



# SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA  
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

(Re)ler os desafios sociais à luz do pensamento freiriano –  
passado, presente e futuro(s)

Janeiro 2022 N.º 13

# FICHA TÉCNICA

## Nome da Revista

“Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”.

## Propriedade

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

## Periodicidade

Semestral.

## Grafismo e Paginação

Megaklique e Cláudia Pereira.

## Edição

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

## Conselho Científico

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

## Conselho Editorial

Joana Costa, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Marta Uva, Miguel Filipe Silva, Sandra Fernandes e Teresa Martins.

## Avaliadores/as do presente número

Alexandre Furtado (Fundação Educação e Desenvolvimento), Alfredo Dias (Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa e Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa), Dobrawa Aleksiak (University of Warsaw), Gil Pereira (Associação Famalicão em Transição), Inês Barbosa (Instituto de Sociologia da Universidade do Porto), Jorge Cardoso (Fundação Gonçalo da Silveira), Marijke de Koning (Graal), Marta Uva (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém), Ondina Giga (Helpo), Rui da Silva (Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto), Sara Franch (Centro Studi Erickson) e Sílvia Elisabeth Moraes (Universidade Federal do Ceará).

## Traduções, revisão gráfica e de textos

Carla Delgado, Carolina Monteiro, Joana Costa, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Marta Uva, Miguel Filipe Silva, Sandra Fernandes e Teresa Martins.

## ISSN

ISSN 2183-4687

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



# ÍNDICE

**Editorial** ..... 5

## **Caderno Temático**

Ivaneide Mendes - *Freire: O/Um educador social rebelde*..... 9

Andrea Bullivant - *From Freire's Theory to Knowing Practice* ..... 27

Giannis S. Efthymiou & Maayke de Vries - *Teachers reflecting on teaching global issues: "Because I'm also part of the problem"*..... 41

Antónia Barreto & Clara Carvalho - *Paulo Freire na Guiné-Bissau: um olhar sobre a Escola de Formação de Professores Combatentes da Liberdade da Pátria - Centro Máximo Gorki* ..... 59

Valéria Araújo Sousa - *Educação para o Desenvolvimento Sustentável: saberes e fazeres na pré-escola - um olhar freiriano*..... 77

Monique Leivas Vargas & Alejandra Boni Aristizábal - *Educación liberadora: opresiones y capacidades para la liberación epistémica en la educación superior*..... 93

## **Práticas**

Ana Paula Laborinho & Ana Ribeiro Alves - *Programa de Mobilidade Académica Paulo Freire: um desafio ibero-americano*..... 119

## **Debate**

Lucas Novais aka Professor Phil - *Devco* ..... 125

Tania Ramalho - *Carta a Paulo Freire aos 100 anos. Ou: A Hidra das Sete Cabeças* ..... 127

## **Entrevista**

Diálogo entre o Coletivo Sinérgico Internacional ..... 133

## **Documento-chave**

*UNESCO Futures of Education Report 2021 Reimagining our futures together: A new social contract for education*..... 135

## **Recensão Crítica**

Teresa Martins - *Filme “Prazer, camaradas!”* ..... 137

## **Publicações Recentes**

*Navegar pela Cidadania Global* ..... 139

*Geração 5P – Criamos Mudanças Positivas* ..... 141

*Dicionário da Invisibilidade* ..... 143

*Eduqué* ..... 145

*Investigar e Agir na Escola* ..... 147

*Intervir em e com escolas – Reflexões e aprendizagens a partir de um projeto de Educação para o Desenvolvimento/Educação para a Cidadania Global em meio escolar* ..... 149

*Vídeos EDxperimantar – 3 Abordagens Educativas para pensar a aprendizagem e vivência da Cidadania em contexto escolar* ..... 151

*Caderno MICAR 2021* ..... 153

*PODxperimantar, um podcast sobre educação e cidadania* ..... 155

## **Resumos de Teses**

*Cidadania Planetária como tema transdisciplinar no currículo de formação do Bacharel em Direito.* Katherinne de Macêdo Maciel Mihaliuc, Universidade Federal do Ceará ..... 157

*Ciências Naturais: um caminho para a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global.* Manuela Sousa Franco Rodrigues, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo ..... 161

*Citizenship and language education. Picturebook: new oppotunities for young teenagers.* Helena Maria da Mota Lopes, Universidade NOVA de Lisboa ..... 163

*A educação para a diversidade como caminho para a sensibilização às questões de género: um estudo em aula de inglês no 1º CEB.* Inês da Costa Melo, Universidade de Aveiro ..... 165

*La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Castilla y León: la perspectiva de los equipos directivos y del profesorado en centros educativos rurales.* Noelia Santamaría Cárdaba, Universidad de Valladolid ..... 167

**Resumos dos Artigos** ..... 171

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. Me parece fundamental sublinhar, no horizonte da compreensão que tenho do ser humano como presença no mundo, que mulheres e homens somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos (Freire, P. 2000:33).*

Celebra-se este ano o centenário do nascimento de Paulo Freire, um dos pedagogos que mais tem inspirado educadores e educadoras por todo o mundo. A afirmação de que toda a educação é política e de que os processos educativos não devem perder de vista os contextos em que as pessoas vivem, foram dois postulados fundamentais de Paulo Freire. Deste modo, chamou para a educação a reivindicação da transformação social, sempre com o envolvimento daqueles e daquelas que são os e as protagonistas das suas próprias realidades. O desenvolvimento da capacidade e atitude crítica através da educação, a qual nos permite refletir e agir sobre o nosso próprio mundo, é uma das heranças de Paulo Freire que temos procurado pôr em prática através da revista Sinergias.

Neste número da revista Sinergias, queremos celebrar Paulo Freire, o seu legado e as aprendizagens que continuam até hoje a inspirar educadores e educadoras de todo o mundo, com um compromisso com a Educação para o Desenvolvimento, a Educação para a Cidadania Global e/ou a Educação para a Transformação Social.



Este número 13 da revista torna evidente que (re)ler Paulo Freire é estabelecer diálogos, sempre novos, com as problemáticas do mundo de hoje. Negar a *desproblematização do futuro*, é prescindir do sonho, da utopia e da esperança... O futuro não nos faz, somos nós que nos refazemos na luta para transformá-lo<sup>1</sup>.

Celebremos! É que nesta celebração sejamos, também, expressão *viva* de Paulo Freire: “Que a leitura do mundo preceda [sempre] a leitura da palavra” (p. 9)<sup>2</sup>.

Procurámos receber contributos individuais e/ou coletivos, com características e configurações distintas, desde artigos resultantes de trabalhos de investigação a reflexões teóricas ou relatos sobre práticas ou experiências que, de algum modo, refletissem os contributos da pedagogia freiriana para a educação na atualidade.

O **Caderno Temático** deste número abre com o artigo ***Freire: O/Um educador social rebelde*** de Ivaneide Mendes, no qual se reflete sobre os princípios de uma educação que se quer política, ética e estética, que promove novas relações sociais e que tem como fundamento capacitar os sujeitos para a criação de alternativas às realidades socialmente injustas. Neste caminho, a autora revisita conceitos-chave da obra de Freire que norteiam a formação de educadores/as sociais.

No artigo de Andrea Bullivant, ***From Freire’s Theory to Knowing Practice***, é explorada a relação entre o pensamento de Paulo Freire, a

Educação para o Desenvolvimento e Aprendizagem Global e a teorização da prática, apoiando-se na investigação e na perspetiva da prática desenvolvida pelos Centros de Educação para o Desenvolvimento e Aprendizagem Global em Inglaterra. Destaca-se, ao longo do artigo, a reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática, a forma como os/as profissionais traduzem as ideias de Freire *na e através da* prática.

Giannis S. Efthymiou e Maayke de Vries, apresentam-nos o artigo ***Teachers reflecting on teaching global issues: “Because I’m also part of the problem”***. Com este artigo pretendem advogar o papel dos/as professores/as enquanto agentes de mudança, apresentando um estudo piloto no qual, através de uma metodologia de investigação-ação/participação, se acede às conceções dos/as professores/as sobre a aprendizagem da transformação social num mundo globalizado. A filosofia de Paulo Freire aparece como fundamento teórico e metodológico de todo o trabalho desenvolvido.

Através do artigo ***Paulo Freire na Guiné-Bissau: um olhar sobre a Escola de Formação de Professores Combatentes da Liberdade da Pátria - Centro Máximo Gorki***, Antónia Barreto e Clara Carvalho recordam o papel de Paulo Freire na criação dos quatro Centros de Educação Popular Integrada (C.E.P.I) na Guiné-Bissau entre 1977 e 1982, cuja finalidade foi acelerar, através de uma escolarização adaptada à diversidade cultural deste país, o processo de desenvolvimento das comunidades e, através destas, da Nação.

O artigo de Valéria Araújo Sousa, ***Educação para o Desenvolvimento Sustentável: saberes e fazeres na pré-escola – um olhar freiriano***, apresenta uma revisão da obra “Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática

<sup>1</sup> Freire, P. (2000) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

<sup>2</sup> Freire, P. (1989) *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados.

educativa”, procurando construir uma (re)leitura desta, destacando os saberes essenciais a uma prática pedagógica fortalecedora da Educação para o Desenvolvimento.

Monique Leivas Vargas e Alejandra Boni Aristizábal escrevem o artigo ***Educación liberadora: opresiones y capacidades para la liberación epistémica en la educación superior*** e, através dele, exploram a experiência da “Aprendizagem em Ação”, uma inovação educativa que faz parte do currículo do Mestrado em Cooperação para o Desenvolvimento da Universidade Politécnica de Valência (Espanha). Esta iniciativa, que já leva cinco anos de experiência, tem como principal finalidade implementar a perspectiva da educação libertadora, proposta por Paulo Freire.

Segue-se a secção de **Práticas**, na qual o **Programa de Mobilidade Académica Paulo Freire: um desafio ibero-americano**, da responsabilidade da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), é apresentado por Ana Paula Laborinho e Ana Ribeiro Alves.

Procurando valorizar outras linguagens, apresentamos o poema **DevCo** da autoria de Lucas Novais aka Professor Phil, que nasceu de um olhar crítico sobre o Desenvolvimento. A par do poema, apresentamos **Carta a Paulo Freire por Ocasão de seu Centenário ou A Hidra das Sete Cabeças** de Tania Ramalho. Juntos compõem a secção **Debate**.

Na **Entrevista** poderá ver e ouvir o diálogo entre Jorge Cardoso, José Nunes, Luísa Teotónio Pereira, Miguel Filipe Silva, Oscar Jara e Tania Ramalho, membros do **Coletivo Sinérgico Internacional** e da **Comunidade Sinergias ED**. Dois eixos estruturam este espaço de diálogo,

ambos à luz da inspiração de Paulo Freire: a relação universidade-sociedade e a relação Europa-África-América Latina.

O **Documento-chave** apresentado é o relatório ***Reimagining our futures together: A new social contract for education***, da responsabilidade da UNESCO, para o qual a **Comunidade Sinergias ED** reuniu contributos que emergiram de um espaço de reflexão coletiva facilitado no quadro da iniciativa global ***Futuros da Educação: Aprender a Transformar-se***, que teve como objetivo reexaminar e repensar a maneira como a educação e o conhecimento podem contribuir para o bem comum mundial.

Segue-se a **Recensão Crítica**, realizada por Teresa Martins, ao filme ***Prazer Camaradas!***, de José Filipe Costa, que nos transporta para processos de educação popular que decorreram em Portugal nos anos 70.

Na secção **Publicações Recentes**, damos a conhecer nove publicações de diferentes áreas temáticas e formatos: três recursos pedagógicos, um dicionário, duas séries de *podcast*, uma série de três vídeos animados, uma sistematização de aprendizagens e uma compilação de ensaios escritos e visuais. Estas publicações foram elaboradas por Organizações da Sociedade Civil e Instituições de Ensino Superior.

Ao encerrar este número 13 da Revista Sinergias, contamos com a habitual secção **Resumo de Teses** onde se divulgam duas dissertações de Mestrado e três de Doutoramento na área da ED/ECG.

Por fim, gostaríamos ainda de partilhar que a **Comunidade Sinergias ED**, nomeadamente o **Grupo de Trabalho Colaborativo** dedicado especificamente à Revista, tem vindo a refletir

sobre várias questões levantadas nos últimos anos sobre o conhecimento e os seus processos de produção, validação e disseminação. Nesse processo, têm sido identificados diversos pontos de reflexão, dois dos quais originaram mudanças integradas já neste número da revista.

Por um lado, e como poderão verificar, este número da revista integra **linguagens** pouco presentes em publicações científicas - um poema, uma carta e um vídeo - que, acreditamos, enriquecem a comunicação científica, dando-lhe maior diversidade e promovendo uma maior acessibilidade.

Por outro lado, **o processo de Revisão por Pares** também sofreu algumas alterações. De acordo com os princípios da Revista, numa perspetiva de *Ecologia de Saberes*, decidimos

convidar duas pessoas para o processo de revisão, vindas de campos de ação distintos – da academia e da sociedade civil –, para uma visão mais complementar. Para além disso, e porque nos assumimos num processo de aprendizagem e de facilitação de aprendizagens, e porque vemos a relevância e o potencial de incluir contribuições de autores e autoras menos experientes na escrita científica, abrimos no processo de revisão uma terceira possibilidade (para além da aceitação e da rejeição): a de propor, para alguns textos, um acompanhamento por “um/a amigo/a crítico/a” na reformulação do texto, para poder vir a ser aceite para publicação.

Este número da revista é, assim, de alguma forma, um pouco experimental... bem ao gosto de Paulo Freire!

[Índice](#)

## FREIRE: O/UM EDUCADOR SOCIAL REBELDE

Ivaneide Mendes<sup>1</sup>

### Resumo

A Educação Social deve materializar-se na luta pela liberdade, que por sua vez contraria todo o tipo de opressão, toda a injustiça e tudo que obstaculiza a concretização dos direitos humanos. Este trabalho visa refletir sobre os princípios de uma Educação Social que se quer política, ética e estética, que visa novas relações sociais e que tem como fundamento capacitar os sujeitos para a criação de alternativas às realidades socialmente injustas. Sedimentado nas ideias de Paulo Freire, apresenta o/a Educador/a Social, essencialmente, como o/a educador/a das margens, aquele que rompe silêncios, que se inquieta e se rebela. A sua prática, de natureza reflexiva, leva-o/a à assunção de compromissos que se manifestam na sua pessoa, na sua ação, na sua profissão e na sua profissionalidade.

**Palavras-chave:** *Educação Social; Paulo Freire; Educação Popular; Pedagogia Crítica; Rebeldia.*

### Introdução

A emergência de novos paradigmas na ação social revela a necessidade de pensarmos a Educação Social forjada na Pedagogia Crítica, por conseguinte urge-nos refletir sobre o pensamento freiriano presente na compreensão epistemológica da Educação Social. Pensamento este que se revela na constituição da ação e na formação do educador e, não seria desassissado afirmar, que está, inevitavelmente, na base da própria Educação Social como forma de intervenção socioeducativa, como modo de viver, sentir e agir na prática coletiva. Uma Educação Social que visa, sobretudo, contrariar todo e qualquer modelo de sociedade que viole o sentido de justiça, os direitos humanos e o respeito pela pessoa humana em toda a sua essência.

O artigo que aqui se apresenta visa refletir sobre os princípios de uma educação que promove novas relações sociais e que tem como fundamento capacitar os sujeitos com vista à criação de alternativas às

---

<sup>1</sup> Doutorada em Educação pela Universidade de Granada. Professora Adjunta Convidada da Escola Superior de Educação do Porto. Diretora de Projetos e Serviços do Centro Social Paroquial de Santa Eulália-Vizela.

realidades socialmente injustas, através de um processo de conscientização. Na mesma medida, procura revisitar conceitos-chave da obra de Freire que norteiam a formação dos educadores sociais.

A Educação Social que aqui se advoga reclama utopia, exige rebeldia, porque “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (Freire, 2000, p. 37). Reflete sobre a utopia de criar o que não existe: uma sociedade para todos. Sociedade esta que só poderá fazer parte do mundo de um educador que não se deixa abater pelo fatalismo e por ideias pré-concebidas e pré-determinadas por poderes hegemónicos e, por isso, um educador que rompe silêncios, que se inquieta e se rebela.

## 1. A Educação Social e o construto da liberdade (princípios norteadores)

Pensar a Educação Social é considerar a necessidade de contrariar toda e qualquer espécie de desumanização, logo é pensar nas ideias defendidas por Paulo Freire. Para ele, a desumanização é “um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (Freire, 2006, p. 32). Contrariar este facto exige uma educação como prática da liberdade e a Educação Social só se materializa na luta pela liberdade e a autonomia.

O ideário de liberdade pressupõe a existência de sociedades abertas, democráticas, implica a participação, uma inserção das pessoas na sua própria realidade, na sua história concreta e num tempo que é seu, o reconhecer-se sujeito que faz e refaz o mundo.

