportunidades para a discussão e participação em assuntos sociais, políticos e/ou ambientais, nomeadamente em contexto escolar (e.g., Fernandes-Jesus, Ribeiro, Malafaia, Ribeiro, & Menezes, 2015).

Para além da relevância da participação para a qualidade das democracias, alguns estudos apontam para benefícios para quem participa, nomeadamente em termos de aumento e desenvolvimento do conhecimento e da literacia política, da tolerância face à diferença, da confiança pessoal, do sentido de pertença e do empoderamento individual e comunitário (e.g., Albanesi, Cicognani, & Zani, 2007; Flanagan, 2004; Youniss & Yates, 1999; Sherrod et al., 2010). Contudo, considerando que nem todas as experiências de participação são de qualidade, é fundamental um foco na criação de contextos de participação que permitam o envolvimento de crianças e jovens em questões que lhes são significativas, que envolvam a resolução de problemas concretos e reais, a partilha e liberdade de expressão de sentimentos e opiniões, e a valorização do pluralismo e da diferença (Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012). Por outras palavras, é necessário criar espaços e oportunidades de reflexão e ação sobre o mundo, de modo a transformá-lo (Freire, 1993). O programa de intervenção “Círculos de Cidadania” (CC) procura precisamente promover a participação cívica e o desenvolvimento da cidadania, através da criação de oportunidades de reflexão e ação para as crianças. Reconhecendo que muitos dos problemas sociais que enfrentamos estão interligados e são o resultado de desigualdades e assimetrias globais (Bhargava, 2006), enquadrámos os CC como um programa de promoção da participação cívica para uma cidadania global.

Neste artigo, pretendemos por um lado descrever o programa de intervenção em análise e refletir sobre as suas potencialidades. Por outro lado, pretende-se descrever o modo como a intervenção foi avaliada, e o impacto do programa no desenvolvimento de competências de cidadania e da participação das crianças. O artigo está organizado da seguinte forma: num primeiro momento, faremos um breve enquadramento do tema, recorrendo a literatura anterior sobre educação para a cidadania, direitos das crianças e participação cívica; de seguida, descrevemos o processo de construção e desenvolvimento do programa de intervenção, focando em algumas das suas etapas principais; segue-se uma descrição dos objetivos e procedimentos seguidos na avaliação e monitorização da intervenção, e apresentamos os principais resultados; por fim, delineamos

algumas reflexões finais sobre as principais potencialidades e desafios encontrados ao longo do processo, e analisamos o potencial do programa proposto. Sendo este trabalho parte de um processo colaborativo que procurou desenvolver uma metodologia para a promoção da participação e da cidadania, finalizamos com uma breve reflexão sobre a intervenção, e com algumas recomendações para a sua implementação em contexto escolar.

Cidadania global e o direito à participação

O papel das escolas na educação para a cidadania tem vindo a ser apontado pela literatura como uma forma de assegurar que as futuras gerações compreendem os seus direitos e responsabilidades, através da interação e da experiência com processos de tomada de decisão democráticos (Andersson, 2019; Biesta, 2011; Johnson & Johnson, 2015). Em Portugal, apesar de vários avanços e recuos, o reconhecimento da necessidade de programas e planos para uma educação para a cidadania em contexto escolar tem mais de 40 anos (Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014). De facto, a história da educação para a cidadania em Portugal está intrinsecamente ligada à história da democracia, sendo o período pós-25 de Abril caracterizado por diversas tentativas de introdução de conteúdos que permitissem a promoção de cidadãos, livres, ativos e críticos (Ribeiro et al., 2014). A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania atualmente em vigor (ENEC, 2017), prevê a criação de oportunidades para o desenvolvimento de cidadãos informados, críticos e participativos, promovendo a discussão de temas (e.g., direitos humanos, diversidade) particularmente relevantes para o exercício da cidadania desde a infância até à vida adulta. Inevitavelmente, abordar as questões de cidadania num mundo globalizado implica necessariamente pensar a cidadania global (Reimers, 2006). Neste sentido, os países devem, através das escolas, favorecer a promoção e a proteção dos direitos humanos e do bem-estar das comunidades de uma forma global (Miedema & Bertram-Troost, 2015). Ou seja, é importante reconhecer que os processos de globalização estão ligados aos direitos humanos, e que têm uma componente global e também local (Veugelers, 2011).

Simultaneamente, é fundamental olhar para a cidadania como um processo contínuo (Mooro, 2015), influenciado pelas experiências de interação com a sociedade (Veverka, 2015), e potenciado por práticas de aprendizagem cívica na escola, e para além desta (Biesta, 2011). Neste sentido, argumentamos que deve ser dado particular foco à participação e à ação cívica local, como componentes fundamentais do exercício da cidadania (Mooro, 2015). Na esteira de Veugelers (2011), é necessário um foco na “cidadania global sociopolítica”, que procura empoderar as comunidades, especialmente as mais marginalizadas, através da promoção da ação coletiva orientada para combater as desigualdades nas relações sociais e políticas. Este tipo de cidadania deve ser complementado com dimensões ligadas a uma “cidadania global aberta”, que reconhece a interdependência entre Estados e as oportunidades na diversidade cultural. Por fim, implica também uma “cidadania global moral”, baseada em princípios de igualdade, direitos humanos e responsabilidades globais (Veugelers, 2011).

O reconhecimento que as crianças são “atores políticos” (Dias, 2016), e que devem ser envolvidas ativamente nas decisões que afetam a sua vida tem já algumas décadas. De facto, o direito das crianças à participação foi explicitamente reconhecido na Convenção sobre os Direitos das Crianças desenvolvida em 1989 pelas Nações Unidas (UNCRC), e ratificada por Portugal, em 1990. A convenção estipula claramente que

as pessoas adultas devem ouvir as crianças, ao mesmo tempo que reconhece que estas têm direito a proteção e cuidado, acesso a recursos necessários, e à participação nos processos de tomada de decisão (Tuukkanen et al., 2012). O artigo 12 da convenção é claro: se as crianças são capazes de estabelecer as suas opiniões e visões, é necessário que se criem oportunidades para que isso aconteça. Infelizmente, e apesar destas múltiplas recomendações, a participação das crianças parece ser vista mais como uma aspiração do que propriamente uma realidade (Tuukkanen et al., 2012). Assim, considerando que as competências para participar são mais facilmente adquiridas gradualmente através da prática (Hart, 1992), é fundamental criar oportunidades para as crianças e os adolescentes participarem nos diferentes contextos de vida no qual estão inseridas.

Círculos de Cidadania: Construção e implementação do programa

Como favorecer a participação das crianças? Os “Círculos de Cidadania” partem precisamente desta questão, e são o resultado de um processo colaborativo ao longo de dois anos letivos (2018-2019; 2019-2020) entre uma Organização da Sociedade Civil (OSC), uma Instituição de Ensino Superior (IES), uma escola primária, uma associação de pais, e alguns educadores envolvidos na implementação do programa. Para além disso, resulta das contribuições das crianças envolvidas no projeto, que partilharam as suas opiniões sobre os Círculos de Cidadania. A este nível, muitas das adaptações realizadas resultaram precisamente das contribuições das crianças. De forma geral, todo o processo foi inspirado por metodologias de investigação-ação, envolvendo fases de planeamento, ação e reflexão (Kagan, Burton, Duckett, Lawthom & Siddiquee, 2011). Em última instância, pretendia-se com este trabalho desenvolver um programa de educação para a cidadania e para a participação das crianças, através da criação de espaços, em contexto escolar, que facilitem e assegurem as condições para uma participação efetiva.

Contexto da Intervenção

O projeto foi promovido pela Associação de Pais de uma escola primária, em parceria com o agrupamento escolar associado, uma OSC e uma IES. Os “Círculos de Cidadania” (CC) integraram um programa submetido pela Associação de Pais à Divisão de Política Educativa da Câmara Municipal de Oeiras (CMO), programa esse que apresentava os CC como uma atividade extracurricular. Este programa foi aprovado pelo Agrupamento de Escolas e pela CMO, apresentado aos/às encarregados/as de educação e acompanhado pelos/as professores/as titulares. A razão da integração do projeto no programa apresentado pela Associação de Pais foi por se centrar nas temáticas da Cidadania e Desenvolvimento, questões estas centrais no programa educativo do 1.º Ciclo.

A escola primária em questão é uma escola urbana, situada na zona da área metropolitana de Lisboa de alta densidade populacional. De uma forma genérica, e de acordo com a Associação de Pais, considera-se que a grande maioria dos/as alunos/as pertencem a famílias de nível sócio-económico médio/alto. Na sequência da crise financeira em Portugal de 2010–2014, esta escola recebeu muitas crianças provenientes de equipamentos escolares privados, cujas famílias deixaram de ter condições para os pagar. Apesar da maioria das crianças serem oriundas de famílias portuguesas, algumas crianças têm origem imigrante, sendo a maioria destas de origem brasileira.

A intervenção desenvolvida na escola foi realizada em parceria com elementos da OSC e educadores/as da Associação de Pais associados ao programa de atividades extracurriculares. Todas as atividades decorreram no âmbito extracurricular sendo, como tal, opcionais. Ou seja, as crianças participaram mediante a autorização dos/as encarregados/as de educação. Os/as encarregados/as de educação foram também informadas do carácter de investigação-ação do projeto e consentiram a participação das crianças na avaliação, com excepção de três que não participaram na avaliação.

Do Parlamento das Crianças aos Círculos de Cidadania

O programa Círculos de Cidadania foi inspirado no projeto internacional Parlamento das Crianças (Inclusive Neighbourhood Children's Parliaments), que surgiu com o objetivo de promover a participação das crianças (Neighbourhood Community Network, 2018). Inicialmente, o nosso desenho da intervenção foi orientado para uma adaptação deste programa ao território português. Estudos prévios apontam para a ideia de que projetos de educação para a cidadania são mais eficazes quando oferecem experiências e oportunidades concretas de participação (Tuukkane, 2012). Ora, o Parlamento das Crianças propõe precisamente envolver as crianças em atividades e ações nas suas comunidades, criando oportunidades para que elas representem os seus interesses e opiniões junto dos decisores políticos da sua comunidade/território (Global Governance from below, 2019; Neighbourhood Community Network, 2018). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são utilizados como mote para a reflexão sobre problemas globais (e.g., fome, desigualdade, conflitos políticos, alterações climáticas), pelo que o foco é no desenvolvimento da cidadania global.

De forma geral, o programa Círculos de Cidadania pode ser resumido como a criação de círculos para cerca de 15-20 elementos com 2 facilitadores/as para cada círculo. Estes encontros ocorrem semanalmente, com uma duração de cerca de 90 minutos. Estes fóruns pretendem constituir-se como espaços de debate, reflexão e planeamento de ações para melhorar as condições da comunidade local em que estão inseridos. A intenção é que estes grupos funcionem como redes de apoio à comunidade local, favorecendo a sua resiliência em situações de crise, e facilitando o empoderamento. O programa pressupõe a realização de sessões de diagnóstico na comunidade e sessões de construção de um sonho conjunto, para o qual as pessoas possam agir coletivamente. A base de funcionamento destes fóruns é sociocrática, tal como nos Parlamento das Crianças (Global Governance from below, 2019; Neighbourhood Community Network, 2018). Resumidamente, a sociocracia é um método para organizar grupos, organizações e instituições que procura facilitar a auto-organização e o dimensionamento. Implica que as decisões sejam partilhadas e assentes no consentimento de todos/as, que os círculos funcionem como unidades semi-autónomas; que os vários círculos estejam ligados; e que as pessoas sejam eleitas para serem responsáveis por funções e tarefas específicas (Eckstein, 2016). Em baixo, descrevem-se as principais características dos “Círculos de Cidadania” (ver quadro 1).

	DESCRIÇÃO
Organização em Círculo	A organização em círculo oferece um espaço democrático que permite ver e ser visto/a, escutar e ser escutado/a. Este formato incentiva a comunicação e favorece o sentido de igualdade.
Número de participantes	15 a 20 pessoas por círculo. Embora seja possível trabalhar com grupos superiores a 20 participantes, grupos grandes dificultam a intervenção.
Atribuição de tarefas e responsabilidade	Os participantes desempenham funções de guardiões de áreas específicas (e.g., guardião dos jogos, guardião das emoções). O objetivo é que todas as crianças tenham funções e que assumam responsabilidades que assegurem a manutenção do grupo.
Rotatividade de funções	De forma orgânica e auto-proposta, as crianças assumem papéis de guardiões de uma área específica durante um período pré-determinado, após o qual é feita uma rotatividade de funções.
Facilitadores/as	Para 15 a 20 participantes, recomenda-se a presença de 2 facilitadores/as. Caso o grupo seja maior, sugere-se aumentar também o número de facilitadores/as. O/a facilitador/a é responsável por assegurar o funcionamento do grupo, facilitando os processos de tomada de decisão e o envolvimento das crianças nesses processos.
Módulos interdependentes	A intervenção é organizada por módulos interligados, mas que funcionam como unidades interdependentes (e.g., módulo de construção do grupo; módulo de mapeamento de recursos e necessidades). Este formato assegura a concretização de ações regulares e frequentes.
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Os ODS são apresentados e discutidos ao longo da intervenção. Para facilitar a sua compreensão, introduz-se os ODS associados às temáticas identificadas e priorizadas (e.g., pobreza infantil) pelas crianças.
Tempo e ritmo do grupo	De modo a garantir a integração das experiências e aprendizagens, é necessário respeitar os tempos e as necessidades das crianças, e do próprio grupo. Deve haver flexibilidade na introdução dos vários módulos, e recomenda-se privilegiar a formação e desenvolvimento do grupo numa fase inicial.
Momentos de reflexão conjunta	No fim de cada módulo, recomenda-se uma sessão de reflexão, avaliação e feedback. Espera-se que este momento de avaliação coletiva facilite a integração de aprendizagens e a melhoria de processos desenvolvidos.
Planeamento	É necessário garantir espaço e tempo para o planeamento das sessões, entre todos os elementos envolvidos na implementação do programa. É desejável que esta reflexão seja apoiada por alguém não envolvido na facilitação dos grupos, mas com experiência no programa de intervenção.
Formação para os facilitadores/as	Os/as facilitadores/as devem ter formação focada no programa Círculos de Cidadania. Esta formação deve ocorrer antes do início da intervenção.
Formação para as organizações	É recomendável também a participação das organizações parceiras na formação inicial. Pretende-se sensibilizar e capacitar as organizações para a promoção da participação cívica das crianças.
Duração da intervenção	Duração mínima de dois anos, de forma continuada.
Perfil facilitador/a	O/a facilitador/a deve demonstrar experiência prévia de trabalho com o grupo-alvo da intervenção e conhecimento sobre os contextos em que irá intervir. É fundamental que demonstre abertura, facilidade em estabelecer relações sociais favoráveis, conhecimento e abertura para utilizar abordagens e técnicas de intervenção participativas, capacidade de escuta, estilo de comunicação horizontal e atitude favorável à participação das crianças.

Quadro 1 - Características dos Círculos de Cidadania.

Descrição da intervenção

Durante dois anos letivos 2018-2019 (piloto 1) e 2019-2020 (piloto 2) implementamos os Círculos de Cidadania junto de crianças do 4.º ano de escolaridade. Participaram no primeiro piloto do projeto um total de 44 crianças e, no segundo piloto, um total de 36 crianças, pertencentes a quatro turmas do 4.º ano de escolaridade. Em cada piloto, as crianças foram divididas em dois círculos e acompanhadas por facilitadores/as (duas pessoas adultas por círculo). A OSC assumiu a intervenção semanal junto das crianças, em parceria com educadores das Associação de Pais. Esta opção teve como objetivo facilitar a integração do projeto no contexto escolar, e assegurar a sua continuidade através da preparação de profissionais para que estes pudessem, autonomamente, implementar o programa. Sendo este programa ainda piloto, o processo colaborativo estabelecido entre os vários elementos foi determinante na prossecução da intervenção e nas sucessivas adaptações que foram sendo realizadas desde o primeiro momento. De forma breve, o programa desenvolvido envolve a concretização dos seguintes passos:

- Constituição e formação do grupo e alinhamento do propósito da intervenção. O programa é apresentado às crianças e a temática da sustentabilidade é introduzida. Procura-se sensibilizar as crianças para a relevância da participação em questões relacionadas com a sustentabilidade. Aborda-se também o impacto que as nossas ações podem ter na resolução de problemas globais e locais. Adicionalmente, são estabelecidos acordos/regras coletivas que permitam o bom funcionamento do grupo, e desenvolvidas dinâmicas grupais que promovam o conhecimento dos/as participantes e que fortalecem o sentido de coletivo. Utilizam-se ferramentas participativas e dinâmicas colaborativas para facilitar esse processo, tais como dinâmicas de formação de grupo e de desenvolvimento pessoal e social.
- Diagnóstico e reconhecimento territorial. A segunda fase da intervenção pressupõe a realização de atividades de identificação das características da escola e do contexto envolvente. Acompanhadas pelos/as facilitadores/as, as crianças caminham em pequenos grupos nas redondezas da escola e observam, anotam e partilham as suas observações. Deste modo, as crianças identificam problemas e necessidades locais (e.g., falta de limpeza no bairro; inexistência de parque infantil), bem como recursos e estruturas existentes (e.g., loja solidária).
- Avaliação de necessidades, categorização e priorização de temáticas. Depois do mapeamento, as crianças apresentam e discutem as suas observações nos círculos. Os problemas identificados são depois agrupados e categorizados em temas (e.g., ambiente; transporte; mobilidade). Sugere-se a realização de dinâmicas de grupo para a identificação de preocupações partilhadas, através de técnicas de mapeamento conjunto, diagramas de fluxo de causa e efeito, rankings, entre outros. É fundamental que as temáticas identificadas como prioritárias resultem do conjunto das observações feitas pelas crianças.
- Pesquisa e visitas a organizações, instituições e projetos locais. Uma vez identificadas e priorizadas as áreas e temáticas a abordar, as crianças são incentivadas a pesquisar sobre as respectivas temáticas. Organizam-se visitas exteriores (e.g., visita a banco alimentar e loja solidária da freguesia;

interação com associação e grupo de desporto adaptado a pessoas com incapacidades físicas; visita ao canil municipal) e reflete-se em conjunto sobre os lugares e instituições visitados. Nesta etapa, a Associação de Pais teve um papel determinante na organização das visitas, na articulação com as instituições e com os/as encarregados/as de educação.

- Processos de tomada de decisão, em círculo, e sociocráticos. Depois de identificadas as temáticas prioritárias para as crianças, estas são desafiadas a pensar em ações concretas. Para tal, são particularmente úteis técnicas de *brainstorming*, uma vez que favorecem a partilha livre de ideias. As propostas das crianças são organizadas e agrupadas, de modo a que se chegue a uma ideia/proposta conjunta. Caso não seja possível agrupar as várias ideias, seleciona-se uma das propostas através do método sociocrático, ou seja, por consentimento de todos/as.
- Desenho e planeamento da ação. Uma vez identificada o tipo de ação a desenvolver, as crianças são convidadas a participar num processo de desenho e planeamento da ação. São definidos todos os passos e materiais necessários para a concretização da ação, incluindo identificação dos recursos necessários, distribuição de tarefas, atribuição de responsáveis, calendarização e identificação dos passos necessários, e plano de disseminação e comunicação.
- Concretização da ação. Nesta fase, as crianças são responsáveis por executar o plano de ação, tal como planeado. Por exemplo, as crianças participantes nas intervenções descritas organizaram uma campanha de proteção de animais, recolha de fundos para o canil local, campanhas de sensibilização ambiental, brigadas de limpeza, feira solidária, torneios de futebol, etc.
- Celebração e avaliação. Esta etapa é crucial para a consolidação de aprendizagens e para o desenvolvimento pessoal e grupal. As crianças refletem sobre os resultados da ação face às suas expectativas, o grau de satisfação associado à realização da ação e as principais aprendizagens. Discutem-se também os desafios e os obstáculos sentidos, bem como as possíveis soluções para a resolução de obstáculos percebidos. Utilizam-se técnicas participativas e métodos estruturados para incentivar o debate e a reflexão (e.g., *World Cafe*).

De forma geral, o programa é baseado num processo contínuo, que pressupõe várias fases de identificação, mapeamento, reflexão, planeamento, ação, e reflexão sobre a ação. De notar também que o programa proposto é resultado de duas intervenções piloto, que permitiram identificar problemas com o programa, e evitar obstáculos e constrangimentos durante a implementação da intervenção com crianças. A implementação foi acompanhada por um processo de avaliação que passamos a descrever.

Processo de avaliação: Notas breves sobre a eficácia do programa

Com a monitorização, acompanhamento e avaliação dos círculos pretendeu-se essencialmente compreender o impacto dos círculos na promoção de competências de cidadania e de participação cívica das crianças. Especificamente, ao longo da avaliação recolheram-se informações sobre os seus níveis de eficácia pessoal e cívica, consciência crítica, capacidade de trabalho colaborativo, empoderamento e motivação/intenção de participação cívica no futuro. Estas dimensões estão relacionadas com a participação

de crianças e jovens e influenciam a participação ao longo da vida (e.g., Ballardf, Cohen, & Littenberg-Tobias, 2016; Diemer et al., 2017; Meyer, Neumayr, & Rameder, 2019). Pretendia-se essencialmente compreender se a metodologia aplicada poderia ter influência na promoção destas dimensões. Contudo, sendo este um programa piloto, a avaliação focou-se também na adaptação da metodologia, nos obstáculos sentidos e na avaliação sobre a natureza do próprio programa de intervenção.

Descrição da avaliação

A avaliação envolveu uma combinação de metodologias essencialmente qualitativas, incluindo: entrevistas em grupo com as crianças, momentos de observação e conversas informais com os/as facilitadores/as. Para além destas técnicas, no segundo piloto recorreu-se a um questionário, a ser aplicado antes e depois da intervenção. Contudo, com a interrupção de todas as atividades escolares em março de 2019 devido à pandemia da COVID-19, este questionário não foi aplicado. No entanto, o método qualitativo parece ser o mais indicado para obter as perspectivas e visões das crianças sobre processos de tomada de decisão (Einarsdóttir, 2007), nomeadamente as entrevistas e a observação. Em crianças mais velhas, vários/as autores/as recomendam a utilização de entrevistas em pares ou grupos de três (e.g. Graue & Walsh, 1998; Greig & Taylor, 1999; Mayall, 2000). As entrevistas em grupo facilitam o desenvolvimento de um contexto seguro, conhecido e amigável (Shier, 2001). Para facilitar a padronização das entrevistas e da observação, utilizámos um guião. As perguntas incidiam sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (e.g., qual a vossa opinião sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável?); a participação nos círculos (e.g., todos/as têm direito a dar a sua opinião nos círculos? E todos participam?); os direitos de participação das crianças (e.g., todas as crianças têm os mesmos direitos? Quais são esses direitos?). Por fim, as crianças eram convidadas a avaliar os círculos (e.g., atividades preferidas; aspetos negativos; balanço geral; coisas a melhorar) e a refletir sobre as aprendizagens efetuadas. Para além do consentimento informado por parte dos/as encarregados de educação, assegurou-se também um momento de assentimento (Ferreira, 2010). No início das entrevistas, explicava-se às crianças quais os objetivos da investigação e as implicações da sua participação, dando espaço para que colocassem questões.

As entrevistas em grupo foram realizadas em dois momentos: 4-6 semanas depois do início da intervenção, e no final do ano letivo. As crianças foram divididas em pequenos grupos compostos por 5-8 crianças, e participaram um total de 77 crianças na avaliação. De notar que, devido ao COVID-19, durante a segunda intervenção não foi possível realizar as segundas entrevistas em grupo. Alternativamente, optou-se por realizar um pequeno questionário *online* centrado nas seguintes dimensões: nível de satisfação com os círculos; identificação das atividades preferidas; propostas de melhorias do programa; e níveis de intenção/motivação para participação no futuro. Responderam a este questionário 27 crianças. De seguida, optamos por dar centralidade aos resultados das entrevistas. Salienta-se o modo como os círculos são eficazes na construção e promoção de um espaço de reflexão, diálogo e ação.

Círculos como espaços de reflexão, diálogo, e participação

De forma geral, as crianças apontam vários aspectos positivos associados à participação na intervenção e utilizam expressões positivas para definir o programa, tais como: “incrível”, “fixe”, “fantásticos”, “espantosos”; “interessantes”, “divertidos” e “engraçados”. Adicionalmente, várias crianças sugeriram que os círculos favoreceram uma maior consciência e preocupação social e ambiental, ao incentivarem a reflexão sobre questões relacionadas, tal como o respeito pelo outro, a capacidade de auto-controlo, trabalho em equipa, sustentabilidade do planeta, direitos dos animais, entre outros. Por exemplo, uma das crianças participantes referiu: “aprendi umas coisas, aprendi a ser melhor pessoa.” (piloto 1). Outras crianças destacaram aprendizagens específicas relacionadas com o desenvolvimento de ações em conjunto, “aprendi o trabalho de equipa, quando organizámos o torneio.” (piloto 1). Neste aspeto, a maioria das crianças demonstrou entusiasmo pelo trabalho em equipa: “Eu adoro trabalhar em equipa porque podemos fazer várias coisas juntos e raramente nós fazemos coisas juntos, em grupo. Nós ajudamo-nos uns aos outros.” (piloto 2).

Do mesmo modo, verificou-se que o programa é capaz de incentivar à reflexão sobre os direitos das crianças (e.g., direito de ser ouvido/a; direito à família; direito à habitação; direito a não ter fome; direito à escola). Associando estes direitos aos tópicos discutidos no âmbito do programa, as crianças demonstraram grande capacidade de reconhecer problemas e injustiças sociais e também possíveis soluções para resolver essas injustiças. Por exemplo, umas das crianças propôs que “devia haver mais autocarros e carrinhas grátis para as pessoas que não têm dinheiro.” (piloto 2). Outra enfatizou a necessidade de distribuição de recursos e de políticas contra a pobreza: “As pessoas mais ricas partilhavam o dinheiro e, se não quisessem partilhar, o governo dava dinheiro às pessoas mais pobres para elas conseguirem beber água, ter saúde, comer, ir às compras.” (piloto 2). De forma geral, nota-se que as crianças se preocupam com o bem-estar das pessoas, dos animais (e.g., abelhas e animais de rua) e do planeta. Como tal, gostavam que as pessoas não abandonassem os animais, que houvessem casas para as pessoas pobres, que as pessoas adultas entrassem em contacto com as autoridades locais para que eles (as crianças) pudessem dizer a sua opinião sobre melhorias a serem feitas (e.g., transformar lugares abandonados em jardins verdes, parques ou escolas). Adicionalmente, verifica-se uma grande preocupação com questões ambientais, especialmente com o lixo: “Eu pedia que parassem de fazer edifícios que poluem o mundo, e faria uma rede no mar em que as pessoas assim não podiam atirar lixo para lado nenhum, o lixo ficava naquela rede e ia para o lixo.” (piloto 2).

Em termos de disposição para a participação e de sentido de influência, a maioria das crianças entrevistadas referiu sentir que pode fazer a diferença relativamente aos problemas identificados e discutidos durante os círculos. No entanto, sentem que não são capazes de solucionar todos os problemas sozinhas: “nós na nossa turma, sozinhos, não conseguimos. Precisávamos de mais pessoas, precisávamos da ajuda de todos. Se fossemos mais [pessoas], acho que sim” (piloto 2). Acreditam, no entanto, que as pequenas ações fazem diferença e podem ajudar, como quando ajudam a recolher animais abandonados, ou apanham lixo do chão: “as crianças podem mudar o mundo a apanhar o lixo que as pessoas atiram.” (piloto 2). Outras crianças ressaltam que gostavam também de ter mais oportunidades para partilhar as suas opiniões, pois acreditam que assim poderiam sugerir outras soluções: “Eu gostava que os professores falassem connosco sobre uma atividade mesmo disso e depois nós podíamos falar com o Presidente e se ele aceitasse, nós fazíamos um Tratado das coisas que nós queríamos mudar no mundo” (piloto 2). As crianças mostraram-se muito crentes

em relação ao poder de influência através da via coletiva. Quase todas as crianças referiram concordar que sentiam que podiam fazer a diferença no bairro/local onde viviam, caso trabalhassem em conjunto com outras pessoas.

De forma geral, parece evidente que os círculos servem de espaço para as crianças refletirem sobre as suas preocupações ambientais e sociais. A experiência é vista como um espaço de conversa e discussão, mas também de delineamento de ação para a mudança social, tal como podemos ver na seguinte interação:

Entrevistadora: O que é que é para vocês os círculos?

Criança: Ajudar o mundo.

Criança: Ajudar o meio local.

Criança: Falarmos sobre tornar o mundo um lugar melhor.

Criança: Ajuda-nos a perceber coisas que acontecem.

Criança: Ajuda-nos a tentar perceber as coisas que passam no mundo e a tentar melhorar.

(piloto 2)

Em termos de atividades realizadas nos círculos, as crianças identificaram algumas dinâmicas de grupo (e.g., teia), e as visitas de estudo (e.g. canil, passeio pela vizinhança) como sendo muito “positivas”, “preferidas”, “divertidas” e “importantes”. Especificamente no que se refere às visitas de estudo, estas foram percebidas pelas crianças como sendo as mais interessantes, enriquecedoras e motivadoras. Ao mesmo tempo, parecem ter sido capazes de potenciar a reflexão sobre questões relevantes para as crianças (e.g., incapacidades físicas, abandono e maltrato dos animais, etc.). O seguinte excerto é ilustrativo de algumas aprendizagens:

Aprendi algumas coisas, que nós não, às vezes não fazíamos, por exemplo, às vezes deitávamos lixo para o chão com os círculos nós, não é às vezes, é algumas pessoas às vezes deitam lixo para o chão porque têm preguiça! Mas agora, com os círculos aprenderam a não fazer isso! Tantas vezes! E com os animais, não os tratar mal! E, entre outras coisas (Criança, piloto 1).

A atividade de mapeamento e diagnóstico local foi também referida por todas as crianças com grande entusiasmo. Durante as entrevistas, as crianças insistiram em mostrar o mapa elaborado durante a visita, e discutiram intensamente os problemas e as inconsistências que encontraram nos locais visitados. Mostraram também uma grande vontade de intervir localmente e de mudar os problemas encontrados. Por outro lado, os discursos das crianças sugerem a importância atribuída a atividades que permitam “chegar a conclusões” e experienciar “coisas”. A possibilidade de expressarem livremente os seus sentimentos e falarem “sobre muitas coisas” foi considerada como uma oportunidade praticamente única pela maioria das crianças. Algumas crianças sugerem que este espaço tem um impacto significativo também nas suas vidas pessoais: “Eu não sei bem explicar, mas dão muita oportunidade de falar e isso é bom...” (piloto 2). Esta opinião é partilhada por outras crianças que reforçam que: “os círculos ajudam-nos na nossa vida, porque nós temos que resolver os nossos problemas.” (piloto 2). Além disso, as crianças ressaltam que esta atividade é totalmente diferente de

qualquer outra atividade na escola: “Isto é muito giro, eu sempre quis ver como é que era, porque é interessante e até agora estou a gostar muito, é diferente, é giro, faz bem. Vemos as coisas que se passam no mundo” (piloto 2).

De salientar que as avaliações mais favoráveis são das crianças que frequentaram o segundo piloto. De facto, ao fim do primeiro ano de intervenção a avaliação do projeto permitiu identificar algum potencial no programa, mas também um conjunto de dimensões que precisavam de ser alteradas. Por exemplo, as crianças referiram insatisfação com o excesso de tempo dedicado a processos de tomada de decisão e com a falta de tempo para ações concretas. Nomeadamente o modelo de eleições sociocráticas, com vista à definição de papéis específicos para cada criança no grupo, mostrou-se demasiado longo e pouco viável para ser aplicado numa intervenção com duração de um ano. Verificou-se que durante as sessões dedicadas às eleições, as crianças tinham pouco espaço para participarem de forma mais aberta. As crianças aproveitaram as entrevistas em grupo para sugerir modelos alternativos, e acabou-se por optar pela atribuição de papéis e funções, de forma rotativa e sem recurso às eleições para eleger responsáveis. Estas alterações foram incorporadas no piloto 2, verificando-se, de forma geral, um maior envolvimento, interesse e satisfação com o programa.

Reflexões finais

De forma geral, em ambas as intervenções-piloto, foi possível verificar que os “Círculos de Cidadania” têm potencial para favorecer a reflexão, discussão e ação sobre questões globais e locais (e.g., direitos humanos, ambiente, direitos dos animais, etc.). De notar também que as crianças foram capazes de analisar criticamente o programa, o que sugere que as crianças se sentiam confiantes para questionar as atividades e objetivos do projeto. O carácter prático e interventivo do programa foi frequentemente mencionado pelas crianças como um aspeto diferenciador. Desde logo, as crianças demonstraram grande entusiasmo por atividades que implicaram conhecer lugares e contextos fora da escola, e atividades que culminaram em ações concretas. Para os/as educadores/as envolvidos/as no projeto, estas experiências foram cruciais no desenvolvimento e manutenção do interesse e da motivação das crianças.

Apesar dos desafios colocados pela pandemia, que levou à interrupção repentina do piloto 2, podemos concluir que as modificações introduzidas ao programa contribuíram para melhorar a sua eficácia e a qualidade. De facto, as crianças participantes na segunda intervenção piloto avaliaram os “Círculos de Cidadania” de forma bastante positiva, salientando que gostariam de voltar a frequentar este programa no futuro. Contrariamente às crianças participantes na primeira intervenção piloto, estas não identificaram aspectos negativos na intervenção, nem consideraram necessário fazer alterações ao programa. Neste sentido, acreditamos que o processo seguido permitiu o desenvolvimento de um programa sólido e com potencial para desenvolver competências básicas e fundamentais para a construção de uma cidadania global. Contudo, é importante frisar que os “Círculos de Cidadania” não pretendem ser uma metodologia de intervenção fechada. É expectável que o programa seja reformulado e adaptado a outros contextos (e.g., comunitário) e faixas etárias (jovens). No entanto, com base nas nossas intervenções piloto, delineamos um conjunto de recomendações que devem ser seguidas de modo a assegurar a eficácia da intervenção.

O processo de avaliação e monitorização das intervenções-piloto permitiu-nos concluir que as alterações realizadas foram necessárias para a construção de um programa de intervenção capaz de promover a participação das crianças e potenciar o desenvolvimento de dimensões frequentemente associadas à participação, nomeadamente eficácia pessoal e cívica, consciência crítica, capacidade de trabalho colaborativo, empoderamento e motivação/intenção de participação cívica no futuro (e.g., Ballard, Cohen, & Littenberg-Tobias, 2016; Diemer et al., 2017; Meyer, Neumayr, & Rameder, 2019). No entanto, apesar das potencialidades apontadas, foi possível identificar algumas questões que limitam a eficácia do programa. Algumas destas limitações estão relacionadas com a própria metodologia de intervenção, mas a grande maioria parece estar relacionada com dimensões contextuais e estruturais que dificultam a participação das crianças em contexto escolar.