Desta feita, uma Educação Social libertária refuta toda e qualquer prática assistencialista, porque estas práticas, ao contrário de suprimir a opressão, geram um imobilismo subjetivista que transforma “(...) o ter consciência da opressão numa espécie de espera paciente” (Freire, 2006, p. 40) que tende a pensar que um dia a opressão poderá desaparecer por si mesma. As práticas assistencialistas são por si contraditórias, porque

*(...) Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de “democratização fundamental” em que estávamos situados. O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo (...) (Freire, 2003a, p. 65).*

A Educação Social reclama práticas emancipadoras, transformadoras, ações concretas de enfrentamento a toda e qualquer situação de injustiça, à medida que se põe em marcha, nesta ação libertadora contrária à acomodação, o franco ajustamento que muitas práticas sociais são sujeitas. Ajustamento este que, de forma evidente ou por vezes disfarçada, reforça a condição de oprimido.

Contrariamente ao que se possa pensar, a desumanização não é condição restrita aos oprimidos, não se reveste apenas naquele que tem as suas condições materiais negadas. Para Freire, o desumanizado é todo aquele que esteja fora também da esfera do simbólico e dos direitos. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido*,

Freire diz-nos que “a desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais” (Freire, 2006, p. 32).

Cabe à Educação Social trabalhar pela humanização dos sujeitos, a partir de processos reflexivos, para que estes venham a saber da sua condição de oprimido e, libertando-se da opressão, libertem-se a si próprio e, quiçá, ao opressor.

*(...) E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos* (Freire, 2006, p. 33).

O exercício da liberdade exige utopia e esta, por sua vez, revela riscos e, em boa medida, desencadeia o medo. Segundo Freire, o medo não é uma abstração, surge, invariavelmente, quando os sujeitos “compreendem os riscos da política de oposição. Temem ser apontados como radicais, como pessoas que causam confusões” (Freire & Shor, 2003, p. 68). Contudo, a “compreensão do medo não é uma coisa que me diminui, mas que me faz reconhecer que sou um ser humano”. E acrescenta que reconhecer o “seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho” (Freire & Shor, 2003, p. 71). Esta visão confronta a ideia de um medo que imobiliza e que resulta da condição de objeto, uma vez que não se pode racionalizar o medo, mas sim, entendê-lo criticamente, colocar limites e, assim, a utopia desencadeia a ousadia.

A Educação Social que aqui se advoga é ousada, é rebelde. A sua natureza crítica desafiada pelos problemas que as sociedades apresentam pretende a assunção de compromisso dos sujeitos, exige o desejo de mudança, de transformação, pretende criar o que não existe, em última instância deseja construir o novo, o inédito, porque “Criar o que não existe ainda deve ser a pretensão de todo sujeito que está vivo” (Freire, 1997).

A Educação Social ousada promove a participação, propicia a reflexão crítica tendo como premissa a transformação. Este exercício crítico rompe com processos alienantes, massificadores, porque “uma pessoa massificada não é capaz de compromissos, pois não tem opções e mesmo que pareça livre, teme a liberdade” (Freire, 2001a, p. 86-87). Falamos, portanto, de uma Educação Social que

*deve orientar-se sobretudo pela criatividade e pelo estímulo à acção e reflexão sobre a realidade, onde os homens e mulheres sejam desafiados a questionar a sua própria existência e sejam capazes de se debruçar criticamente sobre a realidade e apreendê-la, actuando e transformando-a para o bem comum* (Mendes, 2007, p. 124).

## 2. A emergência de novos paradigmas na ação social

A ação social impele uma intervenção que vá além da defesa dos direitos de cidadania e do acesso aos serviços de bem-estar, exige uma perspectiva mais complexa que se aproxima do que se compreende por desenvolvimento humano e qualidade de vida, numa matriz sustentada pela defesa dos direitos humanos e da justiça social.

Esta forma de conceber a ação social implica educação, porque “cabe à educação promover em todos os sujeitos a capacidade de apropriação crítica do seu presente a fim de tomarem decisões sobre um futuro, que responda aos interesses e desejos pessoalmente construídos com base numa lógica de solidariedade e justiça” (Caride, 2005, p. 285). Deve, na mesma medida, “valorizar a capacidade criadora e projectiva dos próprios indivíduos, rompendo com atitudes de inércia e de conformismo que os torna reféns de um presente muitas vezes sombrio, dramático e infeliz” (Carvalho & Batista, 2004, p. 70).

Na perspectiva deste compromisso com a mudança dos indivíduos e do meio, diríamos que a Educação Social exige criticidade. Numa aproximação às ideias de Freire, falamos de uma Educação Social que “aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde (...)” e que se revela incompatível a qualquer modelo de intervenção social que age reacionariamente, que “(...) pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta” (Freire, 2004, p. 56).

A concretização desta experiência em educação exige, em bom rigor, alguns pressupostos defendidos, incansavelmente, por Paulo Freire a fim de romper o que ele define como “a cultura do silêncio”, que não deixa de ser uma rutura política. Para ele, a rutura só ocorre através de uma evolução pedagógica que se norteia pela crença na educabilidade do sujeito, porque os seres humanos são historicamente inacabados. Acresce a isto, a importância da dialogicidade e da horizontalidade nos processos educativos. Reforça também o lugar da conscientização, condição que decorre da tomada de consciência e da ação por parte dos sujeitos a partir da valorização da sua cultura, da sua consciência histórico-temporal, da sua leitura do mundo e da compreensão da sua condição de oprimido (Freire, 1979).

Uma ideia que deve estar presente na epistemologia da Educação Social é a ideia de inacabamento dos sujeitos e das sociedades. Por conseguinte, está presente a noção de incompletude do sujeito, de sua inconclusão e, na mesma medida, da sua capacidade de transcender, princípios fundamentais da educação (Freire, 2006).

*A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (Freire, 2003b, p. 27-28).*

Na linha do pensamento freiriano, a educação deve desenvolver no sujeito a consciência do seu inacabamento histórico, a curiosidade por saber mais e saber-se mais, fazer mais, ser mais. Assim sendo, “necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão” (Freire, 2004, p. 57).

Por dialogicidade entende-se o “pensar certo”, o caminho para que os sujeitos aprendam e cresçam face às suas diferenças e se respeitem de maneira rigorosamente ética. Na sua obra *Pedagogia da Autonomia* assegura que “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (Freire, 2004, p. 38). Ele acredita que é a partir do diálogo que se vai desvelando e desvendando o mundo, é a partir do diálogo que se vai pensando a história social como experiência, também ela social, e se vai libertando de saberes ingênuos, desfazendo teias que paralisam e credibilizam o fatalismo e, ao mesmo tempo, reforça que somente “através da comunicação faz sentido a vida humana” (Freire, 2006, p. 74). Para ele, “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização” (p. 16) porque

*o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se* (Freire, 2006, p. 16).

Esta consciência de existência impele à Educação Social, pois esta pressupõe a sua prática como um processo de conhecimento onde o indivíduo se vai conhecendo a si e ao que está à sua volta e, à medida que se conhece, vai-se transformando e ao ser transformado transforma outros e o mundo, assim a sua ação possui uma natureza dialógica onde “não há estritamente falando um ‘eu penso’, mas um ‘nós pensamos’. Não é o ‘eu penso’ o que constitui o ‘nós pensamos’, mas, pelo contrário, é o ‘nós pensamos’ que me faz possível pensar” (Freire, 2003a, p. 71).

Um constitutivo do diálogo é a horizontalidade, uma vez não há diálogo em relações verticais, porque estas tendem para os comunicados, para as frases de efeito, para os “dirigismos”, para os depósitos cognitivos, para o falso saber que visa “controlar o pensamento e a ação, levando os homens ao ajustamento do mundo” (Freire, 2006, p. 74), quando muito, leva a uma espécie de pseudoparticipação. Já na horizontalidade há uma verdadeira socialização do poder da palavra e uma partilha de conhecimento capaz de gerar um saber autêntico. Só aqui é que se forja uma educação como prática da liberdade, que é por essência oposta a todo o tipo de alienação.

Ainda para Freire (2006), a educação, como prática da liberdade, compromete-se com a ação libertadora e, por isso, não pode “fundar-se numa compreensão de homens vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” (p. 77). Muito pelo contrário, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 77), busca o emergir das consciências que resulta numa inserção crítica na realidade.

A tomada de consciência que desencadeia a ação revela um preceito fundamental da Educação Social, que também tem origem na obra de Freire: a conscientização. Por conscientização entende-se a apreensão crítica do indivíduo do seu lugar na sociedade. Esta consciência crítica não se revela apenas no esforço intelectual, mas sim na práxis, na relação ação-reflexão, e deve ser o principal objetivo da ação cultural pela liberdade (Freire, 2001a). Ação que contraria a apatia e faz brotar um “estado utópico de denúncia e anúncio, um projeto viável” (Freire, 1979, p. 45). Isto porque “o momento do trânsito pertence muito mais ao amanhã, ao novo tempo que anuncia, do que ao velho. É que ele tem algo nele que não é dele, enquanto não pode ser do amanhã” (Freire, 2003a, p. 56). “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo” (Freire, 1979, p. 15).

Estes pressupostos de Freire evidenciam um compromisso com a liberdade e com a autonomia, revelam uma educação que promove a assunção do sujeito, refuta todo e qualquer tipo de objetificação, a massificação que afasta as pessoas de um olhar crítico sobre a realidade e que retira o poder participativo e de decisão.

Freire aponta para uma educação que transite da ingenuidade para a criticidade, que possibilite a tomada de consciência e o desenvolvimento de contradições, que conduzam a novas formas de (inter)agir. A este respeito provoca o apanágio de uma educação problematizadora.

A educação problematizadora é comprometida com a libertação. É questionadora, “(...) se funde na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não pode autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (Freire, 2006, p. 83). De natureza dialógica e reflexiva, esta forma de entender e viver a educação liberta o pensamento no sentido de fazer o mundo mais humano, logo inquieta, é rebelde. Na prática, supera a dicotomia educador-educando, sendo ambos sujeitos cognoscentes e objetos-cognoscíveis, investigadores críticos da realidade. Trata-se de um processo marcado por desafios ligados ao concreto, assentes em compromissos, gerando uma forma autêntica de pensar e atuar (Freire, 2006).

### **3. A pedagogia crítica: caminho de libertação**

O problema de humanização nas nossas sociedades deve ser o problema central da educação, sobretudo da Educação Social. Este pensamento é gestor da preocupação de perceber a presença da desumanização não só como “viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (Freire, 2006, p. 32), logo a Educação Social deve estar forjada na pedagogia crítica, que reclama uma ação insurreta, contrária à falsa generosidade e às intervenções “de gesso”, portanto ela deve ser emancipatória.

A sua natureza emancipatória desnuda a falsa neutralidade, exige tomada de posição, revela a natureza política da educação. A pedagogia crítica pretende o envolvimento do sujeito no exercício político, visa a construção de sociedades menos injustas, alicerçada nos valores de uma igualdade diferenciada e de

sociedades abertas, multi e interculturais, assentes na democracia. O que acolhe a utopia e as inquietações freirianas,

*Um desses sonhos por que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (Freire, 2001d, p. 14).*

A pedagogia crítica visa contrariar esta farsa e faz-se dialógica e dialética e, por isso, praxiológica. Com efeito apresenta-se mais democrática e mais justa, capaz de reconhecer o poder de voz aos sujeitos, logo mais participativa. Entramos, portanto, no campo da educação libertadora, também designada educação popular, que grosso modo, se estabelece como a educação que busca a hegemonia das classes populares, que tem como ponto de partida a cultura popular e busca a assunção do sujeito como ator político. Esta realiza-se “tornando políticas as ações sociais e culturais de um povo, através do que lê realiza e através do que lê reflete e descobre, ao realizar como forma de luta a sua ação, ao convertê-la em prática com sentido histórico” (Brandão, 1984, p. 93).

Consolidada num clima de otimismo e de crença na humanidade, sobretudo nos que têm a sua dignidade roubada, a educação popular visa suprimir todo e qualquer modelo de sociedade que viole o sentido de justiça, os direitos humanos e o respeito pela pessoa humana em toda a sua essência. E, para além de ser formação política, ela é ética e estética, é expressão de luta, porque realiza-se

*Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (Freire, 2001d, p. 10).*

De matriz progressista, a educação popular suplanta uma educação que oprime, que é bancária, visa a superação do senso comum pelo conhecimento mais crítico, que parte do quotidiano e que se vai revelando nas práticas, nas lutas e na resistência, numa perspetiva democrático-libertária, melhor dizendo: numa radicalidade democrática (Freire & Betto, 2003). Sem esquecer que

*(...) toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (Freire, 2000, p. 23).*

A esperança que se evidencia na incompletude do sujeito, na sua educabilidade. No entanto, não é uma esperança de esperar, mas como diz Freire: uma esperança do verbo “esperançar”, que também poderíamos designar como a utopia dos sonhos possíveis (Freire & Nogueira, 1989; Freire, 2001c). Trata-se de contrariar a desesperança dos “esfarrapados do mundo”, daqueles que têm o amanhã roubado, porque

*O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda (ou quem se acomoda fraqueja), a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir, ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir, aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética (Freire, 2000, p. 20).*

A Educação Social que aqui se defende exige esta utopia, exige rebeldia face às injustiças. Impõe esta utopia de buscar criar o novo, o que não existe. Sonha com uma sociedade para todos. Uma utopia construída numa lógica de possibilidades e que só se realiza longe dos discursos e das lógicas fatalistas e, por isso mesmo, tem morada no pensamento e nas ações de um/a educador/a social que não se deixa abater pelo fatalismo, pela visão burocrática e por ideias pré-concebidas e pré-determinadas por poderes hegemônicos, mas sim naquele/a cuja sua prática se funde numa ação crítica e comprometida com a mudança.

#### **4. A ação e a ética freiriana na Educação Social**

No conjunto da sua obra, Paulo Freire vai-nos lembrando que mulheres e homens são seres, socialmente e historicamente, programados para aprender e, na mesma medida, capazes de ensinar. Fala-nos de um aprender gnosiológico que, por sua natureza, não se realiza na transferência e no depósito de conhecimento, e sim na constatação da realidade e na capacidade de conhecer e agir na construção e reconstrução de mundos possíveis, indo ao encontro das necessidades dos sujeitos.

Esta visão gnosiológica agrega a dimensão política, estética, moral e ética tão presente na Educação Social, envolve, sobretudo, a compreensão de que a transformação do sujeito e do seu meio é algo que não está fora, pré-determinado, está intrínseco à condição humana, e, por isso, o futuro, o amanhã é um desafio, é um problema dos homens. Para ele, somos seres programados para aprender e que resulta do

*(...) ser “aberto” em que nos tornamos, a existência que in-ventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte mas a que não o reduz, a consciência do mundo que tem neste um não eu e a de si como eu constituindo-se na relação contraditória com a objetividade (Freire, 2001d, p. 12-13).*

Neste sentido, falamos de uma Educação Social cuja finalidade é uma ação transformadora, que trabalha para a construção da humanidade, da justiça e da dignidade para todos os seres humanos, assim sendo é

incompatível com as ações alienantes de uma falsa caridade, construída de maneira vertical e distante. A Educação Social não abdica de uma educação amorosamente crítica. Muito embora, ao contrário do que se possa pensar, não se trata de uma educação alicerçada num otimismo ingênuo, e sim, numa esperança também ela crítica, repousada na crença

*(...) que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais* (Freire, 1985, p. 74).

Esta visão de educação deixa claro que a ação educativa não deve ser construída numa espécie de extensão que objetifica, que nega a condição de ser sujeito, que domestica. A ação educativa que deve orientar a Educação Social possui uma natureza dialética Homem-mundo e só se efetiva através do diálogo, da comunicação, do ato de ver os indivíduos como seres concretos, como agentes de mudança e exige uma tomada de consciência. Efetivamente, é uma educação humanista voltada para a libertação. Mas esta libertação também implica numa nova compreensão e reinvenção do poder:

*(...) não me parece possível discutir a liberdade, a transformação do mundo, a revolução, a democracia, sem uma compreensão crítica do papel da subjetividade, que não a veja, de um lado, como pura cópia da objetividade, de outro, como uma entidade todo-poderosa. Ao lado deste problema, o do papel da subjetividade na feitura da história, como um dos problemas teórico-práticos do fim deste século, juntaria um outro, de implicações também político-pedagógicas - o do Poder* (Freire & Macedo, 2011, p. 206).

A discussão sobre o exercício do poder, e das relações inerentes a ele, constitui também uma preocupação da Educação Social. As nossas sociedades, sendo elas de natureza complexas, levam-nos a viver, muitas vezes, submergidos no tempo, visto que compreendemos a vida como repetição diária e temos a história como um dado acabado, como um destino inexorável. Se assim o é, aceitamos de forma servil o não acesso à participação. Em última instância, o afastamento do poder resvala à destruição da liberdade criadora. No entanto, como advoga a corrente do pensamento freiriano, podemos afirmar que a história pode ser um destino condicionado, mas não determinado.

Se queremos sociedades mais justas e humanas, devemos criar condições para que os sujeitos sejam capazes de ler o seu mundo e de atuar, como construtores do seu processo de perfeitibilidade e como agentes de transcendência do estado das coisas, porque “a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca (...)” (Freire, 1997 p. 13).

Esta crença na perfeitibilidade e da transcendência do estado das coisas são condições impulsionadoras para o exercício da Educação Social. Esta deve trabalhar no sentido de promover uma participação crítica, de desconstruir a ideia de que a história, por si só, tem poder. A história é produto dos homens e ela faz-se à

medida que os homens se fazem (Freire & Macedo, 2011). Para tanto, é preciso formar o sujeito para que o mesmo tome o seu destino nas mãos e tenha o poder de participar ativamente da sua história. Mudanças estas que implicam no rompimento com alguns setores hegemônicos.

O pensamento freiriano descredibiliza a lógica de poder unidirecional e unidimensional, e fala-nos de poderes que fluem, confluem e conflituam, que necessitam dialogar, que necessitam ser pensados face à necessidade da construção da liberdade, porque a liberdade nunca é doação, será sempre uma conquista. E se assim o é, a prática social ultrapassa a visão, ainda ingênua, de dar voz aos sujeitos e progride no sentido de conferir o poder da voz, ou melhor dizendo, exige o reconhecer da voz, respalda o poder que emana do sujeito e das classes populares, “é o meio discursivo para que se façam ‘ouvir’ e para que se definam como autores ativos do próprio mundo” (Freire & Macedo, 2011, p. 185).

O projeto de sociedade sedimentado numa visão humanista, de emancipação não prescinde de práticas educativas que se construam numa lógica de proximidade, de encontro e de coconstrução. Estas condições que impelem a uma outra característica da educação defendida por Freire: a afetividade, por ele designada de amorosidade educativa. Esta passa pelo respeito à pessoa, na convivência amorosa, numa postura curiosa e aberta, no respeito à dignidade e autonomia do educando (Freire, 2004). Esta amorosidade educativa exige afetividade, rigor e uma constante vigilância do/a educador/a. A este respeito diz-nos Freire:

*Sinto-me interiormente incompleto, nos níveis biológico, afetivo, crítico e intelectual, e essa incompletude me impele, de maneira constante, curiosa e amorosa na direção das outras pessoas e do mundo, em busca de solidariedade e de transcendência da solidão. Tudo isso implica querer amar, uma capacidade para amar que as pessoas têm que criar dentro de si mesmas. Essa capacidade aumenta na medida em que se ama; diminui, quando se tem medo de amar (Freire & Macedo, 2011, p. 242).*

Este não ter medo de amar convida-nos a olhar para outra dimensão do trabalho de Paulo Freire, também ele presente na Educação Social: a unicidade. Cada ser humano é único, ele não se repete, como não se repetem os seus contextos de vida. Esta sua singularidade torna-o incomparável, inconfundível. Ao mesmo tempo que é:

*(...) um ser comunitário, membro de uma sociedade, “ser-com-os-outros, intersubjetividade é também individualidade, interioridade, intimidade, decisão e engajamento. Se por um lado o homem é parte, fragmento, objeto, por outro lado é também todo unificado, totalidade, universo, fim. Portanto, pode-se dizer que o homem é um ser em si mesmo, sujeito que não pode ser redutível a objeto por ninguém, ao menos em forma definitiva e absoluta (Nanni, 1992, p. 94).*

É na sua individualidade que se funde a liberdade, mas a liberdade é uma conquista individual e coletiva. Ela resulta da problematização Homem-mundo da tomada de consciência do Homem com as suas relações, quer com o mundo, quer com os outros Homens, isto é, resulta da superação mágica da realidade que

advém da humildade para aprender-ensinar, da noção de inacabamento, da curiosidade intelectual e da abertura para o novo. Melhor dizendo:

*educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1985, p. 25).*

A visão freiriana também nos convida a pensar a dimensão estética, sobretudo porque o seu pensamento refere o Homem como fazedor de cultura. Os sujeitos são convidados a pensar de forma crítica a sua situação existencial, a pensar que as suas diferenças não são naturais, mas sim, que resultam de fatores históricos e culturais, indo ao encontro do que defende a Educação Social, uma sociedade capaz de prestar atenção e cuidado a todos e todas, sobretudo aos mais vulneráveis e excluídos. Uma Educação Social capaz de relacionar a identidade individual e a identidade cultural, de forma a responder ao desafio ético e ao compromisso que temos enquanto sujeitos, porque “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 2004, p. 24). Com a boniteza, expressão da pedagogia freiriana, encontramos “(...) diante de um conceito que, em unidade com a ética, articula em toda sua extensão metafórica a beleza, a bondade, a verdade, a legitimidade, a liberdade e a civilidade política das ações humanas, especialmente as ações pedagógicas” (Casali, 2016, s/n). Para Freire, “Nós, mulheres e homens, nos tornamos seres refazedores, reconstrutores do mundo que não fizemos. E não há reconstrução sem criatividade. No fundo, a criatividade tem que ver com a remodelação do mundo”. (Freire, 2013, p. 359-360).

Uma das Ideias-força mencionada por Freire na sua obra *Conscientização* refere que “cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais” (Freire, 1979, p.19). Esta afirmação leva-nos também para a dimensão ecossistémica e transdisciplinar já presente nos seus escritos. A sua perspetiva humanista traz à tona um novo paradigma capaz de promover o diálogo entre o saber científico e a experiência concreta dos indivíduos, um paradigma de natureza praxiológica. Traz “(...) um olhar mais humanístico, coletivo e global que seja capaz de conectar o ser humano à sociedade e ao meio ambiente, na busca por mudança nas suas práticas tanto educativas quanto em sociedade” (Pinho; Queirós & Freire, 2021).

## **5. O/A Educador/a Social: assunção de compromisso na ação, na profissão e na profissionalidade**

O/A Educador/a Social, como agente de um outro mundo possível, é convidado a alimentar e gerar utopias, sobretudo num momento que se evidencia frágil.

*A morte das ideologias libertárias e a predominância da ótica liberal, como sinónimo de democracia e liberdade, aceleram o processo de desumanização. Reflui-se do coletivo ao privado; do social ao*

*individual; do histórico ao momentâneo. O que era povo transforma-se em aglomerados de pessoas; as classes se esgarçam em interesses pessoais movidos pelo mimetismo espelhado no comportamento da elite; a nação se deixa recolonizar pela progressiva mercantilização da aldeia global* (Frei Betto, 2013, p. 79-80).

Ao/A educador/a cabe a árdua tarefa de ajudar a construir uma sociedade onde se valorize os direitos humanos, a cidadania, a capacidade participativa dos sujeitos. Nesta medida, a educação deve ser a referência que une e mobiliza todos nesta direção. Esta forma de ver a educação deve ser radicalmente ética.

*Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade* (Freire, 2001d, p. 20).

Falamos então de um/a educador/a e que antes de serem educadores/as também são humanos, um ser social, logo a sua prática deve realizar-se através de uma educação capaz de diminuir “a distância entre o sonho e a concreção do sonho. O sonhador se junta a outro sonhador e eles encurtam a distância entre o sonho e a vida sonhada” (Freire & Nogueira, 1989, p. 44).

O/A educador/a comprometido desenvolve a curiosidade e desperta horizontes de possibilidades, é humilde, suficientemente, para perceber o que os sujeitos são capazes de ver, sentir e agir, de apreender a significação do discurso teórico, que são capazes de, em conjunto com ele, adentrar na realidade através de um processo de reflexão-ação. Assim, “molhando-se das águas culturais e históricas, das aspirações, das dúvidas, dos anseios, dos medos das classes populares que, organicamente vai inventando com elas caminhos verdadeiros de ação, distanciando-se cada vez mais dos caminhos da arrogância e do autoritarismo” (Freire & Faundez, 2002, p. 68).

A natureza orgânica da sua ação, movida pela sua sensibilidade e competência, permite o conhecimento mais sistematizado da realidade a fim de contribuir para que os sujeitos desenvolvam a sua autonomia e, por conseguinte, aprendam a aprender, descubram as suas possibilidades, sejam capazes de resistir e de lutar. Os/As educadores/as são intelectuais orgânicos (Gramsci, 1999). “Eles fazem a ponte entre a inteligência e a experiência vivida, eles iluminam conteúdos já pressentidos no interior da prática” (Freire & Nogueira, 1989, p. 30). Também é humilde, suficientemente, para reconhecer a sua constante necessidade de ser e de conhecer. A esse respeito, diz-nos Freire (2004):

*Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável*

*amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (p. 67).*

É impreterível reforçar que a

*(...) prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela jamais haverá transformação. A educação consegue dar às pessoas mais clareza para 'lerem o mundo', e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política (Freire, 2001c, p. 36).*

A inclusão desta ideia resulta da vontade em discutir o papel do/a educador/a social, sobretudo de um/a educador/a que toma a sua tarefa de forma crítica, engajada e comprometida com a libertação, um/a educador/a que, de forma eternamente vigilante, “no sentido da preservação da coerência entre a prática e o projeto da nova sociedade” (Freire, 1984, p. 122), contribui para o exercício da liberdade, porque, como diz Streck (2001):

*a) a educação é práxis histórica para a libertação dos homens e mulheres; b) é uma práxis abrangente que perpassa todas as esferas da vida; c) é uma práxis diferenciada de outras práticas sociais com as quais, no entanto, se encontra no campo da cultura (p. 75).*

O/A Educador/a Social deve ter a sua prática alicerçada na luta incessante de recuperação da humanidade roubada, deve fazer da opressão e das suas causas objeto de reflexão dos oprimidos (Freire, 2006). Vale acrescentar que esta ação de natureza reflexiva o leva à assunção de compromissos que se revelam na sua pessoa, na sua ação, na sua profissão e na sua profissionalidade, refletida numa solidariedade crítica e numa práxis autêntica. Só quando o educador percebe as relações existentes entre a educação e as relações sociais é capaz de agir como agente de transformação.

Neste viés, trata-se de um profissional que se quer crítico, que sabe que a sua prática possui uma intencionalidade educativa, que a sua pedagogia é o caminho para algo que transcende, logo “transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 2006, p. 46). A sua inserção crítica na história, a sua consciência-mundo, implica-o, torna-o insurreto, contraria o imobilismo e a falsa crença na imutabilidade das pessoas e das sociedades, porque “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação” (Freire, 2000, p. 37).

Na pedagogia crítica não há lugar para um/um educador/a que viva “um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens” (Freire, 2004, p. 94). É-lhe exigida a confiança e a “(...) confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” (Freire, 2004, p. 94). Melhor dizendo, a verdadeira corporização da palavra pelo exemplo.

A “(...) visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida que implica a participação livre e crítica dos educandos” (Freire, 2003a, p. 13). Educar para a liberdade exige um novo paradigma, também ele de natureza crítica, um paradigma emergente capaz de trazer a humanização de teor político à atividade do pensamento científico (Santos, 2013), que pretende um novo saber resultante do confronto do saber popular e do saber científico. O processo de mudança social, de construção e/ou de consolidação de relações sociais exige rigorosidade e novas concepções metodológicas, pois supera a neutralidade científica ao mesmo tempo que gera um novo compromisso ético-político em favor da hegemonia popular. Com efeito,

*(...) para os intelectuais que queremos comprometidos com esta perspectiva, a questão é a contribuição do conhecimento e sua produção nos diversos momentos de luta pela mudança social, que parece não acontecer por um passe de mágica nem numa única ação. Parece exigir ações várias e em níveis diversificados no interior de um longo processo* (Sousa, et al, 2006, p. 32).

Acresce ainda que cabe ao/a Educador/a Social acompanhar as pessoas e/ou os grupos no seu processo de inclusão e participação nas redes de sociabilidade, sendo que a sua tarefa deve resultar de projetos coletivos, de natureza comunitária (Sáez & Molina, 2006), desenvolvidos com os sujeitos através de experiências problematizadoras, capazes de se construírem conhecimento coletivo, indo ao encontro do que bem defende Paulo Freire:

*Há uma responsabilidade no/a educador/a na própria programação da educação. E ele não pode fugir a esta responsabilidade: ver tudo que ele possa fazer, no sentido que o educando pouco a pouco, estimulado, desafiado, possa começar a compreender a razão de ser da própria busca em que está inserido* (Freire & Guimarães, 2003, p. 71).

## Considerações finais

A Educação Social consubstancia-se em diferentes campos sociais, a sua essência convoca a ação transformadora da sociedade, procurando torná-la mais humana e justa. Nesse sentido, a Educação Social bebe na fonte da Educação Popular. Uma educação de caráter progressista e democrática, que se funde na dialética de denunciar e anunciar, porque a denúncia que não se alonga em anúncio, é uma denúncia que se castra. “Todo anúncio tem que vir com um amanhã, que por sua vez está se gerando, e não se gera a não ser através da mudança do hoje” (Freire & Guimarães, 2003, p. 65).

De natureza emancipatória, a Educação Social realiza a sua prática assente na visão de que a realidade social é produto dos Homens, e que a mudança da realidade depende da ação concreta dos sujeitos, reconhece que a transformação da realidade é tarefa histórica, trabalha com contradições e visa a conquista de direitos. Esforça-se para que o educando seja sujeito cognoscente do processo de transformação.

Esta Educação Social, de natureza crítica, desenvolve-se no lado oposto de práticas burocráticas, fatalistas e assistencialistas. Ela quer-se utópica, é alimentada pelo sonho da igualdade dentro da diferença,

da justiça social e dos direitos humanos. É simultaneamente esperançosa, assente na fé nos Homens e no seu poder de transformação. Por isso mesmo, é ousada, rebelde, rompe a cultura do silêncio e funde-se na luta quotidiana por um melhor ser e viver.

Pensar o lugar do/a educador/a social no âmbito da pedagogia crítica, leva-nos a um fundamento do seu trabalho educativo, que passa por acreditar que “a possibilidade humana de existir - forma acrescida de ser, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer” (Freire, 2001b, p. 10).

As ideias de Paulo Freire são indispensáveis na ação do/a Educador/a Social crítico e comprometido com a construção do novo, do inédito. Ainda mais, numa época em que

*deveria ser nosso maior desafio de intelectuais e de pesquisadores deste fim de século e de milénio: reinventar um conhecimento que tenha feições de beleza; reconstruir uma ciência que tenha sabor de vida e cheiro de gente, num século necrófilo, que se especializou na ciência e na arte da morte, da guerra e da destruição (Freire, 1993 cit. por Streck et al, 2001, p. 90).*

Na senda deste pensamento, a intervenção socioeducativa praticada pelo/a Educador/a Social, deve caracterizar-se pela horizontalidade, participação, coconstrução de possibilidades, desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e de novas relações de poder. E porque nenhum ser humano está pronto, todos nós nos vamos fazendo, a premissa básica da Educação Social é a ideia de incompletude, de inconclusão dos sujeitos. Através da educação, o ser humano vai se formando, vai-se (re)construindo e, quiçá, vai-se libertando, a partir de um processo de conscientização, que resulta de uma educação problematizadora. Em síntese, a Educação Social deve ser libertadora, logo a sua natureza é praxiológica, forjada na utopia, na capacidade inventiva e interventiva dos sujeitos. À medida que os Homens mudam a sua realidade, também muda o conhecimento.

*Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. (...) Conta-me os teus sonhos para que sonhemos juntos (Alves, 2018, p. 71).*

## Referências

- Alves, R. (2018). *Conversando sobre educação*. [S.l.]: Mahatma.
- Betto, F. (2013). *O que a vida me ensinou*. São Paulo: Saraiva.
- Brandão, C. (1984). *Os caminhos cruzados; formas de pensar e realizar a educação na América Latina*. São Paulo: Cortez.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogia Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Carvalho, A., & Baptista, I., (2004) *Educação Social: fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Casali, A. (2016). Ética y estética como expresiones de espiritualidad en Paulo Freire. *Rizoma-freireano*, 21. Retirado de <http://www.rizoma-freireano.org/articles-2121/etica-y-estetica-21>.
- Freire, P., & Betto, F. (2003). *Essa escola chamada vida* (14ª ed.). São Paulo: Ática.
- Freire, P., & Faudez A. (2002). *Por uma pedagogia da pergunta* (5ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2001). *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2003). *Sobre educação (Diálogos)* (3ªed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Macedo, D. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Nogueira, A. (1989). *Que fazer - Teoria e prática em Educação Popular*. Petropolis: Vozes.
- Freire, P., & Shor, I. (2003). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (10ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização, teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1984). *Cartas à Guiné-Bissau* (4ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *Comunicação ou extensão* (8ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). "Criar o que não existe ainda deve ser a pretensão de todo sujeito que está vivo". *Jornal Folha de S. Paulo*, 8.1.1997.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2001a). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001b). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001c). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2001d). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2003a). *Educação como prática da liberdade* (27ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003b). *Educação e mudança*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido* (6ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da tolerância* (2ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogo em extensão universitário*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, 18(1), 10-32. Brasília. consultado in <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>.
- Gramsci, A. (1999). *Cadernos do cárcere*, vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Matos, J. (2001). Sobre a beleza de pensar certo. In M. N. Lima & A. Rosas (org), *Paulo Freire: quando as ideias e os afectos se cruzam* (pp. 71-91). Recife: Ed. Universitária.
- Mendes, I. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) no Vale do Ave, Norte de Portugal* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Granada, Granada, Espanha.