É esperado que as instituições de ensino tenham um papel central na promoção do envolvimento das pessoas em processos e práticas democráticas (Andersson, 2018; Biesta, 2011). Contudo, tal como pudemos verificar através das duas intervenções piloto, são várias as barreiras estruturais à implementação de uma educação para a cidadania em contexto escolar (Merry, 2020). A este nível, verificámos desde logo que as crianças precisavam de tempo para desenvolver algumas competências básicas necessárias para o bom funcionamento dos círculos, tais como: capacidade de escuta; tolerância e respeito por opiniões diferentes; capacidade de colocar-se no lugar do outro; capacidade de trabalho em equipa de modo colaborativo. Simultaneamente, as crianças demonstravam muita desconfiança e dificuldade em compreender o incentivo feito à sua participação ativa, o que sugere que a abordagem utilizada nos círculos é paradoxal à praticada nas outras disciplinas. Por exemplo, inúmeras vezes verificámos que quando as crianças eram incentivadas a partilhar as suas opiniões livremente sobre um determinado assunto, estas ficavam muito surpreendidas com o nosso convite. De facto, o sistema educacional, apesar do grande potencial que tem, é frequentemente bastante rígido em termos de currículo, normas e papéis atribuídos aos/às estudantes, e tende a restringir o desenvolvimento da consciência crítica, da criatividade e da participação das crianças (Peterson & Bentley, 2016; Peterson & Knowles, 2009; Westheimer, 2015). Do mesmo modo, o sistema de ensino atual exerce poder sobre os/as dirigentes, professores/as e educadores/as, dificultando e limitando a adaptação, inovação e implementação de modelos educativos alternativos. Parece ainda dificultar a implementação de processos verdadeiramente colaborativos, tal como nos apercebemos ao longo do projeto.

Constatámos também alguma descrença e desconfiança, por parte dos dos/as educadores/as integrados no sistema escolar, nas técnicas de intervenção utilizadas e uma excessiva preocupação com resultados imediatos. Foram vários os questionamentos sobre a adequação das abordagens participativas e horizontais ao contexto escolar, e verificou-se algumas tentativas de imposição de modelos de liderança mais autoritários, por parte das organizações e dos/as profissionais envolvidos/as. Na nossa perspetiva, isto sugere que não só há o risco de manipulação e instrumentalização dos grupos-alvo, como também há a possibilidade de reproduzir práticas de exclusão e desempoderamento. Assim, para além dos/as facilitadores/as responsáveis pela intervenção, toda a comunidade educativa deveria trabalhar de forma colaborativa na promoção da participação das crianças, e reconhecer que elas são capazes de participar e influenciar processos de tomada de decisão (Andersson, 2019). Tal poderia ajudar a reverter a tendência para que a educação para a cidadania seja pouco eficaz, o que tem vindo a ser associado ao perfil das instituições de ensino que tendem a reproduzir

desigualdades, e a bloquear espaços de debate, conflito e divergências de opiniões (Merry, 2020). Na mesma linha, consideramos importante que os/as educadores/as envolvidas em programas de educação para a cidadania tenham formação específica nesta área e que demonstrem atitudes favoráveis à participação das crianças. Apesar das várias recomendações feitas, verificámos que algumas pessoas apresentavam uma tendência para reproduzir atitudes autoritárias e repressivas durante os círculos (e.g., postura autoritária, foco excessivo nos castigos, etc.). Assim, parece-nos necessário definir um perfil de facilitador/a, de forma a assegurar um clima seguro que fomente experiências de participação de qualidade. As recomendações de especialistas na área da participação de crianças vão nesse sentido. É fundamental que as pessoas adultas envolvidas sejam capazes de facilitar a participação das crianças, o que implica necessariamente que sejam capazes de partilhar o poder de tomada de decisão, e reconhecer que as crianças são agentes e atores sociais capazes de influenciar o presente e não só o futuro (e.g., Hart, 1992; Tisdall, Hinton, Gadda, & Butler, 2014).

Simultaneamente, é preciso que haja um compromisso mais sério por parte da comunidade educativa com programas de educação para a cidadania. Neste sentido, consideramos que a dedicação de apenas 1h30 por semana, ao longo de apenas um ano letivo, não é suficiente para atingir os resultados pretendidos. Por um lado, alguma investigação mostra que as temáticas sobre o “desenvolvimento sustentável”, podem ser de difícil compreensão para as crianças (Svetina et al., 2013). Por outro lado, os círculos implicam processos de decisão sociocráticos e a atribuição de papéis/funções que devem ser experienciados. Estas atividades são inerentemente complexas e morosas, pelo que é necessário aferir expectativas face aos resultados que se pretendem alcançar, tendo em consideração o período de tempo disponível para a intervenção. A situação de pandemia em que vivemos atualmente veio, no nosso entender, reforçar a necessidade de integrar os programas de intervenção de educação para a cidadania no currículo escolar. De facto, só é possível dar continuidade a projetos deste tipo, em formato *online*, misto ou presencial, se forem considerados prioritários pela comunidade educativa. De modo a garantir intervenções mais contínuas e duradouras, sugere-se que a intervenção comece no início do 2.º ciclo do ensino básico. Este programa pode ser enquadrado na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, a partir do 5º ano de escolaridade.

Não obstante as dificuldades sentidas no processo de adaptação, construção e desenvolvimento do programa Círculos de Cidadania, consideramos que o processo foi facilitado pelo tipo de trabalho colaborativo desenvolvido entre as várias instituições envolvidas. Ao longo destes dois anos, os momentos de análise, discussão e reflexão foram determinantes para o desenvolvimento das intervenções. Para concluir, gostaríamos de reforçar a importância de promover a colaboração entre IES e OSC no desenvolvimento de programas educativos para a promoção da cidadania global. Parece-nos particularmente relevante porque continua a existir uma lacuna muito grande entre as intervenções práticas e uma compreensão mais conceptual das implicações de uma cidadania global (Horey et al., 2018) e dos factores e condições necessárias para facilitar a participação das crianças e jovens. É fundamental promover programas educativos assentes no diálogo entre conceitos, teorias e experiências práticas. Estas dimensões são necessárias também para o desenvolvimento de contextos favoráveis à participação cívica e ao exercício de uma cidadania global (Moore, 2015; Veugelers, 2011), pois favorecem a construção de pessoas mais informadas, críticas e interventivas nos desafios globais.

Agradecimentos

O trabalho que aqui apresentamos resultou da colaboração, dedicação e empenho de um conjunto de pessoas a quem queremos fazer um agradecimento especial, nomeadamente: Ana Plantier, Débora Timossi, Fernando Oliveira, Tiago Beirão Reis e Telmo Fernandes.

Referências Bibliográficas

- Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B., (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 17(5), 387-406. doi: 10.1002/casp.903.
- Andersson, E. (2019). The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 149-164.
- Ballard, P. J., Cohen, A. K., & Littenberg-Tobias, J. (2016). Action Civics for Promoting Civic Development: Main Effects of Program Participation and Differences by Project Characteristics. *American Journal of Community Psychology*, 58, 377-390.
- Barret, M. & B. Zani, B. (Eds.). *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives* (pp. 499-512). Surrey: Routledge.
- Bhargava, V. (2006). An Introduction to Key Development Challenges. Retirado de <https://bit.ly/37Ih7AI>.
- Biesta, G., (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dias, T. S. (2013). Como pensam “elas” a organização das sociedades e o exercício da cidadania? Do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em contexto escolar no pré escolar e ensino básico. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. [versão publicada em livro em 2016].
- Diemer, M.A., Luke J. Rapa, L. J., Park, C. J., & C. Perry, J. C. (2017). Development and Validation of the Critical Consciousness Scale. *Youth & Society*, 49(4) 461-483.
- Durrant, I. Andrew Peterson, A., Elizabeth H. & Linda Leith, L., (2012) Pupil and teacher perceptions of community action: an English context, *Educational Research*, 54:3, 259-283, DOI: 10.1080/00131881.2012.710087.
- Eckstein, J. (2016), Sociocracy – An Organization Model for Large-Scale Agile Development. Retirado de bit.ly/34FAKHE.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges, *European Early Childhood Education Research Journal*, 15,2, 197-211. doi: 10.1080/13502930701321477.
- ENEC (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Retirado de <https://bit.ly/34EKvWn>.
- Fernandes-Jesus, M., Malafaia, C., Ribeiro, N., & Menezes, I. (2015). Participation among youth, women and migrants: findings from Portugal. In M. Barret & B. Zani (Eds.). *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives* (pp. 311-333). Surrey: Routledge.
- Ferreira, M. (2010). "Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa, 18, 2, 151-182.
- Ferreira, P. D., Azevedo, C., & Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that “participation is always good!”. *Journal of Adolescence*, 35, 599-610.
- Flanagan, C. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 721-746). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Freire, P. (1993). *A pedagogia do oprimido*. (17.ª edição). Paz e Terra: São Paulo.
- Fudge, D., & Skipworth, S. A., (2017). Kids in the capitol: improving civic literacy through experiential learning, *Learning: Research and Practice*, 3(2), 163-167.
- Global Governance from below (2019). “Why Neighbourhood Parliaments?”. <https://bit.ly/3rml0kY>.

- Graue, E. M. & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greig, A. & Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hart, R. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. In: Edited by UNICEF. Florence: UNICEF.
- Horey, D. Tracy Fortune, T., Nicolacopoulos, T., Kashima, E., & Mathisen, B. (2017). Global Citizenship and Higher Education: A Scoping Review of the Empirical Evidence. *Journal of Studies in International Education*. 1-21, doi: 10.1177/1028315318786443.
- Jason, L., A., Glantsman, O., O'Brien, J. F., & Ramian, K., N. (2019). Introduction to Community Psychology: Becoming an agent of change. Retrieved September 2, 2020, from <http://bit.ly/3hddDcg>.
- Johnson D. W. & Johnson R. (2015) Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research* 76: 162-177.
- Kagan, C., Burton, M., Duckett, P., Lawthom, R., Siddique, A. (2011). *Critical Community Hart, 1992* Psychology. BPS Blackwell: West Sussex.
- Mafalaia, C., Neves, T., & Menezes, I. (2016). Linking learning contexts: The relationship between students' civic and political experiences and their self-regulation in school. *Frontiers in Psychology*. Doi: 10.3389/fpsyg.2016.00575.
- Maton, K. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 4-21. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9148-6>.
- Mayall, B. (2000). Conversations with children: working with generational issues, in: P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children* (pp. 120-135). New York: Falmer Press.
- Menezes, I., Ribeiro, N., Fernandes-Jesus, M., Malafaia, C., & Ferreira, P. (Eds). (2012). *Agência e Participação Cívica e Política: Jovens e Imigrantes na Construção da Democracia*. Porto: Livpsic.
- Merry, M. S. (2020) Can schools teach citizenship?, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41:1, 124-138, DOI: 10.1080/01596306.2018.1488242.
- Meyer, M., Neumayr, M. & Rameder, P. (2019). Students' Community Service: Self-Selection and the Effects of Participation. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 1-24.
- Miedema S., & Gerdien Bertram-Troost, G., (2015). The Challenges of Global Citizenship for Worldview Education. The Perspective of Social Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17, 2, 44-52. doi: 10.1515/jtes-2015-0010.
- Mooro, G. (2015). *In search of political participation*. In M. Barret & B. Zani (Eds.). *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives* (pp. pp. 499-512). Surrey: Routledge.
- Neighbourhood Community Network (2018). *"Inclusive Neighbourhood Children's Parliaments - A Handbook for Animators"*. NCN in partnership with CBM.
- Peterson, A., Bentley, B. (2016): A case for cautious optimism? Active citizenship and the Australian civics and citizenship curriculum, *Asia Pacific Journal of Education*, DOI: 10.1080/02188791.2016.1142424.
- Peterson, A., & Knowles, C. (2009): Active citizenship: a preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*, 51(1), 39-59.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, identity and education: examining the public purposes of schools in an age of globalization. *Citizenship Education, Globalization And Democratization*. Prospects, vol. XXXVI, no. 3, September 2006. <https://bit.ly/38rjLtv>.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14, (3), 12-31.

- Rodrigues, M. Ferreira, P. D. & Menezes, I. (2019) O escutismo na construção das cidadanias juvenis: concepções de política de jovens escuteiros e escuteiras. *Práxis Educativa*, 14, 3, 1270-1291, doi:10.5212/PraxEduc.v.14n3.025.
- Sherrod, L., R., Torney-Purta, J., Flanagan, C. (2010). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children and Society*, 15 (2), 107-117.
- Svetina, M., Istenič-Starčič, A., Juvančič, J., Novljan, T., Šubic-Kovač, M., Špela Verovšek & Zupančič, T. (2013). How Children Come to Understand Sustainable Development: A Contribution to Educational Agenda. *Sustainable Development*, 21, 260–269, doi: 10.1002/sd.519.
- Thurber, A. (2019). The neighborhood story project: Co-creating learning, caring, and empowering environments. *Journal of Community Psychology*. doi: 10.1002/jcop.22221.
- Tisdall, E.K.M., Hinton, R., Gadda, A. M., Butler, U. (2014). *Children and Young People's Participation and Its Transformative Potential*. Palgrave Macmillan.
- Tuukkanen, T., Kankaanranta, M., & Wilska, T.A., (2012). Children's life world as a perspective on their citizenship: The case of the Finnish Children's Parliament. *Childhood*, 20(1), 131-147.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education, Globalisation, Societies and Education, 9:3-4, 473-485. Doi: 10.1080/14767724.2011.605329.
- Veverka, J. B. (2015). Teaching outside the walls: Field trips help students understand the past and relate to the present as responsible citizens. *The Journal of Adventist Education*, 81, 32–37.
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating our Children for the Common Good*. New York: Teacher College Press.
- Youniss, J. & Yates, M. (1999). Youth service and moral-civic identity: A case for every or everyday morality. *Educational Psychology Review*, 11(4), 361-376.

[Índice](#)



GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION COMPASS

Nicholas Palmer¹

Abstract

In this article the author details a framework for Global Citizenship Education (GCE) practice for practitioners. Based on participant insight from research into GCE development the resulting seven categories – co-creating, orienting being, mapping, planning, allocentric, substantiating and sustaining (COMPASS) – form a GCE framework for action. The COMPASS framework will be of interest to those seeking to develop their understanding and activation of GCE in various educational contexts.

Keywords: *Global Citizenship Education; International Mindedness; Constructivist Grounded Theory; Allocentric; Long Term Thinking.*

Introduction

At the time of writing this article, the world is confronted with the challenges of a global pandemic, the search for revitalised actions toward global goals and uncovering solutions for the struggles of those marginalised. Foreshadowing these aspects of human development is the growing need for global citizenship education (GCE).

Why GCE?

The notion of global citizenship education (GCE) has come to represent both a response to global issues and the cosmopolitan ideal. Recent literature indicates the importance of GCE yet also highlights its difficulty in practice. According to Roberts (2009), the frequent use of the term GCE came from the conception of the global village and commitment to a worldwide community beyond locality (McLuhan, 1968). In recent times, the importance of GCE has been laid out by UNESCO (2012) when they state:

¹ The School of Linguistics, Adult and specialist education, University of Southern Queensland.

The world faces global challenges, which require global solutions. These interconnected global challenges call for far-reaching changes in how we think and act for the dignity of fellow human beings. It is not enough for education to produce individuals who can read, write, and count. Education must be transformative and bring shared values to life. It must cultivate an active care for the world and for those with whom we share it (para. 1).

Further to the UNESCO stance, Goal 4.7 of the United Nation's (2020) Goals for Sustainable Development states:

All learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and nonviolence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable (para. 14).

With such overarching missions prioritised, the GCE ideal paints an appealing portrait of 21st century possibility. In support of such a possibility, Reimers et al. (2016) advocates an innovative GCE that synthesises knowledge "from across multiple disciplines to develop new approaches, new ways of viewing problems, and new solutions" (p. xiv). However, in order to achieve this, to articulate and implement GCE effectively, schools require steadfast conceptualizations. Of the numerous foundational concepts on offer including empathy, collectivism and altruism the psychological construct of allocentrism resonates.

Allocentrism

Allocentrism is a collectivistic personality attribute whereby people center their attention and actions on other people rather than themselves. It is a psychological construct that corresponds to the general cultural dimension of collectivism. Triandis et al. (1985) claimed that allocentric individuals are group oriented, interdependent and reflexive to social norms. Further, Caldwell-Harris and Aycicegi (2006) note, allocentric individuals "subordinate personal needs for the good of the group or choose goals which do not threaten group harmony" (p. 332). According to Triandis (2001), allocentric people tend to share resources with others, often with the explicit expectation of receiving reciprocity in the future. Aligning allocentrism with GCE binds the concept to the overarching features of interdependence, empathy and outrospection (Krznicaric, 2014; Palmer, 2018). Like allocentrism, GCE is an interpretation of the collective and relational self (Dill, 2013). According to Harshman et al. (2015), such relations reflect "a world of flexible and multiple allegiances, drawing upon multiple literacies – civic, digital, text-based, financial, and more – to engage in an ever-changing world" (p. 59). They contend that the nexus of a GCE approach bridges the local and the global as a cosmopolitan mindset, rendering "even the smallest of our local actions global" (p. 68). In addition to providing a more in-depth perspective on self and action, in line with Donald's (2007) interpretation of global thought and engagement, an allocentric GCE allows individuals and groups to cluster dispositions, articulate global response, and navigate transnational interrelation. To illustrate how such interrelation unfolds in the next section I detail research into the development of GCE in an international school.

Methodology

I chose constructivist grounded theory (CGT) as the methodological approach for this research because my primary objective was to determine how individuals interact with GCE in the international school (Charmaz, 2014, 2020; Glaser & Strauss, 1967). CGT is a version of grounded theory that adopts methodological strategies such as coding, memo-writing, and theoretical sampling to form an in-depth analysis of participant perspective. CGT research is described by Charmaz (2014) as follows:

Constructivist grounded theorists attend to the production, quality and use of data, research relationships, the research situation, and the subjectivity and social locations of the researcher. Constructivist grounded theorists aim for abstract understandings of studied life and view their analyses as located in time place, and the situation of inquiry (p. 342).

Unlike traditional forms of grounded theory, such as Glaser and Strauss, (1967), traditional approach CGT research requires researchers to accept preconceptions of their research topics while developing data-driven categories. Researchers carrying out CGT collate and analyse data from interviews, documents, observations, and focus groups. CGT analysis involves the identification of concepts referred to as codes, subcategories and categories and a determination of how they relate to each other. Adopting CGT as the methodology for this study, therefore, enabled me to compare emergent findings and allowed for preconceptions. With both preconceptions and fresh concepts in mind, I developed the aim of the study.

The Research Site and Participants

The research was gathered over a six-month period at an international school in Azerbaijan. The school, sponsored by an oil company, runs all three international baccalaureate (IB) programmes, and caters for over 750 students. The school is specifically catering for a culturally diverse clientele associated with the oil and gas industry in the region. As well as the international members of the school community there are several local families also at the school. The participants were chosen based on their involvement with developments in the school and their perceived knowledge of the subject of the research. In total 32 interviews were conducted. Data was also collected through observation and document analysis.

The Aim of the Research

In line with the methodology of CGT as developed by Charmaz (2014), I aimed to:

- develop a substantive theoretical framework of GCE articulation and implementation where no such theory presently exists;
- gain an understanding of and find an explanation for the situation faced by educators attempting to articulate and implement GCE;
- ensure the research would be relevant to the development of policies, programmes and organisations concerned with the articulation and implementation of GCE; and
- provide a unique, qualitative, in-depth perspective of the situations faced by groups and individuals articulating and implementing GCE.

Research Questions

In the process of responding to these aims, I explored GCE with the following overarching research question:
How does an international school articulate and implement GCE?

To address this overarching question, I formed the following sub-questions:

- What are the contextual understandings of GCE at a single international school?;
- How does one international school practise GCE?;
- What features of an international school enable GCE?; and
- What features of a GCE theoretical framework emerge?

In the following sections of this article I detail the categories that developed as a result of the interviews, document analysis and observations I carried out. Each category formed because of an ongoing analytical process known as constant comparison. Constant comparison is a method of analysis that generates successively more abstract concepts and theories through inductive processes of comparing data with data. Charmaz (2014) notes that constant comparison reveals “the properties and range of the emergent categories” (p. 342). In later analysis such abstractions are compared with those found in the extant literature. In the following descriptions of the categories I include examples of the research process along with underpinning participants insight. The first category detailed as a cornerstone of GCE practice is co-creating.

Co-creating

Co-creating refers to the contextualised collaborations and the cojoining of ideas as developed by teachers, students and parents in the international school. As I witnessed these participants working together on designing interactions online, conducting discussions in their classrooms and building further knowledge of different cultures, I relied on my inductive foundation. I sorted more data and made further comparisons. I noted the participants seeking to integrate their ideas. The following quote highlighted the need for participants to focus on the students in setting a GCE agenda:

I suggest if you look at the overarching theme, everything we do, all the decisions we take, as a school, we must conduct ourselves [by] considering what is in the best interests of our students. Whether that is a protection aspect? Or it is a development aspect? Or whether it is a preparation for the future? Our kids will be, in the strictest sense of the word, global citizens. They will go to a variety of different countries, and they will likely not be static. There is a good chance that many of our kids will be mobile and have that global outlook throughout their lives.

I continued to draw observations, conduct interviews and review documents. In one instance, I observed how a teacher developed students' ideas in a class discussion guided by the above quotation. I listened to participants speak of the climate of exploration or the teachers guiding manner as an indicator of fine-tuning GCE. The interviews provided me with language that I committed myself to as I continued to frame phenomena rather than a rigid line of insight. As I sorted and melded salient concepts, I noted the ongoing significance of co-creation. I wrote the following in my research journal:

As the ideas of the participants formed together, I noted their continued focus on shaping agendas and goals. I noticed [that] teachers were co-creating as progress in the formation of shared pathways. As the community, both professional and non-professional[s], developed ideas of how to work under the auspice of collaboration, they built their capacity to work together.

Reinforcing my observations, one teacher participant, pointed to the utility of relationships and trust, stating:

To me, it is optimal to get the most out of the faculty, to make those initiatives work [it is necessary to put] ... in the structures that give them ownership and builds [sic] trust. I mean you have got to develop their confidence, then with that trust, they become more flexible.

Some teacher participants saw approaches such as surveys and observations as a way forward. One participant stated, "I think surveys, observations, [of] all staff and teachers and within the school [are needed] to bring together everyone's thinking". Another participant noted that it was especially important that students be provided "with an understanding that they need to be transferable because they no longer are parochial". This quotation reflected a concern about the practice of integrating contextualised GCE rather than teaching it explicitly.

Moreover, another participant commented:

I think it is helpful to have GCE in the curriculum; however, as the IB points out, it is not something that can be explicitly taught. Instead, it can guide your curriculum work and allow you to shape your focus more carefully.

With these contrasting ideas in mind, I questioned possible applications of GCE. Some of the participants pointed out that GCE should not need such a claim, as the interpretations need to be more fluid and less specific. However, one teacher participant noted:

If we are to grasp IM, we need to do it together as a school. That is, students, teachers, parents, cleaners, everyone needs to be a part of the conversation, as it may well be our primary focus in years to come.

From such insights, I established a foundation for global thinking and sought concepts that supported a global outlook. Various initiatives reflected "co-creating". The combination of process and progress in such actions highlighted participants' understanding of a "coming together", a "co-joining" and a holistic interpretation of IM and GCE phenomena. One teacher participant stated:

So how do we do that? Maybe by handing ourselves over to some extent, by providing evidence with some aspects of what we do. Also, communicating our ideas to others who have a different global

perspective that is significantly different and that we assume that the values that they have and the extent to which they believe what they believe is correct, is like ours.

I noted the expression "handing we over" and interpreted this insight and the previous descriptions of self-formation as further evidence of the importance of contextualised global being.

Orienting Global Being

Global being referred to the process of shaping worldviews integral to contextualised GCE. As the participants spoke of GCE as *long-term responsiveness*, they also spoke of *global being*. They spoke of contemplating GCE as a means of apprehending *global being*. One teacher participant commented:

It seems at times that we ought to be internationally minded and act as global citizens. That is, we work in an environment that is so multicultural that we already live with multiple perspectives. Yet, we have some groups that dominate and others that do not. I do sometimes wonder if [GCE/IM] if it is just wishy-washy Western pop-culture rubbish.

Yet another teacher participant commented:

Everything is on the table because what we have is a group of teachers and parents and students, who are like 'Well if this is not the best way and we can do something better, let's just go for it'.

I also interviewed a secondary school teacher who walked me through the reasoning behind her approach to teaching an inter-cultural group and spoke of the way she integrates GCE into her teaching and learning. She noted, "in other IB schools I've worked in, we've always tried to reflect the host culture by including the literature". She embellished, "I think GCE is about being aware of other people's cultures, showing an understanding of cultural relativism, not just always having Shakespeare or Whitman or Frost, all those dead white men". The English teacher spoke of building a space to challenge ideas and promote criticality. She said, "it all goes back to being understanding of other people's culture". She noted the importance of refusing to accept "because the English is incorrect, the message is incorrect". She also built a picture of her regular classes, indicating some teachers approached GCE in less productive ways, stating, "some come with this quite narrow-minded, elitist, attitude that some English is non-standard and therefore the message is flawed". She stressed such approaches need not influence the students. It is more about "trying to get away from the position where kids think they're superior". She also stated that she asks students to "take an issue and go and find the text on their own, preferably from a culture not your own from a time that's not your own". This self-focused, student-led approach reflected a link to the insights of other participants, which highlighted IM as a mode of *global being* for the long term. This teacher commented:

Perhaps this focus on international mindedness [GCE] is too transitory. It is outdated already; we have moved on. All our kids agree with us, 'yeah, yeah, global concepts, yeah. Sustainability? I get it. We walk away from that. Can you give us some new concepts?'

As I took time to explore such angles, another teacher participant commented on his understanding of GCE as *global being*, stating:

I am not convinced we need to work with IM or GCE or any other abstract concept. I do think we need to change our ways, and maybe this means a global approach. Perhaps it does not. We must look at our world closely and appreciate what we can learn rather than just running ragged trying to get somewhere that rarely ends up being what we envisaged. Perhaps the lesson is how we fully engage with the journey.

I noted that the members of the school community explored the contextualised terrain of *global being* to enliven discussion and create a space for the formation of process and sentiment.

Mapping

The school was required to demonstrate examples of GCE for external review. This review, examining contextualised ways of responding to criteria, fell short of critiquing GCE in the way some participants might have liked. For example, while referring to the review, one teacher participant cited a lack of bold definition, noting that "Both Council of International Schools (CIS) and the International Baccalaureate (IB) have a guide. They provide some general outlines. They say, 'we have these initiatives we'd like you to run'. Yet, there is little concrete understanding of GCE or IM". Another teacher participant also commented on the lack of external guidance, stating, "I like the ideas the IB communicate, but there is nothing new or innovative. It is as if both the IB and CIS have wrapped up GCE in a package and said, 'they're [sic] you go'. However, there is no definition or action plan".

Further echoing the challenges related to external framing, the secondary school principal commented on the ambiguity and confusion associated with GCE. In referring to a visit by the CIS and IB reviewing officials, he stated:

The thing that kind of disappointed me is that none of them [i.e., the IB and CIS visiting teams] were new visitors apart from the secretary. So, they have all visited schools, and they have all been examining this process elsewhere, and they did not give us any clues as to what direction to take.

Another teacher commented on the need to move away from external models and develop a contextual interpretation, commenting:

I think to some extent, it is slightly backward planning, but doing the things that relate to global citizenship in the broadest possible definition here in school is just as important as sitting down and saying, we'll let us get together the IB philosophy and then act upon that.

Yet another teacher spoke of integrating GCE in the school as an overarching ethos, arguing:

I think when you are in a position like that with international mindedness; then you are probably going to lose out every time because it is a buy-in situation, an add-on. It should be that it is the thread that runs through all the things that you do.

I observed that the participants were simultaneously pushing for an external conception of GCE and pulling for the contextual development of GCE. As I witnessed this tension, I noted teachers seeking the contextual effect of GCE.

Pathfinding

The *pathfinding* category denotes the recognition within the international school community of the active possibilities that arise amidst diverse student, teacher, and parent groups. One parent participant spoke of the "unique advantage" the school possessed due to its "cultural diversity". She commented, "it's part of the reason our family felt happy to move here, we knew this would be a wonderful experience for our kids, to interact with so many cultures". A teacher participant spoke of the value of diversity, "it's not always easy. However, we have a real opportunity to set some core values in the students. One of those values is not connecting with one culture but many". Another parent participant commented:

Some parents say 'Well, in America, we do it like this' or 'In England, this is what we do' or 'In Australia, this is what happens'. How many times have you had to say: 'Well, you are not in Australia, you are not in America!'

Another teacher participant spoke of focusing on diversity, stating:

So, you do the things that you know are important and the things that kind of embrace the idea of international mindedness [GCE], something that allows kids to share cultural experiences. Examples include the promotion of the language in their mother tongue, the promotion of host culture and recognising the way that your school interacts with the local community. These are all, almost certainly winners, regardless of how you define them.

Some teacher and parent participants spoke of diversity as an advantage; however, others viewed diversifying as a challenge. A student participant commented, "I like the idea of diversity, but it doesn't turn out equal. I mean, I end up wondering if there will always be the in-crowd". A teacher participant commented:

Culturally some students will not ask questions in front of a group at all. Some students have a tendency not to advocate for themselves and others that may very strongly advocate for themselves. How they view interactions with peers versus authority is essential.

Another teacher participant commented on the challenges that arose in dealing with diversity, stating: "We are told to differentiate in our classes and make sure we are accommodating different learning levels. It's a challenge to accommodate all the different backgrounds of the students". Although they noted concerns, many

participants also saw possibility and positivity in diversity. One parent participant stated: "I'm glad he recognises [GCE] here where all differences are equally valued, whereas, in the US, there are stronger prejudices, either visible or undercurrent messages". Another teacher participant spoke of the advantages of promoting diversity through the curriculum, stating: "We need a curriculum framework, other than the IB, that engages teachers in the planning and delivery of units of work inspiring students to understand who they are, who their community is and how they relate to the world".

Yet another teacher participant expressed the view that remaining open to diversity was pivotal, stating:

Teachers, who are aware of cultural needs and tap into that, are at an advantage with GCE or any other education initiative. If they are curious and want to develop that understanding and empathy of students, in addition to teaching subjects and topics, they are helping create global thinking.

I observed, considering participant perception of GCE phenomena, a growing interest in taking advantage of the many cultures that existed within the school; however, some participants also expressed the view that it might pose an obstacle. As I observed, participants determine possible pathways towards GCE clarity; I noted their interpretations of strategies and processes were reliant on some level of scepticism. However, I also noted participant desire to uncover meaning and connect a better understanding of their mission and values to GCE phenomena.

Allocentrism

Triandis (1985) allocentrism is used here to describe active empathy. The major category allocentrism relates to the process of participants accessing multiple modes of engagement in response to others. One teacher participant spoke of the challenges that arise in a learning environment, stating:

(...) it is nice to have diversity and international ideas, as opposed to a need to have. Having that lens that I am talking about suggests that we view everything through that lens, and that lens will ultimately affect some of the decisions that we take. It will ultimately inform some of the practices that we adopt.

Another teacher participant spoke of the need to develop challenging learning possibilities, stating, that "thinking about issues that can be uncomfortable for us (...) was a beneficial exercise". Yet another teacher participant noted that those motivated to explore the GCE process needed to develop connections among those in the community to learn that people are alike "rather than different". Another teacher participant noted that students need "to look for (...) connections with other people within our community around the world and focus on assets as well as the negative". One teacher participant commented: "Working with GCE should be a great opportunity, working in an international school [teachers need] to empower students and take risks". Yet another teacher participant spoke of the need for creativity and posed the following question: "What do you give?". The teacher participant also stated the importance of considering how this could be done "in new and creative ways".

On the recommendation of the director, I observed and participated in a Theory of Knowledge (TOK) class with senior students (aged 15 and 16 years old) to gain further insights into the GCE process. In observing a TOK class, I found an exciting exchange as the group, facilitated by the TOK teacher, explored issues of interest. The students asked how to articulate various perspectives from their home cultural context. In doing so, one student focused on the subject of overcrowded prisons in Spain. Another student spoke of ocean pollution. At the same time, another student discussed deforestation in South America. The students, in pairs, were then given the responsibility of posing the initial question, "How do we know?". Students then had to defend their position highlighting the research and facts behind the issue. The students then responded to two further questions: "What counts as evidence for your stance?" and "How do we judge which is the best model of your issue/solution?". The resulting discussion allowed students to unravel evidence and express their arguments. The teacher participant posed the following question: "What do your stances and potential solutions mean in the real world?". Posing this question encouraged the students to summarise their "case". The inquiry revealed some interesting responses. Students' vigorous defences signified an understanding of the ongoing nature of the discussion. I was surprised to observe the students engage in dialogue rather than seeking to dominate each other with their various perspectives. As a contributor to the exchange, I adopted the role of a naysayer. I elected to promote national ideas over global ideas by stating that we cannot contemplate all responses to all problems. I asked the students whether such solutions should be developed locally by the people most affected. One of the students responded: "I think we already are part of the world and therefore part of the solution, big or small". Another student noted, "it's important to take on varied ideas from different cultures; that way you can test your idea effectively". I was struck by how students displayed a shared understanding of and valued a global approach. I also noted that the students were motivated to challenge isolated or unsubstantiated views.

With this TOK observation in mind, I began to map the dynamics and intricacies involved in forming global thought. I noted the importance of seeking out others' thinking and sharing both aspects and emotions associated with issues. In the case of the TOK class, this was made explicit among the students. Additionally, as a collective group, I noted that the participants preferred global thinking over isolated or insular ways of interpreting "process".

As I continued the interviews, I noted that the notion of building understanding resonated among the participants. The participants referred to systematic and functional aspects of GCE process; for example, some participants framed GCE action through TAO, others discussed sentimental and creative contributions to GCE process, one principal articulated the school's mission, and several student participants commented on "the greater good", "global peace" and "a safer world for all". These sentimental contributions were less predictable, less systematic, and less linear than other approaches to curriculum. In some instances (for example, when students were exploring how to reduce pollution or help stray animals), they relied on inquiry models or measures of achievement associated with the IB competency (IB, 2018). Notably, the spontaneous nature of some interactions went beyond the "process" and modelled "free", "open", "ongoing" and "dynamic" responses to GCE. I noted that these creative approaches were instrumental (rather than incidental) and in flux.

In another example of GCE action, the school invited a group of local students to create a joint artwork with students from the international school. Teachers and students were not aware of the objective of this project and yet “facilitated” the collaboration. On another occasion, the students were invited to an orphanage to “work with” students. Their focus was on interaction rather than meeting prescribed educational goals. I noted the open-ended nature of such experience and how the focus remained, both explicitly and implicitly, on developing an inventive and open approach to interaction. It was through these conceptualisations that I was able to form the major category: *outrospective dynamism*.

As I sought data, I noted the usage and eventual saturation of the concept *outrospection*; I also kept in mind the values and ideals present in participants’ contributions. As teacher participants worked toward positive interaction, I noted the consistent need to seek out advantageous and productive *assets*.

Sustaining

Thinking for sustainability describes the modes of thinking the participants exhibited as they engaged with issues within the international school context. I noted that the participants referred to sustainability and the importance of contemplating projects with lasting effect. Such values were not just in the prescribed missions and visions of the school, but also in the modes of thinking that reflected the school culture. One teacher participant commented:

I have faith in the school, and I have faith as a member of a broader community. So, we have the option to make change without resistance, and I think that is the real benefit of being part of this. It is very different from any school that I have been in before.

The secondary school principal commented:

We were talking about [GCE] last week—there were a couple of discussions we were having about the way that our arts programme runs, and there have been some suggestions from the art department about making some changes to focus on global issues. It was to do with the timetable. The immediate answer from me was, ‘well, why not?’. Everything’s on the table because what we have is a group of teachers and parents and students who are like, ‘Well, if this isn’t the best way and we can do something better, let’s go for it’.

I noted ideas on GCE as a contextualising way of being. I witnessed participants engaging with global insights, multilingualism, and global thinking; I emphasised the focus on global sustainability, protecting nature and supporting long-term goals. Throughout the research, there was a growing sense of what ideas might need to develop to make GCE work. As one participant stated:

When we are talking about the things that we can do, I am not sure about sitting down and adding to the list of activities that allow us to tick a global mindedness box. I am thinking about something a bit

more pervasive where we say what we say we are globally minded and international in our individual and collective outlook. Asking, what are the implications of this initiative we are about to examine?

The participants explained how to form a mindedness for sustainability. However, to some, the focus on sustainability was shadowed by the school's corporate connection. One teacher stated:

By teaching in an IB school owned by a big oil company? I know the company has made significant strides to try and be more environmentally friendly, but the heart of the oil and gas industry is a money monster.

Despite the corporate dimension and “the company’s” projects, the teacher participant group saw the focus on the environment as crucial. Another teacher commented, “we are trying to see how this global action and these sustainable development goals from the UN are possible so we can tell ourselves we can still do it”. Some participants referred to the UN sustainability goals, while others focused on local matters of environmental concern, such as local pollution concerns, waste management and urban stray animals. Another teacher commented, “sustainability is a key, a crucial understanding if we want to achieve global citizenship. If the kids do not get it, then we do not have global citizenship”. Through their preparedness, as they formed their ideas in a multicultural environment, participants began to reflect on their capacity to respond to global issues. As the notion of sustainability developed in participants, they formed a deeper, long term understanding of global problems.

Substantiating

Substantiating refers to the evidence supporting the development of GCE. Participants spoke of the need to substantiate claims to support positions, actions, and ideals. In referring to the PYP exhibition, one student participant noted that “as we chose our issues to explore, we also had to research and develop evidence. We had to put together all sorts of evidence, statistics, and records of our discussions with others”. A teacher guiding the exhibition also commented, “we like the students to be critical, but we also like them to build a case for their inquiry”. I noted that the collection of evidence reflected a broader need for members of the school community to provide proof of their perspectives and various opinions. The participants examined evidence through multiple discussions and had specific ways of developing ideas. The following quotation from a teacher participant highlighted the need for Teacher and students to “back up their claims”:

I think risk-taking is stepping into the unknown. You must have some faith that you can take on someone else's value system or beliefs or their understanding of a topic. Use evidence to back up your claims. Not because it is not your perspective but because how your view might turn out is an unknown.

Another teacher participant noted:

I like to set up my classroom so I can show not only evidence of learning but also evidence of student choices. For example, we had some students wanting to measure wastage over a certain amount of time. I said, 'Okay, you'll need to provide pictures and show your measurement, where you get your measurement from as evidence'.

As student projects developed around the notion of substantiating, there was a clear focus on new ways of conveying information to ensure further quality and clarity.

Collectively the concepts combine to form the acronym COMPASS. Each concept in COMPASS indicates a category within the substantive framework and thus presents an empirical foundation for a theoretical framework and a practical framework, denoting markers of GCE practice guiding schools, practitioners, and students toward a clearer and more practicable GCE.

Discussion

Appiah (2007) states, "every human being has obligations to every other" (p. 144). With this axiom comes the clarion call for global citizenry. To contemplate GCE, however, is to contemplate not only a vision of global solidarity but also its underpinning values. According to Krznaric the difficulty in understanding the idea of global values, is short term individualised thinking that exacerbates an inactive role in the big picture. Such a mindset extenuates attitudes toward education, says Krznaric, and the lynch pin of a renewed, and outwardly extendable notion of global thinking that accepts that our thoughts and actions have consequences. According to Krznaric (2020) "education appears to suffer from an inherent time tension" (p. 230). He highlights the investment shown in the structures of education in the contemporary era. Yet he also notes that what students "need to learn is in a constant state of flux" (p. 230). He cites two pathways for education to develop over spans of time much broader than we have become accustomed to. The first, our capacity to relate. Secondly, the capacity to think in exponentially greater lengths of time. He states, "we need education systems that forge a bond with future generations who will inherit the consequences of our actions" (p. 230). Krznaric's analysis aligns with Singh and Qi (2013) when they state "teachers and students must maintain scepticism about international mindedness [GCE] and whatever forms of knowledge it mobilises, helping them to achieve in the present whatever immediate changes they can, while keeping in mind the long-term goals" (p. x). Further, Lai et al (2014) comment:

Given the situated nature of the challenges, it is argued that the endeavours to support education for cosmopolitanism and global citizenship should take a localised approach, focusing on supporting schools and teachers to explore different models and pedagogies that are appropriate for their particular teaching contexts (p. 94).

Such contextualisation and adaptation take practical GCE into a distinctly creative arena. COMPASS is one such way to deploy ingenuity, innovation, and imagination. It provides practitioners with a backdrop through

which they are able to frame discussions, goal setting and collective commitment to ensure inclusion and innovation. Figure 2 denotes the categories that make up the COMPASS framework along with supporting data.

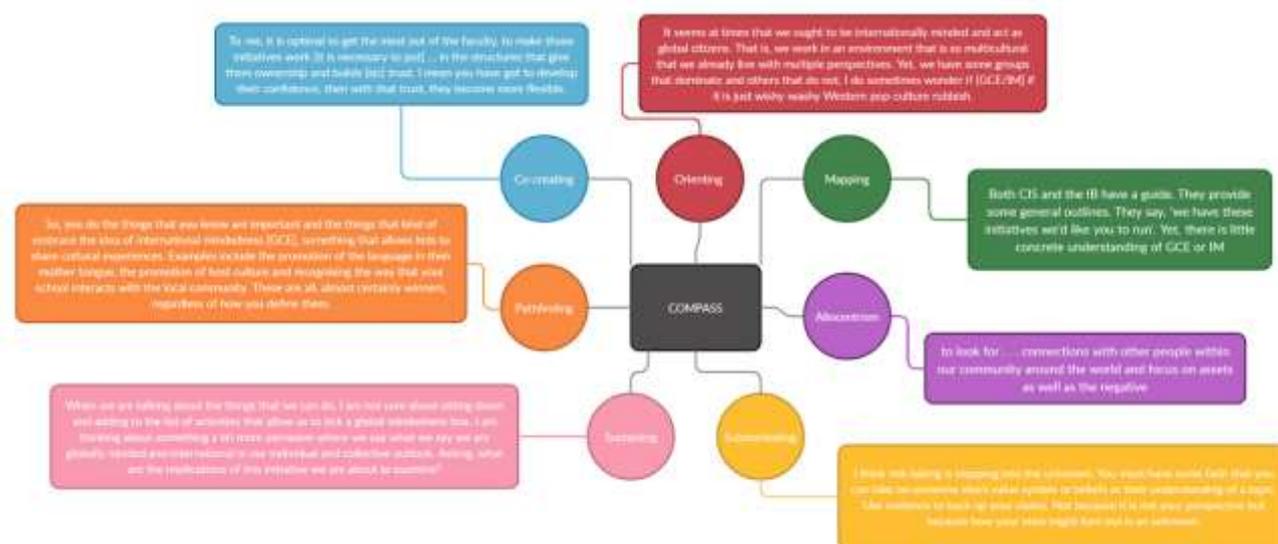


Figure 2 - The COMPASS framework (with accompanying data).

Conclusion

In this article the author has presented examples of ongoing research into the articulation and implementation of GCE in an international school. Using a CGT methodology, the researcher has determined seven major categories: co-creating, orienting being, mapping, pathfinding, allocentrism, sustaining and substantiating (COMPASS). The acronym COMPASS chiefly represents the substantive theoretical framework as it has developed in this ongoing research. COMPASS also represents a metaphor for navigating the development of GCE as an important means of supporting increasingly urgent global issues and opening a space for innovative practice.

References

- Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitanism*. NYU Press.
- Caldwell-Harris, C. L., & Aycicegi, A. (2006). When personality and culture clash: The psychological distress of allocentrics in an individualist culture and idiocentrics in a collectivist culture. *Transcultural psychiatry*, 43(3), 331-361.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Dill, J. S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. Routledge.
- Donald, J. (2007). Internationalisation, diversity, and the humanities curriculum: Cosmopolitanism and multiculturalism revisited. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 289-308.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Wiedenfeld & Nicholson.
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245-261.
- Krzanric, R. (2020). *The good ancestor: How to think long term in a short-term world*. WH Allen
- McLuhan, M. (1968). *War in the global village*. Bantam.
- Lai, C., Shum, M. S., & Zhang, B. (2014). International mindedness in an Asian context: The case of the International Baccalaureate in Hong Kong. *Educational Research*, 56(1), 77-96.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Palmer, N. (2018). Emergent constellations: Global citizenship education and outrospective fluency. *Journal of Research in International Education*, 17(2), 134-147.
- Reimers, F., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J. & O'Donnell, E. B. (2016). *Empowering global citizens: A world course*. Independent Publishing Platform.
- Roberts, B. (2009). *Educating for global citizenship: A practical guide for schools*. International Baccalaureate.
- Sant, E., Davies, L., Pashby, K. & Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury.
- Singh, M., & Qi, J. (2013). 21st century international mindedness: An exploratory study of its conceptualisation and assessment. University of Western Sydney.
- Triandis, H. C., Leung, K., Villareal, M. J., & Clack, F. I. (1985). Allocentric versus idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation. *Journal of Research in personality*, 19(4), 395-415.
- UNESCO (2012). Global citizenship: education topics and learning objectives. <http://bit.ly/2WBhKpa>.
- United Nations. (2020, 28 March). *Sustainable development goals*. United Nations. <https://bit.ly/3ax8udX>.

[Índice](#)



O PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE O PROJETO REFLEXO – ANÁLISE DE TRABALHO COLABORATIVO IES-OSC SOBRE A ESCOLA E AS COMUNIDADES CIGANAS

Marta Pereira Alves¹, Maria Luísa Branco², Rosa Carreira³, Sónia de Sá⁴, Ana Leonor Santos⁵

Introdução

A Coolabora é uma organização da sociedade civil, sediada na Covilhã e que tem como princípio desenvolver os seus projetos em parceria. O *Reflexo* foi um dos vários projetos desenvolvidos em parceria com a Universidade da Beira Interior (UBI). Teve como objetivo refletir sobre a problemática da difícil relação entre as comunidades ciganas e a escola no sentido de encontrar respostas. Esta parceria englobou, ainda, dois municípios, um agrupamento de escolas e representantes da comunidade cigana do Tortosendo, pois era neste território que iria incidir a intervenção. O projeto foi concluído com um balanço muito positivo, tendo-se criado um recurso pedagógico aprovado e disponibilizado pela Direção-Geral de Educação.

Após finalização do projeto *Reflexo*, e respondendo ao desafio colocado pela rede Sinergias, a Coolabora e a UBI iniciaram um processo de reflexão sobre o trabalho desenvolvido em parceria. No presente texto, apresentamos a reflexão efetuada sobre a forma como o processo foi conduzido e respetiva avaliação do mesmo. Começa-se por contextualizar o papel das instituições de ensino superior (IES) e das organizações da sociedade civil (OSC) na educação para a cidadania global e na integração das comunidades ciganas na

¹ Docente e investigadora - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e Núcleo de Estudos em Ciências Empresariais (NECE-UBI), Universidade da Beira Interior (mpalves@ubi.pt).

² Docente e investigadora - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior e Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora (CIEP - UE) (lbranco@ubi.pt).

³ Coordenadora do projeto Reflexo e membro da Comissão Executiva da Coolabora (coolabora@gmail.com).

⁴ Docente e investigadora - Faculdade de Artes e Letras e LabCom, Comunicação e Artes, Universidade da Beira Interior (soniasa@ubi.pt).

⁵ Docente e investigadora - Faculdade de Artes e Letras e Praxis-Centro de Filosofia, Política e Cultura, Universidade da Beira Interior, e Presidente da Comissão de Ética da UBI (amorais@ubi.pt).

escola, para posterior reflexão sobre o resultado do trabalho colaborativo da OSC, a CooLabora, e da IES, a UBI, a partir de uma análise *SWOT*, complementada pela presença do “amigo crítico”, no caso, amiga crítica.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação para o desenvolvimento e cidadania global: Responsabilidade social das IES

A universidade é uma instituição com vários séculos, tendo sido a criação original da Idade Média em termos educacionais. Ao longo dos séculos, as concepções sobre a sua missão social têm oscilado entre a primazia dada à importância de uma educação teórica e científica e a obtenção de habilitações práticas, com o objetivo de assegurar a ocupação de cargos sociais. Nos finais do século passado, a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, saída da Conferência Mundial sobre Educação Superior, promovida pela Unesco em 1998, em Paris, acentua a responsabilidade social como um dos aspetos intrínsecos ao sistema do Ensino Superior, e em particular, das universidades (Vasilescu et al., 2010). Esta ênfase deve ser entendida como uma crítica à mercantilização do Ensino Superior, proposta pelo Banco Mundial, sensivelmente na mesma altura. A responsabilidade social é considerada um valor importante na formação dos estudantes, no sentido de os educar para uma participação ativa, tendente à promoção de mudanças no sentido da igualdade e justiça social. Para este desiderato, é fundamental uma gestão que valorize o diálogo e a participação da comunidade universitária (Calderón et al., 2011).

No prazo de uma década, e no âmbito de uma nova Conferência sobre a Educação Superior, em 2009, a UNESCO incorporou e aceitou como válidos princípios neoliberais aplicados à educação, encontrando uma nova bandeira, a luta contra a fábrica de diplomas, valorizando a Responsabilidade Social do Ensino Superior (RSES) enquanto equilíbrio entre o liberalismo político e o económico (direitos humanos versus hipervalorização do mercado). Neste contexto, a responsabilidade social deve ser interpretada sobretudo como a luta contra as instituições que fazem formação de baixa qualidade ou de forma fraudulenta. É ainda realçada a importância de as Instituições de Ensino Superior integrarem, como objetivos, interesses públicos. Esta compreensão não colide com a visão tradicional, de inspiração weberiana, segundo a qual a RSES está relacionada com o cumprimento da sua missão enquanto produtora/sistematizadora e disseminadora do conhecimento, através do ensino, investigação e atividades de extensão, não lhe cabendo fazer opções políticas e de valor relativamente ao favorecimento ou desfavorecimento de determinados grupos sociais (Calderón et al., 2011).

Uma outra visão, que não é incompatível com a anterior, considera que cabe às Instituições do Ensino Superior (IES) resistir ao avanço do neoliberalismo, não se circunscrevendo o seu papel à preparação de profissionais, mas tendo as suas atividades um alcance social. É o caso da posição assumida por Dias Sobrinho (2015), quando defende que a universidade “é uma instituição de educação cuja finalidade é a formação em seus distintos graus e dimensões. O que lhe impende por princípio e fim é a sua contribuição na construção do mundo humano que a cada um cabe protagonizar nos planos da individualidade, da socialidade e da cidadania” (p. 583). A RSES equivale, nesta concepção, à função pública da própria Educação Superior, não se limitando à concessão de diplomas e formação de profissionais, mas desenvolvendo atividades com alcance social.

É nesta perspectiva de instauração de uma ética da responsabilidade social, que privilegia as necessidades das populações, em detrimento das exigências da economia de mercado, que entendemos a RSES, no âmbito deste trabalho. O desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico deve ser posto ao serviço do bem comum, da construção do espaço público e da coesão social. As IES têm um papel primordial no desenvolvimento de uma cidadania global, concretizada num desenvolvimento mais humano e justo.

2. Comunidades ciganas, OSC e cidadania global

As comunidades ciganas em Portugal, à imagem do que acontece nos restantes países da União Europeia, constituem o grupo étnico mais pobre, com piores condições habitacionais, menos escolarizado e principal alvo de discriminação e racismo (Comissão Europeia, 2011). Um contexto de fragilidade que, no caso nacional, tende a perpetuar-se na medida em que o Estado Português não considera as pessoas ciganas parte de uma minoria étnica, continua a classificá-las como nómadas⁶ e eterniza a ausência de um diagnóstico social que permita fazer um levantamento exaustivo destas comunidades, das suas necessidades, dos seus traços culturais ou da sua heterogeneidade dentro de um país que tem uma visão massivamente estereotipada acerca ‘dos ciganos’ (Magano & Mendes, 2014).

Também a academia tem mostrado limitado interesse por este grupo étnico, com poucos investigadores e estudos sobre as comunidades ciganas e as suas diversas perspectivas de análise. Ainda que, desde 2006, se tenha registado um incremento da produção científica, “a maioria desses trabalhos são análises qualitativas e têm um carácter micro localizado em bairros e áreas geográficas específicas, faltando estudos longitudinais e dados estatísticos sobre as características e condições de vida dos ciganos portugueses” (*ibid*, p. 18).

Ora, diante da ausência de um diagnóstico social transversal e de investigações científicas sistemáticas e abrangentes, o espaço para a discriminação, por via de estereótipos e preconceitos, é constante, gerando um conjunto de equívocos e de olhares mais ou menos atávicos que distorcem qualquer discussão razoável sobre as comunidades ciganas em Portugal. Desde logo, sobre o número de apoios subsidiários a este grupo e, claro está, sobre o número de pessoas ciganas em Portugal. Ora, se o Estado Português não distingue este grupo étnico como tal, não há das entidades públicas dados concretos sobre a dimensão desta população (Mendes et al., 2014). Ainda assim, estima-se que esta se situe entre os 40 e 60 mil elementos, de acordo com a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020).

O contexto é, assim, de grande carência no conhecimento e na satisfação das necessidades e desafios ligados às comunidades ciganas em Portugal. Aqui emerge a relevância notória das Organizações da Sociedade Civil (OSC), na medida em que surgem como resposta no terreno, nomeadamente, no apoio habitacional, alimentar, educativo, formativo, de literacia digital e de competências sociais e relacionais. A OSC na parceria aqui estudada, a Coolabora, é disto exemplo: apoia diretamente uma comunidade de mais de 200

⁶ Veja-se projetos do Alto Comissariado para as Migrações.

peças ciganas da vila do Tortosendo, Covilhã, através, essencialmente, do *Programa Escolhas*⁷ e de projetos de inclusão social, nomeadamente, o *Fronteiras* (2016)⁸ e o *Reflexo* (2019)⁹.

No estudo coordenado pela Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, *Opré Chavalé* (Baranyai & Kiss, 2016), destaca-se a alta iliteracia das pessoas ciganas, com maior percentagem quando a análise se limita às meninas, às raparigas e às mulheres. Ora, se a educação é o pilar fundamental do combate à pobreza e à exclusão social, e se o espaço escola continua a não ser estimulante para alunas/os deste grupo étnico (Mendes et al., 2020), a educação não formal e complementar, orientada e aplicada em contextos de proximidade pelas OCS, tem funcionado como plataforma incontornável na promoção da integração das comunidades ciganas em contextos educativos. A redução da iliteracia - *off* e *online* - revela-se, assim, uma transferência de responsabilidades do Estado para estas organizações que, sob forma de projetos, têm transformado - ainda que com um ritmo menos veloz do que as necessidades prementes destas comunidades - a existência deste grupo étnico marcado pela exclusão social e pela discriminação¹⁰.

O Projeto Mediadores Municipais e Interculturais (97-A/2015), atualizado em fevereiro de 2018 (41/2018), surge como estratégia acrescida de apoio à integração das comunidades mais vulneráveis, através, essencialmente, de OCS preparadas para aplicarem medidas no terreno, adequando as suas ações às necessidades e às características das populações intervencionadas. Também o *Programa Escolhas*, com mais de uma centena de projetos aprovados por cada geração, abrange, anualmente, centenas de crianças e jovens ciganos/as e outras/os tantas/os não ciganos/os em todo o país. Também aqui o Estado delega a responsabilidade de integração e de aproximação das comunidades ciganas à escola - através da educação não formal e de diversas ações que promovam a igualdade, a dignidade, as relações interculturais e o estímulo pelo conhecimento - por via, em grande parte, das OSC. O programa tem-se destacado pelo seu impacto junto dos jovens e das famílias ciganas pela via do incentivo à inclusão escolar e à educação não formal, um dos eixos prioritários do *Programa Escolhas* (Fernandes, 2018).

Ainda que medidas positivas estejam em implementação em Portugal, nomeadamente, através da Estratégia Nacional para a Inclusão das Comunidades Ciganas e do Programa *Roma Educa*, são vários os indícios que revelam carência latente no apoio formal, com letra de lei, à literacia e à integração da comunidade cigana, nomeadamente, através de leis que proibam a discriminação étnico-racial ou de projetos de desconstrução de estereótipos e de preconceitos ligados às pessoas ciganas em Portugal. Assim, é sobre as OCS que recai a responsabilidade de levantamento, reflexão e aplicação dos programas de apoio à integração, à literacia e à abertura à interculturalidade das comunidades ciganas em Portugal. É o exemplo da Coolabora que implementou o projeto *Reflexo*, que de seguida se apresenta.

⁷ Programa que vai na sétima geração e é aplicado no terreno pelo Projeto Quero Ser Mais E7G.

⁸ Exposição fotográfica "Revelação" (2016), resultante do projeto *Fronteiras* (2016), disponível em: <http://www.coolabora.pt/publicacoes/Exposi%20%20Fronteiras%20-%202016%20Vleve.pdf>.

⁹ Recurso pedagógico disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1f68Eq5aRshD1A-jLYWqCWodjNIGGD0nZ/view>.

¹⁰ C.f. publicação produzida no âmbito do projeto "Opré Chavalé" promovido pela Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres em parceria com a Associação Letras Nómadas cofinanciado pelo Programa Cidadania Ativa - EEA Grants gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian e com o apoio do Programa Escolhas e a Fundação Montepio 2014-2016.

ESTUDO EMPÍRICO

3. Projeto *Reflexo* como objeto de estudo

3.1. Conceção

O projeto *Reflexo* teve a sua fase embrionária num anterior projeto também ele dedicado a trabalhar com a comunidade cigana do Tortosendo e cujo foco era melhorar a sua auto-imagem enquanto comunidade, mas também enquanto pessoas integrantes de uma comunidade com uma cultura específica. Para sustentar financeiramente a ideia, apresentámos uma candidatura ao FAPE - Fundo de Apoio à Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC), promovido pelo Alto Comissariado para as Migrações I.P. Propusemo-nos criar um recurso pedagógico que pudesse ser usado nas várias disciplinas do 2º ciclo de escolaridade e cujo objetivo era introduzir nos currículos dessas disciplinas, a história e a cultura das comunidades ciganas através de exercícios e tarefas propostas aos alunos e alunas. A sua aprovação acabou por ser a linha de partida oficial para um percurso que tinha começado antes pois já tinha sido feita a auscultação de vários atores-chave onde se incluíam pessoas adultas ciganas, crianças ciganas e não ciganas e ainda docentes que nos ajudaram a fazer um diagnóstico inicial.

Importa salientar que este recurso foi concebido de forma participada pelas crianças e jovens ciganos/as e pelos seus pais e mães, por crianças da sociedade maioritária, por docentes do ensino básico e secundário com experiência no trabalho com este tipo de público e, claro, por uma equipa técnica de áreas como a antropologia, a psicologia, as ciências da educação e a comunicação. Para além disso, contámos com o apoio de Bruno Gonçalves, ativista cigano que tem impulsionado a entrada de jovens ciganas e ciganos no ensino superior. A sua revisão e comentários às fichas de trabalho das várias disciplinas foram essenciais e tornaram-nas mais ricas e inclusivas.

3.2. Implementação

3.2.1. O contexto geográfico

O Tortosendo é uma vila do concelho da Covilhã com cerca de 6000 habitantes. A comunidade cigana aí residente é a maior do concelho e perde-se na história a sua chegada a este território. A escolha do Tortosendo pareceu-nos óbvia não apenas pela representatividade desta comunidade, mas também porque a Coolabora desenvolve já desde 2010 trabalho direto com a mesma.

3.2.2. Um projeto que se transforma e se adapta

A ideia de fazer fichas de trabalho que abordassem a história e a cultura ciganas, e que seguissem os programas curriculares das disciplinas de 5º e 6º ano, surgiu já após a aprovação do projeto, pois o objetivo inicial era conceber dinâmicas de grupo que pudessem ser úteis na prevenção e combate da discriminação das crianças ciganas, por parte das crianças da sociedade maioritária. Mas na primeira reunião de parceria, que incluía três professoras do ensino básico e secundário, ficou claro que seria muito importante criar este tipo de recurso. Foi então necessário fazer uma articulação com docentes da Escola Básica 2 e 3 do Tortosendo

que nos indicaram os conteúdos programáticos que podiam ser explorados abordando a história e cultura ciganas, que identificaram os objetivos pedagógicos e deram algumas sugestões de exercícios e atividades. Coube, depois, à equipa do projeto, e já com esta informação, desenhar essas propostas pedagógicas. O trabalho só ficou terminado quando a Escola Básica 2 e 3 validou os conteúdos das fichas, assegurando que eles iam ao encontro das sugestões recolhidas no início do projeto junto das professoras e professores das diferentes áreas disciplinares.

A conceção destas propostas pedagógicas foi a parte mais longa e mais desafiante do projeto pois implicou muitas pesquisas e muitas conversas com a comunidade cigana do Tortosendo bem como a testagem dos materiais criados junto de turmas de 5º e 6º ano.

3.2.3. Um projeto que se faz participado

Foram realizadas várias sessões com turmas de 5º e 6º ano que serviram para testar a adaptabilidade aos currículos e às idades em causa. Mas estas sessões acabaram por ser uma prova de que estes conteúdos interessam a crianças ciganas e não ciganas e que a exploração da temática as mantém interessadas e motivadas. Serviram também para perceber que há um grande desconhecimento sobre esta comunidade com quem todas as crianças, professoras e professores convivem desde sempre.

De destacar que, neste processo de testagem, foi possível introduzir algumas melhorias graças aos contributos das crianças envolvidas e também das professoras e professores que assistiam e se envolviam nas sessões. Importantes foram também as reuniões com a comunidade cigana, que ocorreram ao longo de todo o projeto e que tinham como objetivo conhecer e recolher histórias e informações que pudessem ser usadas no recurso pedagógico que estávamos a criar. Serviram também para manter as pessoas informadas sobre o trabalho que estava em curso e para as sensibilizar para a importância da escola. Foi notório o crescimento do interesse pelo recurso e o orgulho sentido por a sua história e cultura merecerem destaque nos conteúdos abordados na escola. Refira-se que algumas das histórias, principalmente as do passado, impressionaram a equipa técnica do projeto por nos reportarem a extrema pobreza e a discriminação de um povo que, ironicamente, sendo nómada, por força das circunstâncias, se sentia muitas vezes encurralado por não lhe ser permitido ir para lugar algum.

Para além do trabalho de terreno, da exclusiva responsabilidade da CooLabora, foram realizadas reuniões da parceria que serviram para refletir sobre a problemática, mas também para trabalhar a estrutura e os conteúdos do recurso pedagógico e para programar a sua apresentação pública e a sua disseminação pelo país. Nelas estiveram sempre presentes representantes da comunidade cigana que deram contributos e informações muito relevantes. Além disso, permitiram aumentar ainda mais a abrangência do olhar sobre a mesma problemática, pois vieram juntar o seu ao da organização não-governamental que coordenava o projeto, ao da academia e da autarquia e ainda ao da escola. Pensamos que as reflexões feitas com estas diferentes perspetivas se constituíram como momentos de aprendizagem coletiva que enriqueceram o trabalho feito e a própria parceria.

A Universidade da Beira Interior e a CooLabora foram as duas entidades parceiras que tiveram um papel mais ativo na conceção do recurso pedagógico, cabendo à CooLabora dinamizar o trabalho de terreno e à UBI

fazer as reflexões teóricas que introduzem o recurso pedagógico e validá-lo do ponto de vista da adequabilidade pedagógica. À escola coube a responsabilidade de propor as matérias disciplinares a explorar e de as testar em sala de aula e à comunidade cigana, contribuir com conteúdos baseados nas suas memórias e experiências.

3.3. Metodologia

3.3.1. Análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) da parceria IES/OSC

A análise *SWOT* é comumente perspetivada como uma abordagem que permite a identificação de condições que potencialmente podem inibir ou potenciar o desempenho de um sistema, considerando quer o seu ambiente interno, quer externo (Leigh, 2006). No caso presente, o nível de análise considerado foi o grupal, na medida em que o sistema analisado foi a equipa constituída na parceria entre uma IES e uma OSC, avaliada pelos seus próprios membros.

As principais vantagens desta metodologia de análise passam pelo facto de ser de fácil compreensão, de poder ser aplicada a diferentes níveis de análise (e.g., individual, grupal, organizacional), com diferentes graus de profundidade dependendo da complexidade e abrangência dos contextos e, ainda, pelo facto de ser uma análise que é representada num diagrama, o que torna os seus resultados visualmente claros e simples de comunicar (Sarsby, 2016).

A análise *SWOT* pressupõe a identificação, por um lado, das forças e fraquezas internas e, por outro, das oportunidades e ameaças presentes no ambiente externo. Sendo assim, os pontos fortes ou forças (*strengths*) são fatores promotores dos resultados desejados e os pontos fracos ou fraquezas (*weaknesses*) constituem-se como fatores inibidores desses resultados, estando ambos sob o controlo do sistema. Por outro lado, as oportunidades (*opportunities*) são condições igualmente potenciadoras, assim como as ameaças (*threats*) consistem em condições que dificultam a concretização dos resultados desejados, sendo, contudo, consideradas como estando fora do controlo do sistema avaliado (Leigh, 2006). Uma força é a característica interna que acrescenta valor e vantagem quando comparado com outros sistemas e, nesse sentido, refere-se a uma característica positiva, favorável e criativa; uma fraqueza advém da falta de uma capacidade ou meio para atingir um resultado importante, apontando, por isso, para uma característica interna desvantajosa, negativa e desfavorável; uma oportunidade consiste numa situação ou condição ambiental que constitua uma vantagem ou força motriz necessária para que uma determinada atividade ocorra e para que se atinjam os objetivos pretendidos; finalmente, uma ameaça é uma situação ou condição do ambiente externo que põe em risco a concretização de uma atividade, tratando-se de uma situação desvantajosa que deveria ser evitada (Gürel & Tat, 2017).

Em suma, a análise *SWOT* é um processo que envolve quatro áreas organizadas em duas dimensões, sendo tipicamente representada através de uma tabela de quatro quadrantes numa matriz 2x2. De seguida, apresentam-se, no Quadro 1, os resultados da análise *SWOT* que as quatro participantes na parceria entre a IES e a OSC efetuaram, tendo por base a experiência de trabalho desenvolvido em equipa no âmbito do projeto *Reflexo* descrito.

	ASPETOS POSITIVOS	ASPETOS NEGATIVOS
Fatores Internos	Forças	Fraquezas
	<ul style="list-style-type: none"> • Historial de parceria em projetos em áreas diversas • Trabalho de parceria prévio e continuado em projetos de inclusão das comunidades ciganas • Compromisso da UBI com a responsabilidade social (vice-reitoria) • Complementaridade das áreas científicas das participantes na equipa técnica • Elevada confiança da comunidade cigana na equipa técnica • Reconhecimento mútuo da credibilidade das entidades parceiras • Capacidade de mobilizar voluntárias/os por parte de ambas as organizações 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão do trabalho assumida de uma forma muito convencional • Experimentação em sala de aula das atividades da ferramenta pedagógica não envolveu a IES • Criaram-se poucas oportunidades de trabalho conjunto
Fatores Externos	Oportunidades	Ameaças
	<ul style="list-style-type: none"> • Proximidade geográfica da IES e OSC • Divulgação e aceitação do <i>Reflexo</i> a nível nacional (e.g., DGE) • Possibilidade de a temática assumir maior relevância na academia • Persistência da controvérsia em torno da integração das comunidades ciganas que reforça a relevância da parceria • Adesão ao projeto <i>Sinergias ED</i> como incentivo à autorreflexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Curta duração do projeto • Ausência de <i>feedback</i> do impacto da ferramenta nas escolas a nível nacional • Indisponibilidade inicial de alguns docentes da EB 2/3 do Tortosendo para aplicarem o <i>Reflexo</i> pode comprometer a continuidade do trabalho em parceria¹¹ • Exigências das atividades profissionais de cada participante na parceria dificulta o desenvolvimento de trabalho reflexivo e colaborativo

Quadro 1 - Análise SWOT da parceria entre a IES e a OSC.

3.3.2. Amigo Crítico

A fim de assegurar a validade (adequação dos resultados obtidos à realidade, tal como percebida pelas participantes, que neste estudo são as próprias investigadoras) e a confiabilidade (minimização da subjetividade) dos resultados obtidos mediante a análise *SWOT*, recorreu-se à técnica do “amigo crítico” (no presente estudo, uma amiga crítica), que constitui uma forma de auditoria externa (Camarillo, 1997).

Ao amigo crítico é solicitado que comente o processo de investigação, de um ponto de vista exterior, a fim de identificar as debilidades e enviesamentos que os/as investigadores/as não conseguem identificar, dado o seu envolvimento no estudo (exponenciado neste caso, dado tratar-se de uma meta-análise). A crítica deverá sempre ter um sentido positivo, destinando-se a permitir às/aos investigadoras/investigadores uma representação da realidade mais fiel às perceções dos/das participantes (Camarillo, 1997). O recurso ao amigo crítico consiste, pois, numa colaboração horizontal, entre duas ou mais pessoas, em que uma assume um

¹¹ Vice-reitora para Vice-Reitoria para Área de Recursos Humanos, Assuntos Financeiros e Responsabilidade Social.

papel crítico ativo, cabendo à/às outra/s, por um lado, clarificar o processo de investigação, esclarecendo qualquer dúvida que surja e, por outro, processar as sugestões recebidas (Soto et al., 2017).

A análise do trabalho colaborativo IES-OSC foi assessorada por uma amiga crítica¹², que aceitou colaborar de forma voluntária, após convite da equipa de investigação. A amiga crítica que acompanhou esta reflexão é docente na IES envolvida na parceria, possui sensibilidade para o trabalho social e a sua formação académica (Filosofia/Ética) posiciona-a como capaz de produzir sugestões positivas, tendo como base o questionamento e a indução ao autoquestionamento das investigadoras participantes. Após explanação, pelos elementos da parceria, da forma como foi conduzido o processo, a amiga crítica colocou diversas questões relativas aos resultados de uma primeira versão da análise *SWOT*, que permitiram melhorar a análise feita, quer pela retirada ou introdução de alguns fatores, quer pela mudança de quadrante de outros.

4. Análise dos dados e discussão dos resultados

Para a análise dos dados que resultaram da análise *SWOT* realizada, procurar-se-á sintetizar a informação registada em cada um dos quatro quadrantes, de forma a descrever de forma clara a situação atual da parceria, assim como apresentar ações de melhoria que possam ser implementadas para otimizar o seu funcionamento em trabalhos conjuntos futuros. Para tal, recorrer-se-á à integração da informação com base na *lógica Matching and Converting*, seguindo as orientações de Sarsby (2016, pp. 11-16).