- Nanni C. (1992). *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma: LAS.
- Pinho, M. J., Queirós, C., & Freire, J.C (2021). *Pensamento ecossistêmico e transdisciplinar: trilhando caminhos na perspectiva da Ecologia dos Saberes*. doi.org/10.26512/lc.v27.2021.34338 consultado in <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/34338/28920>.
- Sáez, J., & Molina, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Santos, B. S. (2013). *Pela mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. Vila Nova de Famalicão: Almedina.
- Sousa, J.F et al (2006) *Investigación acción participativa: ¿¿Qué??: desafíos a la construcción colectiva del conocimiento*. Recife: Edições Bagaço.
- Streck, D. R. (org.), (2001a). *Paulo Freire: ética, utopia e educação* (3ª ed). Rio de Janeiro: Vozes.
- Streck, D. R. (2001b). *Pedagogia no encontro de tempos, ensaio inspirado em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes.

[Índice](#)





# FROM FREIRE'S THEORY TO KNOWING PRACTICE

Andrea Bullivant<sup>1</sup>

## Abstract

This article responds to questions about the relationship between Freire, Development Education (DE) and Global Learning, and theorisation of practice. It draws on research exploring these questions through the perspectives of practitioners based in Development Education Centres (DECs) in England. Whilst findings support wider evidence of increasing alignment between aims, theory and practice, they also highlight tensions. These resonate with questions raised about how far Freire's ideas remain too implicit and lacking 'internal' critique by practitioners about the implications of these ideas for practice. However, by revisiting data and wider literature on practitioner experience and knowledge *with* participants, it was possible to draw in insights pointing to what practitioners do as embodied and 'knowing practice'. This presents another lens on the theory-practice relationship, and the ways practitioners translate Freire's ideas in and through practice. It also acts as a call to practitioners to (re)engage with Freire through more attention to *praxis*.

**Keywords:** *Global Learning; Embodied; Knowing Practice.*

## Introduction

Calls for education to respond to complex global challenges<sup>2</sup> suggest growing interest in rethinking the neoliberal model which has come to dominate formal contexts for learning in many countries. Whilst some of these calls appear new, behind them lies a long history of attempts to reshape education as a vehicle for societal transformation. Described variably as 'issue-based' or 'adjectival' educations, they draw on a rich history of radical ideas and grassroots activism (Hicks, 2008: 2; Dillon, 2017: 40). In the case of Development

---

<sup>1</sup> PhD, Liverpool World Centre.

<sup>2</sup> <https://www.bigeducationconversation.org/>; <https://www.teachthefuture.uk/>.

Education (DE), it is the work of Paulo Freire that has been seen to be particularly influential<sup>3</sup> (Heater, 1980; McCollum, 1996; Bourn, 2015).

Freire's influence on DE can be traced back to his grassroots work with 'illiterate peasants' in rural communities in Brazil (McCloskey, forthcoming). Coinciding with the 'lived experiences' of individuals and organisations returning from aid and development work in different contexts, it was the ideas Freire published about education and pedagogy that were taken up by DE practitioners (Bourn, 2015). However, whilst Freire's work remains a key reference point in literature on DE, questions have been raised about how far it was ever really possible to translate Freire's ideas from their origins in empowering marginalised communities in Brazil to global North contexts (McCollum, 1996). Related to these, are concerns about lack of clear theorisation of DE practice which has allowed Freire's ideas to remain both implicit and vulnerable to more hegemonic agendas, thus diluting Freire's radical potential.

This article responds to the questions raised in relation to DE and Freire, and the broader issue of theorisation of practice. It does this by drawing on research with practitioners in Development Education Centres (DECs) in England and begins by setting out the context for research. This includes questions raised in an earlier analysis of DECs, as well as ongoing critique about conceptual and theory-practice issues. What follows is a summarised discussion of findings, focused specifically on practitioners' engagement with Freire. These are located in a 'middle ground' that both supports evidence of more explicit alignment between aims, theory and practice than earlier critique suggested *and* recognises that tensions persist. The discussion then turns to findings that what practitioners know and do resonates with concepts of embodied and knowing practice. This presents an alternative lens on understanding the theory-practice relationship from practitioners' perspectives, including Freire's contribution. It also opens up possibilities for practitioners to (re)engage with Freire and the concept of praxis.

## Research Context and Findings

That Freire remains a key touchstone for those involved in delivering DE and Global Learning<sup>4</sup> (the term to be used hereon in), is supported by references to his significance in the literature (Heater, 1980; Brown, 2013; McCloskey, 2016). They highlight the influence of a number of key concepts developed by Freire. Underpinning these is the concept of 'banking education', which has been influential on practitioners' attempts to shift teachers towards more learner-centred approaches (Freire, 1970:46). In turn, these approaches are informed by the concept of 'dialogue' as 'the encounter of those addressed to the common task of learning and acting'. For Freire, this would allow for 'praxis' as the interaction between reflection and action, and conscientization<sup>5</sup> or 'critical consciousness' of 'social, political and economic contradictions' (ibid: 63, 60, 9). The concepts of dialogue, praxis and conscientization are seen to influence Global Learning as a form of critical pedagogy (Brown, 2013; Blackmore, 2014).

---

<sup>3</sup> This recognises that Freire has also been an important theoretical influence on other educations, especially Peace Education (Heater, 1980).

<sup>4</sup> The term currently used by DECs in England (notwithstanding debates about this).

<sup>5</sup> *Conscientização* is the term in Freire's original Portuguese.

However, questions have also been raised about how far Freire's ideas could be translated into the kind of contexts where Global Learning is increasingly located. These questions were explored specifically in relation to DECs through McCollum's (1996) critical analysis of the theory and practice of DE in England in the 1990s. Seeking to address what she saw as ongoing marginalisation of DE, she found that because it had evolved largely *through* practice, there had been insufficient attention to theorisation and a lack of 'internal critique' about conceptual, theoretical and political issues, and their implications for practice (McCollum, 1996: 54). She was concerned in particular with the 'assumed' influence of Freire and the failure to engage with the challenges posed by attempting to translate his ideas into the constraining context of schools (ibid: 35). For McCollum, this was also reflective of a wider tension between a liberal humanist emphasis on empowering individuals and a more critical emphasis on transforming power relations, represented by Freire's idea of 'critical intervention' in reality (Freire, 1972, in McCollum, 1996: 74).

Whilst McCollum's research now stands at some distance, questions persist in the literature which resonate with her concerns. For some, weak conceptualisation has continued to undermine the potential for Global Learning to make a distinctive contribution to education and social change (Marshall, 2005; Bourn, 2015). For others, concerns about conceptual matters focus on challenging the interplay of 'technical-economic', liberal humanist and other hegemonic agendas in Global Learning discourse (Andreotti, 2006; Marshall, 2011: 412; Dillon, 2017). These meet with concerns that attempting to find traction with increasingly neoliberal development and education agendas, has resulted in conceptual confusion and loss of criticality (Mannion et al, 2011; Khoo and McCloskey, 2015; Dillon, 2018).

Running through these critiques are questions more specifically about the relationship between theory and practice, and Freire's influence in particular. These echo McCollum's concerns about his 'assumed' influence and the implications of meeting with mainstream contexts. For instance, Dillon (2017: 98) points to the risk of 'superficial 'game playing'' in introducing participatory approaches into schools without engaging with Freire's call for critical analysis of power. These questions form part of wider debates between those arguing for Global Learning as a 'constructivist' approach which adapts to 'the particular pedagogical perspectives being addressed', and those more concerned with transforming the dominant neoliberal paradigm (Bourn, 2011, and Selby and Kagawa, 2011, in Khoo and McCloskey, 2015: 4). Dovetailing here are questions about the kind of change practitioners are seeking and how far Freire's emphasis on 'liberating action' remains central to practice (Skinner and Baillie Smith, 2015; McCloskey, 2016: 111).

Building on these debates, attempts have been made to develop Global Learning as a more coherent, distinct and ethically informed approach (Andreotti, 2007 in Baillie Smith, 2013; Marshall, 2011; Bourn, 2015). Responding to concerns about lack of theorisation and practitioners' perceptions that theory is too disconnected from practice, they have resulted in frameworks and tools developed to translate theoretical concepts for practice contexts (Andreotti, 2006; Blackmore, 2014). Notwithstanding these attempts, there continues to be a lack of attention to practitioner perspectives in research broadly and, more specifically, with regard to questions about the theory-practice relationship and Freire's influence (Skinner and Baillie Smith, 2015; Blackmore, 2014). Since McCollum's research, only a very small number of studies have explored practitioner perspectives, experience and application of theory to practice. Whilst overlapping in scope, they

tend to focus either on exploring practitioner perspectives, experience and conceptual 'ideals', or analysing and clarifying the potential of Global Learning as critical pedagogy (Marshall, 2005: 79; Ellis, 2013; Brown, 2013; Blackmore, 2014; Skinner and Baillie Smith, 2015; Dillon, 2017; Coelho et al, 2018). Of these, a smaller number focus on Global Learning practitioners exclusively and McCollum's study remains one of the most in-depth explorations of the theory-practice relationship in the context of organisations like DEC's.

Using McCollum's study as a key departure point, the research explored here aimed to provide an up-to-date analysis of how practitioners in DEC's in England conceptualise Global Learning and understand the relationship between theory and practice. It sought to respond to McCollum's findings, ongoing debates about the theory-practice relationship and the absence of practitioner voices and experiences in Global Learning research (Skinner and Baillie Smith, 2015). Further to this was the fact that I am also a DEC practitioner who consciously and deliberately identified with participants and their concerns (Denzin, 1989, Mies, 1993, Haig, 1999, De Laine, 2000, in Cohen et al, 2011). I saw this research as an opportunity to empower DEC's in the face of more dominant agendas, contexts and critiques shaping their work (Charmaz, 2017).

Keen to integrate research aims into the research methodology, I drew on Hense and McFerran's (2016) ideas for Critical Ground Theory (CGT). This allowed for an approach which could pay close attention to the data and capturing participants' realities, whilst recognising that all meaning to be made of these is still socially constructed (Oliver, 2011). It also combines with a participatory paradigm to encourage a process of 'collaborative reflexivity' with participants (Hense and McFerran, 2016). This was facilitated through a series of face to face and online focus groups with twenty-two practitioners from thirteen DEC's located across England. By following up with the same participants in online groups I was able to share early findings and insights from literature, promoting a process in keeping with praxis and conscientization.

### **Global Learning as Freirean-inspired Process?**

Early analysis of the data showed that practitioners largely conceptualised Global Learning as a 'process-orientated' means of enabling change in individual understanding, skills and dispositions, informed by moral and political values and aims (Rajacic et al, 2010, in Coelho et al, 2018: 42). Alongside this, practitioners conceptualised Global Learning as an holistic domain, consisting of multiple interconnections and interdependence. These understandings aligned closely with Global Learning approaches and outcomes identified in wider literature (Fricke and Gathercole, 2015; Coelho et al, 2018). In particular, they aligned with suggestions that, for some, Global Learning is increasingly about open-ended processes of promoting critical thinking, reflection and a commitment to action, rather than action being a given (Skinner and Baillie Smith, 2015).

When it came to the relationship between practice and theory, participants highlighted Freire's influence on activities, methods and resources used in practice. This included references to activities such as '*decoding*'<sup>6</sup> and '*ranking*' images and statements, and resources incorporating activities designed to shift

---

<sup>6</sup> Extracts from participants' responses in focus groups.

teacher 'attitudes and practices' towards more learner centred approaches (Freire, 1970: 46; Oxfam, 2015). It also included references to '*innovative methodologies*' and Freirean inspired programmes like Training for Transformation (Hope and Timmel, 1999). More implicit in participants' responses was Freire's influence on the process and outcomes these activities and methods were designed to facilitate. There was an emphasis on processes linking critical thinking with '*raising awareness*', '*talking together*' and '*actually doing something in practice*'. As such, these could be said to reflect the kind of 'radical interaction' between reflection and action Freire (1970: 60) emphasised in his concept of praxis. However, as the dialogue in Figure 1 below illustrates, there was ambivalence between participants about the relationship between these processes and aims, and the extent to which outcomes should be open-ended.

Participant 1: *but consciousness to me doesn't say enough either, that's not challenging, that's knowing. Is it being aware that systems are unequal? That phrase doesn't imply to me I'm actively doing something about it.*

Participant 2: *there's a knowing and a doing, and part of the wisdom is when to know when to do as well isn't it and choosing not to do is also a statement.*

Participant 3: *Is there somewhere in the middle, some sort of bridge between the knowing and the doing. Because you know what you were saying about, and I agree that the not rushing into, but knowing that some action may be required somewhere down the line.*

*Figure 1- Dialogue between three participants.*

That participants emphasised Global Learning as a process in keeping with Freire's praxis, is supported by definitions and analyses of Global Learning in policy and research. These point to a process which aligns critical thinking and consciousness, and reflective learning and action (Brown, 2013; Bourn, 2015; McCloskey, forthcoming). For example, Brown's (2013: 291) comparative study of Development Education in non-formal contexts in Spain and the UK found a 'clear message' that it is a process linked to a pedagogy that emphasises critical thinking. Brown supports this analysis with a theoretical framework heavily informed by Freire. Moreover, she concludes that her findings point to evidence of more explicit alignment between aims, theory and 'understanding of critical pedagogies' than suggested by McCollum's research some years previously (ibid: 286-287). Brown's analysis is supported by other attempts to develop pedagogical frameworks which connect critical thinking, dialogue, reflection and concepts like 'responsible being and action' (Bourn, 2015; Blackmore, 2014: 34). These also resonate with the process explored in the dialogue in Figure 1.

Notwithstanding the findings on Freire's ongoing influence and the potential for more explicit alignment between theory and practice, both the dialogue in Figure 1 and wider focus group discussions exposed some of the ambiguity and tensions identified by McCollum and later critique. In common with Dillon's (2017) analysis of the way practitioners talk about DE in the Republic of Ireland, there were many references to Freire's influence on activities, methods and resources, but less evidence of how this related to the idea of Global Learning as critical or radical education. This was despite the connections made by Brown and others, and to some extent participants in this study, between Freirean-inspired critical pedagogy and Global Learning practice. The risk of superficial engagement was reinforced by a sense that Freire's ideas tended to

be more implicit when it came to practitioners' aims. This is reflected in the response below, raising questions again about the relationship between aims, processes and outcomes, and how far practitioners saw change in terms of *'actively doing something about it'*. Tensions between practitioners' motivations and more hegemonic agendas also raised questions about the extent to which they are reflecting on the implications of implementing Freire's ideas in practice.

*and we all start from a shared belief and it's that fundamental unspoken belief. It's a political position that maybe we don't articulate but we start from that position, that's the theory, whether that's Marxist whether that's Paulo Freire, and maybe we don't even know what our positions are, but I think we start out with that and we then use methods and, implicitly, we are seeking positive social change.*

Where this participant seeks to make clear the *'political position'* and the influence of Marxism and Freire, the emphasis on *'implicitly... seeking positive social change'* suggests a lack of clarity of aims found across focus groups. Coupled with the finding that practitioners mainly engaged with Freire through connecting his ideas to activities, methods and techniques, it appeared to support concerns about lack of reflection on Freire's assumed influence. It was not that participants did not engage with some of the implications of Freire's ideas. For example, there was acknowledgement that *'if we were to take Paulo Freire's statement that education is never neutral,... you have to decide which side you're on'*. However, ambivalence or confusion arose where participants attempted to wrestle out their motivations from policy objectives such as *'poverty reduction'* and concerns about indoctrination. This resulted in a tendency to invoke use of facilitation and participatory methods as if these were neutral or *'a priori techniques'* which could operate around tensions (Giroux, 2010: 716). As will be suggested, it also risked conflation of aims and methods with agendas dominating schools.

The tensions outlined above were brought into focus by an emphasis on use of Philosophy for Children (P4C). Pioneered as a *'community of enquiry'* pedagogy, P4C aims to promote philosophical thinking in a way which goes far beyond generalised thinking skills (Murriss, 2008: 669). That participants emphasised P4C is reflected in references in the literature to its use in supporting Global Learning as a pedagogical process aimed at promoting critical thinking (Brown, 2013; Bourn, 2015). This was somewhat diluted by the way participants loosely related P4C to different theoretical influences which shared *'common strands'* with Freire. Furthermore, P4C's growing use by DECs and schools highlights its compatibility with agendas aimed at skills for *'attainment'*, as well as the *'soft skills'* noted below (SAPERRE). The risk here is that practitioners become complicit with promoting instrumentalised critical thinking (Murriss, 2008; Marshall, 2011). It also raises questions again about how far methods like P4C are focused on individual rather than wider societal change.

*we are looking at impact in terms of critical thinking and global awareness, how it improves attainment and achievement, but also confidence and leadership and all the soft skills.*

In the discussion so far I have attempted to show how findings both supported arguments for more explicit alignment between aims, theory and practice, and reinforced tensions highlighted by McCollum and others. These include the possibility that practitioners may be at risk of engaging with Freire only so far as the level of ‘methods, technique or process’, leaving more radical ideas about societal change largely implicit (Allman, 1988, in McCollum, 1996). This conflated with tensions between motivations and other hegemonic agendas, resulting in the ambivalent use of methods like P4C and questions about what kind of change and outcomes are sought.