Na fase *matching*, procuraram-se possíveis correspondências ou ligações entre os fatores externos (Oportunidades e Ameaças) e os fatores internos (Forças e Fraquezas). Considerando a análise *SWOT* realizada (Quadro 1), reconhece-se a existência de algumas ligações entre alguns fatores internos e externos, designadamente:

- Oportunidades que estão relacionadas com fraquezas e forças, como é o caso da proximidade geográfica entre as duas instituições e o trabalho anterior conjunto em outras parcerias, que reforça a confiança mútua entre a IES e a OSC, o que deverá promover a criação de mais momentos de trabalho colaborativo, baseado na complementaridade das áreas científicas das participantes.
- Ameaças que têm ligação a forças e fraquezas, destacando-se o facto de as relações próximas e de confiança entre as duas instituições poderem ser motor para parcerias mais longas e de continuidade, obrigando a uma melhor organização da agenda individual de cada uma das participantes.

A fase seguinte, *converting*, passa pelo esforço de procurar transformar um fator negativo num fator favorável (ou seja, de que forma uma Ameaça pode passar a ser vista como uma vantagem, convertendo-se numa Oportunidade ou de que forma pode uma Fraqueza ser convertida numa Força). Na perspetiva das participantes, a divisão do trabalho de uma forma mais tradicional, assente na distância e em encontros pouco regulares, permitiu que a parceria conseguisse participar ativamente no projeto apesar das exigências das respetivas atividades profissionais. O facto de existir já colaboração entre algumas das participantes em projetos anteriores, relacionados ou não com a temática da inclusão das comunidades ciganas, levou a que se

¹² Participou neste estudo, como amiga crítica, a Ana Leonor Morais Santos, a quem deixamos o nosso agradecimento pelo valioso contributo.

tenha desenvolvido uma relação de confiança mútua que possibilitou que este modo de trabalho da parceria fosse sendo percebido como eficaz. No caso do projeto em análise, a qualidade do respetivo *output*, demonstrada pela clara aceitação e divulgação do *Reflexo* a nível nacional, veio reforçar a ideia de que a forma como o trabalho foi organizado, ao longo do curto espaço de tempo de duração do projeto, foi adequada e eficaz.

De qualquer forma, como ação de melhoria para parcerias futuras, reconhecemos a importância de gerar condições que promovam a discussão, a análise crítica e o aperfeiçoamento contínuo do trabalho desenvolvido, em particular, quando os projetos forem de média e longa duração. Articulando uma divisão de tarefas compatível com a disponibilidade individual de cada participante com a criação de momentos para um trabalho mais colaborativo e reflexivo da parceria poderá permitir, por exemplo, que a recolha e incorporação do *feedback* recebido junto da comunidade alvo do projeto possa ser concretizado por ambas as entidades parceiras. Esta mudança poderá promover aprendizagens mais significativas e diversificadas por parte quer das investigadoras da UBI quer das técnicas da *CooLabora*. Assim, a parceria poderá ganhar uma diferente perspetiva: mais do que a soma dos contributos das partes envolvidas, será necessária uma aplicação efetiva do trabalho colaborativo, de trocas regulares, tanto de presença das investigadoras da UBI no terreno, como da participação das técnicas da *CooLabora* em momentos de reflexão sobre as ações aplicadas ou aplicar no terreno. Com efeito, sugere-se que haja uma efetiva colaboração através de aprendizagens partilhadas.

A análise apresentada tem algumas limitações, que se prendem com as limitações da própria análise *SWOT*, referidas na literatura, nomeadamente a relativa subjetividade na atribuição dos fatores a um dos quadrantes e a natureza meramente descritiva e qualitativa centrada no passado e no presente, comprometedoras de uma avaliação mais sistemática e aprofundada, que possa resultar na definição de implicações estratégicas para o futuro do sistema-alvo (Gürel & Tat, 2017). No entanto, encaramos este passo como o ponto de partida para futuros trabalhos em parceria, que decerto terão de ter em conta as mudanças do ambiente, quer interno, quer externo, de cada novo projeto.

5. Conclusões e aprendizagens

A partir da análise à execução do projeto *Reflexo*, concluímos que, apesar do conjunto de fatores propícios ao trabalho colaborativo da OCS e da IES, nomeadamente, a proximidade e o histórico de parcerias em diversos projetos, o que se registou foi uma soma de práticas e saberes e não tanto uma miscigenação de ambas. Contudo, conseguimos criar uma relação de trabalho de parceria livre de qualquer relação de poder ou de hierarquia, o que nos leva a crer que, em cooperações futuras, e na posse das reflexões aqui feitas, temos todas as hipóteses e condições para desenvolver um trabalho muito mais profícuo. Torna-se, portanto, necessária a aplicação de um trabalho efetivamente colaborativo, capaz de desafiar os papéis tradicionais das instituições parceiras, tendo esta reflexão sido muito produtiva para esta tomada de consciência. Com efeito, e ainda que a concretização do projeto *Reflexo* tenha sido positiva, conclui-se que há ainda aprendizagens a consolidar no que se refere aos processos colaborativos que são a base de qualquer trabalho em parceria. Dessas aprendizagens, destacamos o reconhecimento da necessidade de um trabalho colaborativo em todas as fases dos projetos de parceria OSC-IES, através do cruzamento constante de práticas e saberes que enriqueçam os processos no terreno e nos períodos reflexivos. Uma prática que, agora, após a reflexão

conjunta que este artigo nos proporcionou, nos parece apreendida, mas que, contudo, só será potencialmente verificada em futuros projetos de parceria e de trabalho colaborativo.

Referências Bibliográficas

- Baranyai, B., & Kiss, N. (2016). *Opré Chavalé: Quebrar as barreiras que separam as comunidades ciganas do ensino superior*. Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres/Letras Nômadadas.
- Calderón, A. I., Pedro, R. F., & Vargas, M. C. (2011). Social responsibility of higher education: The metamorphosis of Unesco discourse in focus. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, 15 (39), 1185-1198.
- Camarillo, G. C. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y Ciencia*, 1 (1), 77-82.
- Comissão Europeia (2011). Programa-quadro da UE de Estratégias Nacionais de Integração dos Ciganos. In *Inclusão Social*, consultado a 15 de julho de 2020 em <https://bit.ly/3aAMl9j>.
- Dias Sobrinho, J. (2015). Universidade fraturada: Reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação*, 20 (3), 581-601.
- Fernandes, P. (2018). *Rostos que integram a sociedade: Comunidade cigana e serviço social*. Repositório ISCTE-IUL.
- Gürel, E., & Tat, M. (2017). SWOT analysis: A theoretical review. *Journal of International Social Research*, 10(51), 994-1006.
- Leigh, D. (2006). SWOT analysis. In J. A. Pershing (Ed.), *Handbook of human performance technology: Principles, practices, and potential* (3rd Ed.) (pp.1089-1108). Pfeiffer.
- Magano, O., & Mendes, M. (2014). Ciganos e políticas sociais em Portugal. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 4, 15-35.
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas*. ACM, I.P.
- Mendes, M., Magano, O., & Costa, A. R. (2020). Ciganos portugueses: Escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, 109-126.
- Sarsby, A. (2016). *SWOT analysis: A guide to SWOT for business studies students*. Spectaris.
- Soto, J. E., Figueroa, I., & Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento colaborativo em escuelas municipales: Posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico em um proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), 245-264.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 4177-4182.

[Índice](#)

PENSANDO COLABORATIVAMENTE “OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO”

Alfredo Dias¹, Albertina Raposo², Joana Costa³, Sara Borges⁴

Na senda de uma tradição que remonta a 1972, a UNESCO lançou em setembro de 2019 a iniciativa **“Futuros da Educação: Aprender a Transformar-se”**⁵, com o objetivo de reexaminar e repensar a maneira como a educação e o conhecimento podem contribuir para o bem comum mundial⁶. Esta iniciativa é orientada por uma Comissão Internacional de alto nível com vários e várias especialistas de muitos âmbitos e regiões do mundo e - baseando-se num processo consultivo amplo e aberto que pretende envolver jovens, educadores e educadoras, a sociedade civil, governos, empresas e outros atores com interesse - está a promover um debate mundial sobre como o conhecimento e a aprendizagem podem ajudar a construir o futuro da humanidade e do planeta. Em novembro de 2021, esta Comissão Internacional irá publicar um relatório com uma visão de futuro sobre o que a educação pode vir a ser e, assim, criar linhas orientadoras para a ação política mundial.

Até final de novembro de 2020, a iniciativa “Futuros da Educação: Aprender a Transformar-se” promoveu uma primeira fase de auscultação e de recolha de contributos, que incluiu várias formas de participação - desde responder a um questionário, submeter um relatório aprofundado ou realizar um grupo focal de discussão dedicado ao tema. No seio da *Comunidade Sinergias ED*⁷, lançou-se o desafio de organizar um momento de discussão no âmbito desta iniciativa e, assim, podermos contribuir para este debate mundial. Desta forma, foi

¹ Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

² Instituto Politécnico de Beja & MARE.Nova - Centro de Ciências do Mar e do Ambiente.

³ Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e membro da equipa do projeto *Sinergias ED*.

⁴ FGS e membro da equipa do projeto *Sinergias ED*.

⁵ Saiba mais sobre esta iniciativa em <https://es.unesco.org/futurosdeeducacao/la-iniciativa>.

⁶ Enquanto entidade promotora de políticas mundiais, a UNESCO foi produzindo vários documentos-chave na área da Educação ao longo de várias décadas, tais como “Aprender a ser: a Educação do futuro”, em 1972, de Edgar Faure; “Educação: Um tesouro a descobrir”, em 1996, de Jacques Delors; e “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, em 1999, de Edgar Morin. A iniciativa “Futuros da Educação” enquadra-se nesta tradição e tem como objetivo final a produção de um novo relatório que nos ajude a repensar as políticas da educação até 2050.

⁷ A *Comunidade Sinergias ED* é uma comunidade de ativistas e profissionais da academia e da sociedade civil com intervenção na área da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global/Educação Transformadora em Portugal. Nasceu no âmbito do projeto [Sinergias ED](#) e leva a cabo várias atividades.

criado um grupo de trabalho colaborativo que, partindo dos guiões sugeridos pela UNESCO para este efeito, planeou uma sessão online, no dia 16 de julho de 2020, na qual foram dinamizados dois grupos de discussão, envolvendo um total de 23 pessoas provenientes de entidades de âmbito académico e de entidades da sociedade civil, nomeadamente de Organizações Não-governamentais⁸.



Contributos dos grupos de discussão

Os dois grupos de discussão centraram-se nos três temas/questões que foram propostos nesta iniciativa da UNESCO: **tema 1 “O nosso mundo em mudança: Como vê o futuro? Quando se pensa em 2050...”**; **tema 2 “Propósitos gerais da educação. Tendo em consideração as visões de 2050 que acabam de ser descritas...”**; e **tema 3 “Implicações para a aprendizagem. Tendo em consideração as visões de 2050 e os objetivos coletivos de educação que acabam de ser descritos...”**.

A reflexão sobre o mundo e a educação em 2050 encontra-se fortemente influenciada pela conjuntura criada pelo fenómeno da pandemia COVID-19, em 2020, condicionando, em grande medida, as perspetivas que desenhamos para um futuro que já não podemos considerar como muito longínquo.

Sobre o primeiro tema, as mudanças aceleradas por que passam as nossas sociedades, agora a viver uma conjuntura marcada por uma pandemia, são geradoras de esperanças e de preocupações.

Os horizontes da esperança resultam dos movimentos de reflexão e debate que, de forma transversal, se generalizam na sociedade, promovendo a tomada de consciência sobre as questões políticas, económicas, socioculturais e ambientais que mais têm afetado a integração social, a valorização da diversidade cultural e o reforço da justiça social. Esta tomada de consciência pode contribuir para a criação de uma oportunidade de regeneração alicerçada a nível individual e coletivo: individual, com a promoção de valores como a

⁸ Aceda aos relatórios dos grupos de discussão em <http://www.sinergiased.org/index.php/biblioteca/sinergias-das-2-as-3>.

generosidade e a solidariedade, e o desenvolvimento de competências nas áreas da criatividade, resiliência e flexibilidade; coletivo, com a intensificação das redes interpessoais e sociais, reinventando formas de governo mais justas, equitativas e sustentáveis, e reconfigurando formas de viver. Trata-se de renovar a esperança em torno da possibilidade de se estabelecer uma relação dos seres humanos com a natureza e pensar na sustentabilidade do planeta, embora se reconheça que tal só será possível se for equacionado o sistema económico capitalista.

As preocupações, a nível individual, centram-se numa perspetiva de futuro que prevê o agravar das situações de isolamento da vida individual/social de cada ser humano, reduzindo-se progressivamente os laços de solidariedade e de empatia. Numa escala social mais alargada, não pode ser ignorada a conjuntura política, económica, social e cultural que atravessamos, marcada pelos discursos extremistas e fundamentalistas e pelo espaço que vão ganhando os movimentos de extrema direita populista e fascista, nas sociedades europeias e um pouco por todo o mundo. Estas preocupações assumem uma nova dimensão com a perceção de que nas nossas sociedades (i) se vão instalando formas de manipulação, beneficiando de um espírito crítico pouco desenvolvido entre os cidadãos e cidadãs; (ii) se acentua a diluição da nossa memória coletiva, fundamental para a permanente (re)construção das nossas identidades; (iii) se evidencia uma incompatibilidade entre o modelo económico dominante e a capacidade de oferecer mais sustentabilidade ao planeta em que vivemos.

Em relação ao segundo tema, mais dirigido para o que se espera da educação e da escola em 2050, os dois grupos de reflexão desenvolveram ideias que se complementam de forma coerente, numa perspetiva que assume como eixo central a promoção de valores humanos e sociais que garantam uma educação para a justiça social, entre o local e o global.

Algumas preocupações foram evidenciadas, nomeadamente quanto à capacidade dos diferentes sistemas educativos acompanharem os processos de acelerada mudança social, científica e tecnológica, mas de forma universal e inclusiva, devendo, para isso, valorizar as diferenças culturais e os vários domínios do saber. Por outro lado, teme-se que corramos o risco de perpetuar sistemas de ensino que privilegiam um saber reprodutivo e acrítico, em detrimento de uma educação virada para o desenvolvimento de competências orientadas para o pensamento crítico, a pesquisa e a investigação, e para a criatividade. A reflexão estendeu-se ainda aos perigos, que no ano de 2020 se tornaram mais evidentes, de acentuação das desigualdades sociais face às dificuldades que muitos experimentaram no acesso às novas tecnologias de informação e comunicação. Finalmente, foram ponderados os riscos que as sociedades enfrentam face a decisões políticas que se aproveitam da atual conjuntura para instalar mecanismos de hipervigilância dos indivíduos, pondo em causa direitos individuais e coletivos, muitas vezes atropelando o normativo constitucional.

Não obstante estas dúvidas e preocupações, os grupos de trabalho delinearam os caminhos que gostariam de ver trilhados até 2050 na área da educação e da escola, a fim de se definirem objetivos prioritários que permitam reforçar a luta pelos direitos humanos e contribuir para a construção de sociedades mais justas e solidárias.

Assim, foi definido um conjunto de objetivos gerais a alcançar em meados deste primeiro século do terceiro milénio:

- reforçar a capacitação para “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”;
- garantir que a educação é concebida numa lógica de aprendizagem ao longo da vida;
- promover a abertura da escola à comunidade, reforçando as interações entre o local e o global;
- conceber uma educação democrática, participativa e inclusiva, que contribua para uma formação cidadã que assuma a construção de sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis;
- adotar formas de ensinar e aprender baseadas em valores de cooperação, partilha de saberes e vivências, reconfigurando o papel tradicional de professores e professoras na sala de aula e na escola;
- perspetivar uma educação que reconheça o planeta como uma casa universal, que se quer socialmente justa e sustentável;
- centrar o ensino e a aprendizagem em torno de uma cidadania global, capacitando para o pensamento crítico, para a participação ativa na comunidade considerada nas interinfluências em diferentes escalas e para a intervenção em processos de transformação social.

No terceiro tema, sobre as implicações que estes objetivos poderiam desencadear nos processos de aprendizagem, os grupos de reflexão centraram-se na necessidade emergente em reajustar os modelos, os conteúdos, as formas e os espaços de aprendizagem atualmente predominantes.

Em ambos os grupos de reflexão foi reconhecida a importância de valorizar o conhecimento comunitário nos conteúdos de aprendizagem, ou seja, os conhecimentos produzidos com e para a comunidade de modo a valorizar e a incitar a memória coletiva. No entanto, os conteúdos de aprendizagem não se podem encerrar apenas sobre as experiências, os interesses e os sonhos das comunidades e devem ir simultaneamente ao encontro de conteúdos globais enquanto estes se mostram atuais, pertinentes e relevantes para a reflexão. Procura-se assim, a partir de uma dimensão local, educar para a uma cidadania global, tendo sempre como base a transversalidade da *ética do cuidado*⁹. Para a construção de um modelo curricular que almeja um equilíbrio no diálogo positivo entre os conteúdos e as competências desenvolvidas nos diferentes domínios de saberes – saber-saber; saber-fazer e saber-ser –, torna-se imprescindível adotar uma perspetiva colaborativa na construção de conhecimento, onde todos os diferentes perfis da comunidade educativa, essencialmente dos/as estudantes, assumem um papel mais ativo, crítico e participativo na co-construção do mesmo.

A comunidade educativa assumirá, em 2050, uma influência no romper da homogeneização que dominou o ensino nas últimas décadas, provocando também significativas alterações nas metodologias de aprendizagem. Através de um envolvimento de perfis mais diversos de agentes nos processos educativos, as responsabilidades dos professores e professoras reconfigurar-se-ão, passando a assumir um papel de orientação e facilitação de metodologias de aprendizagens, dando espaço aos/às estudantes para que sejam

⁹ O conceito de ética do cuidado, da autoria de Carol Gilligan, defende a existência de uma ética que, indo além do enfoque sobre a justiça dos atos e do carácter de quem age, centra a sua atenção na criação de relações positivas de cuidado entre pessoas, assumindo que todas as pessoas são sujeitos morais capazes de cuidar. Este conceito é utilizado, hoje em dia, numa perspetiva de ecologia integral por pensadores como Leonardo Boff que vêem a *ética do cuidado* extensível a todo o tipo de relações, nomeadamente as que se estabelecem com o planeta.

eles/as também responsáveis pela própria construção do seu percurso de aprendizagem. Em 2050, as metodologias de aprendizagem serão mais diversas, flexíveis e inovadoras pois implicarão, para além de uma educação formal, uma maior valorização da educação não-formal, de espaços virtuais e de projetos multidisciplinares, o que permitirá uma maior democratização na aprendizagem e no sistema educativo. De forma a acompanhar as mudanças dos conteúdos e das metodologias de aprendizagem, torna-se essencial repensar e reajustar os processos de avaliação que deverão ir ao encontro das aprendizagens e não meramente dos conteúdos implicados.

Assumindo-se uma relação mais próxima entre a Comunidade e a Escola e reconhecendo-se uma aprendizagem ao longo da vida, torna-se necessário redefinir os espaços de aprendizagem. Em 2050, iniciativas educativas como as *Comunidades de Aprendizagem*¹⁰ permitirão, para além de uma maior horizontalidade nas relações e na partilha de responsabilidades dentro do sistema educativo, a descentralização e desmaterialização da existência de locais específicos de aprendizagem, contribuindo assim para a construção de uma visão holística sobre a educação e sobre a necessária diversidade de protagonistas, conteúdos, metodologias, espaços e tempos educativos.

Aprendizagens colaborativas criadas a partir deste processo de discussão e participação

Partindo do trabalho colaborativo desenvolvido entre membros da *Comunidade Sinergias ED*, que resultou na produção de um plano de sessão, foram propostos e desenvolvidos mais dois grupos de discussão em contexto académico. Nestes grupos, as moderadoras envolvidas ajustaram o plano de sessão à(s) realidade(s) específica(s), trabalhando a partir daí.

A existência deste plano de sessão criado e trabalhado de forma colaborativa foi, inequivocamente, o fator que permitiu que estes grupos fossem criados, pelo sentimento de confiança que gerou entre as moderadoras. Tendo as sessões decorrido em julho, altura de final de semestre com todo o esforço centrado nas avaliações finais, a existência de um plano de sessão desenhado colaborativamente, que por um lado respondia ao que era recomendado pela UNESCO mas que, por outro lado, permitia uma boa estrutura de sessão, com clara definição de tarefas e de tempos e já adaptado a uma sessão não-presencial, foi sem dúvida o elemento gerador da possibilidade de criação de novos grupos de discussão.

Um primeiro grupo foi formado com elementos do conselho pedagógico de uma instituição de ensino superior com interesse e/ou disponibilidade para o colocar em prática. Esse facto permite vincular a ideia de um conselho pedagógico como órgão que, para além do seu carácter consultivo e das reuniões agendadas, se encontra para refletir sobre questões diretamente inerentes à Instituição e em que os membros estão sensibilizados/as para a possibilidade de intervir ativamente na instituição pensando e dialogando sobre temas de interesse comum. Deste trabalho colaborativo resultou também uma comunicação em congresso. O grupo constituiu-se com três moderadoras e cinco participantes, entre os quais uma aluna, tendo as moderadoras

¹⁰ O educador José Pacheco defende que as *Comunidades de Aprendizagem* são “práxis comunitárias baseadas em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. É a expansão da prática educacional de uma instituição escolar para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativa.” Defende ainda que esta comunidade de aprendizagens pode assumir uma dimensão territorial ou virtual.

recolhido o conjunto de contributos deixados, mas ficando em segundo plano, orientando e redirecionando a conversa, de forma pouco invasiva, como recomendado pela UNESCO.

Contando com três moderadoras, o segundo grupo reuniu 6 estudantes de ensino superior de duas instituições diferentes, tendo em comum o facto de as suas formações serem todas na área de Ambiente/Engenharia do Ambiente (CTeSP¹¹-1, Licenciatura-4 e Mestrado-1). Este encontro foi marcado pela participação conjunta de docentes e participantes, por se considerar que a partilha dos diferentes pensares, saberes e sentires enriquece a discussão e contribui para uma maior horizontalidade na relação entre diferentes atores.

Realça-se a importância de se terem realizado estes dois momentos não esperados, com o principal objetivo de contribuir para a discussão coletiva em torno do eixo “Educação em 2050”, que refletem motivação para a ação, responsabilidade e sentido crítico. Representam, sobretudo, a intenção de mobilizar saberes e formas de estar e de pensar na compreensão da realidade e na abordagem às temáticas do quotidiano, não pela produção de respostas rápidas e fáceis, mas pelo pensar coletivo a partir do questionamento proposto.

Notas conclusivas

O desafio lançado pela UNESCO em setembro de 2019, sob o lema “*Futuros da Educação: Aprender a Transformar-se*”, tendo por finalidade generalizar uma reflexão sobre os futuros possíveis para a Educação em 2050, revela a importância de que se revestem estas iniciativas que, numa escala mundial, ajudam a promover espaços de diálogo e reflexão em torno de problemáticas que nos afetam à escala local e nacional.

A iniciativa de, no âmbito da *Comunidade Sinergias ED*, se responder ao desafio da UNESCO, abriu a porta para que se desencadeasse uma dinâmica muito positiva, que nos permitiu identificar algumas das fraquezas do sistema educativo em Portugal. Foi possível ir ainda mais longe e os grupos de trabalho envolvidos nesta experiência colaborativa e reflexiva identificaram também soluções e apontaram caminhos possíveis para que se iniciassem ou dessem continuidade a movimentos de mudança, não obstante as limitações do contexto atual. Uma nota ficou clara: a necessidade de uma contínua valorização da Educação para a Cidadania Global, enquanto perspetiva que contribui para a formação de cidadãos e cidadãs portadoras de um pensamento crítico e motivadas para a participação em processos de transformação social.

Finalmente, uma última reflexão deve ser sublinhada, isto é, a importância de promover estes momentos de partilha e de reflexão, envolvendo docentes de vários níveis de ensino e membros da sociedade civil, demonstrando a necessidade de alargar este debate, dentro da escola e fora dela, reforçando as pontes entre a sala de aula e as comunidades que a envolvem, dela fazendo parte.

[Índice](#)

¹¹ Curso Técnico Superior Profissional.



A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA REFLEXÃO NO CONTEXTO MOÇAMBICANO

Florentino Lourenço¹

Resumo

O estudo tem como objetivo evidenciar os contributos das políticas públicas educativas na educação para a cidadania e sinalizar como a educação intercultural pode contribuir para a promoção do espírito de autocrítica em Moçambique. Nos últimos anos, o país tem sido um destino preferencial para os imigrantes, crescendo, assim, a diversidade e a necessidade de desenvolver valores que possibilitam viver com o outro e sobretudo viver juntos. Este cenário de diversidade cultural desafia a escola a garantir o direito de oportunidades iguais, exigindo que a educação intercultural e para a cidadania ocupe maior espaço no sistema nacional de educação. Quer para as famílias moçambicanas, quer para as famílias dos (i)migrantes, a escola constitui-se como um lugar privilegiado de integração social e cultural dos cidadãos, com vista a criar uma sociedade heterogénea coesa. Certamente que será a escola a responsável, assim como os professores serão desafiados a se empenharem na formação integral dos alunos; isto requer a conjugação de conteúdos dos planos analíticos e das experiências culturais de cada um dos intervenientes e de todos em colaboração. Para tal, deverão ser encontradas políticas públicas educativas abertas, solidárias e inclusivas.

Palavras-chave: *Educação Intercultural; Políticas Públicas Educativas; Cidadania.*

Introdução

A sociedade moçambicana, à semelhança de outras do mundo, vive profundas transformações, transformações estas que conduzem a um questionamento constante sobre o papel da escola na construção de uma consciência de cidadania. Na percepção da sociedade de aprendizagem com que nos deparamos, o conhecimento construído pelos professores e alunos não responde às suas exigências, visto que, com muita frequência, ouvimos reclamações e acusações sobre a falta de qualidade da educação oferecida na escola pública. No entanto, a escola por si só não é responsável por curar esses males, ela deve encontrar políticas

¹ Licenciado em ensino de Português pela Universidade Pedagógica-Maxixe e Mestre em Pedagogia e Didáctica pela Universidade Metodista Unida de Moçambique (florentinomarialourenco@gmail.com).

públicas educativas (PPE) abertas, solidárias e inclusivas, por se compreender/reconhecer que PPE são aquelas que regulam e orientam o funcionamento da atividade educativa e do processo ensino-aprendizagem.

Se, por um lado, os professores e os alunos são desafiados a promover uma aprendizagem relevante, por outro lado, surge a necessidade de questionar as PPE que se mantêm obrigatórias e rígidas no seu cumprimento. Este questionamento ganha maior ímpeto ao nível global e em particular em Moçambique, visto que nos últimos tempos a sociedade moçambicana anseia por uma educação que contribua para uma cidadania democrática e planetária. Desta maneira, a educação é um tema bastante debatido e que preocupa os professores e a sociedade no seu todo, o que naturalmente transforma a forma de estar das instituições de ensino. Neste sentido, a escola é desafiada a assumir-se como um local fundamental para o respeito da diversidade e do multiculturalismo, onde o aluno apre(e)nde desde cedo a respeitar e valorizar as diferenças entre eles, preparando-se para viverem num planeta cada vez mais global, democrático e mult(intercultural).

A história da educação para a utilidade da sociedade no mundo ao longo do tempo é assumida de maneira singular, tomando várias designações: educação cívica, educação moral e cívica, educação política, educação social e agora surge uma expressão aglutinadora mais sonante 'a educação para a cidadania'. Em Moçambique, a necessidade de educar o ser humano para servir a sociedade sempre está presente nas políticas estatais e educativas; todavia, toma também várias nomenclaturas, a saber: educação patriótica, educação para a criação do *Homem Novo*, etc. No entanto, o país ainda não desenvolveu uma educação formal que promova competências para o exercício da cidadania capazes de evitar conflitos, agressões étnicas e de superar as diferenças por via do diálogo ou que desenvolva o conhecimento tolerante sobre o outro e que o reconheça na sua cultura e língua.

Nesta pesquisa, ao pretendermos evidenciar como as políticas educativas promovem a cidadania em Moçambique, temos como base a revisão bibliográfica e a análise documental do quadro legislativo sobre a educação em Moçambique.

Metodologia

Como escrevemos anteriormente, a metodologia usada é a análise documental e a revisão bibliográfica, pois a análise documental, segundo Amado (2013), é importante numa pesquisa, visto que considera os documentos não apenas como fonte de informação, mas também como recursos e produtos sociais que, se bem analisados, possibilitam a compreensão de um conjunto complexo e abrangente de fenómenos internacionais e interpretativos que subjazem ou estão por detrás da sua produção.

Estas razões levam-nos a selecionar este método para compreender o espaço dado à educação intercultural no Sistema Nacional de Educação, analisando os vários documentos que expressam a ideologia da política do Estado. Aplicamo-la com o objectivo de identificar e caracterizar a educação intercultural nas políticas educativas moçambicanas. Assim, procedemos à leitura crítica dos documentos que regulam a educação em Moçambique, nomeadamente: a Lei n 4/83, de 23 de Março; Lei n 6/92, de 6 de Maio e a resolução n 8/95, de 22 de Agosto.

Na revisão bibliográfica recorreremos a vários estudos que focalizam o tema em destaque. Ao longo da leitura dos documentos e das pesquisas de outros autores procuramos categorizar a presença ou a ausência da abordagem da interculturalidade e educação.

Um referencial histórico-legislativo sobre políticas públicas educativas & cidadania

Políticas públicas educativas são aquelas que regulam/orientam ou traçam as diretrizes que guiam o sistema de ensino num determinado país. As políticas públicas educacionais variam de um Estado para outro; são geralmente plasmadas nos documentos-guias do sector da Educação. Em Moçambique são designadas por Política Nacional de Educação. Em muitos países elas são bastante polémicas e dificilmente reúnem consensos internos. Moçambique não é excepção nesta matéria, porque a Política Nacional de Educação não encontra a aceitação de todos, por excluir as famílias, professores, alunos e a sociedade civil no processo decisório. Geralmente, quando se faz uma reforma curricular ou alteração das PPE, as contribuições dos professores, famílias e sociedade civil não são ouvidas ou não são levadas em consideração, abrindo um vácuo para a descredibilização das políticas educacionais.

Akkari (2011, p.12) define a política pública educacional como “conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola”. Assim, depreende-se que são as medidas tomadas pelo governo para dar resposta a um ambiente escolar enquanto espaço de ensino-aprendizagem.

No período colonial não se pode falar de políticas educativas viradas para o exercício da cidadania dos moçambicanos, visto que nesta altura não existe uma educação que visa o desenvolvimento da consciência humana e que seja promotora dos direitos humanos; como sinaliza Abdula (2013, p.222), os

colonos portugueses não se preocuparam com a valorização das línguas, nem com a cultura dos nativos, obrigando aos moçambicanos a renegarem a sua própria língua a favor da língua e da cultura do colonizador. Ao moçambicano foi-lhe retirado o direito à cidadania.

Nesta altura a escola é separatista e classista. A educação é conduzida sob acordos da Concordata, através da qual a Igreja Católica promove a educação dirigida para os moçambicanos com objetivo de oferecer instrução básica aos indígenas (expressão pejorativa usada no tempo colonial para designar os cidadãos naturais de Moçambique), que lhes possibilitasse a integração no trabalho forçado. Assim, esta educação não tem como objetivo a integração ou participação do homem na sociedade, pois visa apenas a assimilação e negação da sua cultura e ‘aquisição’ de habilidades básicas para a integração do trabalho.

Castiano (2005), indagando sobre esta prática educativa, explica que os alunos africanos são *endoutrinados* no sentido de olharem o branco e a cultura dos europeus como superiores e, ao mesmo tempo, são ensinados a desprezarem a sua cultura ou, no mínimo, a reduzirem as suas culturas locais de origem a uma esfera privada fora da vida pública.

Ainda sobre o mesmo assunto, Lister (1973, p.39 *apud* Buckman, 1973) afirma que os sistemas educativos dessa época, em que Moçambique não é excepção, encaram o processo de aprendizagem como mercadorias

onde “todos os homens ligados ao sistema escolar tendem a confundir escolaridade com educação, que a aprendizagem é uma mercadoria e que o saber chega em embalagens processadas”. Este cenário de fragmentação não só divide e exclui as realidades locais, mas também reduz a capacidade de intervir e de participar, influenciando negativamente no exercício de uma cidadania plena.

O período da luta de Libertação Nacional distingue-se pelo trabalho de educação e alfabetização desenvolvido nas zonas libertadas. Este consiste na realização de um tipo de educação formal e informal que ensina e instrui pessoas de diferentes etnias a terem respeito mútuo, a aprenderem a viver juntas, a interagirem para benefício mútuo, construindo a sua sociedade a partir dessa base (Mondlane 1995).

No entanto, este trabalho veio a fracassar por não abrir espaço para a liberdade e pluralidade de pensamento, para o respeito e a diversidade cultural, pois procurou a unicidade da cultura e não se preocupou com a (multi)(inter)culturalidade, como corrobora Buckman (1973). No período de Luta de Libertação Nacional o país vive tensões de cariz étnicas e, na tentativa de se procurar uma solução, a estratégia encontrada é a Unidade Nacional que se traduziu em Unicidade Nacional.

Todavia, desde a proclamação da independência, a educação para a cidadania está assente na decisão de políticas educativas em Moçambique. Nesta altura, a educação é desafiada a promover a formação do homem socialista, consubstanciado na revolução. Os tempos imediatos a 25 de Junho de 1975 (data da proclamação de independência nacional) são importantes na nossa história, porque o sonho de edificação de uma Nação una e indivisível é vivido com certa nostalgia e euforia à mistura, o que possibilita que a ideia de ‘homem livre’ crie condições para verdadeiras utopias, procurando desenvolver a educação para a cidadania a reboque da educação patriótica ligada à visão mono partidária que almeja revoluções. É deste modo que o país introduz a educação política revolucionária nos *curricula*.

Como afirmamos anteriormente, logo nos primeiros anos da independência, apesar de vigorar o regime marxista com orientação socialista e partido único, o país observa profundas transformações, como a expansão da educação, a intensificação dos programas de alfabetização e de formação de professores. Com a massificação da educação consolida-se o pensamento político, visto que a escola é tida como lugar para moldar a consciência e o comportamento humano em função da visão político-partidária defendida pela FRELIMO. Nesta altura, o currículo é composto pelas seguintes disciplinas: língua portuguesa, história e geografia de Moçambique. Os estudos também incidem na leitura, no civismo, na escrita e na educação patriótica.

Assim, a escola está ao serviço da construção de um *Homem Novo* capaz de se libertar das ideias antigas construídas na época da dominação colonial sob ideologia colonial fascista e tribal-feudal. Espera-se que o *Homem Novo* cresça sob ideias socialistas (Mache, *apud* Cipriano, 2010); desta maneira, coube à escola o papel de integração social dos alunos.

Certamente que o surgimento da lei nº 4/83 de 23 de Março, conhecida como lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), representa uma ruptura com a visão colonial sobre o ensino e o desenvolvimento da cultura vivenciada na luta de libertação nacional, como se lê no prefácio da lei “O SNE fundamenta-se nas experiências

da educação desde a luta armada até à presente fase da construção do socialismo, nos princípios universais do Marxismo-leninismo e no património comum da Humanidade”.

Apesar de ser um avanço para o país do ponto de vista de construção da educação enquanto sistema de ensino moçambicano, a lei 4/83 de 23 de Março também não abre espaço para o exercício pleno da cidadania e liberdade dos indivíduos, pois não consegue construir o espírito de diálogo com a comunidade, como regista Gomes (1995, p.372) “a escola da pós-independência não conseguiu superar totalmente o autoritarismo da escola colonial, levando-a a impor e não propor, discutir, dialogar os valores, as diferentes concepções políticas, económicas e culturais”.

A lei em causa, como fazemos referência, visa substituir uma visão colonial por uma outra - a nacional, sem, no entanto, dar espaço para o diálogo com a população; por isso, não se pode falar de um exercício pleno da cidadania porque a visão ‘autoritária’ sobre o *Homem Novo* comprometido com a Revolução operária e na economia para o desenvolvimento social está subjacente em todos os subsistemas de ensino. Todavia, na mesma lei começa a aparecer a visão nacional de valorização da (multi)(inter)culturalidade na educação, ao se conceber o Sistema de Educação como “processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações, conhecimentos e valores culturais desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições” (preâmbulo).

Com a lei pretende-se formar um *Homem Novo*, que sirva de base para a transformação e revolução cultural. Assim, o Sistema Nacional de Educação é encarado como aquele que desencadeia um processo para a formação do Homem moçambicano com alta consciência patriótica e científica, capaz de ser culturalmente liberto.

Em 1990, surge um novo paradigma na construção do país, o Estado democrático. O novo figurino do Estado quebra o regime socialista e abre espaço para a implantação da democracia em Moçambique. Como resultado destas transformações, entra em vigor a lei nº 6/92 de 6 de Maio, que revoga a anterior 4/83 de 23 de Março. Procura-se neste período em Moçambique implantar um SNE que desenvolva as habilidades complementares com o objetivo de promover a educação para a convivência e para a participação democrática - a educação para a cidadania, incentivando a “formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica” (artigo 3, da lei nº 6/92 de 6 de Maio) e ainda esperando-se uma estreita ligação entre o que o aluno aprende e o seu contexto local, assim como a promoção da participação dos indivíduos na vida comunitária.

A lei nº 6/92, de 6 de Maio, aponta para uma educação sólida e básica que, para além de desenvolver as capacidades acima descritas, deve ter em conta a construção de uma consciência moral, patriótica, de reconhecimento e valorização do desenvolvimento das línguas nacionais. Estes pressupostos assentes na legislação, na nossa percepção, representam um esforço de construir uma educação baseada na diversidade cultural e no exercício da cidadania.

Outro documento que sinaliza um avanço na educação (multi)(inter)cultural em Moçambique é a Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto, pois inicia um debate que alimenta os vários planos estratégicos da educação até aos dias atuais, ao introduzir no Sistema Nacional de Educação uma reforma curricular que visa dar relevância

ao conteúdo local que respeita a diversidade do país, ou seja, um sistema de escolaridade que promove a comunicação entre culturas, desenvolve valores, atitudes e conhecimentos que visam satisfazer as necessidades individuais e coletivas dos cidadãos. Este documento cria bases para a introdução das línguas moçambicanas nos planos curriculares de 2003 para o ensino primário e, em 2008, no ensino secundário, sendo estas inovações importantes para a (multi)(inter)culturalidade.

Assim, percebe-se que a partir dos anos 90, com a implantação da democracia multipartidária, surgem vozes a questionar o conceito de Nação e a educação para a cidadania no modelo até então existente, o que propiciou a produção de uma vasta literatura que visa reconhecer a existência da diversidade étnica e cultural.

Chegados a esta fase, importa apresentarmos a percepção do termo cidadania. Na perspectiva de Fonseca (2001, p.7) a sua origem data da civilização greco-romana, em que significa “a essência da vida em sociedade, como o conjunto das acções que convêm a um cidadão”; compreende-se desta forma que a cidadania é uma forma de ser e estar que emerge do cidadão e se matiza na sociedade, pois subjaz a esta definição a ideia de que cidadania representa um conjunto de direitos e deveres que um indivíduo goza por pertencer a uma sociedade.

A realidade mostra que embora haja evidências, a partir da Constituição de 1990, de uma participação dos indivíduos na vida política, o país depara-se com vários obstáculos, a destacar os aspectos linguísticos e culturais como sinaliza Pinto (2000, p.139): “a diversidade de situações que impedem a grupos (etnias) oprimidos económica, social e/ou culturalmente de participarem da política em condições de igualdade com grupos privilegiados”.

É nestes termos que, ao prescrevermos que as políticas educativas sejam abertas e inclusivas e promovam o desenvolvimento de competências individuais nas crianças e nos jovens, estamos comumente a chamar atenção para a educação engajada para a cidadania, visando o respeito da diversidade social.

A educação intercultural no contexto das políticas públicas educativas em Moçambique

A educação moçambicana e a africana tradicional representam, sem dúvida, a riqueza da interculturalidade, pois são os contos, provérbios que reconhecem a existência do outro; esta situação é notória nos seguintes adágios populares: ‘uma mão não lava a cara’; ‘o cágado não trepa a árvore por si’. Assim, a educação intercultural visa incluir os grupos minoritários para lutarem pela participação efetiva, devendo, neste contexto, as políticas educativas promover o reconhecimento de outras culturas, bem como de outras opções de vida e de realização humana.

Assim, a educação intercultural virada para a cidadania preocupa-se em unir as “premissas subjacentes entre diferentes culturas, identificando diferenças e similitudes, e desenvolvendo, sempre que apropriado, novas formas de entendimento cultural e intercomunicação que pode ser útil no favorecimento de interações e fortalecimento das alianças entre os movimentos sociais.” (Santos, 2018, pp. 261-262). Entende-se que a educação intercultural estabelece o equilíbrio entre vários saberes, desde os considerados científicos até aos mais corriqueiros epistémicos indígenas ou provenientes de comunidades consideradas minorias.

A educação intercultural com pressupostos ligados à cidadania reconhece o contacto das diferentes culturas como meios de interação e diálogo, devendo as instituições de ensino promover uma aprendizagem libertadora e consciente da diversidade cultural que caracteriza o mundo global. Nesta linha de pensamento, enfatizam Bizarro & Braga (2004, p.60), ao indicarem que a escola atual deve “promover o conhecimento das maiorias, mas também das minorias, o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação para a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância”. Numa escola que se pauta pela educação intercultural não existe uma cultura menor ou inferior a outra, não existe uma etnia superior às outras, os alunos reconhecem que a sua existência é mais significativa e rica quando existe um outro diferente.

Na educação intercultural o professor é chamado a ser neutro e imparcial na sua atuação, devendo criar condições para que o aluno desenvolva uma consciência intercultural capaz de (re)conhecer os valores individuais. Evidenciamos a nossa convicção de que é com base na educação intercultural que se podem construir saberes que tornam os alunos sujeitos ativos culturalmente, capazes de viver juntos e com o outro, capazes de perceber que as diferenças culturais representam uma riqueza que deve ser explorada para a criação de uma sociedade mais justa, que reconhece a existência do outro diferente para a realização da sua cidadania.

O esforço da educação intercultural denota-se a partir das reformas curriculares observadas no SNE que, embora de maneira tímida, evidenciam um interesse em incluir nos seus *curricula* conteúdos que visam promover a cidadania. A atual Política Nacional de Educação reserva um espaço para este debate, apesar de esses temas serem abordados nas disciplinas como temas transversais.

A prática dos profissionais da educação em escolas públicas moçambicanas associada às reflexões que se têm feito em torno das políticas educativas, permite-nos afirmar que, apesar das constantes alterações ou mexidas na Política Nacional de Educação e dos Planos Estratégicos da Educação, ainda existe uma distância e certas contradições entre as políticas educativas e a *práxis* real dos professores nas salas de aula. Esta situação, em várias circunstâncias, condiciona o alcance dos objetivos das políticas educativas. É desta maneira que apontamos para o exercício da cidadania fundado na interculturalidade e focado na promoção da participação dos cidadãos na vida socioeconómica como solução para conduzir-nos à organização complexa do ensino em que se agreguem a pluralidade étnica e a livre expressão.

Outrossim, o país para responder aos desafios impostos pela existência de múltiplas etnias precisa de uma formação intercultural que abra espaço para quebrar as barreiras impostas pela escola tradicional, devendo-se assim criar condições materiais e humanas para que os alunos, embora diferentes, possam descobrir uma maneira homogénea de socialização e convivência. Isto porque, se por um lado, temos as diferenças étnicas e um enorme mosaico linguístico, por outro lado, as migrações vêm ensinar-nos a viver num mundo cada vez mais globalizado, visto que estamos diante de mutações epistémicas sociais que emergem no campo étnico e cultural, fazendo com que as escolas jamais se dêem ao luxo de ficar alheias a esta realidade.

Nesta tarefa, os professores são o epicentro da viragem do paradigma, visto que têm em suas mãos os programas e a sua criatividade para a integração e (re)socialização dos indivíduos, com vista à construção de uma cidadania que se revê e se enriquece no multiculturalismo e crescimento autónomo da sociedade.

Desta feita, o multiculturalismo precisa de ser reconhecido nas políticas educativas, nos manuais escolares, nos programas educativos culturalmente diversificados e dinamizados pelos professores, materializados por um conjunto de ações, técnicas e estratégias curriculares que expressem a diversidade cultural e um estilo de vida que permitem desenvolver comportamentos e atitudes que se pautam pela tolerância e respeito entre indivíduos de origens étnicas diversas.

Num país multicultural como Moçambique, a educação diversificada e multicultural representa a integração dos conteúdos eleitos pelas culturas consideradas sem expressão no ensino formal. Ela aparece como mecanismo de inclusão dos saberes das etnias 'minoritárias' e, desta feita, procura cimentar atitudes, hábitos, valores e comportamentos democráticos que geram cidadãos que completam a sua existência e o crescimento dos outros.

Assim, depreendemos que a educação intercultural pressupõe a (inter)penetração e (inter)relação entre as culturas; isto significa que a educação intercultural prescreve a convivência harmoniosa entre as culturas onde uma se enriquece na outra; por sua vez, a educação multicultural prescreve o respeito entre as culturas como corrobora Miranda (2004, p.19), afirmando que a educação ligada ao "interculturalismo faz referência à inter-relação entre culturas. O multiculturalismo e pluriculturalismo denotam simplesmente a justaposição ou presença de várias culturas numa mesma sociedade". É neste entrosamento da educação intercultural e multicultural que se encaixa a educação para a cidadania, ao estimular a igualdade de direitos, a participação democrática e o respeito pela ecologia cultural.

O papel da escola na educação para a cidadania

O cenário multicultural e plurilinguístico que caracteriza as sociedades globais e atuais, em que Moçambique não é exceção, desafia a escola a ser cada vez mais proativa e atenta às transformações sociais. Assim, ela aparece como a única alternativa para o desenvolvimento harmonioso e saudável da humanidade, pois olha-se para esta instituição como aquela que deve procurar o equilíbrio no seio das desigualdades sociais, económicas, culturais e ideológicas.

As instituições de ensino são chamadas a se desconstruírem do seu papel tradicional, centrado apenas em transmitir conhecimentos curriculares, para dar um salto qualitativo, promovendo uma educação que possibilite ao cidadão construir competências de viver juntos, de se conhecer a si e ao outro e de aprender a ser e estar, a conviver com o outro; pensamento este corroborado por Mogarro & Martins (2008), ao afirmarem que a educação para a cidadania é a questão que preocupa os sistemas de educação do mundo e os seus professores, pois estão preocupados em oferecer uma educação que busca a convivência entre diferentes costumes, atitudes, posturas e a sua relação com os outros, com Deus e o mundo todo.

Esta pressão decorre também pela crescente consciência de participação e intervenção dos cidadãos na vida pública e privada, por via de vários organismos de associativismo, quer por iniciativa dos Estados, quer

por entidades não estatais. Todavia, esta acção não é pacífica, pois encontramos-nos numa altura em que persistem na sociedade moçambicana os hábitos, costumes e tradições que tendem a eleger uma cultura ou língua superior ou dominante às outras. Desenvolve-se neste sentido uma certa resistência ao (inter)multiculturalismo, propiciando desta forma um ambiente de incertezas e de subalternização de outras culturas.

A escola no século XXI é pensada na vertente transformadora da sociedade, visto que qualquer sociedade, por mais precária ou rural que seja, necessita de uma instituição de ensino devidamente equipada com recursos humanos capazes de educar os alunos para a equidade, justiça e igualdade de oportunidades. Hoje, educar em função das necessidades da comunidade não é apenas uma questão constitucional, mas sim uma questão de dignidade humana. Assim, esta educação preocupa-se em formar cidadãos capazes de agir juntamente com os outros; como destaca Audigier (2000), a educação para a cidadania assenta em três tipos de competências: cognitivas, éticas e para a acção ou sociais; capacidades de viver com outros. No entanto, para a construção do modelo de competências dos indivíduos na relação com os alunos e colegas e com a sociedade global, a escola precisa trabalhar em rede, procurando parceiros fora da escola.

A educação para a cidadania: o seu lugar nos *curricula* actuais

Como descrevemos acima, certamente que estamos a viver numa época em que se pretende uma viragem eficaz e efetiva do paradigma de ensino para o paradigma da aprendizagem; este facto enfatiza ainda mais a necessidade de conceber a planificação da educação em função das necessidades sentidas. Ou seja, como nunca aconteceu antes, hoje em dia, as políticas educativas são desafiadas a (re)pensar a educação em função dos problemas sociais que têm de ser ultrapassados. Nesta vertente, Lamas (2017, p. 2) indica que

[a] primeira etapa do planeamento da educação, tendo por objectivo uma aprendizagem experiencial pelo recurso a vivências, pessoais, interactivas e colaborativas deve ser feita tendo em conta os seguintes elementos: o contexto em que os conhecimentos construídos e as competências desenvolvidas são utilizados; o perfil do aprendente com quem vamos interagir; o ambiente de aprendizagem - conteúdos e condições; a relação disciplina/contexto; os resultados procurados.

Como podemos depreender, para que o processo de aprendizagem tenha sucesso, importa ter sempre presente a relação conhecimentos/contexto, relação esta que só poderá ser estabelecida uma vez conhecido o contexto em que a acção vai ser implementada, identificadas as necessidades, conhecido o perfil do estudante e conceptualizado o ambiente propício à aprendizagem. Esta pretensão requer a existência de PPE abertas, inclusivas e democráticas.

As actuais políticas de educação e os conteúdos emanados nos manuais sinalizam um esforço em reconhecer a educação para a cidadania. Esforço este resultado de conjugação de várias acções com outros setores. Todavia, em Moçambique, a educação para a cidadania é abordada como tema transversal em muitas disciplinas de todos os ciclos de aprendizagem e ocupa menor tempo letivo, como referimos anteriormente. Outrossim, os professores, dada a pressão da carga horária, têm optado por suprimir a sua leccionação. Geralmente, os assuntos discutidos são: educação para a igualdade de género; educação para a liberdade de expressão num Estado de direito democrático; educação dos direitos humanos; educação para o exercício

cívico; educação para a conservação do meio ambiente; educação para a saúde reprodutiva e prevenção contra HIV/SIDA e educação para o empreendedorismo económico.

Os temas transversais sempre tiveram um espaço reservado nas políticas educativas e nos planos estratégicos do Ministério de Educação; como o INDE/MINED (2010) sinalizam, o currículo do Ensino Secundário Geral prevê, para além dos conteúdos curriculares, temas transversais no decorrer do ano letivo; estes temas são incorporados olhando as especificidades de cada disciplina, dando-se indicações claras sobre a sua abordagem no plano temático. Ao perpassarem por diferentes disciplinas, têm como objetivo formar alunos informados, ou seja, novos cidadãos comprometidos com a Unidade Nacional, a cultura de Paz e a democracia, a prevenção de doenças e a integração social num mundo cada vez mais multicultural e complexo. Operam também como instrumento que viabiliza o combate à pobreza, promove a vida, a saúde e a participação consciente dos cidadãos no desenvolvimento do país.

Todavia, a prática metodológica ou a abordagem desenvolvida nas escolas moçambicanas apresenta lacunas porque não existe uma planificação séria e rigorosa destes conteúdos, não se recorre a professores ou a profissionais especializados na área para a mediação destes conteúdos. Este cenário faz com que muitos professores suprimam estes temas, por um lado, porque não dão o seu devido valor à construção de futuros cidadãos e, por outro lado, por não terem domínios da matéria. Outro fator que propicia a marginalização da educação para a cidadania é a falta de uma política educativa de inclusão e aberta que possibilite a realização de colóquios, concertos, teatro, palestras, cursos de curta duração sobre cidadania e projetos pedagógicos para a abordagem dos temas sobre a reflexão criativa na sociedade.

Os projetos pedagógicos transformam a sala de aula em uma oficina pedagógica e exploram outros ambientes. Neste ponto, consideramos importante a ligação entre a escola e o meio ambiente porque, pela natureza de que se revestem nos *currricula*, os temas transversais precisam de ser abordados fora da sala; a abordagem através de projetos cria espaço para que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz, através de questões de investigação que o impulsionam a contextualizar os conceitos já conhecidos e a descobrir outros que emergem durante o realização das atividades (Prado, 2005).

Só esta perspectiva, que abre vias para abordar os temas transversais fora do contexto de aulas regulares, pode produzir resultados socialmente aceites, como Almeida (2002) defende, afirmando que os temas transversais vinculam e dão sentido aos conteúdos socialmente relevantes e configuram-se como uma metodologia que liga a teoria e a prática e, por isso, devem ser tratados de maneira contextualizada, isto é, tirar o aluno da condição de telespectador, envolvendo-o num estudo participativo e contextualizado na realidade em que vive.

Infelizmente, a escola moçambicana ainda não aborda questões ligadas à educação intercultural e multicultural, e à educação para o desenvolvimento sustentável, o que torna difícil o alcance dos quatro pilares da Educação propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e, por fim, aprender a viver juntos. O que se denota é que em Moçambique a escola formal ainda não deu um salto qualitativo capaz de evitar conflitos, atos xenófobos e, por conseguinte, não é capaz de promover o exercício livre da cidadania. Esta realidade, de certa forma, é fruto da lacuna que reveste a política educativa

moçambicana na abordagem dos planos curriculares, lacuna esta que reduz os esforços que o Estado tem desenvolvido para a formação de cidadãos comprometidos com a inclusão, a Paz e a democracia, o combate a doenças e o patriotismo.

Este fosso cria um sentimento de descrédito e desmotivação na escola formal porque quanto mais os cidadãos moçambicanos aumentam o seu conhecimento ou se tornam diplomados, mais se distanciam da sociedade. Esta percepção é partilhada em Mate (2013, *apud* Humbane, 2017) ao nos alertar que a sociedade moçambicana vive um ambiente caótico e melindroso, na medida em que quanto mais as pessoas se apropriam do saber formal, maior é a dificuldade de se integrarem socialmente, isto é, “quanto mais se estuda mais se desenvolve estranhamente à própria cultura!” (p. 24).

Outro alerta no contexto moçambicano aparece em Mugime & Leite (2015). Num estudo sobre o espaço reservado à multiculturalidade nas políticas educativas moçambicanas indicam que:

a relação entre a cultura e educação ainda está longe de positivamente responder à multiculturalidade pois os discursos veiculados nessas políticas não têm a sua continuidade nos conteúdos curriculares de ensino, o que significa que não há um entrosamento entre os discursos e as práticas pedagógicas que os concretizam.

Outro desafio na educação moçambicana é a transição de uma educação teórica para a prática, isto é, o conhecimento deve ser orientado para a ação e baseado em valores morais e cívicos como ferramentas que ligam o conhecimento a um contexto mais amplo como meio eficaz para se construir uma nova sociedade plural e tolerante, onde pessoas de diferentes culturas, crenças, línguas e convicções podem conviver num ambiente livre e em paz. Apoiamo-nos em Lamas (2019, p.145), ao considerar que “a escola deve ser um espaço onde os direitos humanos são garantidos e é lá que se começa a trabalhar a interculturalidade, opondo-se ao medo, consequência dos tempos de terror que assolam o mundo”.

Percebe-se que educar nos dias atuais requer muito mais que (re)passar conteúdos, mas sim refletir sobre as necessidades dos sujeitos envolvidos no campo educacional, ou seja, é preciso educar para a tolerância cultural. Assim, a escola é desafiada a construir de maneira harmoniosa e não a impor a sua personalidade junto dos seus alunos.

Conclusão

O percurso tomado pela educação em Moçambique é bastante complexo e ainda tem um caminho longo por percorrer. A leitura permite registar três momentos importantes que marcam a história da educação para a cidadania. O primeiro é o período colonial, caracterizado por um sistema de ensino separatista, discriminatório que visa sobretudo 'instruir' o homem para servir os interesses da colonização. Um sistema de educação subordinado aos temas da metrópole, cujo objetivo é passar os valores da Europa num intenso esforço de tornar o moçambicano um ser ao serviço da política colonial.

O segundo momento corresponde ao período pós-independência, até a Constituição da República de 1990. Nesse momento, a euforia da independência, misturada com a visão monopartidária influencia sobremaneira

a educação, pois a visão marxista-leninista de partido único não dá liberdade aos indivíduos. O SNE foca-se em formar um Homem desmembrado das ideias coloniais, isto é, um *Homem Novo* comprometido com a revolução. Embora se reconheça o lugar da interculturalidade na lei 4/83 de 23 de Março, a educação para a cidadania ainda se mostra tímida ou quase inexistente. O terceiro momento observa-se a partir dos anos 1990 até aos dias atuais. Este tem sido um período em que o Ministério da Educação demonstra uma preocupação em abordar temas sobre a cidadania.

Apesar dos esforços que se registam no SNE, depreende-se que ainda existe um caminho longo por percorrer para a efetivação de uma educação intercultural ao serviço da cidadania. Assim, longe de traçarmos soluções acabadas, apenas apontamos a abordagem multisectorial e envolvente dos temas que visam promover o exercício da cidadania. Ainda, acreditamos que a formação de professores, acompanhada do aprovisionamento das condições de trabalho com vista a tornar o grupo de professores motivados, concorre para a formação de futuros cidadãos comprometidos com a cidadania e interculturalidade.

A educação para a cidadania nos dias atuais não deve apenas consolidar a consciência multicultural, mas deve servir de alerta aos alunos no seu papel de (re)construção do tecido social. A partir da nossa experiência e da prática dos professores, denotamos que existe um défice epistemológico e genealógico na abordagem da lecionação destas aulas; outrossim, quer os professores, quer a sociedade moçambicana, ainda encaram a escola como lugar de formatação das mentes e não como espaço de promoção da construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e de uma cidadania ativa capaz de intervir para o bem da sociedade.

Referências Bibliográficas

- Abdula, R. A. M. (2013). O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique. *Revista de Letras Dom Alberto*, v. 1, n. 3, jan./jul.
- Akkari, A. (2011). *Internacionalização das Políticas Públicas, Transformações e desafios*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Almeida, M. E. B. de. (2002). Como se trabalha com projectos (entrevista). *Revista TV Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship - Project "Education for Democratic Citizenship"* (p. 31). Strasbourg: Council of Europe.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas e Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* Porto: Areal Editores.
- Buckman, P. (org.) (1973). *Educação sem escolas*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Ltda-Coleção Meta.
- Castiano, J. (2005). O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de caso nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio –Moçambique. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v. 1, n. 1, dez- jul. 2005-2006.
- Cipriano, A. (2010). *Guia de Estudo de História e Filosofia da Educação II*. Maputo: Escola Superior Aberta - A Politécnica.
- Gomes, M. (1995). Democracia, Cidadania e Escola. In MAZULA Brazão (org.). *Eleições, Democracia e Desenvolvimento*. Maputo. p p. 343-372.
- Humbane, E. M. (2017). Educação e diversidade: o caso de Moçambique. Disponível em <https://bit.ly/3mPSpmh>, acessado em Setembro de 2020.
- INDE/MINED (2010). *Português, Programa da 10ª classe*. Maputo: INDE/MINED.
- Lamas, E. P. R. (2017). Desafios para uma aprendizagem experiencial – Vivências pessoais, interactivas e colaborativas. *Revista de Estudos Interculturais do CEI – ISCAP*. Porto: IPP.
- Lamas, M. L. (2019). A Educação para a Cidadania em Portugal: Incidências das políticas educativas nas práticas escolares no concelho de Vila Nova de Gaia [Tese de Doutoramento, Universidade Santiago de Compostela]. Minerva. Disponível em <https://bit.ly/34zsngs>, acessado em Setembro de 2020.
- Miranda, F. B. (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Moçambique. Lei nº 4/83, de 23 de Março, aprova o Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.
- Moçambique. Lei nº 6/92, de 6 de Maio, sobre o Sistema Nacional de Educação.
- Mogarro, M. J. & Martins, M. J. D. (2008). Valores, educação e cidadania: rupturas e continuidades em manuais escolares portugueses, in F.Sousa & C. Carvalho (orgs.). *Actas da Iberian Conference on Citizenship Education*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Moçambique. Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto de 1995, sobre Política Nacional de Educação e estratégias de implementação.
- Mondlane, E. (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo. (Colecção nosso chão).
- Mugime, S. M. & Leite, C. (2015). A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. In *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 3, nº 5, 2. Disponível em <https://bit.ly/3h8YMzP>.
- Pinto, J. M. R. et all. (2000). Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez.

- Prado, Maria Elisabette Brisola Brito (2005). Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações, in Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de; Moran, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro. Disponível em <https://bit.ly/2KLfSYr>, acessado em Setembro de 2020.
- Santos, B. de S. (2018). *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial*. Cidade Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

[Índice](#)



DISCURSO LITERARIO Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Hilda Varela-Barraza¹, Miguel Escobar-Guerrero²

Resumen

Se aborda una experiencia educativa innovadora, basada en el discurso literario como *mediación* para la lectura de la realidad en el salón de clases. Con la finalidad de estimular el pensamiento crítico entre estudiantes, en torno a la realidad en la que están inmersos, como punto de partida se plantea la pregunta de si puede haber paz y justicia social cuando se ejerce violencia (física, psicológica y/o estructural) en contra de las mujeres.

Palabras clave: *Experiencia Educativa Innovadora; Mediación; Discurso Literario; Violencia Contra las Mujeres.*

El discurso literario como mediación

El análisis crítico del discurso está orientado al surgimiento del conocimiento crítico en torno a las dimensiones discursivas de problemas sociales – como la discriminación – en el que se subraya el poder de las palabras, pronunciadas en forma oral y escrita, tomando en cuenta el contexto sociopolítico en el cual han sido formuladas y en el que son difundidas. Los discursos implican “estructuras de dominio, discriminación, poder y control” (Huckin, Andreus, y Clary-Lemon, 2012, pp. 109, 111), pero también de denuncia y en favor de proyectos de emancipación.

Aunque en ese enfoque se destaca el análisis de la lingüística y de la semiótica, en la medida en que es concebido en su dimensión histórica, con el análisis de problemas sociales (como el patriarcado), en esta experiencia de educación innovadora el discurso literario funge como *mediación* entre el texto y la realidad social. Explicar cómo los discursos pueden pronunciar una realidad “ignorada” es una tarea que estimula el

¹ Doctora en Ciencia Política, Profesora-Investigadora de tiempo completo. Centro de Estudios de Asia y África, El Colegio de México.

² Doctor en Estudios del Desarrollo, Profesor de tiempo completo definitivo. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

pensamiento crítico, vinculado con la búsqueda de justicia social y la desmitificación de los discursos dominantes.

En las experiencias educativas juegan un papel fundamental las palabras, articuladas en formas discursivas orales y escritas. En el campo de la política, Martin (2005) sostiene que para debatir y actuar en forma colectiva es indispensable comprender los significados y usos de las palabras como, por ejemplo, justicia, la cual puede asumir significados diferenciados en contextos y momentos históricos diversos. De acuerdo con Martin, por discurso se entienden distintos sistemas de símbolos usados para describir el mundo que nos rodea y que posibilita la comunicación.

Este escrito tiene como fundamento una experiencia de educación alternativa en el salón de clases universitario³, que busca fomentar el pensamiento crítico de las y los estudiantes, en un trabajo colectivo, orientado a la lectura de sus vivencias educativas, insertas en un contexto cultural y sociopolítico específico. En un enfoque interdisciplinario, esta experiencia está basada en distintos aportes teórico-analíticos del psicoanálisis sociopolítico (Fernando Martínez Salazar, Roger Dadoun) y del pensamiento crítico de Paulo Freire. A partir de estos fundamentos, se propicia el análisis de su práctica educativa, por un lado, con la discusión de algunos intentos para rehacer el mundo, con el cuestionamiento del discurso patriarcal. Por otro lado, con base en los discursos literarios como formas de *mediación* socialmente construidas, para elaborar categorías histórico-analíticas para la lectura de su realidad educativa.

El discurso literario ha formado parte de esta experiencia educativa, con la finalidad de estimular la imaginación y la capacidad analítica de las y los estudiantes en torno a problemáticas concretas, tomando en cuenta que el discurso literario – biográfico o imaginativo – se nutre de prácticas sociales. El gran problema es que, por lo general, los estudiantes que participan en este proceso han sido formados en el campo de la pedagogía tradicional y experimental y en la transmisión de saberes. Sin estar acostumbrados a leer literatura, para la mayoría la relación entre texto y contexto es otro saber desvestido de prácticas concretas.

Aquí se aborda una experiencia compleja de educación alternativa en proceso, cuya finalidad es estimular el pensamiento crítico entre las y los estudiantes, acercándolos a la literatura. Era importante descubrir un tema con el cual pudiesen identificarse y, al mismo tiempo, despertar su interés en lo que implica la *mediación* socialmente construida, que los desconecta de la realidad, y en su capacidad para transformar su práctica educativa. El tema del patriarcado surgió debido a que son las estudiantes las que más participan. Denuncian su situación de opresión social, rompiendo el silencio al que han sido sometidas a partir de una falsa identidad de género (“la mujer calla y soporta”).

Este trabajo consta de cuatro apartados. El primero, en torno a los conceptos de *mediación* y de patriarcado. En el segundo se explica la propuesta metodológica de la experiencia de educación alternativa. En la tercera, a manera de ejemplos, se presentan brevemente algunas vivencias concretas cimentadas en el cuestionamiento del discurso patriarcal (intentos para rehacer el mundo). En la cuarta se aborda el vínculo entre el discurso literario y la práctica educativa, mencionando algunos conceptos que pueden ser construidos

³ Esa experiencia ha sido realizada por Miguel Escobar Guerrero, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

a partir de los aportes de literatos – mujeres y hombres – como *mediación* socialmente construida para la lectura crítica de la realidad en las sociedades del siglo XXI. Al final se plantean las conclusiones.

La mediación frente a la opacidad de la realidad

A pesar de que una corriente del análisis crítico del discurso plantea que las relaciones estructurales pueden ser transparentes (Huckin, 2012, p. 108), la realidad no es transparente y no es apreciable a simple vista. En la lectura de la realidad es fundamental entender el significado profundo de la *mediación*, en cuyo contexto la madre juega un papel básico en las primeras fases de la vida. Al nacer, la *mediación* es esencial para el cuidado y conexión del niño/niña con su mundo, la familia y la sociedad. La *mediación* de la madre – real o sustituta – es insustituible. El psiquiatra y psicoanalista Fernando Martínez (Escobar, 2012) estudió su importancia y los daños y efectos en el crecimiento del infante cuando es ignorada, despreciada o cuando se le asignan interpretaciones falsas. Martínez analizó los efectos psicóticos de una *mediación* deficiente y con consecuencias a nivel sociopolítico. Martínez Salazar (2001) planteaba:

Cuando la madre no es capaz de cumplir con esas funciones de contención de la angustia de muerte y de mediación entre la realidad externa y el niño recién nacido, [...] estamos frente a una madre esquizofrenizante, pues de esta manera, ella dejaría de promover el desarrollo emocional del hijo, prolongando la condición de escindido en este último y, esa condición [...] acabaría siendo la base de un padecimiento esquizofrénico. Y, esquizofrenia significa, entre otras cosas, la desconexión del individuo de la realidad externa. Para el esquizofrénico, dice Klein, el mundo es un útero poblado de objetos peligrosos, y él vive aterrorizado [...].

A la *mediación* de la madre – que puede ser considerada como natural – en la primera fase de la vida, se suman otras formas de *mediación* socialmente construidas, ejercidas a través de distintos medios, como la familia, la educación escolarizada, las religiones y los medios masivos de información (MMI), entre otros.

Desde finales del siglo XX, el proceso histórico y complejo conocido como globalización se convirtió en el rasgo más distintivo para intentar dar sentido a las intrincadas realidades que se registran en las distintas sociedades. Muchas veces percibido como una noción vaga y a veces vacía de realidad, a la sombra del discurso dominante y asociado con transformaciones mundiales, los MMI propiciaron una forma de desconexión de la realidad, al identificar el proceso de globalización como un fenómeno básicamente económico y políticamente “neutro”, impulsado por fuerzas de mercado y por avances tecnológicos – con impacto en todos los ámbitos sociales, incluida la educación –, lo que supuestamente favorecería, a largo plazo, la convergencia de las distintas sociedades, con el surgimiento de valores, ideas, preocupaciones, conocimientos e instituciones mundiales cimentados en un neoliberalismo triunfante. Con esos criterios despolitizados, emergió la competitividad económica – basada en el incremento de la eficiencia de la producción y en la distribución de bienes y servicios – como “justificación” para la indiferencia ante las desigualdades y la ausencia de justicia social global. Ante la fascinación que despierta la globalización, se volvieron más imperceptibles las consecuencias del patriarcado: las mujeres, “entrenadas” para “tareas propias de su género” (*sic.*), no son “competitivas” en el ámbito de economías globalizadas.

El discurso de la competitividad nos convirtió en datos estadísticos, con el poder del dinero como rector del mercado y con las leyes de oferta y demanda como una “fuerza divina”, acentuando la cosificación – distintiva del capitalismo – de sociedades y de seres humanos. Adquirieron nueva fuerza *mediaciones* deficientes, socialmente construidas para legitimar el discurso “neutro” de la competitividad, con la desconexión de una realidad globalizada que acentúa el impacto de estructuras de explotación, incluidas las patriarcales.

Esas *mediaciones* tienden a inhibir el pensamiento crítico. No obstante, es importante tomar distancia de los discursos dominantes, que como sistemas de poder son históricos y pueden ser cuestionados, propiciando cambios en valores y estructuras sociales. En este sentido, es importante analizar cómo, a pesar de todo, han surgido movimientos que enfrentan esos discursos. Ya en 1957, Albert Camus, al recibir el premio Nobel de Literatura, afirmaba que cada generación está destinada a rehacer el mundo: su generación no pudo hacerlo.

La mayoría de los MMI, a nivel mundial, buscan dar legitimidad al discurso de la globalización, que vuelve más opaco el liderazgo masculino. Por lo tanto, es un gran desafío la construcción de experiencias innovadoras de educación en favor del pensamiento crítico, que con apoyo de discursos literarios como *mediación* pueden propiciar el conocimiento de la realidad. Ese discurso, que implica “ignorar” la realidad, propicia la esquizofrenia. Favorece la educación bancaria, analizada por Paulo Freire (*Pedagogía del oprimido*, 1970), orientada a convertir a los estudiantes en “objetos”, en vez de favorecer el surgimiento del conocimiento crítico. Esa educación domesticadora, elitista y de entrenamiento para ser competitivos, predomina en la mayoría de las escuelas, sin ser cuestionada. Las estructuras tradicionales (cultura, familia, religiones y educación bancaria) han servido como engranaje para la reproducción del patriarcado.