Alert to some of these tensions, Brown addressed concerns about the balance between indoctrination and relativism, by arguing that practitioners engage in ‘fair minded critical thinking’. She also argues for the potential for wider societal transformation through ‘catalytic individuals’ who can spread their learning more widely (2013: 37, 44, 296). By contrast, Dillon’s analysis of practitioner discourses, in Ireland, left her less optimistic about the level of criticality found in practitioner understandings. Alongside identifying a range of discursive positions between liberal-humanist, critical and post-critical, Dillon (2017: 261) identifies a prevailing ‘discursive culture of restraint, which has historic and hegemonic influences’.

Locating my findings somewhere between Brown and Dillon, and seeking to provide another perspective on practitioner understandings of practice, I returned to the Critical Grounded Theory process of moving between participants, data analysis and literature. This led me to explore wider studies on practitioner experience and professional practice knowledge. It alerted me to concepts and theories of practice which offered another lens on how practitioners relate theory to practice.

### **Global Learning as Knowing Practice**

In focus group dialogues there was a clear emphasis on understanding Global Learning as practice. This is perhaps not surprising given the assumption of a theory-practice divide in the research aims, the way DEC’s work is represented in the literature and their current expressed aims to ‘support and deliver global learning in schools and communities’ (Heater, D, 1980; Bourn, 2015; CoDEC). For some participants, being ‘grounded in practice’ related closely to Global Learning’s intrinsic complexity and making this accessible for those they work with, especially teachers (Coelho et al, 2018). This combined with concerns about making it ‘practically useful’ and ‘doing something in practice’. These concerns could, at times, appear anti-theoretical by framing theory as too ‘elitist, abstract and excluding’ on the one hand and practice as ‘transparent, straightforward and procedural’ on the other (Andreotti and de Souza, 2008: 30). They also contrasted with responses which suggested that the theory-practice relationship was more complex and ‘symbiotic’, involving ‘translating’ between theory and practice.

*so the translation thing being quite important, the translating between the more theoretical research, and for teachers to be able to practically grasp things and engage with research more easily, because it’s like being an intermediary.*

Prompted to more comparison of data and literature by suggestions of a complex relationship between theory and practice, I encountered similar debates about a theory-practice divide in the context of teacher education. Ord and Nuttall (2016: 356) see this divide as a tension between future teachers calling for more practical or 'craft' knowledge to apply in practice and teacher educators' emphasis on theoretical or 'formal' knowledge as the foundation for critically reflective practice. They question unhelpful distinctions between 'knowing' and 'doing', and draw on theories of practice to argue that what future teachers in their study are seeking is an 'embodied' sense of understanding teaching through which to connect theory with practice (ibid: 361). This resonated with Skinner and Baillie Smith's (2015: 27) analysis of what 'Global Education' practitioners do as embodied practice; defined as 'shaped by the dynamically evolving knowledge, emotions, creativities and coping strategies of the practitioners themselves'. It resonated with participants when shared as interim findings in online focus groups suggesting that, like Ord and Nuttall's future teachers, DEC practitioners might be seeking an embodied sense of what they do in connecting theory to practice.

*as you go on the more you realise the theory behind what you're doing, it becomes more and more relevant because you're actually experiencing it.*

Moreover, exploring wider literature through Ord and Nuttall's study also drew my attention to Kemmis' (2005) work on theorising practice and further insights into practice knowledge through his concept of 'knowing practice'. Exploring wider literature through Ord and Nuttall's study also drew my attention to Kemmis' (2005) work on theorising practice and further insights into practice knowledge through his concept of 'knowing practice'. In an early iteration of his ideas<sup>7</sup>, Kemmis drew on Aristotle's distinction between practical, technical and theoretical reasoning, to emphasise the role of practical reasoning in understanding how practitioners think in the course of 'doing' a practice. Defining practical reasoning in terms of 'practical wisdom and knowledge', 'praxis' and 'doing-action', Kemmis argued that practical reasoning involves practitioners' drawing on existing resources of professional practice knowledge *and* a highly reflexive process of 'searching for saliences' and ideas from their whole life experience. It means taking account of 'intentions, interests, meanings, understandings and values' and likely consequences of their actions, revealed through the 'action and interaction' of their practice (Kemmis, 2005:1-2).

Kemmis develops his argument by drawing on wider theories of practice. Exploring other forms of embodied knowledge, he extrapolates from 'craft knowledge' to identify 'knowledge in the face of uncertainty' and a process through which practitioners engage in a process of practical reasoning, deliberation and 'exploratory action' (Higgs, Titchen and Neville, 2001, in Kemmis, 2005: 9-12). Again, and in keeping with the concept of searching for saliences, this means practitioners being alert to subjective and objective conditions, and being ready to adapt to the particular situation of their practice as it unfolds. It is through this process of 'being continuously attentive to what happens' that practitioners engage in what Kemmis (2005:13) came to define as 'knowing practice', combining:

---

<sup>7</sup> The reference to 'early iteration' acknowledges developments in Kemmis' and colleagues work on theorising practice since the paper drawn on here.

*the sense in which a person comes to know what a particular kind of practice is' and 'a sense that one knows what one is doing when one engages in practice, and reflexively becomes more knowing as one continues to practice.*

Revisiting the data across focus groups in light of Kemmis' ideas, it was possible to see features of practical reasoning and the potential for knowing practice in the way some participants reflected on practice situations and implicitly connected theory to practice<sup>8</sup>. These features and potential are explored here with reference to the two responses below, selected partly for their focus on using P4C.

*think about the example of P4C, it can be obviously extremely instrumental from a point of view of learning the skills that you need for the curriculum, but when you've got a group of teachers who've been doing it for a while I'm very explicit about the radical nature of and, even on Level 1, it feels to me that we quite often get to the point, we're quite clear and explicit, and the teachers see that and raise it themselves, about how transformational it potentially is in transforming society, not just giving some kids some skills. So it's kind of, you always feel like making a judgement about how much you reveal the radical nature of something and to whom.*

*And you know one of the things I've been grappling recently with recently is trying to use P4C and school linking and situations like that and actually finding ways of going beyond the liberal, the intercultural understanding, but get into this whole dialogue about the pedagogy of global social justice and recognizing colonialism... and yet it's a difficult, dangerous, uncomfortable subject and that's where I'm grappling, how do you bring these things to the attention of young people when the agenda from Department of Communities Local Government or whatever.*

Both participants appear to have engaged in a highly reflexive process of 'thinking through' what might be done in the particular circumstances referred to (Kemmis, 2005:10). This supports Skinner and Baillie Smith's (2015) ideas about embodied practice as a dynamically evolving process involving creativities and coping strategies. It also reflects the features which Kemmis argued contributed to knowing practice. For instance, both participants are alert to subjective and objective conditions in deliberating on how to act and respond to the needs of specific groups. In the first response, this is seen in the way this participant refers to '*making a judgement about how much you reveal the radical nature of something and to whom*'. Further to this, is the way this participant demonstrates 'knowledge in the face of uncertainty' and 'exploratory action' in their openly reflexive approach to the nature and consequences of their practice as it unfolds.

The second response reveals similar features of embodied and knowing practice in the way this participant emphasises '*grappling*' with how to bring a '*difficult, dangerous, uncomfortable*' subject to the attention of young people. This response offers further evidence of the potential for knowing practice in 'searching for saliences' between P4C, '*school linking and situations like that*' and a '*pedagogy of global social justice*' that recognises colonialism. This suggests they are alert to theoretical debates on tensions,

---

<sup>8</sup> These findings have been explored in more detail in Bullivant, A (2020).

between liberal-humanist, critical and post-critical perspectives, beyond what might be apparent outside of their reflection in a focus group.

Whilst neither of the two responses above makes explicit connections with Freire, I want to suggest that revisiting participants' responses through knowing practice offered another window into practice, its relationship with knowledge and how practitioners might engage with Freire. In the first instance, applying the concepts of embodied and knowing practice supported the suggestion by some participants that the relationship between theory and practice might be more complex and symbiotic than initially appeared; the concept of knowing practice similarly resonated with participants. This is reflected in the second participant above searching for saliences with theoretical ideas beyond liberal-humanist discourse. It reinforces Kemmis' (2017) assertion that practitioners are 'always doing more than they say they are doing, more than they know they are doing, so they are doing more than they know'. I suggest that, in addition to seeking an embodied sense of Freire's ideas through the methods they use, practitioners may also seek to translate his ideas in and through practice in ways they are not necessarily alert to.

Finding evidence that some practitioners engaged in embodied *and* knowing practice also offered insight into the way practitioners might engage with the implications of Freire's ideas and tensions with practice. The theoretical grounding for P4C lacked clarity in focus groups, but the first response above connects the possibility of critical pedagogy with P4C. This participant then goes further by exploring P4C's radical possibilities explicitly with teachers. Whilst questions remain about the relationship between aims, methods, outcomes and actions, this participant's response suggests potential for reflexive engagement with such questions through knowing practice.

### **(Re)Engaging with Freire Through Knowing Practice and Praxis**

The starting point for the research explored here were questions raised in the literature on DE and Global Learning about matters of conceptualisation and the relationship between theory and practice. Exploring this question with practitioners based in DECAs in England confirmed that Freire remains a key touchstone for practice. It also supported evidence from recent studies of more explicit alignment between theory, critical pedagogy and practice than McCollum's earlier critique had suggested. At the same time, exploring Freire's contribution brought to light a number of tensions which resonated with McCollum's concerns and ongoing debates. These included lack of clarity about the relationship between aims, processes and outcomes, and tensions between practitioner motivations, other agendas and the risk of diluting more radical potential of methods like P4C.

Acknowledging these tensions and the questions they raise for practitioners, I located my findings between Brown's research and Dillon's less optimistic findings on criticality in practitioners' understandings. Whilst similarly concerned by evidence that practitioners may not be engaging with the implications of Freire's ideas and a potential theory-practice divide. I returned to the process of analysis and reflection on data *with* participants. By drawing on embodied practice and Kemmis' ideas, and sharing these in online focus groups, it was possible to see how some practitioners engage in a process of practical reasoning and knowing practice. This reframed the theory-practice divide suggested in the literature and in early findings in this

study. It supported evidence of a more symbiotic theory-practice relationship in some participants' responses and shifted the emphasis on theory to the 'happenstance' of practice, affording greater value to practical reasoning and knowing practice (Kemmis, 2017). This shift was important for opening up possibilities for rethinking how Freire's ideas might be embodied and translated through practice. It was also supported by a process of promoting collaborative reflexivity, tantamount to *praxis*, in focus groups.

This process and findings were important for empowering practitioners. They drew attention to the way in which practitioners are always doing more than they say or know and reinforced calls for researchers to engage with the voices and experiences of those 'doing the doing' (Skinner and Baillie Smith, 2015:8). At the same time, they alerted practitioners to new possibilities for theorising their practice. They should also alert practitioners to the need to re-engage more explicitly with Freire, and the tensions and theoretical debates around their practice, perhaps starting with more attention to *praxis*.

## References

- Andreotti, V. (2006). Soft versus Critical Global Citizenship Education. *Policy and Practice – A Development Education Review*. Centre for Global Education.
- Andreotti, V and de Souza, LM TM. (2008). Translating theory into practice and walking minefields: lessons from the project 'Through Other Eyes'. *International Journal of Development Education and Global Learning* 1(1) 2008, 23-36.
- Blackmore, C. (2014). *The Opportunities and Challenges for a Critical Global Citizenship Education in One English Secondary School*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy University of Bath, Department of Education.
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. London: Routledge.
- Brown, E. (2013). *Transformative Learning Through Development Education NGOs: comparative study of Britain and Spain*. PhD Thesis, University of Nottingham.
- Bullivant, A. (2020). *From Development Education to Global Learning: Exploring conceptualisations of theory and practice amongst practitioners in England*. PhD Thesis. Lancaster University [http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/from-development-education-to-global-learning\(9202418c-5116-425e-b0eb-40af09e3cc08\).html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/from-development-education-to-global-learning(9202418c-5116-425e-b0eb-40af09e3cc08).html).
- Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*. Volume 23, 1, 34-45.
- CoDEC. (n.d). Consortium of Development Education Centres. [Online]. Available at <https://www.codec.org.uk/> (Accessed on 14.6.21).
- Coelho, D., Caramelo, J and Menezes, I. (2018). Why words matter: Development Education and Global Learning Deconstructing the discourses of development education practitioners in development NGOs in Portugal'. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10 (1): 39-58.
- Dillon, E. (2017). *How Critical is Talk? Discourses of Development Education Amongst Facilitators in Ireland*. Doctorate of Higher and Adult Education. Maynooth University. Department of Adult and Community Education. October 2017.
- Ellis, M. (2013). *The Critical Global Educator*. Unpublished PhD Thesis, Institute of Education, University College London.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Fricke, H-J. and Fricke, C., with contributions from Skinner, A. (2015). *Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate*. Brussels: DEEEP-CONCORD DARE Forum.
- Giroux, H. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*. Volume 8, Number 6, 2010.
- Heater, D. (1980). *World Studies: Education for International Understanding in Britain*. London: Harrap.
- Hense, C., and McFerran, K. (2016). Toward a Critical Grounded Theory. *Qualitative Research Journal*, Volume 16, Issue 4, 402-416.
- Hicks, D. (2008). *Ways of Seeing: the origins of global education in the UK*. Background paper for UK ITE Network Inaugural Conference on Education for Sustainable Development/Global Citizenship - London.
- Hope, A and Timmel, S. (1999). *Training for Transformation: A handbook for community workers*. Book 1. Warwickshire: Practical Action.
- Kemmis, S. (2005). Knowing practice: Searching for saliences. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 391-426.

- Kemmis, S. (2017). *Theorising Education as Practice*. Presentation to School of Education, University of New England, May 18th [Online]. Available at <https://www.une.edu.au/about-une/faculty-of-humanities-arts-social-sciences-and-education/school-of-education/research/seminar-series/seminars-held-in-2017/theorising-education-as-a-practice> (Accessed on 14.6.21).
- Khoo, S-M, and McCloskey, S. (2015). Reflections and Projections: Policy and Practice Ten Years On. *Policy and Practice: A Development Education Review*, Volume 20, 1-17.
- McCloskey, S. (2016). Are We Changing the World? Reflections on Development , Education, Activism and Social Change. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 22, Spring, 110-130.
- McCloskey, S. (forthcoming). *Global Learning and International Development in the Age of Neoliberalism*. Routledge: Oxon.
- McCollum, A. (1996). *On the Margins? An Analysis of Theory and Practice of Development Education in the 1990s*. Unpublished PhD Thesis, Open University
- Mannion, G., Biesta G., Priestley, M., and Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique, *Globalisation, Societies and Education*, 9:3-4, 443-456.
- Marshall, H. (2005). Developing the Global Gaze in Citizenship Education. Exploring the Perspectives of Global Education NGO Workers in England. *International Journal of Citizenship and Teacher Education* Vol 1, No. 2, December 2005.
- Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorising the contested space of global citizenship education in schools, *Globalisation, Societies and Education*, 9:3-4, 411-426.
- Murriss, K. (2008). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*. Volume 42, Number 3-4, 2008.
- Oliver, C. (2011). Critical Realist Grounded Theory: A New Approach for Social Work Research. *British Journal of Social Work*, 1-17.
- Ord, K. & Nuttall, J. (2016). Bodies of knowledge: The concept of embodiment as an alternative to theory/practice debates in the preparation of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60 355-362. United Kingdom: Elsevier Ltd.
- Oxfam. (2015). *Global Citizenship: A Guide for Teachers*. Oxfam GB.
- SAPERE. What is P4C? [Online]. Available at <https://www.sapere.org.uk/about-us.aspx> (accessed: 18.8.19).
- Skinner, A., Baillie Smith, M. (2015). *Reconceptualising global education from the grassroots: the lived experiences of practitioners*. Brussels: DEEEP-CONCORD DARE Forum.

[Índice](#)



# TEACHERS REFLECTING ON TEACHING GLOBAL ISSUES: “BECAUSE I’M ALSO PART OF THE PROBLEM”

Giannis S. Efthymiou<sup>1</sup> & Maayke de Vries<sup>2</sup>

## Abstract

The paper draws on literature in Global Education (GE) and its relevance to the work of teachers. Having been inspired by Paulo Freire, teachers’ voices are being considered in relation to the teaching of global issues. A Participatory Action Research approach was adopted as part of which photovoice was used. Findings demonstrate teachers’ perceptions of global issues, as well as ways of interpreting and making sense of globalization. The latter is perceived within a framework of dichotomies of globalization and anti-globalization. Through collective discussion, teachers labeled themselves complicit to existing global issues. As such, we suggest that teachers’ educational wisdom on teaching about global issues seems to align to postcolonial approaches within GE. Therefore, we argue that teachers’ voices offer insightful perspectives for perceptions and conceptualizations of Global Education.

**Keywords:** *Global Issues; Global Education; Teachers; Photovoice; Paulo Freire.*

## Introduction

This special issue pays tribute to the work of distinct educationalist Paulo Freire, as in 2021 hundred years were celebrated since his birth. The paper draws on general principles from the theoretical field of global education (GE), which has been influenced to a great degree by Freirean approaches and critical pedagogy (McCloskey et al., 2021). GE reflects on a wider body of scholarship that is rapidly growing and recognizes the importance of educational responses to the increased interconnectedness, impacts of globalization and

---

<sup>1</sup> Lecturer in Education at Brunel University London and currently completing his doctoral research in global learning at the UCL Institute of Education.