Patriarcado y devaluación de las vivencias de mujeres

Los orígenes del patriarcado – como sistema de control social, ejercido por los hombres sobre la vida, los cuerpos y la mayoría de las acciones de las mujeres, a las que oprime e “ignora o devalúa” sus vivencias y conocimientos (Kariuki, 2006, p. 65) – se pierden en la noche de los tiempos. En diversas mitologías de creación del mundo, se supone que el hombre apareció primero “ganando de ese modo, una posición jerárquicamente superior” que le permite “gobernar” el destino de la mujer. En ese marco se ha construido un imaginario social en torno a la mujer, como un “ser diferenciado e inferior” frente al hombre, tanto en la familia como en la sociedad. “Esto significa – sostiene la escritora mozambiqueña Paulina Chiziane – que la difícil situación de la mujer fue creada por Dios y aceptada por los hombres en el principio del mundo” (2013, p. 1). En Ghana, observaba la escritora Amma Darko (1998, p. 3), si naces mujer, tienes que aprender a rezar: “Porque lo necesitarás, desesperadamente”. En Kenia se considera que solo el liderazgo masculino es legítimo (Kariuki, 2006). Las mujeres han sido silenciadas, oprimidas y reducidas, por un lado, como objetos de deseo, de posesión y por lo tanto tienen “obligación” de ser atractivas para los hombres y, por otro, a sus “deberes reproductivos” y al cuidado de la vida. Ser mujer implica una forma de aprendizaje, vinculado con un contexto sociocultural e histórico específico.

En términos generales, la desigualdad entre mujeres y hombres gira en torno a la violencia (física, emocional, sexual) que – salvo algunas excepciones – es asumida como parte de la esencia de los hombres, mientras que a las mujeres se les “educa” para guardar silencio y ser sumisas. En Sudáfrica, en la era del

apartheid, mujeres y hombres adultos, de piel negra, tenían que abandonar sus hogares en zonas rurales para trabajar en áreas “exclusivas para blancos”, pero siempre se quedaba en el hogar una mujer que debía cumplir las “tareas propias de su género”: barrer, limpiar, cocinar y cuidar a niños y ancianos (Kuzwayo, 1985, p. 82).

En sociedades indígenas de América Latina y de África subsahariana se identifica a la mujer con la tierra (la Madre Tierra), porque las mujeres – como la tierra – son portadoras de vida: en ambas reside la sobrevivencia de la humanidad (Chiziane, 2013, pp. 5-6). Sin embargo, el cuidado de la vida – como la destrucción cotidiana de nuestro sistema mundo – debe ser una responsabilidad colectiva, que involucra a todos los seres humanos.

La propuesta metodológica de base

Estos planteamientos permiten entender mejor la construcción de la propuesta educativa, en especial la elaboración de la “Metodología para el Rescate de lo Cotidiano y la Teoría” (MRCyT). La necesidad de trabajar colectivamente la relación política y epistemológica de construcción de conocimientos entre sujeto-objeto-metodología para “Leer la Realidad” ha sido el núcleo de esa metodología, que tiene la finalidad de *mediar* entre sujetos – los estudiantes – y la realidad educativa, cultural y sociopolítica en la que viven. En el ámbito universitario, la *mediación* educativa es esencial. No se puede recurrir a metodologías universales, falsamente neutras y pretender aplicarlas en cualquier contexto educativo.

Es fundamental poner en tela de juicio la relación docente y estudiante y la imposición del uso de pantallas en los procesos educativos, en especial en los países del Sur Global, que pueden implicar la supresión de la participación estudiantil, tienen un carácter clasista – lo que puede acentuar la desconexión entre realidad virtual y realidad real – e impulsar la relación bancaria. Desde el inicio de esta experiencia, la lectura de la realidad educativa como un esfuerzo colectivo ha implicado la *participación estudiantil*, en la cual las mujeres tienen un papel central, estimulando sueños y utopías. Así surgió la *Pedagogía Erótica*, como construcción de esta praxis educativa.

El erotismo [...] como pararrayos de la descarga eléctrica del sexo y, por lo tanto, como metáfora de vida y de muerte, de Eros y de Tánatos [...] reprime la lucha incesante entre placer y muerte. Por ello, el erotismo puede impulsar la construcción de una ética de vida erótica, en el sentido de posibilitar la expresión de esa energía libidinosa, que haga explotar el deseo individual y colectivo de transformar el mundo, de hacerlo más humano, de crecer y compartir afectos y luchas. Pero también, ese mismo erotismo puede quedar preso en la muerte, en el miedo a entender y manejar autónomamente la sexualidad, a no poder controlar la imaginación que la acompaña, la búsqueda permanente de placer y refugiarse en la perversión tanto de los instintos primarios del ser humano como del poder político, religioso, escolar, atento para reducirlo a una supuesta maldad del placer carnal, sinónimo de crueldad que debe ser aniquilada, reprimida, impedida (Escobar, 2012).

Al estudiar la perversión capitalista – Tanática – y sus consecuencias en el salón de clases, nos dimos cuenta de que, por su naturaleza liberadora-emancipadora, esta experiencia debía enfocarse en los aspectos positivos. Era necesario anteponer el Eros, como expresión de sueños y utopías.

Es frecuente que se ataque, en “forma silenciosa”, el estudio del erotismo en el aula. No se trata de cursos sobre la sexualidad, limitada a su función de reproducción y gozo del cuerpo, sino de la responsabilidad de asumir, frente al discurso patriarcal, que somos cuerpos – como seres sexuados – y de cómo el capitalismo nos convierte en mercancías desechables. El discurso literario permite entrar en un espacio real y virtual, estimulando el imaginario social.

Tecnología y procesos educativos

Con el auge de los desarrollos tecnológicos, la mayoría de los MMI han adquirido relevancia, como *mediación* deficiente, al difundir noticias que trastocan la realidad y que transmiten las fantasías del mundo ideal de la globalización. Las pantallas – celulares, computadoras y televisores – y, en menor medida, la radio (que los jóvenes urbanos difícilmente oyen) parecen ser el único medio de informarse para una población que lee poco, en especial en el Sur Global. La imagen de la pantalla y/o la lectura rápida de redes sociales cierran las posibilidades de organización y de construir conocimientos para asumirnos como sujetos con pensamiento crítico. Esto sin olvidar el papel fundamental que, en ciertos momentos históricos y contextos específicos, han jugado las redes sociales, como en la mal llamada “primavera árabe”, en los movimientos de indignados, en las movilizaciones juveniles en favor de la democracia en Hong Kong y en las convocatorias de protestas feministas en distintas partes del mundo.

La sobrevaloración de los avances de la tecnología en procesos educativos propicia la desconexión de la realidad (Desmurget, 2020; Morelie, 2019) e inhibe las experiencias alternativas de educación. Jean Morelie, física, filósofa y profesora especialista en algoritmos, en su libro utiliza una metáfora, basada en el cuento *Alicia en el país de las maravillas*. En esa metáfora, Alicia puede traspasar su realidad y penetrar detrás del espejo, en un mundo virtual, desconectándose de su realidad. Alicia no puede diferenciar la realidad real de la virtual. El espejo es un mundo virtual que, al atravesarlo, le permite entrar en su mundo mágico. El espejo – señala Morelie – es un algoritmo, una inteligencia artificial, la representación matemática, numérica de un fenómeno para realizar estimulaciones. Para esta autora esa metáfora permite entender mejor la relación entre realidad real y virtual.

Más allá del cuento de Lewis Carroll, observa Morelie, ese mundo virtual ya existe y puede ser importante para comprender el mundo real, que ella utiliza frecuentemente en su investigación. Su estudio es relevante, pero tiene limitaciones importantes, en la medida en que la denominada inteligencia artificial no existe (es generada por el trabajo de seres humanos, mal-pagados y explotados). Por otro lado, y sin demérito de su trabajo literario, no se puede ignorar que Lewis Carroll – seudónimo de Charles L. Dodgson – era amante de la pornografía infantil y a partir de su colección de fotografías creó el personaje de Alicia (Springora, 2020).

Algunos intentos para rehacer el mundo

A pesar del papel predominante y nocivo que desempeñan las *mediaciones* socialmente construidas con la finalidad de provocar la desconexión con el mundo real, existen distintos esfuerzos para intentar rehacer el mundo, como afirmaba Camus. Esos esfuerzos están vinculados con el contexto histórico y social en el cual se gestan, tomando en cuenta que el desarrollo de las distintas sociedades es complejo y plural.

La lucha de las mujeres en contra de las estructuras patriarcales, y de la violencia que éstas generan, no es un fenómeno reciente, surgió y se ha desarrollado en movimientos orgánicos profundos, por lo general no perceptibles a simple vista, con momentos de rupturas y de avances. Algunas expresiones de esa lucha han adquirido notoriedad al romper el silencio al que han estado sometidas las mujeres, demostrando que no son ingenuas. Por lo general surgen como grupos pequeños de mujeres que comparten vivencias. En ocasiones desarrollan estrategias de lucha y de ayuda para mujeres que son víctimas de la opresión patriarcal.

En el nivel internacional, la aceptación de los derechos humanos de las mujeres esta atrasada en comparación con los avances de los movimientos de mujeres. Un paso adelante fue dado en 1979, cuando fue aprobada en el foro de las Naciones Unidas la “Convención para la Eliminación de la Discriminación en contra de las Mujeres”, con el reconocimiento de sus derechos políticos, económicos y sociales. Sin embargo, en un informe realizado al inicio del siglo XXI se afirmaba que en el terreno político las mujeres – en especial las jóvenes – habían logrado mayor visibilidad, aunque no se registraba ningún impacto en el terreno económico y sus resultados eran parcialmente negativos en los derechos sociales, sobre todo en los países del Sur Global. Las activistas políticas y sociales, en diferentes partes de mundo, son víctimas de ataques físicos, intimidación y hostigamiento (Cole, 2012, pp. 1-5; Krook, 2017, pp. 74-78).

En octubre de 2017 un grupo de mujeres, en Estados Unidos, inició en redes sociales (*Twitter*, *Instagram*) un movimiento con el *hashtag* #MeToo. La finalidad era denunciar a hombres poderosos (políticos, empresarios, del mundo artístico y cinematográfico) que habían cometido – por lo general una década antes – abusos, acoso y violencia sexual en perjuicio de distintas mujeres. En algunos medios de información masiva fueron criticadas por tardar tanto en denunciarlos, sin comprender la angustia sufrida por las afectadas al atreverse a desafiar el poder fálico. Un hecho relevante fue que las denunciadas son figuras destacadas en sus campos, lo que atrajo la atención de los MMI. Aunque sus repercusiones jurídicas han sido limitadas, han tenido un gran impacto sociocultural, generando *emoción* en otras mujeres, que también han sido violentadas (Overell, 2019, pp. 792-795).

En forma paulatina se convirtió en un movimiento de alcance mundial, con la formación de grupos similares (*#MeTooMexico*). Aunque se ha cuestionado que solo fueron denunciados hombres poderosos, es indudable que marcó un punto de quiebre en el tradicional silencio de las mujeres, algunas de las cuales habían tenido que guardar en secreto, incluso durante décadas, su sufrimiento y humillación, debido al temor de ser socialmente incomprendidas y “responsabilizadas” por dichas conductas, como si fueran “culpables” y no víctimas.

A finales de 2019, en varios planteles de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – entre otras, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) – surgió un movimiento femenino “de nuevo tipo”⁴, para denunciar y pedir el alto a la violencia en contra de las mujeres. En la FFyL se autodenominaron “Mujeres Organizadas” y durante varios meses lograron paralizar las actividades, al mantener ocupadas las instalaciones de esa Facultad. Situaciones similares se registraron en otras partes de la UNAM, con la denuncia de su

⁴Lucía Álvarez Enríquez lo define como un movimiento “de nuevo tipo”: “con un/a actor/a protagónico/a peculiar, diversificado y, en muchos sentidos, diferente a los movimientos feministas anteriores, sin un liderazgo específico y unificado” (2020, p. 147).

estructura patriarcal. Llevaron a cabo movilizaciones en las calles de la Ciudad de México, a veces con uso de la violencia, invitando a diversos grupos y actores a sumarse a su lucha de resistencia, ante una sociedad pasiva.

El principal esfuerzo de acción transformadora en México es el desarrollado en las comunidades zapatistas y por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (Comisión, 2015), que decidieron tomar distancia de su práctica de resistencia y organización para analizarla y seguir adelante. Hemos despreciado a la Madre Tierra - sostienen esas comunidades - y no sabemos escuchar sus “latidos”, la tierra - como la madre - tiene corazón. En este mundo globalizado, se está destruyendo la vida, desde los animales, los bosques, los mares, hasta la de los seres humanos.

El testimonio permanente de las mujeres zapatistas, que se denominan a sí mismas “Las mujeres que luchan”, permite apreciar su identificación con otros movimientos de mujeres, como el de las “Mujeres Organizadas” de la FFyL. Los múltiples comunicados del EZLN y los escritos del *SubMarcos/Galeano* son una invitación permanente a sensibilizarnos con la necesidad de tomar en serio la responsabilidad de construir un pensamiento crítico transformador, para participar en la construcción de otro mundo, que en sus comunidades ya es una realidad.

En diversos países de África subsahariana han surgido movimientos de mujeres, que reclaman el fin de la violencia, tanto la que afecta a toda la sociedad (guerras y conflictos intercomunitarios) como la violencia doméstica. En esas formas de violencia y en el impacto socioeconómico por la epidemia de la Covid-19, las mujeres (y sus niños) son las principales víctimas.

Los discursos literarios como mediación para la lectura de la realidad

Esta experiencia alternativa se apoya en el análisis crítico de algunos discursos literarios como una forma de *mediación* entre el texto y la realidad social, tomando en cuenta que la literatura tiene un vínculo dialéctico con la realidad social y que se nutre de prácticas sociales.

La escritora nigeriana Molara Ogundipe-Leslie (1994, pp. 43-45) destacaba que la literatura puede aportar datos para los estudios en torno a las mujeres. La literatura imaginativa (como las novelas) son un espejo de la sociedad, pero no como un simple reflejo, sino en una dimensión compleja y dialéctica, para profundizar en incidentes y realidades de las mujeres y de las sociedades (como valores éticos y normas), de las cuales son una parte integral. Además de didáctica, la literatura divierte, favorece la socialización y puede ser una forma de protesta, cuya represión permite apreciar que los poderes locales reconocen su importancia y su potencial para favorecer el pensamiento crítico.

Las obras literarias son una forma de *mediación* socialmente construida, para mirarnos y descifrarnos en nuestro espejo. Algunas nos invitan a ir “al otro lado del espejo” y poder entender teorías y conceptos que posiblemente habrían sido simplemente memorizados en forma acrítica. La literatura, en especial la imaginativa, estimula la imaginación y la creatividad y puede permitir a tomar distancia de la realidad virtual y de la real.

La experiencia de educación alternativa abordada en este escrito se han utilizado diversos discursos literarios, tanto narraciones histórico-biográficas-relatadas desde la óptica de las víctimas-como novelas. Pueden mencionarse, entre otras, obras: *La madre* de Máximo Gorky, *La peste* de Albert Camus, *Ensayo sobre la ceguera* de José Saramago, *1984* de Gorge Orwell, *La démesure. Soumise à la violence d'un père* de Celine Raphaël, *Le Consentement* de Vanessa Springola, *On ne naît pas soumise on le devient* de Manon Garcia, *Le bal des folles* de Victoria Mas, *Otages* de Nina Bouraoui, y *Le pays des autres* de Leïla Slimani. En el libro *Dans les geôles de Sibérie*, de Yoan Barbereau, el autor se sitúa entre la realidad y la ficción.

En esos discursos literarios se pueden identificar algunas categorías analíticas, que en la función figurativa del lenguaje pueden guiar a estudiantes y docentes en la lectura de su realidad y estimular el pensamiento crítico. Esas categorías están dialécticamente vinculadas entre sí, denuncian estructuras de dominio, discriminación y poder – como sostiene Huckin, Andreeus y Clary-Lemon (2012) – que posibilitan la identificación de los participantes en esta experiencia con su propia realidad (como la sumisión y el silencio de las mujeres ante las estructuras patriarcales) y, al mismo tiempo, implican la apertura de su erotismo, entendido como expresión de sueños y utopías.

Entre estas categorías destacan: las dinámicas negativas que emergen entre autoritarismo y represión; entre autoritarismo, filicidio, fratricidio y parricidio; entre la crueldad y distintas formas de *mediación* que distorsionan la realidad (en especial en el ámbito familiar); y entre la crueldad inherente de las estructuras patriarcales y la sumisión y el silencio de las mujeres. Además, la ceguera social que impide ver el mundo y el antagonismo entre crueldad y utopía.

En la obra *La madre*, el autor destaca la importancia de una lectura crítica de la historia de la represión y del autoritarismo, en ese caso en la Rusia zarista. La madre del protagonista fue tomando consciencia de lo que significaba vivir en silencio, gracias al compromiso de su hijo. Al final, la madre opta por participar, en la medida de lo posible, para denunciar la dinámica negativa entre represión y autoritarismo, asumiendo su decisión y sus consecuencias.

En *La peste* se aborda una epidemia producida por ratas, cuyas secuelas nocivas son comparadas con los efectos de la Segunda Guerra Mundial. El principal protagonista de la novela (Dr. Rieux), como médico, se involucra en la lucha contra la epidemia. Es interesante la forma cómo el autor aborda la coherencia profesional del Dr. Rieux, quien - sin juzgar a otras personas - dialoga con otros personajes. Aunque durante la epidemia muchos de sus amigos mueren, el protagonista defiende la existencia que, aunque sea absurda, es importante comprometerse con la vida. Al final de la novela, a pesar de todo - incluida la muerte de su esposa - el protagonista piensa que en el ser humano hay cosas más dignas de admiración que de desprecio.

En *Ensayo sobre la ceguera* se narra por qué existen ciegos que ven y no ciegos que, viendo, no ven la realidad en la que viven y desatan su crueldad: vivimos en la sociedad de la ceguera y la perversión⁵. En ese mismo contexto se puede ubicar la novela *1984*, en la cual el autoritarismo del partido único llega a situaciones extremas, al pretender suprimir el erotismo con la tortura.

⁵ La novela de Saramago puede servir de referente para comprender mejor la propuesta colectiva de la *Lectura de la praxis para transformarla*.

En el libro *Dans les geôles de Sibérie*, entre la realidad y la ficción, el autor describe el horror de la dinámica negativa entre filicidio-parricidio-fratricidio, ejercida por un sistema autoritario contemporáneo – el ruso. El protagonista es un francés, casado con una mujer rusa. Ella se convierte en la principal cómplice del poder autoritario. En esta obra se aprecia un manejo hábil que combina el amor, el sexo, la prisión, el hospital psiquiátrico, la tortura y la arbitrariedad del régimen. El autor narra acontecimientos reales, que sucedieron en años recientes, a los que añade algo de ficción. En la obra *La démesure. Soumise à la violence d'un père*, la autora aborda una historia real, que expone la violencia sin límites de un padre, ante el silencio cómplice de la madre.

Tanto en el relato autobiográfico de Vanessa Springora, como en las novelas de Leïla Slimani, Victoria Mas, Nina Bouraouiy, y Céline Raphaël, se exponen temas como el racismo y la sexualidad, en especial describe la crueldad a la que fue sometida la protagonista a la sombra del sistema patriarcal, que obliga a la mujer a callar y aceptar: *así son las cosas*.

Céline Raphaël (2012), autora y protagonista de una vivencia de terror, explica cómo – desde que tenía dos años y medio de edad – sufrió la crueldad en el núcleo familiar. En esta obra se aprecia que no se respeta a las niñas y a los niños, como seres humanos. Se ejerce el filicidio simbólico, que tiene múltiples manifestaciones, desde la educación punitiva, el abandono, el maltrato físico, hasta las guerras emprendidas por la elite en el poder, que no tiene reparos para mandar a matar a sus hijos e hijas (Escobar, 2012, p. 120). Se supone que la crueldad es una práctica de clases bajas, pero Céline Raphaël pertenece a la clase alta. Su historia es reciente y sucedió en Francia. La madre, una mujer débil, fue una mediadora deficiente, que se sometía al patriarcado del padre, quien decía a Céline que ella era peor que un perro, lo que la marcó, como ella explica, en su cuerpo y sangre. Por fortuna, en su escuela encontró una enfermera que supo escucharla y apoyarla.

Vanessa Springora – como víctima – describe la seducción de un predador sexual. Al exponer su vida, demuestra el valor de salir del silencio, denuncia el mutismo cómplice de su madre y la ausencia de su padre, además del consentimiento social ante la situación de opresión de muchas mujeres. Expresa los trastornos que la crueldad produce en el desarrollo de la personalidad y las consecuencias emocionales y físicas de su experiencia con un predador sexual, cuyos delitos quedaron impunes debido a que era un escritor famoso y contaba con el apoyo de reconocidos intelectuales (Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Françoise Dolto, Louis Althusser y Jacques Derrida, entre otros) y hasta de un presidente francés. Era una época más permisiva, pero no los exime de su culpabilidad.

En la novela histórica *Le bal des folles*, Victoria Mass narra acontecimientos que eran frecuentes en los siglos XVII y XIX. Algunos padres, en una conducta filicida y psicopática, al igual que ciertos esposos, enviaban a mujeres calificadas como “alienadas” a hospitales psiquiátricos. Era una de las formas más denigrantes para tratar a las mujeres, al acusarlas de ser hechiceras o alienadas y así convertirlas en “objetos desechables”. En la novela, la protagonista es denunciada por su madre y traicionada por su abuela, a quien contaba sus confidencias y fantasías, como su idea de que hablaba con la Virgen, los santos y el Espíritu Santo. Su padre, molesto porque ella cuestionaba su autoridad patriarcal, la envía a un hospital psiquiátrico, para deshacerse de ella. Este tipo de hechos se pueden reproducir hoy en día, aunque de formas distintas.

En otra novela, *Otages*, se aborda la historia de una mujer, sometida al patriarcado de su marido y de su patrón, quienes le imponen el silencio y la obligan a llevar una vida – como se expresa en el título de la novela – de *rehén*.

En algunas novelas recientes se exponen los efectos potenciales de las clases virtuales. Por ejemplo, *Une machine comme moi*, de Ian McEwan, narra una relación de pareja en la que un robot se enamora de la mujer. El autor aborda tópicos polémicos, como la inteligencia artificial y sus limitaciones. En *La fabrique du crétin digital*, Michel Desmurget, científico neurólogo que argumenta cuáles son los efectos del “cretino digital”, advierte del peligro que para la educación implica el uso de las pantallas, especialmente en infantes, además del mal uso de la tecnología digital. En este renglón, también destaca el libro, ya mencionado, de Jean Morelie, física y filósofa, *De l'autre côté de la machine. Voyage d'une scientifique au pays des algorithmes*.

A manera de conclusión

Como se plantea al inicio de este trabajo, el objetivo es presentar los aspectos principales de una experiencia de educación alternativa, desarrollada en el salón de clases universitario. Es una experiencia en proceso, que se apoya en discursos literarios como formas de *mediación* para posibilitar la lectura de la realidad educativa – inserta en un contexto social e histórico – y la elaboración del conocimiento crítico.

Para los objetivos de esta experiencia, el análisis crítico del discurso literario está permitiendo que aflore la imaginación y la creatividad para aportar de contenido social a las categorías derivadas de los discursos literarios, permitiendo cuestionar el uso de conceptos dogmáticos, casi siempre memorizados en forma acrítica. La selección del tema central tiene como finalidad buscar la identificación con las vivencias personales de los participantes en este proceso educativo.

El apoyo en discursos literarios permite – además de acercar a las y los estudiantes a este tipo de escritos – romper con la monotonía de clases tradicionales e introducir, como afirmaba Ogun-dipe-Leslie, actividades que, sin perder su carácter didáctico, son divertidas y favorecen la socialización y la comunicación, el involucramiento de los participantes y el surgimiento de la consciencia social, para desmitificar discursos dominantes orientados hacia la desconexión de la realidad y que legitiman el liderazgo masculino, el desinterés por las injusticias y las desigualdades sociales.

En el caso de las escritoras – explica Ogun-dipe-Leslie – tienen una doble responsabilidad: pronunciar lo que implica ser mujer y explicar la realidad desde la perspectiva de las mujeres. Esto se puede aplicar a esta experiencia educativa, debido a que los estudiantes tendían a considerarse ajenos a la problemática que enfrentan sus propias compañeras, pero por la *mediación* de estos discursos literarios son las estudiantes las que asumen la doble responsabilidad de las escritoras, lo que implica que pueden llegar a lograr que sus compañeros tomen consciencia de cuál es la perspectiva de las mujeres.

Este tipo de experiencias tienen limitantes. La primera es que los estudiantes en el campo de la pedagogía difícilmente valoran la importancia de las bellas artes – en particular de la literatura. La segunda está determinada por el auge de la enseñanza virtual, que está recibiendo un mayor impulso en el contexto de la Covid-19, que dificulta la relación educativa. La tercera es el costo de los libros, que estudiantes de

universidades públicas difícilmente pueden enfrentar. Por último, estas experiencias tienen un espacio limitado, no se pretende buscar la transformación de la sociedad ni favorecer proyectos de emancipación amplios, sino estimular la autonomía y la imaginación de los estudiantes, con el surgimiento de pensamiento crítico.

El desarrollo de las comunicaciones y de la tecnología, basado en datos, cifras y algoritmos, sin entender sus ventajas y límites, puede favorecer nuevas formas de desconexión con la realidad. Hay análisis que, desde el psicoanálisis sociopolítico, han sido realizados en torno a las sociedades de la tecnología, que permiten identificar algunos de los efectos y consecuencias que favorecen la desconexión de la realidad real, opacada por la realidad virtual.

En el siglo XXI, las y los estudiantes han sido introducidos en el espacio virtual de las pantallas para realizar trabajos que, pocas veces, se acompañan de notas y conclusiones que permitan apreciar la elaboración de su pensamiento crítico. Su referente principal suele ser *Google*. Esa desconexión de la realidad se expresa en una cierta alerta máxima – una especie de alerta sísmica – para estar pendientes de mensajes múltiples transmitidos por redes sociales (*Facebook, Instagram, WhatsApp*).

En nuestra propuesta educativa son imposibles las clases virtuales, debido a que no puede sustituir la riqueza de experiencia humana que comparten docente y estudiantes en el aula. Es importante asumir una posición crítica frente a la utilización ciega de tecnologías. No se trata de estigmatizarla sino de saber utilizarla eficientemente, por ejemplo, para la edición de videos, crónicas y películas que acompañan nuestra propuesta.

Es importante mencionar que la presentación de algunos de los problemas referidos a los libros y novelas señaladas tienen el deseo de compartir la forma como las *mediaciones* socialmente construidas pueden ser otra forma para ir más allá de conceptos dogmáticos y epistemologías de nuestra práctica docente.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Enríquez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXV (240): 147-175
- Bouraoui, N. (2020). *Otages*. Paris: JCLattés
- Barbereau, Y. (2020). *Dans les geôles de Sibérie*. Paris: Stock
- Camus, A. (2017). La peste. En A. Camus, *Obras selectas* (pp. 103-321). México D.F.: Editorial Mirolo
- Chiziane, P. (2013). *Eu, mulher....por uma nova visão do mundo*. Belo Horizonte: Nandyala.
- Cole, W. (2012). Government respect for gendered rights: The effect of the Convention on the Elimination of Discrimination against Women on Women's right outcomes, 1981-2004. *International Studies Quarterly*: 1-17
- Desmurget, M. (2020). *La Fabrique du crétin digital*. Paris: Seuil
- Dadoun, R. (1995). *La psychanalyse politique*. Paris: PUF
- Dadoun, R. (2003). *L'Érotisme*. Paris: PUF
- Darko, A. (1998). *The housemaid*. Oxford: Heinemann
- Escobar Guerrero, M. (2012). *Pedagogía Erótica. Paulo Freire y el EZLN*. México D.F.: M. Escobar Editor
- Escobar Guerrero, M. (2015). ¿Es posible la lucha social en el salón de clases? *La lutte sociale est-elle possible dans la salle de cours?* México D.F.: M. Escobar editor. En línea <https://bit.ly/2KwK1e1>.
- Escobar Guerrero, M. (2018). *La metodología para el Rescate de lo cotidiano y la Teoría (MRCyT)*. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, en línea <https://bit.ly/37J78Lr>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores
- Gorky, M. (2019). *La madre*. Madrid: Editma Editores
- Garcia, M. (2018). *On ne naît pas soumis on le dévient*. Paris: Climats
- Huckin, T., Andrus, J. y Clary-Lemon (2012). Critical Discourse Analysis and rhetoric and composition. *College Composition and Communication*, 64 (1): 107-129
- Martin, J. (2005). Discourse. In I. Mackenzie (ed.) *political concepts* (pp. 553-563). Edinburg: Edinburg University Press
- Kariuki, W. (2006). "She is a woman after all": Patriarchy and female educational leadership in Kenya. *Postamble*, 2 (2): 65-74
- Krook, M.L. (2017). Violence against women in politics. *Journal of Democracy*, 28 (1): 74-88
- Kuzwayo, E. (1985). *Llamadme mujer*. Madrid: Horas
- McEwan, I. (2019). *Une Machine comme moi*. Paris: Gallimard
- Morelie, J. (2019). *De l'autre côté de la Machine. Voyage d'une scientifique au pays des algorithmes*. Paris: Observatoire
- Mas, V. (2019). *Le bal des folles*. Paris: Albin Michel
- Marínez Salazar, F. (2001). *El Subcomandante Marcos y la Percepción de la realidad*. En línea en el repositorio de la FFyL: <https://bit.ly/34EhPI>.
- Ogundipe-Leslie, M. (1994). Studying Women through Literature: Thesis on Rural Women in Africa. In M. Ogundipe-Leslie. *Re-creating ourselves: African Women and critical Transformations* (pp. 43-56). Trenton: Africa World Press
- Orwell, G. (1999). 1984. Barcelona: Ediciones Destino
- Overell, R. (2019). More than a hashtag; Excitement, anguish and the semblant of #MeToo. *Theory & Event*, 22 (4): 792-819
- Raphaël, C. (2012). *La démesure. Soumise à la violence d'un père*. Paris: Max Nilo
- Saramago, J. (1998). *Ensayo sobre la ceguera*, Madrid: Santillana

- Slimani, L. (2020). *Le pays des autres*. Paris: Gallimard
- Springola, V. (2020). *Le Consentement*. Paris: Grasset

[Índice](#)

ENTREVISTA¹ A DANIEL CARA² SOCIEDADE CIVIL E TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL

POR RUI DA SILVA³

Rui da Silva (RdS): Daniel, começo por te agradecer a disponibilidade e interesse em colaborares com a Revista Sinergias. Tendo em consideração os processos de formação da democracia brasileira, principalmente o fim da ditadura militar, o que pensas que este processo de democracia pluripartidária do Brasil permitiu atingir?

Daniel Cara (DC): O processo democrático num país como o Brasil - que é um país que tem uma forte cultura de governos autoritários oriundos desde o processo de colonização, passando depois pela única experiência imperial de todo o continente americano, chegando até aos anos de Vargas - que foi um grande presidente - e passando posteriormente pela ditadura militar - é um contínuo processo de

construção. E uma construção complexa porque no pós-guerra, especialmente no contexto europeu e nos países do Norte, a democracia liberal se alia ao seu sistema económico capitalista mas, para os países do Sul, essa não é uma relação tão clara. Aliás, mesmo para os países do Norte essa junção entre democracia liberal, capitalismo e liberalismo económico encontra-se agora em crise. Na realidade, no caso da América do Sul, a democracia acaba sendo um sistema conflituoso com o sistema económico e no caso brasileiro isso é mais profundo por conta da própria experiência de desenvolvimento económico pautado pela escravidão.

RdS: Qual a relação que vês, então, entre a democracia e a economia?

DC: Os processos democráticos inexoravelmente vão gerar questionamentos sobre a forma como a elite económica se estabelece no poder, e ela se estabelece no poder por meio de uma enorme exploração das pessoas. Então o resultado é que um governo, por exemplo, com muitos defeitos (na minha opinião, com mais qualidades do que defeitos) - como os dois governos do ex-presidente Lula e uma boa parte do primeiro mandato da presidenta Dilma - acaba tensionando o sistema do poder. Aqui está um exemplo, os ricos até

¹ Entrevista realizada em 2019.

² Coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação – 2006-2020.

³ Investigador do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

ganharam mais como resultado do governo Lula só que não aceitaram o que tiveram que entregar em termos de posições da sociedade, ainda que pouco. O que significa isso? A dificuldade em aceitar o ingresso dos estudantes das escolas públicas e dos negros em universidades públicas federais (que são gratuitas, mas ainda elitizadas; e são as melhores junto com as estaduais de São Paulo). A dificuldade, por exemplo, em aceitar que as empregadas e empregados domésticos, têm direitos, o estabelecimento da *bolsa de família*... tudo isso se torna um ponto de desentendimento nacional, um ponto de tensionamento do tecido social.

RdS: O que se atingiu com a democracia pluripartidária no Brasil?

DC: Após os dois mandatos do presidente Lula concluímos que é possível dar conta da promessa de universalizar políticas sociais, como o direito à educação, à saúde. E o que representa o governo Bolsonaro? Antes de tudo, mais do que todas as loucuras ultra-reacionárias do governo Bolsonaro, representa um refluxo da Carta Constitucional de 1988, que reconhece direitos - aliás, é uma constituição muito baseada na constituição portuguesa oriunda da revolução dos cravos de 1974. O que está concretamente em causa é que a Democracia brasileira tinha atingido o patamar de promessa e é essa promessa que está sendo agora desconstruída, uma promessa de um país que pode sonhar um dia com uma democracia plena, não só no sentido eleitoral mas também no sentido social.

RdS: Qual o papel dos processos educativos e da sociedade civil nesta transformação política/social ou no possível alcance dessa visão para a mudança do país?

DC: Em primeiro lugar é importante ressaltar que, apesar de os governos Lula e Dilma terem sido os que mais avançaram no direito à educação, esse não foi plenamente cumprido como agenda. Os avanços foram insuficientes perante as necessidades. E porque é que isso ocorre? Esse é um aspeto que eu quero ressaltar muito aqui na nossa conversa. Os governos de Lula e Dilma não avançam mais em educação, saúde, enfim, nos direitos sociais (no caso da nossa constituição são escritos no artigo 6º), porque significam um forte dispêndio de recursos, em outras palavras, investir em direitos sociais significa fazer com que o orçamento público priorize as pessoas e priorize todos os brasileiros. Priorizando todos os brasileiros, obrigatoriamente vai prejudicar a forma como se estabeleceu o sistema financeiro nacional, que é fortemente pautado nos lucros e nos dividendos oriundos da dívida pública. Ou seja, a elite que tem os títulos do estado brasileiro, que são cerca de 200 mil famílias, não querem que sejam investidos recursos orçamentários para os 200 milhões de pessoas que existem no país.

RdS: Mas, então, o que se avançou?

DC: Avançou-se perante o que era possível, o que foi permitido pela elite económica. Só que a sociedade civil fez ir além. Ainda assim, ainda ficamos distantes do que seria necessário. Nesse sentido, o *impeachment* da Dilma, já representa uma resposta da elite muito objetiva contra os investimentos substantivos em política sociais, representa um freio a um processo que a sociedade civil vinha ganhando. É sempre bom lembrar Rui, que por várias tentativas que tivessem surgido em criar agendas para aumentar o investimento em educação, o governo se colocava contra porque ele sabia o que representava, por exemplo, aprovar 10% do PIB em educação - representava um rompimento com o mercado financeiro. Quando a

gente determina que 50% dos recursos do petróleo vão ser investidos em educação pública, priorizando a educação básica, isso representa uma afronta ao sistema financeiro.

RdS: Achas que esse incremento ou essa promoção dessas agendas teve influência do trabalho da sociedade civil e dos movimentos sociais?

DC: O que acontece é que o governo Lula nunca foi um governo de rompimento, ele procurava promover avanços dentro de um jogo dominado pela elite econômica. Por isso o governo sempre se posicionava contra essas agendas, mas a sociedade civil obteve enormes conquistas, exemplo são as conquistas da *Campanha Nacional pelo Direito da Educação*, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a política de quotas, a emenda constitucional 59 de 2009 que expandiu a educação obrigatória dos 4 para os 17 anos (o Brasil é o país que tem a maior quantidade de anos em educação obrigatória), o estabelecimento do fim da retirada de recursos da educação (existiu um mecanismo constitucional que retirava 20% dos recursos das áreas sociais, incluindo a educação), a conquista de 50% dos recursos do petróleo do pré-sal⁴ e 75% dos recursos do petróleo do pós-sal para a educação, e 25% do pós-sal para a saúde, o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Tudo o que conseguimos conquistar foi contra a posição do governo e foi uma posição de enfrentamento à área econômica do governo Lula. Se perguntar para o presidente Lula se intimamente concordava conosco ou com a sua área fazendária, ele certamente concordaria conosco, não concordaria com a área econômica, no entanto ele sabia que

para manter o projeto de poder dele era preciso manter uma boa relação com o sistema financeiro, que é quem domina o capitalismo brasileiro.

RdS: Neste contexto, como fica a sociedade civil?

DC: A sociedade civil enfrentou o sistema financeiro, que tinha posições mais fortalecidas mesmo dentro dos governos Lula e Dilma. A diferença daquele momento para hoje, é que naquele momento existia um espaço da discussão na sociedade e, no momento atual, depois do *impeachment*, todos os canais de diálogo com o parlamento e com o governo que exerce o poder executivo, foram rompidos. Só a partir da pandemia, diante do desgoverno de Bolsonaro, é que reestabelecemos laços com o poder legislativo federal e voltamos a obter vitórias. Como se rompeu, por exemplo, o espaço de discussão com o legislativo? O processo do *impeachment* estabeleceu uma nova hegemonia: os parlamentares que votaram favoravelmente ao *impeachment*, a todas as medidas do governo Temer, e agora aos desmandos do governo Bolsonaro, são parlamentares que representam as elites econômicas financeira e do agronegócio, e para fazer com que eles mantivessem o vínculo com essas elites econômicas (é preciso não esquecer que na cabeça de um parlamentar o primeiro ponto é o voto, é a sobrevivência dentro do poder, para isso é preciso dinheiro) foi promovida a prisão do ex-presidente Lula. Tirando o ex-presidente Lula do cenário, o maior ator político em termos de voto, o mais popular político brasileiro fora do jogo eleitoral, a disputa fica totalmente aberta, ao ponto de o Brasil acabar elegendo o Presidente mais fascista do mundo.

⁴ Camada formada por grandes reservas de petróleo e gás natural, que se encontram a grande profundidade sob um depósito de sal. O Brasil possui uma das maiores

regiões petrolíferas desta natureza descobertas nos últimos cem anos.

Existem outros líderes que são fascistas, mas nenhum se aproxima de Bolsonaro.

RdS: Todo este processo que descreveste, desta luta política, e as mudanças que têm ocorrido alteraram a colaboração entre os diferentes atores, organizações? Isto mudou a vossa forma de atuação? Ampliou as formas de resistência e colaboração entre várias organizações? Ou fragilizou todo este movimento da sociedade civil em prol do direito à educação?

DC: Embora a historiografia não registre essa questão, o Brasil foi um país sempre marcado pelo conflito. Nós temos conflitos no Brasil desde 1500, desde o período da colônia. A primeira foi a guerra de Iguape, resultado de uma interpretação hispânica equivocada do Tratado de Tordesilhas. Naquele momento, já existia um movimento pequeno de algumas lideranças no Brasil que apontavam para um processo de independência. O Brasil é um país marcado por uma série de manifestações, de revoltas, de tentativas e de perdas de poder. A partir da ditadura militar os processos mais ricos que se desenvolvem no Brasil são os vinculados à *teologia da libertação* especialmente nas comunidades eclesiais de base que, junto com os estudantes universitários que lutaram contra a ditadura e junto com os sindicalistas que emergiram em São Bernardo do Campo (aliás, esse foi o nascimento do Lula) criou-se uma amálgama de participação social. A partir de 1988, com a nova Constituição, desenvolveu-se no Brasil uma das sociedades civis mais ativas do mundo, mais criativas do mundo e com maior poder no mundo. A sociedade civil no Brasil teve uma enorme participação social e isso gerou uma força da sociedade capaz de pressionar por direitos, estabelecer diálogo com a comunidade internacional e, principalmente, gerar uma sociedade civil capaz de orientar as políticas em

conflito ou em colaboração com os governos e o Estado.

RdS: Acreditas, então, que esses movimentos sociais são herdeiros da luta contra a ditadura?

DC: É sempre bom lembrar, Rui, que a luta contra a ditadura foi, inicialmente, uma luta de setores da classe média e da elite, porque eram universitários e se a universidade é ainda hoje elitista no Brasil imagina na década de 60 e 70! Só que esse elitismo foi quebrado, em termos de projetos de poder da esquerda, pelas comunidades eclesiais de base da igreja católica, que aí sim eram totalmente populares, e pelo novo sindicalismo estabelecido pelo ex-presidente Lula que na época era um líder sindical, fundador da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT).

Para a elite política brasileira da esquerda, a Revolução dos Cravos sempre foi uma referência estrutural e isso cria uma ideia de que o Brasil precisava de estabelecer direitos. A *Campanha Nacional pelo Direito da Educação* é filha desse processo histórico.

RdS: E qual foi o ponto de viragem?

DC: Na década de 90, quando se estabelece uma grande sociedade civil progressista no Brasil, uma sociedade civil engajada e dedicada à expansão dos direitos, os empresários começam a construir organizações empresariais, numa reação admirável de querer contribuir para esse processo de luta e consolidação por direitos, de certa maneira marcados pela socialdemocracia que emerge do pós-guerra no mundo. Mas, em parte, eram também estratégias para disputar o poder, especialmente na educação, área em que nunca os empresários tiveram uma ação positiva. O que acontece é que esse hibridismo dos empresários,

esse falso compromisso social, dura até 2012. Em 2012 a ex-presidenta Dilma decidiu romper as suas alianças empresariais com o mercado financeiro. Ela faz uma drástica redução dos juros e de todos os preços estabelecidos pelo Governo Federal - o governo é o maior precificador da economia brasileira, como é em qualquer lugar do mundo. Ela reduziu especificamente a tarifa de energia e reduziu os juros exorbitantes.

RdS: Qual o seu objetivo?

DC: O objetivo dela era o de retomar a industrialização, só que esqueceu que no Brasil, no mundo ocidental, desde o ingresso da China na Organização Mundial do Comércio (OMC), a produção industrial foi deslocada drasticamente para o mundo oriental. E competir com os chineses é algo completamente impossível hoje. Os empresários brasileiros, mesmo os industriais, colocaram todas as suas posições no mercado financeiro. Então, não adiantava Dilma incentivar a industrialização, pois ela tinha que ter consciência que o dono da indústria é o mesmo dono dos bancos empresariais ou é uma pessoa que tem muito dinheiro no mercado financeiro. Ela fez o certo, mas da forma errada, sem lastro de poder.

RdS: Quais as consequências dessa atuação?

DC: O resultado disso é que houve um claro rompimento com a presidenta Dilma. Os empresários tomam uma decisão, que é uma decisão bastante corajosa, e ao mesmo tempo uma decisão extremamente temerária em termos de coesão social e de construção nacional - produzir uma sociedade brasileira mais desigual do que já é. Os empresários tomam a coragem de querer fazer parte do jogo e aí, tanto na educação como em todas as outras áreas em que atuam, começaram a bloquear a luta pelos direitos, negando mais recursos para as áreas sociais. O

resultado disso é que agora vivemos numa situação de *nós contra eles*, sendo que, como a cooperação internacional saiu do Brasil, organizações como a *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, o *Movimento pelos Trabalhadores Rurais sem Terra*, o *Movimento Dos Trabalhadores Urbanos sem Teto*, enfim, todo o campo progressista da área social da sociedade civil e todo o campo que luta pelos direitos está em risco de sobrevivência. E, apesar de este ser um movimento que estou comentando sobre o Brasil, poderia falar sobre o mundo porque as iniciativas de privatização de educação na África, por exemplo, também denotam uma estratégia de organizações empresariais que acabam procurando fazer advocacia, beneficiando assim, de alguma forma, os seus negócios.

RdS: De forma a sistematizar esta perspectiva histórica, e contextualizando o caso do Brasil e o da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que aprendizagens achas que se podem tirar de todo este processo que foste descrevendo?

DC: A principal aprendizagem é que para se fazer luta social há que ter a capacidade de discutir o projeto económico. Acredito que a economia deve estar ao serviço das pessoas e não são as pessoas que têm que estar ao serviço da economia. É claro que isso pode parecer uma utopia, eu posso ser considerado uma pessoa que tenta colocar em outras palavras um projeto socialista, mas isso para mim não é nenhum problema. O que eu estou querendo dizer é que a gente precisa de ter a capacidade de conseguir mostrar para a sociedade que sem política económica não é possível garantir direitos sociais, e para isso é preciso que continue existindo a democracia e que ela tenha algum nível de vigor. Ou seja, acredito que a maior parte da aprendizagem é que a gente precisa mergulhar na questão da política económica ser pautada na justiça social efetiva e no combate às

desigualdades e não nas políticas que estão sendo implementadas por vários países do mundo de produzir uma desigualdade com afeto, ou seja, tentam diminuir as desigualdades, mas nunca a ponto de fazer de facto com que exista a justiça social. A segunda aprendizagem, oriunda dessa questão econômica, é que não dá para discutir a educação sem vincular o debate educacional ao debate central da ciência, tecnologia e inovação. E o terceiro ponto é que precisamos de estabelecer projetos de poder, com base nessa construção programática e empírica, ou seja, com toda a experiência e com toda a história que nós construímos ao longo dos anos.

RdS: E nas mais recentes mudanças do contexto brasileiro, como vê a resposta da sociedade civil?

DC: A sociedade civil na América do Sul, ficou em situação de desespero, especialmente no Brasil, porque de repente se surpreendeu com a violência da emergência fascista no Brasil. A sociedade civil se encontrou assustada porque, de repente, o espaço que ela encontrava para discutir em termos democráticos, em mesas de negociação, deixa de existir. Ela se vê surpreendida porque, em muitos níveis, é ingênua. Enquanto ela estava pensando no mundo sob um conjunto de regras que mudaram - e ela não percebeu que mudaram - outros grupos estavam estabelecendo outros modelos: os ultraliberais e os empresários sonhavam em poder debelar o estado democrático de direito, no âmbito dos direitos sociais. Os ultrarreacionários elaboravam um plano contra direitos civis e políticos. Então, acredito que esse momento, que é um momento de refluxo da cidadania, precisa ser encarado também como um problema nosso. Temos de ter coragem de assumir o problema - não tivemos capacidade de perceber as mudanças históricas e não estávamos preparados para lidar com a violência.

RdS: Como consideras que se pode responder a esta violência?

DC: Numa sociedade como a brasileira, quem não está preparado para lidar com a violência, não está preparado para mudar o país. Eu não estou a dizer que a resposta tem que ser violenta, mas a gente tem que ter a capacidade de frear, de responder democraticamente à violência, e é isso que não estamos conseguindo. Mas a verdade é que o sistema já está mudando também. Mais pelos erros do Bolsonaro do que pelos nossos acertos, a economia está estagnada, existe muito desagrado em relação ao governo Bolsonaro, e aí eu acho que a gente vai poder tentar reconstruir um campo democrático e progressista. Mas uma reconstrução completa precisa de passar por estes três pontos: i) discussão do projeto econômico; ii) vinculação do debate dos direitos sociais, especialmente do direito à educação, à ciência, tecnologia e inovação – é preciso que o Brasil vincule a educação básica com a educação superior e a educação superior com a pesquisa e o desenvolvimento; iii) e necessidade de aprender a fazer disputas de poder com ética, com projeto, mas sabendo evitar a ingenuidade e o espontaneísmo tolo.

RdS: E crês que, através do alcance desses três pressupostos e da luta dentro das regras, a sociedade civil brasileira vai conseguir, ou está a conseguir a efetivar mudanças?

DC: Se fosse um jogo de tabuleiro a gente voltou praticamente todas as casas até à década de 1980 mais ou menos, e isso precisa de ficar claro. Nós podemos ter uma vitória eleitoral caso seja permitido uma candidatura ao presidente Lula, em 2022. Se ele for candidato é possível - não é certeza mas é muito possível - que a esquerda ganhe no Brasil. Mas, mesmo assim, ele não vai fazer um governo de esquerda, assim como o Fernandez na Argentina não vai fazer um governo

de esquerda também. Ele vai fazer um governo aquém do Kirchnerismo⁵. Por isso é que eu falei de pesquisa e desenvolvimento, é preciso que a gente compreenda o que é o cenário económico do mundo. Desde o ingresso da China na Organização Mundial do Comércio e com o crescimento vertiginoso da Índia em termos de industrialização, o centro industrial do mundo é na Ásia (retirando o caso de alguns poucos países como os Estados Unidos, Alemanha e o Japão, ainda que perante uma recessão já de décadas). Não existe lastro económico para se conseguir remodelar um sistema nacional de industrialização. O Japão, os Estados Unidos e a Alemanha são países extremamente complexos em termos económicos pois têm uma produção muito ancorada em patentes e direitos autorais, mas também isto está em risco. A China já está a um passo de romper essa fronteira de patentes, ela está a um passo de ser uma grande produtora de patentes - é um país com alto número de cientistas por número de habitantes. Precisamos de ter consciência de que não basta jogar o mesmo jogo das décadas entre 1920 e 1970 o qual, no nosso caso, era um jogo de substituição de importações e competição em alguns setores. A gente vai ter que desenvolver linhas de industrialização, linhas de pesquisa e desenvolvimento que façam com que o Brasil consiga encontrar produtos e consiga estabelecer serviços com grande capacidade de empregabilidade, com boa acumulação de capital para fazer frente ao mundo. É diferente do caso português porque Portugal, na minha visão, está numa posição melhor estabelecida no cenário internacional tendo conseguido encontrar um ponto de equilíbrio económico melhor do que nós. Portugal hoje é uma economia sistémica na União Europeia, há alguns anos não era. O Brasil não tem

parceiros comerciais que subsidiem a economia, então ele precisa de ser uma economia sistémica no mundo com um forte desafio para a inclusão social. A situação brasileira, de facto, não é fácil, mas precisa de ser encarada, precisa ser enfrentada. Precisamos de recuperar essa distância.

RdS: E a sociedade civil?

DC: Acho que o mundo vai passar por uma grande hora da verdade e, nessa hora da verdade, a sociedade civil não vai poder ficar só debatendo direitos - ainda que a reivindicação dos direitos seja a correta mola propulsora da sociedade civil. A sociedade civil vai precisar debater economia, disputar o projeto económico para financiar adequadamente os direitos sociais, garantir qualidade de vida para o povo. No caso brasileiro isso significa também respeitar a sustentabilidade e a Amazónia. E vai precisar encarar que o jogo político vai ser extremamente brutal no cenário internacional nos próximos anos, tanto quanto já é no próprio Brasil.

Índice

⁵ Termo usado para designar o movimento político e aos simpatizantes de Néstor Kirchner e Cristina Fernández

de Kirchner que foram presidentes da Argentina de 2003 a 2007 e de 2007 a 2015, respetivamente.





DOCUMENTO-CHAVE

MULTILINGUAL GLOBAL EDUCATION DIGEST 2020 (PT)

Tipologia de publicação: Relatório

Responsabilidade: ANGEL - Academic Network on Global Education & Learning

Autores/as: Cuicui Li e Massimiliano Tarozzi (Inglês); Cécile Giraud (Francês); Annette Scheunpflug (Alemão); Rita Locatelli e Raffaella Faggioli (Italiano); La Salette Coelho, Dalila P. Coelho, Joana Costa, Mónica Lourenço e Francisco P. Silva (Português); Adelina Calvo Salvador (Espanhol)

Línguas: Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Português, Espanhol

Data de publicação: Novembro 2020

Número de páginas: 150

Acesso: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10112144/1/Digest%202020%20Online.pdf>

Apresentação

Esta terceira edição do *Global Education Digest* da rede ANGEL - Academic Network on Global Education and Learning fornece uma bibliografia científica fundamentada relevante para a investigação, prática e decisão política no campo da Educação Global. Ao reunir a produção científica em seis línguas - Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Português, Espanhol - esta publicação assinala um novo marco no desenvolvimento desta área de investigação.

Na última década, o interesse pela educação para a cidadania global como um tópico de investigação aumentou consideravelmente. Por esse motivo, nem sempre é fácil para investigadores/as, docentes e outros atores terem uma noção clara do que foi publicado. O *Digest* reúne tudo num mesmo lugar, proporcionando acesso a uma lista de artigos recentes, mas também publicações de mais difícil acesso, tais como, capítulos de livros e teses de doutoramento. E tudo isso é feito de forma organizada, de acordo com oito secções temáticas (por exemplo, publicações teóricas e conceptuais, publicações com foco na formação docente), cada

secção incluindo literatura relevante organizada por tipologia (artigos, capítulos de livros...). O *Digest* é, por isso, um recurso valioso que nos ajuda a situar na literatura recente publicada no campo da educação para a cidadania global.

O *Digest* pode dar-nos uma ideia mais abrangente do número de textos académicos e de investigação que foram publicados numa determinada língua e num determinado período de tempo, bem como dos/as autores/as e revistas mais relevantes na área. Também podemos identificar as temáticas que têm sido alvo de maior atenção na investigação e aquelas que ainda carecem de desenvolvimento. No que diz respeito a esta edição multilingue do *Digest*, ela permite-nos comparar focos de investigação, nuances conceptuais ou atores privilegiados em diferentes línguas. Assim, este *Digest* suscita a reflexão, permitindo-nos avançar como comunidade de investigação.

A abordagem multilingue é uma novidade face às anteriores edições deste *Digest*. Quando falamos de língua importa reconhecer que não estamos a falar só de palavras: em primeiro lugar porque a língua representa uma visão particular do mundo; e em segundo porque a promoção de uma língua, em vez de outra ou outras, nunca ocorre de forma neutra. Traz sempre consigo questões de poder.

A globalização trouxe a hegemonia da língua inglesa em termos do conhecimento, criando barreiras à sua produção e acesso, reduzindo a sua diversidade “geográfica”, e originando a exclusão de muitas pessoas.

Contudo, no campo da Educação para a Cidadania Global, temos de procurar modos mais coerentes de lidar com questões de poder, *descolonizando* o domínio das línguas hegemónicas.

Uma abordagem multilingue tenta responder a todas estas questões - dá visibilidade ao que é produzido noutras línguas, indo além do monopólio da língua dominante; coloca em diálogo várias linhas de pensamento sobre Educação para a Cidadania Global; e abre portas a zonas periféricas, na Europa ou para lá da Europa.

Relativamente à compilação em língua portuguesa, algumas notas de destaque. Em primeiro lugar, apesar de o *Digest* abranger os últimos dez anos, na realidade, a grande maioria dos documentos foram publicados nos últimos cinco anos. Então, 2015 é definitivamente um ponto de viragem na informação disponível sobre a Educação para a Cidadania Global!

Segundo, a maioria das publicações provém da educação formal e da formação de professoras/es e educadoras/as, o que é consistente com o interesse crescente pela Educação para a Cidadania Global nestes contextos.

Um terceiro aspeto tem que ver com o tipo de publicações encontradas. De entre os tipos de publicação que o *Digest* contempla, a maioria das publicações em português são artigos sobre aspetos da prática pedagógica ou orientados para a descrição de práticas. As publicações mais sistemáticas e com um pendor teórico e conceptual são, para já, mais raras.

Finalmente, e apesar de este não ser um tipo de publicação incluído no *Digest* nas várias línguas, vemos como um sinal importante da expansão da educação para a cidadania global em Portugal o aumento do número de dissertações de mestrado, mais uma vez ligadas, na sua maioria, à formação de professoras/es.

No global, o que estas tendências nos sugerem para além dos números, é que, ainda que mais circunscrita aos cursos de formação de profissionais de educação e mais predominante em algumas instituições, a Educação para a Cidadania Global está gradualmente a entrar no ensino superior. Este é um passo significativo considerando que, durante décadas, as Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento foram o principal ator neste campo em Portugal.

Para saber mais sobre este *Digest* ou ver o seu evento de lançamento, por favor, visite as seguintes ligações:

- <https://angel-network.net/publications/new-edition>
- https://www.youtube.com/watch?v=0t7zvaxjuvE&feature=emb_logo

La Salete Coelho, Dalila P. Coelho, Joana Costa, Mónica Lourenço e Francisco P. Silva.

[Índice](#)





MULTILINGUAL GLOBAL EDUCATION DIGEST 2020 (EN)

Publication typology: Report

Responsibility: ANGEL - Academic Network on Global Education & Learning

Author(s): Cuicui Li and Massimiliano Tarozzi (English); Cécile Giraud (French); Annette Scheunpflug (German); Rita Locatelli and Raffaella Faggioli (Italian); La Salette Coelho, Dalila P. Coelho, Joana Costa, Mónica Lourenço and Francisco P. Silva (Portuguese); Adelina Calvo Salvador (Spanish)

Language: English, French, German, Italian, Portuguese, Spanish

Publication date: November 2020

Pages: 150

Access: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10112144/1/Digest%202020%20Online.pdf>

Presentation

This third edition of the *Global Education Digest* produced by ANGEL, the Academic Network on Global Education and Learning, provides a reasoned bibliography relevant to research, practice and policymaking in the field of global education. By bringing together scientific production in six languages - English French, German, Italian, Portuguese and Spanish - this publication represents a milestone in the development of this research field.

In the past decade interest on global citizenship education as a research topic has increased exponentially. For this reason, it is not always easy for researchers, academics, practitioners and other stakeholders to take stock of what has been published. The *Digest* brings it all together in one place, providing access to a list of recent research articles, but also book chapters and PhD theses, which are not always easy to find. All of this is done in a very organized manner, according to eight thematic sections (for example, theoretical and conceptual publications, publications focusing on teacher education), each of them including relevant literature

organized per typology (articles, book chapters, etc.). Hence, the *Digest* is a valuable resource that allows us to situate the recent literature published in the field of global citizenship education.

The *Digest* can provide a comprehensive picture of the number of academic and research materials that have been published in a given language and in a particular timeframe, as well as of the most relevant authors and journals in the field. We can also understand which themes have been the most significant in terms of research attention and which are still overlooked. In what concerns this specific multilingual edition, it allows us to compare research foci, conceptual nuances, or privileged actors across languages. Therefore, this *Digest* promotes reflection, allowing us to move forward as a research community.

The multilingual approach is something new regarding the previous editions of the *Digest*. When we talk about language we need to acknowledge that we are not just talking about words: firstly, because language represents a particular vision of the world; secondly, because the promotion of a language over another (or others) is never neutral, it always brings along power issues.

Globalisation, in terms of knowledge production, brought the hegemony of the English language, creating barriers to its production and access, which originates exclusions, reducing the “geographical” diversity of knowledge.

However, in the field of global citizenship education, we need to seek more coherent ways to approach power issues, decolonising the domination of the hegemonic languages.

A multilingual approach address these questions - it gives visibility to what is written in different languages, overcoming the monopoly of the dominant languages; brings different lines of thought concerning global citizenship education into dialogue; and, opens doors to more peripheral zones inside and beyond Europe.

Regarding the Portuguese *Digest*, some highlights are worth mentioning. Firstly, although the *Digest* covers the last ten years, in practice, we can see that the majority of documents was published in the last five years. So, 2015 is definitely a turning point in terms of the knowledge available about global citizenship education!

Secondly, most publications come from formal education and teacher training, which is consistent with the growing interest that global citizenship education is having among pre-service and in-service teacher education courses.

A third aspect is related to the type of publications found. Among the types featured in the *Digest*, most publications in Portuguese are papers focused on pedagogical practices or practice oriented. More comprehensive and theoretical publications are still scarce.

Finally, and although this is not a type of publication included in the multilingual *Digest*, we see as a promising sign of the expansion of global citizenship education in Portugal the fact that master dissertations, especially coming from teacher training courses, are growing.

Overall, beyond the data, these trends suggest that, although more circumscribed to education and teacher training courses and more predominant in some institutions, global citizenship education is gradually entering

higher education. This is a significant step considering that traditionally, Development Non-Governmental Organisations have been the main actors in this field in Portugal.

If you wish to know more about this *Digest* or to watch its launch event, please access the following links:

- <https://angel-network.net/publications/new-edition>
- https://www.youtube.com/watch?v=0t7zvaxjuvE&feature=emb_logo

La Salete Coelho, Dalila P. Coelho, Joana Costa, Mónica Lourenço and Francisco P. Silva.

[Índice](#)





RECENSÃO CRÍTICA

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL CRÍTICA¹

Dalila P. Coelho²

Boni, Alejandra; Belda-Miquel, Sergio; Calabuig, Carla (2020). *Educación para la Ciudadanía Global Crítica*. Madrid: Editorial Síntesis.

The Book “Educación para la Ciudadanía Global Crítica”, in English³, “Critical Global Citizenship Education”, authored by Alejandra Boni, Sergio Belda Miquel and Carola Calabuig is a recent publication, edited in Spain by Editorial Síntesis in 2020. The book was written thinking of a wide range of actors who currently work in the field of Global Citizenship Education (GCE) and Development Education (DE). There is a clear pedagogical intention of making this book a “manual”, in the sense of “a practical guide that explains how something works” and which is “easily transported”⁴. The book seeks to combine the theorizing of themes with concrete realities, inviting those who read to think and take ownership of the issues addressed. This should not make us think of this as a recipe book on how to “do” GCE or a superficial, depoliticized approach to this field. Furthermore, the book does not intend to be an exhaustive mapping of everything which can fit in the GCE umbrella (and other alternative designations). On the contrary, Alejandra Boni, Sergio Belda Miquel and Carola Calabuig choose to focus on a specific understanding of GCE: the “critical” GCE. And this was a key decision that helps to fill a gap in a field where “adherence” to a critical view of this education seems to be growing, but not necessarily sustained and leveraged by a theoretical and empirical basis. In reality, many of us who seek other education through GCE, claim a “critical” stance, but in fact it is not always clear what this means. Hence, this work, which is organised in eight chapters, is a contribution to understanding the relevance of pursuing a critical global citizenship education (CGCE).

The first three chapters (1. *Evolution and current discourses of DE*, 2. *Critical global citizenship*, and 3. *Characteristics of CGCE*) frame why this book was written. To this end, the history and trajectory of DE are

¹ Editorial Síntesis, 2020.

² Universidade do Porto, FPCE/CIIE (dalilacoelho@fpce.up.pt).

³ Titles and other excerpts are translated from the original in Spanish to English to enhance comprehension. This is a free translation, not validated by the authors of this book.

⁴ See Priberam, available at <https://dicionario.priberam.org/manual>.

located, and the positioning of various actors is revisited (including NGOs and government entities), in Spain and at European level. The origin, dimensions and central debates of the DE and global citizenship are also discussed. The explanation of what “critical” GCE means is given in the third chapter. Although there is much more to retain, the authors’ view is well described through the four dimensions they attribute to this education. Critical GCE is comprised by *political, ecosystemic, identity and pedagogical* dimensions (pp. 43-47), well-articulated in the proposed definition of critical GCE: “the whole process of transformative socialisation (in formal, non-formal and informal spheres) that seeks to promote the practice of critical global citizenship. This practice allows further awareness of the reality and the individual and collective abilities to act on it. It has an ecosystemic and interdependent dimension of life, recognises and appreciates difference; and seeks to change the power relationships that perpetuate impoverishment, oppression, insecurity and inequality at the local and global level” (Boni, Belda Miquel & Calabuig, 2020: 44).

Chapters four to seven show how CGCE is put into practice within a broad perspective of education. Authors reflect on the place of critical GCE in formal and non-formal education (4. *The formal and non-formal spheres*), while also recognising the role of the informal dimension of education (5. *Informal learning processes*). Despite this broad perspective, formal education is, understandably, highlighted upon, which is clearly visible in the following two chapters, dedicated to the teaching role (6. *Teachers as agents of change*) and the evaluation of GCE (chapter 7), and later resumed in a reflection about educational institutions, in chapter eight. Through this eighth and final chapter (8. *The role of educational policies and institutions*), the book returns, in a way, to its beginning: the domain of discourse production, policies and institutional actors. This is done not to recall what was said, but to project the future of critical GCE. This is noticeable in the inclusion of more recent actors of development education and global citizenship education, such as municipalities and higher education institutions, as well as in the attempt to expand the critical GCE view from the pedagogical sphere to the entire institutional life.

I can offer three reasons why this is a useful book for anyone interested in deepening their understanding of global citizenship education, especially in its critical interpretation.

First, although focused on the Spanish reality, several elements of how this education evolved are close to other European countries’ trajectories (Portugal included), such as its emergence in the field of development cooperation and the role of NGOs, without which a full comprehension is not possible⁵. Although NGOs are key players in GCE, in Spain there is a greater path and institutional recognition of other actors, such as schools, higher education or municipalities, that are gradually becoming active in Portugal⁶. From this point of view, the book also helps the debate on future options for other countries where DE is less disseminated.

Second, there is a clear effort to systematise the idea of “critical” GCE, which we do not always find so organised, be it in literature, or practice. This contributes to counteract a certain entropy or risk of emptiness which sometimes crosses the discourses on “critical”. This is accomplished by mobilising the vast experience of teaching, research and intervention of the authors in this field, with literature on global citizenship education

⁵ For further reference on European countries see Hartmeyer and Wegimont (2016) and Bourn (2020).

⁶ For further reference on other actors see Coelho, Caramelo and Menezes (2019) and Caramelo, Coelho and Menezes (2020).

(mostly, regarding Spain), and also in dialogue with other fields, particularly critical education, popular education and sociology. An important aspect is that the tools proposed throughout the text (strategies, practices, institutional spheres...) are presented in an articulated way, with the authors' vision of GCE and for education in general. What I found perhaps paradoxical is that although some critique is done regarding global citizenship (mostly, from the social movements perspective), a more consistent critique to global citizenship education itself seems absent. For instance, discussing the implications of the “practice oriented” perspective that authors adopt, would be important, given the complexity of the themes addressed in GCE and issues like power relations or the North-South imaginary. Introducing this self-critique would contribute to a more balanced understanding of the limits and potentials of GCE and would be an important asset to the critical approach which authors are trying to assert as well as a contribution to politicising the field.

Third, the book is also a contribution to issues that have been little addressed in literature: the informal dimension (in chapter five), the evaluation of experiences (in chapter seven) and the collective dimension of global citizenship education (on various occasions). The informal dimension is discussed based on activism, on public communication by the promoters, but also from more immaterial dimensions linked to the relational and organisational ethos. The evaluation of GCE experiences and processes is undertaken considering systemic and self-evaluation approaches. The purpose of these processes is, first of all, formative, and the transformative impact of global citizenship education is not explicitly discussed. The concern to deepen the collective and political dimension of this education is evident in the discussion, on several occasions, and in a more dedicated way in the last chapter. This is an important contribution to counter the tendency to build the narrative of global citizenship education and development education around changing individual behaviours, particularly consumption⁷.

⁷ See for instance Brown (2018).

References

- Bourn, Douglas (Ed.) (2020). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. Bloomsbury.
- Brown, Eleanor J. (2018). Practitioner perspectives on learning for social change through non-formal global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice* 13(1): 81–97. DOI: 10.1177/1746197917723629.
- Caramelo, João, Coelho, Dalila P. & Menezes, Isabel (Orgs.) (2020) (in press). *A Educação para o Desenvolvimento no Ensino Superior Público em Portugal: Mapeamento de Representações e Análise de Experiências [Development Education in Public Higher Education in Portugal: Mapping Representations and Analysing Experiences]*. Porto: Universidade do Porto FPCE/CIE. ISBN: 978-989-54655-1-4.
- Coelho, Dalila P., Caramelo, João & Menezes, Isabel (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): 110-132. <https://bit.ly/2WFPS3o>.
- Hartmeyer, Helmuth & Wegimont, Liam (Eds.) (2016). *Global Education in Europe Revisited – Strategies and structures, Policy, Practice and Challenges*. Waxmann.

[Índice](#)

PUBLICAÇÕES RECENTES

CELEBRAR A CORAGEM DOS DEFENSORES DE DIREITOS HUMANOS

Tipologia de publicação: Publicação Digital

Responsabilidade: Amnistia Internacional Portugal

Autores/as: Equipa de Educação para os Direitos Humanos da Amnistia Internacional Portugal

Língua: Português

Data de publicação: 2019

Número de páginas: 78

Acesso: https://www.amnistia.pt/wp-content/uploads/2020/04/manual_brave_v2_web.pdf

Apresentação

Este manual foi produzido no âmbito da campanha da Amnistia Internacional “Brave - Defensores de Direitos Humanos” (DDH).

Oferece informação sobre a situação mundial dos DDH e fornece um conjunto de atividades, no âmbito do programa de *Educação para os Direitos Humanos* da Amnistia Internacional, que possibilita que facilitadores e educadores possam sensibilizar diferentes públicos sobre a importância do trabalho dos DDH, assim como a relevância da ação de cada um e uma de nós. Desde as ações mais simples do nosso quotidiano cívico, até às mais estruturadas e significativas mobilizações que geram impacto e mudança, não só a uma escala local, mas também com uma abrangência regional e global, cada ação conta.

[Índice](#)



CADERNO GERAÇÃO ODS

Tipologia de publicação: Recurso pedagógico digital

Responsabilidade: Associação Par-Respostas Sociais, Instituto Marquês de Valle Flôr e Mapa das Ideias

Autoras: Ana Isabel Castanheira, Cátia Lopes, Inês Câmara, Maria Inês Santos, Maria João Nunes e Mónica Santos Silva

Língua: Português

Data de publicação: Maio de 2020

Número de páginas: 90

Acesso: <https://www.imvf.org/wp-content/uploads/2020/07/caderno-geracao-ods.pdf> ou http://par.org.pt/wp-content/uploads/2020/10/CAD_GODS_Out.pdf

Apresentação

A Comunicação para o Desenvolvimento (ComDev) implica perceber as pessoas, as suas crenças e valores, assim como as normas sociais e culturais que moldam as suas vidas. Inerente à partilha de recursos e de conhecimento, existe sempre um processo de comunicação, de tornar algo comum. É neste contexto que percebemos que a comunicação passou a ser uma exigência dos cidadãos e uma ferramenta de transformação global. E porque vivemos num mundo interconectado e defendemos um mundo glocal, é imperativo facilitar a comunicação de forma global, promovendo o intercâmbio de experiências, a interconexão das redes e o confronto de ideias e de conhecimentos.