<sup>2</sup> PhD student at University College London in the Institute of Education, her research focuses on Global Citizenship Education and transformative learning. She combines her PhD with teaching social studies at a secondary school in the Netherlands.

challenges across local and global contexts (Torres and Tarozzi, 2020). It was formally introduced in European educational policy as part of the 2002 Maastricht Declaration, which defined GE as follows:

*GE is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all* (Europe-wide Global Education Congress, 2002, p. 2).

The importance for formal educational settings to reflect on global issues as part of teaching and learning approaches is also noted in the most recent agenda of the United Nations (2015) and more specifically in the Sustainable Development Goal 4.7. This goal explicitly refers to the necessity for learners to develop knowledge and skills aiming to create a more sustainable, just, and equitable society (United Nations, 2015). Despite the increased theoretical development within the field, only recently there is emerging research that highlights how teachers incorporate global issues as part of their teaching and learning (Goodwin, 2020).

Other than the theoretical influences of Freirean thinking in conceptualizing GE, we further reflect on Freire's method of work with communities and the importance he placed on the reflection of the peoples towards their journey of emancipation:

*The prerequisite for this task [solving societal problems] was a form of education enabling the people to reflect on themselves, their responsibilities, and their role in the new cultural climate - indeed to reflect on their very power of reflection* (Freire, 1974, p. 13).

This small-scale study adopted a participatory action research design and used photovoice as its method of data collection. It aims to open-up spaces for teachers to reflect on their perceptions about the teaching of global issues. The findings from this paper seek to build on the ongoing and emerging research that draws on the work of teachers and how their perceptions about the teaching of global issues can further influence conceptualizations of GE (Pashby and Sund, 2020).

## Literature review

GE does not refer to a set-in-stone pedagogical approach, but instead reflects on a wider body of values-based educational initiatives (Tarozzi and Torres, 2016), including for instance human rights education or peace education (Edge, 2019; Jerome and Starkey, 2021; Zembylas, 2018). One of the most prominent debates within the field of GE is about the range of ideological perspectives influencing perceptions of GE. To address this, over the years, different publications have examined a range of typologies reflecting on ideological traditions (Oxley and Morris, 2013; Pashby et al., 2020). A key distinction differentiates between soft and critical notions of GE, having emerged from the work of Andreotti (2006). The former refers to approaches of GE that build on developing a global awareness, however, at times, such implementations promote a charitable character by unconsciously reproducing stereotypical views about the superiority of the North versus the impoverished South. Instead, a critical perspective, influenced by critical and postcolonial remarks, seeks to challenge these stereotypes by offering alternative possibilities that take into consideration knowledge and lived experiences of the marginalized and oppressed. In recent scholarship, the critical notion

seems to have encouraged a deeper examination of the educational system and offered hereby a challenging mechanism to the neoliberal narrative and practices of homogenization in GE (Bourn, 2020).

Across the literature, an increasing number of projects have been considering GE in teacher education programmes, as well as perceptions and preparedness of pre-service teachers to teach about global issues (Ekanayake et al., 2020; Estellés and Fischman, 2021; Liston and Devitt, 2020; Yemini, Tibbitts, and Goren, 2019). Despite the significant role of education practitioners in delivering approaches about the teaching of global issues, as well as the difficulties for teachers to choosing the right framework to do so (Peterson and Warwick, 2014), only recently, emerging work is noted in the intersection of the fields of GE and teaching of in-service practitioners (Goodwin, 2020; Myers, 2020). Despite a multitude of inspiring work within GE that take into consideration a range of approaches implemented by practitioners in teaching about global issues (Cruz et al., 2020; Tinkler, 2021), specific interest for this paper were the findings from studies on in-service teachers.

Pashby and Sund (2020) examined perspectives and teaching approaches of secondary school teachers about the teaching of global issues following their participation in professional development workshops that introduced them to the HEADUPS tool. The framework emerging from the work of Andreotti (2012) that allows teachers to reflect on aspects of critical literacy and postcolonial theory (see more in Andreotti, 2012; Pashby and Sund, 2020). Their findings indicate that teachers, other than engaging more critically with the teaching of global issues, seemed to start their journey of reflection by reviewing their own approaches to teaching and learning (Pashby and Sund, 2020). Similar findings are also mentioned in other recent research projects, indicating that teachers' engagement with GE initiatives specifically positioned in critical frameworks open up further opportunities and spaces for teachers' reflection (Bentall, 2020; Efthymiou, 2022). This is of course not uncommon within the wider field of GE and noted more often in the literature about the transformative dimension and opportunities for practitioners engaging with GE (Bourn and Morgan, 2010; De Angelis, 2019; MacCallum, 2017; McCloskey et al., 2021; Sterling, 2010). In the case of teachers, spaces of teachers' reflections seem to be positioned within the framework of the teaching profession and the influences of the neoliberal project to the profession (Pashby and Sund, 2020). The neoliberal influences can be noticed across teaching communities through: the intensification of the teaching profession (Apple, 1986, 2018), the commodification and marketization of education (Robertson and Dale, 2015), the assault on educational values (Giroux, 2015) and most importantly the fact that teachers' have been deprived from their power to teach (Biesta, 2017). In that sense, it seems that engaging with approaches of GE that are placed within a critical framework does not only allow teachers to engage with more critical aspects of teaching global issues (Andreotti, 2012; Bourn, 2020; Pashby and Sund, 2020), but it further enables them to opening up spaces of reflection for teachers to examine their positionality in a teaching framework that is severely influenced by neoliberal narratives and instructions (Efthymiou, 2022; Pashby and Sund, 2020).

### **Theoretical framework**

The influences from the field of critical pedagogy and postcolonial theory determined our perceptions and conceptualization of GE (Andreotti, 2011; Freire, 1974; Giroux, 2011). In line with many others before us

(Bourn, 2014; McCloskey et al., 2021), we recognize GE as a pedagogical initiatives that seeks to challenge prevailing neoliberal orthodoxies and to question narratives of supremacy of the global North versus the global South, whilst offering possibilities of examining global issues through the lens of social justice (Bourn, 2020).

Having reflected on our positionality as education practitioners, as well as wider literature relating to the teaching profession and its commodification further influence our theoretical perceptions in this study (Apple, 1986; Robertson and Dale, 2015). Using Freire's (1996) distinction between oppressors and oppressed, we see teachers as oppressed by the neoliberal project, experiencing life in a highly prescribed context (Apple, 1986). In that sense, we further identify the transformative possibilities of GE that could allow teachers to question normative practices imposed by neoliberal instruction (De Angelis, 2019; Efthymiou, 2022; Pashby and Sund, 2020).

However, we also identify the danger of sub-oppressing. Freire (1996) described that in the process of "re-humanization" the oppressed entail the danger of turning into sub-oppressors themselves by imposing their own reality. This is expected, as it is the reality and the humanity that the oppressed are familiar with. Through influences from critical theory in our conceptualization of GE, we further consider our own role in the neoliberal machine, which is indicated by experiencing the world as hyper privileged beings through our whiteness, abled-bodies, European passports, and economic status. Thus as critical scholars we seek to create awareness about our own role in the neoliberal play (Spivak, 2012) through ongoing reflexivity.

Therefore, we wanted trust the teachers as the ones having the "educational wisdom" and the "teacher judgement" to be able to make the right decisions for their communities, and most importantly giving back to them the power to do so (Biesta, 2013, 2017). Thus, rather than us becoming sub-oppressors (Freire, 1996) or simply ending up "grand-theorizing" with little relevance to teachers' practice (Apple, 2014), we wanted to recognize the importance of teachers as a community oppressed by the neoliberal instruction. Similar to Freire's work with communities of oppressed groups, our aim with this small-scale study was to allow teachers to take up space and express their own decisions about the teaching of global issues and allow for their judgement and wisdom to further influence GE perspectives.

## Methodology

The design of this small-scale study is based on a qualitative research paradigm and as explored in the theoretical framework the aim is to explore how teachers reflect on the teaching of global issues. Freirean praxis significantly influenced the research design, and as such, a participatory action research methodology (PAR) was used (Kemmis, McTaggart, and Nixon, 2014). As a part of the PAR, three secondary school teachers from an international school in an urban region of the Netherlands were invited to reflect on their teaching about global issues. Participants included two female practitioners and one male. Vincent and Lisa are white Europeans, teaching social studies and languages, respectively, whilst Tabitha is a woman of color from Asia teaching science.

Photovoice was used as a method to elicit data, which also has its roots in Freirean philosophy, who used photography as a way for members of the communities he worked with to expose the conditions of their

oppression (Liebenberg, 2018). For Wang and Burris, the photos itself have the potential for advocacy campaigns as a form of social action, as they encouraged participants to capture their lived experiences and daily reality (Wang and Burris, 1997). Photovoice, thus, embraces a “nothing-for-us-without-us” attitude towards research (Liebenberg, 2018), which fits with our interpretation of teachers as currently oppressed by the neoliberal machine.

The process of photovoice adopted here took place in two stages. In the first stage, teachers were asked to reflect on the following question prompt by taking photographs for a period of two weeks during the summer of 2021. The question prompt given to the teachers was the following:

“What does learning for social change in a globalized world mean to you?”

They were advised to take between five to ten photographs and were further asked to individually organize each of their photographs in a diamond nine shape placing them in order of importance starting from the top of the diamond. As part of the second stage of the photovoice process, participating teachers were invited to partake in a semi-structured focus group discussions that included all of them and the two authors of this paper. As part of the focus group discussions, researchers shared the top three pictures from each of the individual teachers’ diamond nine shapes. Teachers were asked to work together and converse while creating a new diamond nine shape with their combined top three photographs in response to the above question prompt. Although recognizing the issues of power that come with our positionality as researchers, we actively sought as part of the process to allow participants to lead in the interaction (Kara, 2015). Following the conceptual framework discussed earlier it was important for us give as much space as possible to the teachers to converse about their educational wisdom and teachers’ judgement on the teaching of global issues.

While this research is positioned within a pragmatic approach that actively seeks to consider the lived experiences of the participating teachers as well as reflection on action (Weaver, 2018), the research design is also influenced by critical theory in several of its layers. Through the participatory design of the research and the theoretical foundation of the study, as well as the manner of analysis which was an inductive approach. Social change in the form of observed injustices and oppressions in our globalized world, which we ourselves perceive as structural and historical, articulated by Freire as “structures of domination in which they [the oppressed] are immersed” (Freire, 1996, p. 47). The transcript of the focus group discussion resulted to a codebook, findings of which are discussed in the next section.

This study focusses on an in-depth exploration of teachers’ perception of global injustices through a Freirean lens. It also aims to zoom-in on individual cases of teachers and how their interpretations and teaching of global issues can contribute to a continuous “pool of findings” (Stenhouse, 1985) of our constant re-examination of the meaning of GE in contemporary education.

Taking into consideration the limits of this study only one cycle of PAR was incorporated that included three core elements: investigation, reflection and action as represented in Figure 1 (McIntyre, 2008). The findings reflect on each of these these three stages of the PAR.

### Topic 1: Teachers visualizing global issues

The participants discuss what they perceive to be global issues as created by globalization or as a result of our interconnectedness. The reflections of the participants articulate their understanding of current-day global issues or what is important for learning in a globalized world.

Example Quotes	Label	Explanation
<p>okay, but maybe consumerism, you know, it's literally happening all over the world. Because at the moment, yeah, all these products, I guess, that are made in China.</p> <p>Vincent 2:35</p>	Labelling consumerism as a global issue.	An example of a global issue mentioned by the participant is consumerism.
<p>Hopefully there might be more black leaders as Obama is standing there. And somebody else I think it was in Turkey holding an umbrella above him.</p> <p>Lisa 4:11</p>	Seeing racism as a global issue.	Racism is an example of a global issue highlighted by the participant.
<p>That one is also becoming more, more normal in the Western world and not everywhere of course. Yeah, homosexual families, which I really like to see.</p> <p>Lisa 5:03</p>	Seeing LGBTQ issues as a global issue.	The participant is naming the discrimination on the basis of sexual orientation as a global issue.
<p>Yeah, this one is a women leaders. So this could relate to this, this that we are talking about this much more and I see I think it's becoming more normal. Or, yeah, it's becoming, it's changing.</p> <p>Lisa 9:52</p>	Seeing women leadership as a global change.	The participant mentioned that the increased of women in leadership positions is an indication that gender equality is improving.
<p>Is this fair in general, is this, is this sustainable. So with this picture, for me, it shows like, first of all, how interdependent we are, and also how interconnected we are, and we need us each other, and it can be used in a really good way in a really bad way. Or in a neutral way.</p> <p>Vincent 20:03</p>	Seeing global issues as moments of interdependence of each other.	The participant describes a global issues as a moment of interdependency, which can be in a good way, bad way, or a neutral way.
<p>Most of our students coming from different countries, and [we think] they are already quite exposed. But that's not the case.</p> <p>Tabitha 23:39</p>	Highlighting that diversity is not necessarily turning into understanding globalization or global realities.	The participant highlights that even though students might come from different countries, they are not necessarily aware of potential global issues or negative elements of our interconnectedness.
<p>And, and they talk about what their mother tongue is, what is the most important language in their life? or What does your name mean? Exactly. And then they just find out things about themselves, or they don't even know what their family name means. Or where it comes from. So they do they do talk about that.</p> <p>Lisa 31:19</p>	Explaining that global issues starts with understanding yourself.	The participant explains that in their subject, global issues are discussed by starting to think about their own identity and their own family stories in order to understand their own investment in globalization.

Table 1 - A selection of the codebook.

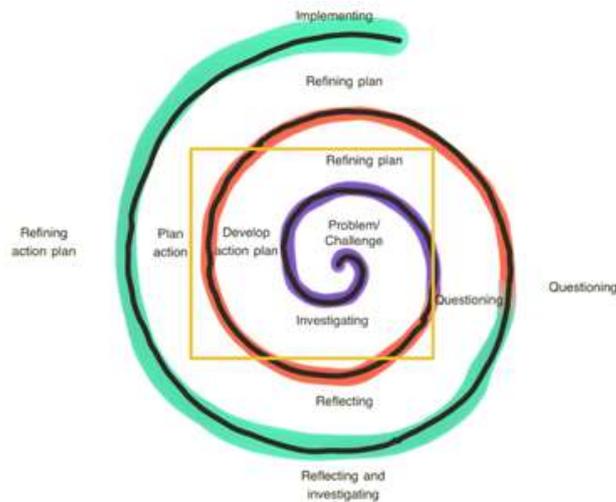


Figure 1 - Visual representation PAR showing the focus for this study, modified from McIntyre (2008). Each colour is representing a different stage of the research.

## Findings

The findings of this small-scale exploration of teachers' reflections on teaching global issues were perceived to be evoked through critical moments between them whilst ranking their photos. Certain moments during the focus group were perceived detrimental for the overall direction of the discussion, and further allowed the teachers to position their discussion within a PAR framework of investigation, reflection and potential future action in relation to the problem raised to them as part of the given question prompt (Laws, 2020). The findings demonstrate the gradual development of teachers' narrative in response to the three phases of the PAR design.

## Investigation phase

A critical moment was evident and allowed teachers to enter the investigation stage of the posed problem. This started with the deconstruction of the given prompt from the teachers. The question for the participants was purposefully broad, so they could interpret the question however they felt suitable without too much interference from our side as the researchers. As soon as the participants wanted to start with the ranking of their images, Tabitha suggested to exchange everyone's interpretation of the question. Hereby, some frustration from one of the teachers was noticeable, as she felt that the vagueness of the question was hindering her in fully understanding the assignment. Lisa said:

*I think it's, it's too complex. [...] I'm sorry for that. But when I got [ the question], I was thinking, this is, this is not... it's not a concrete thing.*

Therefore, the participants deconstructed the question piece by piece. So, they started to explain what they consider with learning, and then focusing on learning for social change in a globalized society. Hereby the direction of the conversation went into a more critical narrative towards the subjectivity of social change for whom and what for. Vincent continued:

*So, you are assuming that there are things that need to be changed? And maybe, you know, I really agree with that, but it means that everyone has to agree with that specific requirement.*

The deconstruction of the question by the participating teachers does not only determine their understanding of the globalized world as one that requires change, but most importantly that the participating teachers were not ready to simply give in into yet another blueprint (Biesta, 2013) imposed by someone external to their own teaching and learning. Furthermore, the deconstruction of the question and the teachers challenging us, further allowed them to pick upon our ideological perspectives, which we consider powerful. (Kincheloe & McLaren, 2011).

The critical moment continued with the teachers' re-formulation of the posed problem into a new question that was suitable for them. Hence, before participants started ranking their combined photos in the diamond nine shape, Vincent articulated the main question posed to each other:

*Ok then let's think... what do we need... what do we need to change?*

### Reflection phase

The discussion on the ranking of the photographs indicated teachers' reflections on global issue, which is categorized by two prevailing themes:

- Teachers' identification of global issues.
- Teachers' interpretation of global issues through dichotomies.

### Theme 1: Identification of global issues

The discussion between the teachers involved as expected the identification of global issues that was stimulated by the existence of teachers' images on the desk in front of them. Figure 2 demonstrates the final ranking that teachers agreed on as part of the focus group conversation.



Figure 2 - Final diamond nine shape made by the participants from their own images.

The picture that they agreed on for the top of their ranking showed a family call conducted by using a digital platform. On the second row, a picture of a wedding between an Asian woman and a European man is depicted, along with a photo of a petting zoo. On the third row, the participants put a picture of students doing an experiment related to climate change, a vaccination centre located in a music venue, and an overview of women leaders at the moment. The fifth row includes a photo of a gay couple and their children, and a picture of President Obama finding shelter under an umbrella. The last picture is a collection of food from different corners of the world.

The ranking of the photographs suggested that teachers reflected on global issues that are quite prominent in the agenda of the approaches of GE. First, they reflected on social injustices like race and gender inequalities. Lisa reflected on women in power and the importance of incorporating this photograph within the diamond nine template:

*Yeah, this one is women leaders. [...] that we are talking about it much more and I see, I think it's becoming more normal. Or, yeah, it's becoming, it's changing.*

She approached this issue not only within a northern framework but she specifically refers to the need of gender equality across global contexts. Maintaining a similar positive outlook, she recognized the need for leadership positions to be obtained by Black people, like for example President Obama.

A second articulation of global issues was related to consumerism and the harm that causes to the environment specifically. Vincent explained:

*It's about how the industry is behaving that [...], for me the critique is that nowadays we consume a lot of stupid things. I mean, they're not needed.*

This was a response to a picture of football fans dressed up in the colors of their country, which was labelled through a dialogue between the participants as an example of global consumerism. Another example of this was the photo of a venue that was covered with advertisements for luxury products, while it was also the location where everyone was getting their Covid-19 vaccination. Thus, the participants hinted at the unconscious messages regarding luxury products that we are consuming while actually doing our duty as citizens.

Hereby the teachers also highlighted the role of media nowadays in conveying contrasting message about values in life. Vincent mentioned this role of the media:

*Media sometimes is sending the opposite message [...]. Sure, we are trying to send this message about climate emergency is a reality [...]. But maybe other institutions are not reinforcing that message.*

The participants stated the impact of conflicting messages received by the students, the polarization that this might lead in the classroom and how it eventually influences their ability to teach indeed for a better and more peaceful future. Thus, perhaps the focus should be more on other institutions in society supporting

teachers in their pursuit rather than placing that burden solely on teachers. The participants afterwards were thinking about what step they could take in the future in order to work with those institutions. Lisa suggested:

*Can we ask them to have a conversation with the families and write about it something?” and “then we have to involve institutions in our teaching, because otherwise they go on different things than what we are working on.*

Thus, the participants were expressing their needs in educating young people to become global citizens with an awareness for equity. They expressed the difficulty in teaching according to set standards, as for example SDG 4.7, because their message gets compromised or even contradicted by other -loud- voices in our society. The teachers referred to social media as one of the main ways in which students nowadays consume media. The teachers were already thinking about potential intervention for this challenge in the reflective conversation. As this was, only the first phase of a PAR, in subsequent phases participants would have designed an action that they would want to take in order to address the challenges that they are facing.

Another expression concerning global issue that the participants formulated together was the complexity of the aforementioned problems in the world. The participants were able to relate all their different images with each other; while they were making their ranking, a story was created that connected all their images together. It showed how they made sense of the interconnectedness that these global issues represent. Vincent stated explicitly:

*So with this picture, for me, it shows like, first of all, how interdependent we are, and also how interconnected we are, and we need each other. This can be used in a really good way, in a really bad way, or in a neutral way.*

Furthermore, the interdependency was also highlighted by the way the participants acknowledged the importance of understanding yourself before trying to ‘fix’ others. A large part of the conversation was about the importance for students to know themselves and each other, as a part of learning together. Lisa explained that this is something they focus on in her class, by centralizing the mother tongue of students:

*They [the students] talk about what their mother tongue is, what the most important language is in their life, or what does your name mean? Then they just find out things about themselves, or they don't even know what their family name means, or where it comes from. Therefore, they do talk about that.*

This might indicate that the participants do make a connection between knowing yourself and learning, especially when the learning addresses current-day global issues.

To one extent, these findings demonstrate that teachers make meaning of global issues articulated within their own personal lives, in this case related to global agendas from the North, as well as their own complicity to the existing problems.

## Theme 2: Interpretation of global issues through dichotomies

This was the most prevalent theme emerging from the data. The three different participants had their own interpretation and understanding of the question they were asked and thus of globalization, and subsequently teaching responses to global issues. Whereas one participant focused more on the negative outcomes of globalization, like mass consumption and ecocide, other participants highlighted current day opportunities not possible fifty years ago. Thus, while the participants were ranking their images, it became clear that the different participants had a different interpretation of the benefits or disadvantages of an interconnected world. Vincent:

*For me.. if I have to choose here, for me, personally, the least important is this one about food. I mean, sure, I really enjoy food from all over the world. But I think that, for example, discrimination, or literally having the opposite, having the opportunity, you know, to be connected with humans and individuals, from all over the world I have a feeling that it is for me is more important than maybe having access to food.*

This was an important moment in the conversation because the participants determined a framework for themselves as to how to assess global interdependencies, namely acknowledging the good and bad side; seeing globalization as something to celebrate or critique. Hereby, the participants were in dialogue with each other to understand each other's perspectives and understanding of the issue. Even though teachers did not necessarily reflect on their teaching practice being a part of the problem, they did articulate their complicity in the established global challenges. It was particularly evident that during teachers' reflections, they attempted to understand the teaching of global issues through their understanding of globalization, which was placed in a perspective of dichotomies. Analysis indicated three specific dichotomies through which teachers approached globalization:

- The dichotomy of then and now.
- The dichotomy of growth and destruction.
- The dichotomy of power.

As part of the first dichotomy, the participants highlighted the distinction between now and then; what was impossible in the past and how living in a globalized society has enabled us to overcome the impossible, for instance the possibility of instant communication across continents. Tabitha highlighted this point when explaining the screenshot she took of a recent family call attended by people on three different continents:

*Before you know, all these things, Google MEETS and so on. This is not possible. So it's really globalized. All of us.*

She continued to elaborate on this point when sharing the photo she took of the different kinds of food her family is consuming:

*It's like, I have rice, potato, pasta, all kinds of spices, Indian spices, which we have in our kitchen nowadays. It was not possible before you know. Yeah, so nice.*

Thus, globalization was defined by what it enables humans to do in contrast to what was not possible so many years ago. This is what we have named as looking at the interconnectedness of our world from a then-now dichotomy. In that sense participants identified their benefits of globalization.

A second dichotomy that was prevalent in the data was the distinction between growth and destruction. Whereas Lisa perceived many positive changes, like normalization of gay families and more women in leadership positions, others saw our interconnectedness as signals of destruction such as pollution by our litter. These were opposite interpretations of what social change is required, whereas one might promote the idea that interconnectedness is learning from each other through traveling and mobility, the other perspective highlighted more the polluting effect of our travel patterns and distribution of western ideologies. These two opposite ways of thinking about how globalization can help us to enable social change was clearly visible in the participants' individual choices of photos and throughout the reflection. It suggests that these teachers, at least, are moving away from a colonial approach towards the global South as in need of saving. They seem rather to embrace a much more critical awareness about their own role in perpetuating structures that allow for inequality of any kind to exist.

The third dichotomy that was prevalent was the distinction between the role of ordinary people and leaders in creating a just society, explicitly reflecting on issues of power evident across societies. Lisa put two photos in her diamond that focused on the role of leaders, namely Black leaders and women leaders, hereby emphasizing that it is not just political leaders but also leaders in communities and other elements in society. However, this contrasted to the ideas that Vincent brought forward during the conversation, as he aimed to highlight the role of regular people in contributing to change rather than a leader. Vincent indicated this opposing viewpoint by highlighting the role of the individual:

*I'm also part of the problem, definitely. And then, of course, you also have to explore possible solution. So it's like, ok... you're bringing these pieces of plastic every day, how can you substitute that? [...] Because I'm also part of the problem.*

This showed some conflicting perceptions about the role of leaders versus individuals when it comes down to executing on the social change that is deemed necessary.

### **Action phase**

Teachers seemed to notice issues of criticality and deconstruction through their own conversations. Despite recognizing their role in the neoliberal play, teachers also seemed to identify their role in seeking to challenge such approaches as part of their practice (Spivak, 2012). Following the debate and reflections on placing the photographs as part of the diamond nine shape, an extensive conversation was led by the participating teachers in thinking about how each of these could be incorporated as part of their teaching and learning practice.

Lisa shared the realization that she had through the conversation with her peers:

*I would like to use a more critical approach as well.*

For Freire (1974) there was real power in reflecting on one's actions, so to learn from and about each other's struggle as to find liberation in the end. In our findings as well, we see the potential of shared reflections as the teachers created a shared understanding of the world around them through a dialogue that brought new insights to everyone involved in the conversations, whilst also giving indications of these teachers' understanding of global issues through a framework of dichotomies.

## Discussion

The significance of this small-scale exploration of the potential of PAR to create an opportunity for teachers to express their needs in educating global citizens is to emphasize that the process is as important as the outcome. It shows that knowing is a process that requires communication between people to come to an understanding about global issues and our complicity. In this small-scale study, powerful new insights were led by the teachers' critical reflections. Findings from this preliminary study suggest that PAR along with photovoice could empower teachers into building a critical community of practitioners that is so needed in Europe nowadays (Tarozzi and Torres, 2016).

Furthermore, the findings suggest that practitioners do understand their own complicity in perpetuating current-day global crises and positioning themselves as part of the problem. This aligns with a postcolonial perspective (Spivak, 2012), which advocates for a critical GE rather than a soft one. Teachers were able to engage in a conversation about their willingness to challenge aspects of the neoliberal structure as a part of their teaching. Based on their own understanding of complicity, they were able to name their challenges in delivering a message to create a more peaceful world, as other institution in society might be counterproductive.

Most importantly though it seemed that teachers' reflections and conversations about the teaching of global issues emerged through an initial assessment of what globalization meant to them. As it was discussed, this assessment was based in various dichotomies, something that poses similarities to Spivak's framework of the "double-bind" (Spivak 2012). As part of her postcolonial exploration of education in a globalizing context, Spivak makes the argument that the ideal of deconstruction of the colonial construct is something impossible. She argues that the possibility of deconstruction should be based on learning how to play the double bind. The double bind, in Spivak's exploration, refers to the possibilities of deconstruction within a colonial context, which which is a part of our lives and to escape it means to work with it. In that sense, teachers' realization of the globalization within a framework of dichotomies could demonstrate their implicit adoption of Spivak's framework of postcolonial deconstruction. This is shown by teachers recognizing the problems of globalization and acknowledging their active role in the neoliberal play. However, the teachers explored possibilities of challenging the neoliberal by utilizing elements of it, which relates to Spivak's argument of the "double-bind". Future studies could explore whether these implicit opportunities emerging from teachers' reflection on the teaching of global issues, could further our explicit perception of teachers' educational wisdom in defining our perceptions and conceptualization within the wider field of Global Education (Biesta, 2013).

## Conclusion

This study is dominantly influenced by and drawn on Freirean approaches at its different stages; first, in its rationale and inception, second, in reflecting on aspects of GE through a critical perspective and lastly, through its research design and methodology. Freirean praxis has inspired us to design this project, and allow teachers to reflect on the teaching of global issues, whilst recognizing their oppressed state from neoliberal instruction. Having placed this research in a PAR framework and having used photovoice to elicit data has further allowed teachers to reflect on circumstances evident in their professional lives, whilst giving them space to reflect on their educational wisdom in relation to the teaching of global issues. Findings indicate that teachers might be more ready than we might think in starting their journey of liberation bottom-up, as they seem to be aware of their role in the colonial context and their responsibility in promoting teaching approaches to deconstruct it.

Even though our study was small-scale involving only three participants who participated in only one cycle of PAR, we aimed to inspire other researchers to focus not only on the outcome of the study but to pay equal emphasis on the process. We recognize that our participants were from a specific group of teachers, namely those teaching at an international school in a country which is another than the one in which they were born and raised. Therefore, further studies could include teachers from public schools and with more homogenous backgrounds to explore the potential of PAR as a way to inform GE practices.

## Acknowledgements

We would like to extend our gratitude to the teachers for giving us their time and trusting us with their knowledge and wisdom. We also would like to thank the two reviewers for their considerate feedback, which helped us to improve the article.

## References

- Andreotti, V. (2006). Soft Versus Critical Global Citizenship Education. *Development Education Policy and Practice*, 3(Autumn), 83–98.
- Andreotti, V. (2012). Editor's preface: HEADSUP. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 1–3.
- Andreotti, V. de O. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (Third edition). Routledge.
- Apple, M. W. (2018). *The Struggle for Democracy in Education: Lessons from Social Realities*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bental, C. (2020). Continuing Professional Development of Teachers of Global Learning: What Works? In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. Bloomsbury Press.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge, Taylor & Francis group.
- Bourn, D. (2014). *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice*. Routledge.
- Bourn, D. (2020). *The Bloomsbury handbook of global education and learning*.
- Bourn, D., & Morgan, A. (2010). Development Education, Sustainable Development, Global Citizenship and Higher Education: Towards a Transformatory Approach to Learning. In E. Unterhalter & V. Carpentier (Eds.), *Global inequalities and higher education: Whose interests are we serving?* Palgrave Macmillan.
- Cruz, B. C., Ellerbrock, C. R., Denney, S. M., & Viera, C. M. (2020). The Art of Global Education: Using Socially Conscious Art to Develop Global Perspectives. In J. P. Myers (Ed.), *Research on Teaching Global Issues: Pedagogy for Global Citizenship Education*. Information Age Publishing, inc.
- De Angelis, R. (2019). *Social, transformative and sustainable learning: A study of a Jamaican school and community*. UCL Institute of Education.
- Edge, K. (2019). *Transnational Perspectives on Democracy, Citizenship, Human Rights and Peace Education*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350052369>.
- Efthymiou, G. S. (2022). *Global learning in Greek primary schools: Transformative possibilities for teachers*. UCL Institute of Education.
- Ekanayake, K., Shukri, M., Khatibi, A., & Azam, S. M. F. (2020). Global Citizenship Education Practices and Teacher Education: A Review of Literature. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 36–47. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2020/v33i630234>.
- Estellés, M., & Fischman, G. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223–236. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487120920254>.
- *European Strategy Framework: For Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015*. (2002). Europe-wide Global Education Congress.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Sheed, Ward.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (New rev. ed). Penguin Books.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2015). *Education and the crisis of public values: Challenging the assault on teachers, students, and public education* (Second edition). Peter Lang.

- Goodwin, A. L. (2020). Globalization, Global Mindsets and Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 6–18. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700848>.
- Jerome, L., & Starkey, H. (2021). *Children's rights education in diverse classrooms: Pedagogy, principles, and practice*. Bloomsbury Academic.
- Kara, H. (2015). *Creative Research Methods in the Social Sciences. A practical guide*. (1st ed.). University of Bristol.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2011). Rethinking critical theory and qualitative research. In K. Hayes, S. R. Steinberg, & K. Tobin (Eds.), *Key Works in Critical Pedagogy*. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-397-6>.
- Laws, D. (2020). What Use is a Critical Moment? *Negotiation Journal*, 36(2), 107–126. <https://doi.org/10.1111/nej0.12323>.
- Liebenberg, L. (2018). Thinking Critically About Photovoice: Achieving Empowerment and Social Change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1609406918757631. <https://doi.org/10.1177/1609406918757631>.
- Liston, J., & Devitt, A. (2020). Positioning Development Education and Climate Change Education at the Heart of Initial Teacher Education? *Policy & Practice: A Development Education Review*, 30, 57–80.
- MacCallum, C. S. (2017). *Sustainable Livelihoods to Adaptive Capabilities: A global learning journey in a small state*, Zanzibar. UCL Institute of Education.
- McCloskey, S., Acinapura, A., Gaynor, N., Grummell, B., Khoo, S., Liddy, M., Mallon, B., Martinez Sainz, G., & McCann, G. (Eds.). (2021). *Policy and Practice: A Development Education Review: Fifteenth Anniversary Special Edition*. Centre for Global Education.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory Action Research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483385679>.
- Myers, J. P. (Ed.). (2020). *Research on teaching global issues: Pedagogy for global citizenship education*. Information Age Publishing, inc.
- Oxley, L. A., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>.
- Pashby, K., & Sund, L. (2020). Critical Global Citizenship Education in the era of SDG 4.7: Discussing HEADSUP with Secondary Teachers in England, Finland and Sweden. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. Bloomsbury.
- Peterson, A., & Warwick, P. (2014). *Global learning and education: Key concepts and effective practice*. Routledge.
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2015). Towards a 'critical cultural political economy' account of the globalising of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149–170. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967502>.
- Spivak, G. C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Harvard University Press.
- Stenhouse, L. (1985). Case study methods. In *International Encyclopaedia of Education* (T. Husen and T. N. Postlethwaite, pp. 640–646). Pergamon.
- Sterling, S. (2010). Transformative Learning and Sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33.

- Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism: Comparative perspectives*. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4558316>.
- Tinkler, A. (2021). *What perceptions do children involved in an active school partnership with a school in India have of the country?* (No. 1; Connecting Classrooms through Global Learning). Development Education Research Centre, UCL Institute of Education.
- Torres, C. A., & Tarozzi, M. (2020). Multiculturalism in the world system: Towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalisation, Societies and Education*, 18(1), 7–18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1690729>.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>.
- Weaver, K. (2018). Pragmatic Paradigm. In B. B. Frey (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506326139.n534>.
- Yemini, M., Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>.
- Zembylas, M. (2018). Political depression, cruel optimism and pedagogies of reparation: Questions of criticality and affect in human rights education. *Critical Studies in Education*, 59(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1176065>.

**Índice**





# PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMBATENTES DA LIBERDADE DA PÁTRIA - CENTRO MÁXIMO GORKI

Antónia Barreto<sup>1</sup> & Clara Carvalho<sup>2</sup>

## Resumo

Para Paulo Freire, a luta pela independência da Guiné-Bissau e os anos que se lhe seguiram constituíram a concretização de princípios ideológicos que orientaram a sua proposta pedagógica. Admirador convicto de Amílcar Cabral e conhecedor da ideologia do PAIGC, abraçou o convite que lhe foi dirigido em 1975 para apoiar a alfabetização no país. Neste contexto, realizou várias deslocações ao país e contactou com o centro de superação e formação de professores Máximo Gorki. Paulo Freire encarava-o como o embrião de uma universidade do povo e a implementação da educação enquanto ato político gerador de Desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Formação de Professores na Guiné-Bissau; Centro Máximo Gorki; Princípios Pedagógicos PAIGC.

## Introdução

A obra de Paulo Freire na Guiné-Bissau, onde esteve 6 vezes entre 1975 e 1976, tem sido alvo de diversas publicações que versam sobre a sua metodologia pedagógica, a relação com o PAIGC e, em particular, o pensamento de Amílcar Cabral, e sobre a influência desta experiência nas suas ações futuras. Neste artigo pretendemos abordar um tema menos conhecido devido à escassez das fontes: a influência do pensamento de Freire nas atividades desenvolvidas pela escola de formação de professores combatentes da liberdade da pátria, o *Centro de Capacitação e de Recuperação de Professores Maximo Gorki*. Situado em Cói, na região de Cacheu, norte da Guiné-Bissau, este centro esteve ativo de 1975 a 1982. O seu objetivo foi

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Leiria e Centro de Estudos Internacionais (CEI-IUL).

<sup>2</sup> ISCTE-IUL e CEI-IUL.

formar os antigos combatentes com experiência como professores das escolas das zonas libertadas, como os novos educadores da população. Era uma escola de formação de professores dedicada a um grupo particular onde foram experimentadas e aplicadas novas metodologias, influenciadas pela “educação militante” empreendida pelo PAIGC nas zonas libertadas durante a guerra nacionalista, e pelos princípios da pedagogia da libertação de Freire.

Apesar de se tratar de um projeto inovador pelos seus objetivos e pela metodologia seguida no ensino, que incluía não só a formação como a integração na sociedade envolvente a partir da prestação de serviços à comunidade, esta experiência tem sido pouco reportada na literatura. A falta de dados e de fontes sobre este período e esta escola em particular deixaram uma lacuna no conhecimento tanto da aplicação do pensamento de Freire como da história da educação na Guiné-Bissau. Este artigo visa o reconhecimento do papel desempenhado por esta escola no pensamento de Freire e da sua visão sobre o ensino na Guiné-Bissau, onde reconhecia na visão de Amílcar Cabral sobre a educação uma simbiose com os seus próprios princípios. É seguida uma metodologia qualitativa baseada em recolha de informação documental e relatos orais, abordamos este tema a partir de três tipos de fontes: em primeiro lugar, a experiência vivida de uma das cooperantes portuguesas que lecionaram nesse centro. Depois, a recolha de fontes primárias constituídas por publicações da época, nomeadamente relatórios ministeriais e publicações na imprensa, em particular no jornal oficial do PAIGC, *Nô Pintcha*. Esta documentação, de difícil acesso, encontra-se atualmente num acervo particular. Finalmente, baseamo-nos na bibliografia existente e, em primeiro lugar, na obra *Cartas à Guiné-Bissau* de Paulo Freire (1978), onde são relatadas as suas experiências na Guiné-Bissau.

O *Centro de Capacitação e de Recuperação de Professores Máximo Gorki* em Có, região de Cacheu, inseria-se na política de educação de adultos empreendida pelo PAIGC e possuía a característica de ser dedicado à reconversão em professores dos antigos combatentes e, em particular, dos que ensinavam nas áreas libertadas (Borges, 2019, p. 165). O Centro empregava uma metodologia particular que incluía a recolha e transição da história e relatos orais da população das comunidades vizinhas. Estes testemunhos deveriam ser trabalhados pelos estudantes e o resultado discutido com a população com o objetivo de criar uma coleção de relatos orais que formassem a história contada da Guiné-Bissau (PAIGC, *Educação, tarefa de toda a sociedade*, p. 21). Neste quadro, os princípios pedagógicos de Paulo Freire serviram, a um tempo, de inspiração e foram inspiradores das políticas educativas freirianas. Paulo Freire considerou o Centro de Có um caso exemplar da aplicação dos princípios de educação propostos por Amílcar Cabral (Freire, 1978), que incluíam: “criar uma alternativa face à educação colonial; descolonizar os espíritos submetidos à propaganda colonial e à conseqüente alienação; promover a mobilização contra a opressão colonial; emancipar os espíritos face às forças obscurantistas locais; e criar as condições para o afastamento da Guiné-Bissau dos modelos estrangeiros de um desenvolvimento alienador” (Koudawo, 1996, p. 75). Inseria-se no modelo do que a historiadora Sónia Vaz Borges designa de “educação militante” seguida pelo PAIGC, segundo a visão pedagógica de Amílcar Cabral. Este conceito, que só surge de forma explícita em 1978, descreve o sistema de ensino do PAIGC que visava a educação dos futuros quadros e profissionais envolvida não apenas nos conhecimentos académicos, como no conhecimento ideológico e na articulação com o povo e o conhecimento tradicional (Borges, 2019, p. 106). Para o PAIGC, a educação devia-se aplicar

a três grupos distintos: o professor militante, o militante armado (militar) e o estudante militante. Como Sónia Borges nota, este é um conceito mais vasto que foi seguido pelos movimentos anticoloniais e é influenciado pela ideologia socialista, o pan-africanismo, e todo o contexto histórico em que se desenvolve a luta nacionalista na Guiné-Bissau. Trata-se de um conceito complexo, que implica uma *praxis* de libertação:

*The concept and praxis of militant education aimed that pupils, civilian population and military militants in a combination of political teaching, technical training and the shaping of individual and collective behaviors, were supposed to be guided toward the development of the Self as a liberated African citizen whose work was to give their conscious contribution to the sustainable development of the newly independent liberated country, integrated into the international system of states* (Borges, 2019, p. 107).

A aproximação da definição de “educação militante” à visão de Paulo Freire da pedagogia da libertação é evidente. Ambas proclamam a necessidade da educação universal, a alfabetização e educação pela proximidade cultural, a valorização da cultura popular e, sobretudo, o papel fundador da educação na libertação das consciências. A relação de simbiose conduziu Freire a enaltecer a atividade do Centro Máximo Gorki, um encontro apenas aflorado na literatura (Borges, 2019).

Procurando enquadrar este encontro entre Paulo Freire e o Centro de Có, este artigo aborda o lugar de Paulo Freire enquanto o pedagogo convidado pelo governo da jovem república para inspirar a educação de adultos no país; o contexto nacional em que as suas visitas se desenrolam e o historial pedagógico do ensino, contrastando o ensino colonial e o projeto educativo do PAIGC. Descreve o Centro Máximo Gorki, a visão de Freire sobre a formação de professores e as limitações que conduziram ao encerramento do centro.

### **Paulo Freire: o pedagogo**

Pequeno país situado na costa ocidental africana, a Guiné-Bissau tem merecido a atenção de muitos pensadores tanto no período de pré-independência como de pós-independência. Entre eles sobressai Paulo Freire (1921-1997), pedagogo e pensador brasileiro de influência mundial, com um pensamento pedagógico profundamente enraizado numa orientação política em que a Educação é a forma de se alcançar o Desenvolvimento. A metodologia de alfabetização segundo o método de Paulo Freire tem sido implementada em múltiplos países.

Perseguido politicamente pela ditadura brasileira pelas suas ideias marxistas, viveu alguns anos em Genebra, Suíça, enquadrado no Instituto de Ação Cultural (IDAC). Em 1975 foi convidado pelo governo guineense para apoiar a tarefa de alfabetização de adultos. Entre 1975 e 1976 foi 6 vezes à Guiné-Bissau, a convite do PAIGC. Numa das suas visitas, em 1976, permaneceu no Centro Máximo Gorki 3 dias onde conviveu alegremente com 60 professores estagiários e a equipa de professores do Centro (Freire, 1978).

Profundamente atento à política do seu tempo, Freire acompanhou as lutas de libertação das antigas colónias portuguesas e seguia a evolução das repúblicas recém-independentes, como é o caso da República da Guiné-Bissau. Manifestou verdadeira admiração pelos seus líderes, entre eles Amílcar Cabral (1924-1973), fundador e presidente do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC):

*Tal qual Guevara, tal qual Fidel, Amílcar esteve constantemente em comunhão com seu povo, cujo passado conhecia tão bem e em cujo presente se encontrava tão radicalmente inserido - o presente da luta a que se deu sem restrições. Cabral podia, assim, prever e antever. Por isso é que, em todo hoje que ele intensamente vivia, havia sempre um sonho possível, um viável histórico, a começar a ser forjado no hoje mesmo (Freire, 1978, p. 19).*

A presença de Freire em África teve início com a sua deslocação à Tanzânia que o marcou profundamente:

*... quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao “campus” da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas - velhas conhecidas - começaram a falar a mim, de mim (Freire, 1978, p. 9).*

Visita a Guiné-Bissau pela primeira vez em setembro de 1975 com a equipa do IDAC também apoiado pelo Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Sobre essa deslocação escreveu:

*Poderia dizer: quando “voltei” à Guiné-Bissau... gostaria de sublinhar a satisfação com que recebemos, os que fazemos o Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e a equipe do IDAC, na primavera do ano passado, o convite oficial do governo daquele país através do Comissariado de Educação para, em uma primeira visita, discutir as bases de nossa colaboração, no campo da alfabetização de adultos (Freire, 1978, p. 9).*

À medida que acompanhava as atividades de alfabetização, escreveu o livro *Cartas à Guiné- Bissau: registros de uma experiência em processo*, dedicado a Amílcar Cabral, educador-educando de seu povo, livro-relatório como lhe chama, no qual apresenta a sua visão sobre o processo de alfabetização guineense e sobre outras dinâmicas implementadas no âmbito da educação, propostas sobre o que se deveria fazer no setor da educação e ainda considerações político-filosóficas que enquadram os pontos anteriores. São seis cartas, escritas ao longo de 1975 e 1976 à Comissão Coordenadora dos trabalhos de alfabetização em Bissau, complementadas com outras missivas endereçadas ao Comissário de Estado da Educação, na altura Mário Cabral. A primeira carta data de janeiro de 1975 e a última de março de 1976. Na introdução e no *post-scriptum* dessa obra, Paulo Freire apresenta a sua visão sobre as atividades do centro Máximo Gorki, escola de superação de professores antigos combatentes da luta de libertação, e sobre o paradigma ideológico que o enquadrava.

Para compreendermos a visão de Freire sobre a importância do Centro, o seu funcionamento e as suas expectativas, fazemos uma apresentação sumária do ensino na Guiné-Bissau na época colonial e sobre o ensino implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas.

## Guiné-Bissau: o país

O PAIGC proclamou unilateralmente a independência da Guiné-Bissau em Madina de Boé, em 24 de setembro de 1973, após 11 anos de luta armada, iniciada a 23 de janeiro de 1963. O novo país independente só foi reconhecido por Portugal no ano seguinte, após a revolução portuguesa de 25 de Abril de 1974.

Para a administração colonial, a Guiné foi um posto militar e um entreposto comercial, com exploração de matérias-primas e recurso à mão de obra local enquadrada no regime do indigenato. Este estatuto, apenas abolido em 1962<sup>3</sup>, caracterizava-se por distinguir os deveres e direitos da população considerada “civilizada” e “assimilada” dos “indígenas”, supostamente regidos pelo direito costumeiro, com a obrigação de participarem nas obras públicas e nas explorações agrícolas e sem direitos civis. Trata-se de um regime jurídico de “dupla legislação” em que se basearam as várias práticas coloniais (Mamdani, 1996) e uma das formas mais contestadas do exercício dessa dominação. No caso português foi aplicado nas colónias continentais africanas (Angola, Guiné e Moçambique)<sup>4</sup>. Contudo, a fraqueza da implantação económica colonial permitiu a manutenção das comunidades tradicionais, particularmente na Guiné, a colónia de menor investimento no setor produtivo.

Nos anos seguintes à independência a Guiné-Bissau atravessou uma situação económica e social particularmente difícil. A população era de 777.2145 habitantes (censo de 1979) com uma densidade populacional de 21.512 habitantes/k2, concentrando-se 15% da população em Bissau. Constituída por várias etnias e com fracos laços de identidade nacional, a economia era essencialmente agrícola e rural (87,8% do PIB), sendo que o sector secundário correspondia a apenas 3,2% e o terciário 9,0% do PIB nacional (CECP, 1980, p. 76). Uma parte dominante das atividades económicas desenrolava-se no quadro de uma economia não monetária e com poucas infraestruturas, com uma taxa de crescimento médio anual de 1,4% (Comissariado de Estado da Coordenação Económica e Plano, 1980, p. 76). Praticava-se uma agricultura tradicional, de subsistência, assente em práticas comunitárias, com um conhecimento limitado e pouca utilização de técnicas não estritamente manuais. Entre os múltiplos problemas a ultrapassar estava a falta de quadros, o elevado nível de analfabetismo que ultrapassava os 90% e a necessidade de criar e implementar um sistema educativo distinto das práticas de escolaridade colonial, profundamente elitista, reprodutora das relações políticas vigentes e maioritariamente da responsabilidade das missões católicas.

---

<sup>3</sup> Adriano Moreira, ministro do Ultramar (1961-1963) promoveu a abolição do Regime do Indigenato em 1962. Em 1955 participou na Conferência de Bandung onde se discutiu a obrigatoriedade do fim do colonialismo.

<sup>4</sup> O regime de diferenciação do ensino para colonos e colonizados inseria-se numa política mais vasta de dupla legislação consagrada no Estatuto do Indigenato, criado em 1917 e reiterado por regulamentação de 1926, 1942 e 1954, apenas revogado em 1962. O indigenato não foi aplicado a todos os territórios ultramarinos, tendo sido introduzido nas colónias de Angola, Moçambique e Guiné como resultado do fim da escravatura. Na política do Estado Novo os indígenas não eram sujeitos de direitos, mas objetos de uma política em que não participavam e que consistia na criação de mão de obra rural, gratuita, submissa, evangelizada na religião católica. À luz desta política, a cidadania plena era um estatuto individual, não transmissível de pais para filhos. Para requerer a cidadania portuguesa os indígenas deveriam ir a um tribunal local, declarar que desejavam tornar-se assimilados e abandonar os costumes nativos. Um dos principais requisitos, o uso correto da língua portuguesa, estava dependente da acessibilidade à escola e da avaliação feita pelas autoridades locais. Apenas a evangelização podia ser feita nas línguas locais. O Estado intervinha com a indicação dos planos, programas e certificados de exame.

## O ensino no período colonial

Um dos sectores mais carentes no novo país independente era o da educação, uma consequência direta da política colonial portuguesa. Em 1950, 504.928 habitantes da Guiné eram analfabetos, correspondendo a 98,85% de uma população total de 510.777 habitantes (Ferreira, 1977, p. 79). Em todo o território havia apenas 11 escolas oficiais que ministravam o ensino primário, onde só se podiam matricular os estudantes oriundos de famílias classificadas como “civilizadas”. O ensino das populações rurais estava confiado às missões católicas que mantinham, em 1950, 45 escolas com 1.044 alunos no “nível rudimentar”, correspondendo a 2 anos de escolaridade (Macedo, 1976). Em 1963-1964 havia apenas 123 escolas primárias com 188 professores e um total de 11.514 alunos, e 33 postos escolares, com 53 professores e 1.376 alunos (Cá, 2007, p. 60 e 61)<sup>5</sup>. O ensino liceal teve início em 1953, a partir de um colégio privado subsidiado pelo estado, que se transformou no liceu Honório Barreto em 1957. A escola técnica foi criada em 1959. Ambos estes tipos de ensino secundário acolhiam um número reduzido de alunos: em 1962 o liceu era frequentado por 259 alunos e a escola técnica por 308 alunos (Soares, 1960, p. 5). A frequência do ensino secundário por alunos africanos era muito reduzida. A formação de quadros originários da Guiné durante o período colonial foi também muito limitada. Segundo Luísa