Da análise do que é Comunicação para o Desenvolvimento às prioridades da Agenda 2030, do planeamento de uma campanha de comunicação às ferramentas criativas (como o *storytelling* ou a ilustração), o **Caderno Geração ODS** procura partilhar ferramentas de comunicação e demonstrar práticas que podem ser utilizadas para refletir, agir e mobilizar em torno dos ODS. Ao mesmo tempo funciona como um roteiro, dando indicações de outras publicações e outros projetos, para quem procura um aprofundamento temático.

[Índice](#)



GET UP! PERCURSOS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E CIDADANIA GLOBAL

Tipologia de publicação: Recursos pedagógicos digitais

Responsabilidade: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Autoras: Luísa Neves, La Salette Coelho, Adalgisa Pontes, Ana Barbosa, Gabriela Barbosa, Joana Oliveira, Sónia Cruz e Teresa Gonçalves

Língua: Português

Data de publicação: Setembro de 2020

Acesso: <https://getupandgoalsproject.pt/>

Alterações Climáticas (42 páginas) - <https://www.getupandgoals.eu/component/k2/gug-alteracoes-climaticas>

Desigualdades Mundiais (71 páginas) - <https://www.getupandgoals.eu/component/k2/gug-desigualdades-mundiais>

Igualdade de Género (52 páginas) - <https://www.getupandgoals.eu/component/k2/gug-genero>

Migrações (68 páginas) - <https://www.getupandgoals.eu/component/k2/gug-migracoes>

Apresentação

Encontram-se disponíveis os *Percurso de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global*, recursos educativos elaborados no âmbito do projeto *Get up and Goals! Global Education Time*, e que ganharam forma em quatro publicações:

- *Get up!* Alterações Climáticas
- *Get up!* Igualdade de Género
- *Get up!* Migrações
- *Get up!* Desigualdades Mundiais

Estes recursos educativos, elaborados por uma equipa multidisciplinar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo no âmbito do projeto europeu *Get up and Goals! Global Education Time*, procuram propor caminhos de exploração de temas ligados à área da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global, no âmbito da educação formal, em turmas do Ensino Básico. Apesar de terem sido pensados especificamente para a nova componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*, estes recursos podem ser utilizados em diferentes áreas do saber, isoladamente ou em articulação interdisciplinar, tendo em vista a abordagem de *whole school approach* proposta na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Em cada uma das publicações é feita a ligação da temática aos domínios da componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*, bem como aos Referenciais de apoio da Direção-Geral da Educação, e é apresentada a correspondência com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Cada uma das publicações abre com uma introdução teórica ao tema, tendo por base as ideias principais identificadas pela equipa internacional do projeto, sendo feita a ligação da temática aos domínios da componente curricular de *Cidadania e Desenvolvimento*, aos Referenciais de apoio elaborados pela Direção-Geral da Educação e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Após a introdução é apresentada uma proposta didática composta por diversas atividades. Apesar de estas estarem mais direcionadas para o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, poderão ser utilizadas noutros níveis de ensino, ajustando-se a profundidade de exploração das mesmas.

Acreditando que “os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (Ensino Básico e Secundário. *Cidadania e Desenvolvimento*, 2017, p.2), pretende-se, com estes recursos, servir de inspiração e de apoio a docentes que vejam na educação esta missão de formar para uma cidadania cada vez mais informada, reflexiva, crítica, ativa e responsável.

[Índice](#)

CADERNO MICAR

Tipologia de publicação: Compilação de textos reflexivos sobre Racismo Estrutural

Responsabilidade: SOS Racismo

Autores/as: SOS Racismo

Língua: Português

Data de publicação: Outubro de 2020

Número de páginas: 200

Acesso: <https://www.cadernomicar2020.pt/>

Apresentação

O SOS Racismo tem vindo a organizar nos últimos 7 anos, no Porto, a MICAR - Mostra Internacional de Cinema Anti-Racista. Este ano, tendo como mote a questão do racismo estrutural, desafiamos um conjunto de pessoas a contribuir com textos para a publicação que aqui se apresenta, que denominamos como *Caderno MICAR*. A sua voz, o seu saber e a sua generosidade permitir-nos-ão prolongar e enriquecer a reflexão sobre o racismo estrutural e, esperamos, construir bases fortes para a luta necessária para o combater. Em 24 textos e a partir daquelas que são as perspetivas, pesquisas e/ou interesses dos e das autoras que contribuíram para este *Caderno MICAR*, mergulhamos no conceito de racismo estrutural, refletimos sobre as suas causas e consequências e confrontamo-nos com a urgência de que esta deixe de ser uma realidade presente.

Neste ano de 2020 a pandemia mostrou-nos claramente a distribuição desigual do risco e da proteção, os modos como as vulnerabilidades se traduzem rapidamente em desigualdades, em risco acrescido de sofrer quer pela doença quer pela crise. A clara violência que esta desigualdade implica fez-se ainda mais presente este ano, de múltiplas formas, e por isso escolhemos refletir sobre o racismo estrutural e sobre as múltiplas discriminações que continuam a marcar quotidianamente a vida de muitas pessoas negras, ciganas, imigrantes ou refugiadas.

[Índice](#)



RESUMOS DE TESES

Título da tese: A importância da coesão textual na produção escrita: uma articulação possível com a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

Autora: Ana Luísa Peixoto Lopes

Orientadora: Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Natureza do estudo: Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Instituição: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Ano: 2019

Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2151>

Resumo

O presente relatório está integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e inclui a descrição do que foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, ou seja, o percurso pedagógico que realizei nos dois contextos de ensino, bem como a investigação que decorreu no mesmo espaço de tempo. O trabalho investigativo centrou-se na área do Português e partiu das dificuldades, previamente observadas, dos alunos na integração, em produções escritas, dos mecanismos de coesão textual. Sendo assim, este estudo teve como principal objetivo perceber como se podem interligar algumas tipologias de coesão textual com aprendizagens relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (ED/ECG). Assim, foram formuladas duas questões de investigação: 1) Qual a importância da coesão textual no processo de escrita?; 2) Como é que um percurso de escrita centrado em temáticas de ED/ECG permite trabalhar os mecanismos de coesão textual? Assente num paradigma interpretativo, optou-se por uma metodologia de cariz qualitativo, mais propriamente um estudo de caso, de índole descritiva, privilegiando-se, na recolha dos dados, a observação participante, os documentos dos alunos, os registos audiovisuais e as conversas. Para análise dos respetivos dados, foram definidas quatro categorias de análise, permitindo identificar a utilização e compreensão de conhecimentos específicos da ED/ECG bem como a integração, nas produções textuais, dos diferentes mecanismos de coesão textual. A análise de dados permitiu concluir que é possível integrar na aprendizagem dos diferentes mecanismos de

coesão textual (pronominalização, sinonímia/antonímia, hiperonímia/hiponímia, holonímia/meronímia e por reiteração) e a sua utilização na escrita, temáticas de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Constatou-se, assim, que é possível colocar as aprendizagens de Português ao serviço da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global.

Palavras-chave: *Escrita; Coesão Textual; Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global; Aprendizagem.*

Abstract

The following report is integrated in the Master's Degree in Pre-Primary Education and Teaching 1st Cycle of Elementary Education and it includes the description of what has been developed in the curriculum of Supervised Teaching Practices, the lective experience, as well as the investigation that occurred during the same timeframe. The research work was focused on the Portuguese language and started from the previously established difficulties that students had on written essays and textual cohesion mechanisms. As it is, this study had its main focus in the understanding of how certain types of textual cohesion interconnect with the learnings of Development Education. Therefore, two primary questions were thought out: 1) What is the importance of textual cohesion in the process of writing? 2) How does a written route focused mainly on the thematic of ED/ECG allow the usage of textual cohesion? A methodology of qualitative features was chosen taking into consideration an interpretive paradigm, namely a case study of descriptive features, taking preference in data gathering, participant observation, the papers of students, audiovisual records and the conversations. For the analysis of the respective data, there were defined four categories allowing the identification and usage of specific knowledge of the ED/ECG, as well as the integration of different mechanisms of textual cohesion in written productions. Analysing the data, it was concluded that it is possible to integrate in the learning of different mechanisms of textual cohesion (pronomination, synonymy/antonymy, hyperonymy/hiponymy, holonymy/meronymy and reiteration), and its usage in writing, thematic addressing Development Education and Global Citizenship. Thus it was concluded that it is viable to place the learnings of the Portuguese language at the service of Education towards Development and Global Citizenship.

Keywords: *Writing; Textual Cohesion; Development Education and Global Citizenship; Learning.*

[Índice](#)

Título da tese: Cidadania Global e Formação Docente para a Cidadania Global: Construindo Pontes e Conectando Mundos Rumo à Cidadania Planetária

Autora: Cristina Lage Francesco

Orientadora: Maximina Maria Freire

Natureza do estudo: Dissertação de Mestrado

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ano: 2020

Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22955>

Resumo

O objetivo deste trabalho é descrever e interpretar o fenômeno *formação docente para a cidadania global*, entendido como fenômeno da experiência humana. Para atingir essa meta, a seguinte pergunta de pesquisa é considerada: Qual é a essência da formação docente para a cidadania global? O fenômeno investigado é compreendido sob a perspectiva dos sujeitos que o vivenciam, isto é, seis professores em serviço, de perfis docentes variados. Esta pesquisa apresenta uma interpretação da formação docente que possibilite reflexões críticas acerca da construção de um perfil profissional que leve em conta a educação de indivíduos que sejam contribuidores pró-ativos para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. Teoricamente, busca-se articular a visão dos docentes participantes com a noção de cidadania global proposta pela UNESCO (2013, 2014, 2015), de cidadania planetária proposta por Morin (2010, 2013, 2015) e de formação de professores, de acordo com Moraes (1997, 2008, 2012) e Freire (2009) e Freire e Leffa (2013), todas pensadas a partir do pensamento complexo, como concebido por Morin (2003, 2007, 2015). Metodologicamente, esta pesquisa está ancorada em uma proposta qualitativa, que tem como orientação a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC), como proposta por Freire (2010, 2011, 2017). Para a realização deste estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de registro de textos: questionário, diário reflexivo, observações de aulas e conversas hermenêuticas. O desenvolvimento desse trabalho sugere que a compreensão de *cidadania global* como fenômeno da experiência humana precede a compreensão de *formação docente para a cidadania global* e, assim, há um natural desdobramento da pesquisa em dois

fenômenos. Minha investigação demonstra que a essência do fenômeno *cidadania global* revela-se por meio dos seguintes temas hermenêutico-fenomenológicos: ampliação, transcendência, construção/desconstrução, respeito, consciência e inglês. Quanto ao fenômeno *formação docente para a cidadania global*, este revela-se por meio dos temas: processo, conhecimento, consciência, questionamento, iniciativa, falta e redes. Refletindo sobre ambos os fenômenos à luz da epistemologia da complexidade, percebo o conceito de cidadania planetária como mais relevante e pertinente do que cidadania global.

Palavras-chave: *Formação Docente; Cidadania Global; Cidadania Planetária; Complexidade; Abordagem Hermenêutico-fenomenológica Complexa.*

Abstract

The objective of this study is to describe and interpret the phenomenon *teacher education for global citizenship*, understood as a phenomenon of human experience. In order to achieve it, the following research question is considered: What is the essence of teacher education for global citizenship? The phenomenon under investigation is understood from the perspective of the subjects who experience it, that is, six in-service teachers. From the perspective of their varied teaching profiles, this research presents an interpretation of teacher education that enables critical reflections about the construction of a professional profile that takes into account the education of individuals who are pro-active contributors to a fairer, safer, more peaceful, tolerant, inclusive, and sustainable world. Theoretically, it seeks to articulate the view of the participating teachers with the notion of global citizenship proposed by UNESCO (2014, 2015), of planetary citizenship proposed by Morin (2010, 2013, 2015) and of teachers' education, from the perspective of Moraes (1997, 2008, 2012) and of Freire (2013) and Freire and Leffa (2013), which were all considered from Morin's complex thought perspective (2003, 2007, 2015). Methodologically, this research is anchored in a qualitative proposal, which is guided by the Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach (CHPA), as suggested by Freire (2010, 2011, 2017), and counts on the following instruments for recording texts: questionnaire, reflective diary, lesson observations and hermeneutic conversations. The development of this research suggests that the comprehension of *global citizenship* as a phenomenon of human experience precedes the comprehension of *teacher education for global citizenship*, hence the natural unfolding of this research into two phenomena. My investigation demonstrates that the essence of the phenomenon *global citizenship* reveals itself through the following complex hermeneutic-phenomenological themes: enlargement, transcendence, construction/deconstruction, respect, awareness and English. As for the phenomenon *teacher education for global citizenship*, it reveals itself through the themes: process, knowledge, awareness, questioning, initiative, lack and webs. Reflecting upon both phenomena in light of the epistemology of complexity, I realize that the concept of planetary citizenship is more relevant and pertinent than global citizenship.

Keywords: *Teacher Education; Global Citizenship; Planetary Citizenship; Complexity; Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach.*

[Índice](#)

Título da tese: Learning to Change the World: An analysis of the Discourse and Power Inequalities within the Portuguese National Strategy for Development Education

Autora: Carolina Monteiro

Orientadora: Katy Oswald

Natureza do estudo: Dissertação de Mestrado em Estudos de Desenvolvimento

Instituição: Institute of Development Studies, University of Sussex, Reino Unido

Ano: 2020

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/345329322_Learning_to_Change_the_World_An_analysis_of_the_Discourse_and_Power_Inequalities_within_the_Portuguese_National_Strategy_for_Development_Education

Resumo

Esta dissertação explora como os discursos sobre Educação para o Desenvolvimento (ED) podem desafiar ou reproduzir desigualdades de poder, focando-se no estudo de caso da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Portugal. Enquanto a investigação em ED tem vindo a desenvolver-se, provando a sua eficácia no campo da seleção de metodologias pedagógicas e no papel dos diversos atores nas suas políticas, a pesquisa demonstra que existe uma lacuna na conceptualização e perspetiva do tema no estudo da área de Desenvolvimento.

Como resposta, esta dissertação propõe analisar o discurso por trás do conceito de Educação para o Desenvolvimento e dinâmicas de poder embebidas no mesmo. Através do entendimento de Poder como discurso, esta dissertação 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. Este trabalho dissecta o legado pós-colonial português, a construção do discurso de Desenvolvimento e o papel da cooperação portuguesa e suas relações Norte-Sul.

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, analisando-os através de uma lente Foucauldiana. Com

recurso a uma abordagem pós-colonial de questionamento de discurso, o enquadramento é posteriormente avaliado para concluir se desafia ou reproduz desigualdades de poder.

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. Enquanto este argumento é bastante complexo, oferece introspeções e sugestões importantes para futuros desenvolvimentos e investigações neste campo.

Palavras-chave: *Educação para o Desenvolvimento; Poder; Poscolonialismo; Desenvolvimento; Discurso.*

Abstract

This dissertation explores how the discourses surrounding Development Education may challenge or reproduce power inequalities, focusing on the case study of the Portuguese National Strategy for Development Education. While research on the field of Development Education has been steadily increasing and proven effective on the selection of pedagogical methods and the role of stakeholders in its policy, it may be argued that there is a lack of strong conceptualisation of the subject and perspectives from the field of Development Studies.

To address this, the dissertation aims to analyse the discourse behind the concept of Development Education and power dynamics embedded within the subject. By understanding power as discourse, the article argues that dominant perspectives may reinforce power inequalities within this field, if not challenged by counter-discourses, such as of postcolonial thinking. The paper dissects the Portuguese postcolonial legacy, the construction of Development discourse and the role of Portuguese Cooperation on North-South relations. Within the Portuguese strategy, the discourses of Development Education are framed by the finding and exclusion of actors, elements and assumptions and analysed through a Foucauldian lens. Using a postcolonial approach to questioning Development discourse, the framing is assessed to conclude if it challenges or reproduces power inequalities.

Although founded on critical foundations, it is argued that Development Education will have limited impact if not accounting for complicity and greater inclusion of diverse voices. While such argument is highly intricate, it offers valuable insights and suggestions for future developments and research within the field.

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

[Índice](#)

Dissertation Title: Empathy-Based Pedagogical Approach to Global Citizenship Education: Kazakhstani Secondary Schools Context

Author: Natalya Hanley

Supervisor: Dr. Douglas Bourn

Nature of the Study: PhD thesis

Institution: Institute of Education, UCL

Year: 2020

Available at: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10097678/>

Abstract

The fast-growing interest in Global Citizenship (GC) and Global Citizenship Education (GCE) has brought changes, challenges and opportunities to the area of education, particularly within secondary schools. It has created the tension to encourage young people to become more engaged with global issues and challenge them with practical implementations and actions in their local communities. Many Global Citizenship Education approaches and models have been offered over the last decade, however, in the pedagogical area there is a need to address which approaches should be used in the learning process. One potential route for this is through an Empathy-Based Pedagogical Approach (EBPA) which can be a valuable mechanism for transforming a learner's view about themselves and their roles in the global and local community.

The purpose of this research study is to investigate the relevance of the discourse in Global Citizenship Education to how secondary school students in Kazakhstan can learn about global issues through 'walking a mile in the shoes of other people'. Based on the work of different scholars and the initiatives of various non-profit organisations, the study develops an Empathy-Based Pedagogical Approach within Global Citizenship Education. The research was conducted in three secondary schools in Kazakhstan which use three different educational systems (National Curriculum, Nazarbayev Intellectual School (NIS) and International Baccalaureate (IBKAZ)). The outcomes provided very strong evidence that 'walking in the shoes of other people' helped the students to deepen their knowledge, become emotionally engaged with global issues and participate in critical discussion. The analysis was able to identify a number of challenges which were highlighted during

the current study. The study provides a discussion on how the found challenges could be addressed and implemented in the area of policy, curriculum and practice within the secondary schools in Kazakhstan.

Keywords: *Global Citizenship Education; Empathy; Pedagogy; Secondary School; Kazakhstan.*

[Índice](#)

Albertina Raposo, Isabel Abreu dos Santos & Lia Vasconcelos

Sustentabilidade e Cidadania: um olhar sobre estratégias nacionais visando convergir para uma melhor sociedade

Abstract

Much work has been done on the concepts of sustainable development, sustainability and citizenship. Even the concept of sustainable development, which is more recent than that of citizenship, has more than three decades. In this period, a set of European public policies emerged that were translated into national strategies and were implemented in each of the countries of the European Union. However, only in 2015 with the emergence of the 2030 Agenda, 17 Sustainable Development Goals (SDGs) are specifically defined that establish a framework to be implemented by all countries covering diverse but interconnected areas, such as: equitable access to education and quality health services; creation of worthy jobs; energy and environmental sustainability; conservation and management of the oceans; promoting effective institutions and stable societies and combating inequality at all levels.

This article aims to contribute to critical reflection on the different National Strategies that have emerged and that, in some way, seek to contribute to a more sustainable world and a society capable of ending poverty, promoting prosperity and the well-being of all, protect the environment and combat climate change.

Starting with the question of *How has Portugal developed and implemented action plans capable of contributing to the global desire for a fairer, more equitable, more supportive and more sustainable society?*, we look at these strategies trying to build a vision of the efforts developed in the construction of a more sustainable society and point out some work tracks that can contribute to greater efficiency and effectiveness in the application of existing public policies.

Keywords: *Public Policies; National Strategies; Sustainability; Critical Thinking.*

Resumen

Mucho se tiene trabajado sobre los conceptos de desarrollo sostenible, sostenibilidad y ciudadanía. Incluso el concepto de desarrollo sostenible, que es más reciente que el de ciudadanía, tiene más de tres décadas. En este período surgió un conjunto de políticas públicas europeas que se tradujeron en estrategias nacionales y se implementaron en cada uno de los países de la Unión Europea. Sin embargo, solo en 2015 con el surgimiento de la Agenda 2030, se han definido específicamente 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

que establecen un marco al ser implementados por todos los países cubriendo áreas tan diversas pero interconectadas, tales como: acceso equitativo a la educación y servicios de salud de calidad; creación de trabajos decentes; sostenibilidad energética y ambiental; conservación y utilización de los océanos; promoción de instituciones eficaces y sociedades estables y combate a la desigualdad a todos los niveles.

Este artículo tiene como objetivo contribuir a la reflexión crítica sobre las diversas Estrategias Nacionales que han surgido y que, de alguna manera, buscan contribuir para un mundo más sostenible y una sociedad capaz de acabar con la pobreza, promover la prosperidad y el bienestar de todos, proteger el medio ambiente y combatir los cambios climáticos.

Desde la pregunta central de *¿Cómo ha desarrollado Portugal e implementado planes de acción capaces de contribuir al deseo global de una sociedad más justa, más equitativa, más solidaria y sostenible?*, analizamos las estrategias para construir una visión que refleje los esfuerzos desarrollados en la búsqueda de una sociedad más sostenible y señalar algunas vías de trabajo que pueden contribuir a una mayor eficiencia y eficacia en la aplicación de las políticas públicas existentes.

Palabras clave: *Políticas Públicas; Estrategias Nacionales; Sostenibilidad; Pensamiento Crítico.*

[Índice](#)

Alba Vallés Marugán

El vínculo entre codesarrollo y Educación para el Desarrollo en la política española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

Resumo

No presente trabalho aborda-se a forma como se têm estabelecido relações entre a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global e as migrações no âmbito da política espanhola de Cooperação para o Desenvolvimento, assim como a forma em que se concretiza o codesenvolvimento nestes processos. Também se analisa o caso da cooperação descentralizada da Andaluzia. Para isso analisam-se os principais planos e documentos destas políticas, com o objetivo de refletir sobre o modo como o codesenvolvimento pode ser levado a cabo nas sociedades receptoras do Norte Global a partir de ações da ED/ECG protagonizadas por pessoas migrantes.

Palavras-chave: *Codesenvolvimento; Migrações; Integração; Cooperação para o Desenvolvimento; Educação para o Desenvolvimento; Educação para a Cidadania Global.*

Abstract

In this paper, we address the way in which Development Education/Global Citizenship Education and Migrations have been linked in the Spanish policy of Development Cooperation, and the relation between these processes and co-development. We also approach these subjects in the decentralized cooperation of Andalusia. We analyze the most important documents of these policies, with the aim of reflecting on how co-development is carried out in host societies of the Global North through GCE actions involving migrants.

Keywords: *Co-development; Migration; Integration; Development Cooperation; Development Education; Global Citizenship Education.*

[Índice](#)

Colômbia. Discursos, práticas y rupturas de una propuesta en construcción. La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía

Resumo

A Colômbia é uma nação contraditória. Apresenta-se à comunidade internacional como uma democracia estável; contudo, vive num estado permanente de conflito, com elevados níveis de deslegitimação das suas instituições perante a cidadania, taxas preocupantes de desigualdade e uma violência recorrente que impede diferentes opções de organização social, económica e política. O presente artigo mostra a ruptura entre as intenções e os discursos oficiais centrados no Desenvolvimento e na Cidadania e os conceitos e práticas sociais que refletem a interpretação dos cidadãos sobre o processo histórico e a visão da sociedade de que se apropriaram como resultado do mesmo; além disso, a influência de variáveis como o modelo de desenvolvimento económico, as relações sociais, o elemento identitário, entre outras; com o objetivo de abrir um campo de análise que permita redesenhar opções reais de pedagogia social para responder à necessidade de integrar democraticamente a sociedade colombiana.

Palavras-chave: *Colômbia; Educação para a Cidadania; Competências Cívicas; Pedagogia Social; Desenvolvimento.*

Abstract

Colombia is a contradictory nation. It presents itself to the international community as a stable democracy. However, it lives in a permanent state of conflict, with high levels of delegitimization of its institutions before the citizens, worrying rates of inequality and recurrent violence that prevents different options for social, economic and political organization. This article shows the rupture between the intentions and official discourses focused on Development and Citizenship and the concepts and social practices that reflect the interpretation of citizens of the historical process and the vision of society that they have appropriated as a result of it; in addition, the influence of variables such as the economic development model, social relations, the identity element, among others; with the aim of opening a field of analysis that allows redesigning real options of social pedagogy to respond to the need to democratically integrate Colombian society.

Keywords: *Colombia; Citizenship Education; Citizen Skills; Social Pedagogy; Development.*

[Índice](#)

La Salete Coelho, Albertina Raposo, Ana Piedade, Hugo Marques, Leonor Teixeira, Marta Uva, Sandra Fernandes, Teresa Gonçalves, Margarida Silveira, Cristina Martins & Sofia Bergamo

Escolas Transformadoras: colaboração, transformação e políticas educativas em Educação para a Cidadania Global

Abstract

The *Escolas Transformadoras* (Schools for Change) project, carried out by a Non-Governmental Organisation for Development and three Higher Education Institutions, intended to reflect on the challenges faced by the School in building a conscious and critical citizenship in students with a view to transforming all forms of social injustice, i.e. a transformative school.

The project has favoured a process of collaborative work among peers, in which teachers learn from each other and from students, sharing knowledge that allows them to reconfigure, transform themselves and broaden the range of their skills, fostering their personal and professional development at the same time as they become transforming agents for the school and the community.

This article aims to systematise the reflections and learnings carried out within the project, from the category of analysis of collaboration as a driver of transformation and political response in itself. We can state that the practices developed, such as the monitoring and evaluation of actions through joint reflection, take shape into the improvement of the actions and the team work process.

Keywords: *Global Citizenship Education; Development Education; Collaborative Work; Citizenship and Development; Educational Policies.*

Resumen

El proyecto *Escolas Transformadoras*, llevado a cabo por una organización no gubernamental para el desarrollo y tres Instituciones de Educación Superior, tenía por objeto reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la Escuela en la construcción de una dimensión de ciudadanía consciente y crítica en los estudiantes con miras a transformar todas las formas de injusticia social, es decir, una escuela transformadora.

El proyecto favoreció un proceso de trabajo colaborativo entre pares, en el que el profesorado aprende entre pares y de los estudiantes, en un intercambio de conocimientos que les permite reconfigurar, transformar y ampliar sus habilidades, fomentando su desarrollo personal y profesional a la vez que se convierten en agentes de transformación para la escuela y la comunidad.

Este artículo pretende sistematizar las reflexiones y aprendizajes realizados dentro del proyecto, desde la categoría de análisis de la colaboración como motor de transformación y respuesta política en sí misma. Podemos afirmar que las prácticas desarrolladas, como el seguimiento y la evaluación de las acciones a través de la reflexión conjunta, se traducen en la mejora de las acciones y del proceso de trabajo en equipo.

Palabras clave: *Educación para la Ciudadanía Global; Educación para el Desarrollo; Colaboración; Ciudadanía y Desarrollo; Políticas Educativas.*

[Índice](#)

Resumo

A instituição universitária é chamada a tornar-se um agente de transformação social, formando futuros cidadãos comprometidos com a sustentabilidade. Como resposta, as universidades propõem uma formação holística onde a sustentabilidade seja um pilar fundamental. Nas últimas décadas, foram feitos progressos na identificação das competências transversais necessárias para a formação sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no entanto, não há muito avanço na aplicação da sustentabilidade nos cursos universitários, do ponto de vista da metodologia docente.

Este artigo está dividido em duas partes: na primeira, é realizada uma revisão da literatura sobre o conceito de desenvolvimento associado ao discurso educativo e sobre o papel que as competências transversais desempenham na formação de cidadãos empenhados. Na segunda parte é apresentada uma experiência realizada na Universidade do País Basco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Palavras-chave: *Cidadania Comprometida; Educação Transformadora; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Pensamento Crítico; Justiça Social.*

Abstract

Universities are challenged to become agents of social transformation, educating future citizens committed to sustainability. In response, universities propose a holistic education in which sustainability is a key pillar. In recent decades, progress has been made in the identification of the transversal competencies needed for educating towards Sustainable Development Goals (SDGs); however, not much progress has been made in the application of sustainability in university degrees from the teaching methodology.

This article is divided into two parts. In the first part, a literature review is carried out on the concept of development associated with educational discourse and the role that transversal competencies play in the education of committed citizens. The second part presents an experience carried out at the University of the Basque Country (UPV/EHU).

Keywords: *Committed Citizenship; Transformative Education; Sustainable Development Goals; Critical Thinking; Social Justice.*

[Índice](#)

Maria Coelho Rosa & Maria Fernandes-Jesus

“Círculos de Cidadania” para uma cidadania global: Processo de construção de um programa de intervenção para a participação cívica

Abstract

The *Citizenship Circles* are an intervention program to promote civic participation of children and young people in sustainability issues. This article describes the process of developing, implementing and evaluating the intervention program. Its intent is to describe the main phases and characteristics of the developed intervention, and the main results of the intervention in terms of promoting civic participation. In total, 80 children aged between 9 and 10 years, participated in the program. The intervention took place during the academic years of 2018-2019 and 2019-2020, involving four classrooms in their fourth year of schooling. Throughout the process, the children shared their views, opinions and experiences of participation. Based on their recommendations and proposals, the program was then adapted. Taking into account the voices of the children, we examine how the program facilitates the development of citizenship skills and encourages children's civic participation. Finally, we reflect on the potentials, benefits and limitations of the *Citizenship Circles*, proposing some recommendations for promoting children's civic participation in school settings.

Keywords: *Civic Participation; Children; School; Citizenship; SDGs.*

Resumen

Los *Círculos de Ciudadanía* son un programa de intervención para promover la participación cívica de niños y niñas en temas de sostenibilidad. Este artículo describe el proceso de desarrollo, implementación y evaluación del programa de intervención. La intención es describir las principales fases y características de la intervención desarrollada y los principales resultados de la intervención en términos de promoción de la participación ciudadana. En total, 80 niños, de entre 9 y 10 años, participaron en el programa. La intervención tuvo lugar en los cursos académicos 2018-2019 y 2019-2020, involucrando a 4 clases del cuarto curso de escolaridad. A lo largo del proceso, los niños compartieron sus puntos de vista, opiniones y experiencias durante su participación. El programa se ha adaptado en base a sus recomendaciones y propuestas. Además, teniendo en cuenta las voces de los niños y niñas, examinamos cómo el programa favorece el desarrollo de la ciudadanía y facilita la participación cívica de los niños y niñas. Finalmente, reflexionamos sobre las potencialidades, beneficios y limitaciones de los *Círculos Ciudadanos*, proponiendo algunas recomendaciones para promover la participación ciudadana de los niños y niñas en el contexto escolar.

Palabras clave: *Participación Cívica; Niños y Niñas; Escuela; Ciudadanía; ODS.*

[Índice](#)

Nicholas Palmer

Global Citizenship Education COMPASS

Resumo

A Educação para a Cidadania Global (ECG) é uma educação em grande escala. Ela abrange os valores transpessoais entrelaçados na prática da sala de aula tanto quanto os ideais universais. Como a ECG é desenvolvida na prática, no entanto, é um assunto para análise e debate. Neste artigo, o autor detalha uma estrutura-base para a prática de ECG desenvolvida por profissionais. Com base na visão dos participantes na investigação, no desenvolvimento da ECG emergem sete categorias - co-criação, orientação para um "ser/estar global", mapeamento, planeamento, aloctrismo, consubstanciação e sustentabilidade (COMPASS, em língua inglesa) - que formam uma estrutura de ação da ECG. Esta estrutura será de interesse para aqueles e aquelas que procuram desenvolver a sua compreensão e prática da ECG em vários contextos educacionais.

Palavras-chave: *Educação para a Cidadania Global; Mentalidade Internacional; Teoria Construtivista; Aloctrismo; Pensamento de Longo Prazo.*

Resumen

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es una educación a gran escala. Abarca valores transpersonales entrelazados en la práctica del aula, así como ideales universales. Sin embargo, la forma en que se desarrolla la ECG en la práctica es un tema de análisis y debate. En este artículo, el autor detalla una estructura básica para la práctica de ECG desarrollada por profesionales. A partir de la visión de los participantes de la investigación, en el desarrollo de la ECG surgen siete categorías - cocreación, orientación hacia un "ser/estar global", mapeo, planificación, aloctrismo, consubstanciación y sostenibilidad (COMPASS, en inglés) - que forman una estructura de acción en ECG. Esta estructura será de interés para quienes buscan desarrollar su comprensión y práctica del ECG en diversos contextos educativos.

Palabras clave: *Educación para la Ciudadanía Global; Mentalidad Internacional; Teoría Constructivista; Aloctrismo; Pensamiento a Largo Plazo.*

[Índice](#)

Prefácio

Preface

Editorial

Caderno Temático

Albertina Raposo, Isabel Abreu dos Santos & Lia Vasconcelos - *Sustentabilidade e Cidadania: um olhar sobre estratégias nacionais no convergir para uma sociedade mais sustentável*

Alba Vallés Marugán - *El vínculo entre codesarrollo y Educación para el Desarrollo en la política española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*

Diofanto Arce Tovar & Sandra Esmeralda Camacho - *Colombia. Discursos, prácticas y rupturas de una propuesta en construcción. La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía*

La Salette Coelho, Albertina Raposo, Ana Piedade, Hugo Marques, Leonor Teixeira, Marta Uva, Sandra Fernandes, Teresa Gonçalves, Margarida Silveira, Cristina Martins & Sofia Bergano - *Escolas Transformadoras: colaboração, transformação e políticas educativas em Educação para a Cidadania Global*

Miren Barrenetxea Aysta & Marta Barandiaran Galdós - *Respuesta de la universidad a la agenda 2030 desde el binomio: metodología-temática*

Outros Artigos

Maria Coelho Rosa & Maria Fernandes-Jesus - *"Círculos de Cidadania" para uma cidadania global: Um programa de intervenção para a promoção da participação cívica de crianças*

Nicholas Palmer - *Global Citizenship Education Compass: Traversing the Bounds of Long Term Allocentrism*

Práticas

Maria Luísa Branco, Rosa Carreira, Sónia de Sá & Ana Leonor Santos - *O processo de reflexão sobre o projeto Reflexo – análise de trabalho colaborativo IES-OSC sobre a escola e as comunidades ciganas*

Debates

Alfredo Dias, Albertina Raposo, Joana Costa & Sara Borges - *Pensando colaborativamente "Os Futuros da Educação"*

Florentino Lourenço - *A interculturalidade na educação para a cidadania: uma reflexão no contexto moçambicano*

Hilda Varela-Barraza & Miguel Escobar-Guerrero - *Discurso literario y pensamiento crítico*

Entrevista

Entrevista a Daniel Cara – *Sociedade civil e transformação política e social*

Documento-Chave

Multilingual Global Education Digest 2020 (PT)

Multilingual Global Education Education Digest 2020 (EN)

Recensão Crítica

Educación para la Ciudadanía Global Crítica

Publicações Recentes

Celebrar a Coragem dos Defensores de Direitos Humanos

Caderno Geração ODS

Get up! Percursos de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

Caderno MICAR

Resumos de Teses

A importância da coesão textual na produção escrita: uma articulação possível com a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Ana Luísa Peixoto Lopes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Cidadania Global e Formação Docente para a Cidadania Global: Construindo Pontes e Conectando Mundos Rumo à Cidadania Planetária. Cristina Lage de Francesco, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Learning to Change the World: An analysis of the Discourse and Power Inequalities within the Portuguese National Strategy for Development Education. Carolina Monteiro, Institute of Development Studies, University of Sussex

Empathy-Based Pedagogical Approach to Global Citizenship Education: Kazakhstani Secondary Schools Context. Natalya Hanley, Institute of Education - UCL

Resumos dos Artigos

Uma iniciativa



Apoio

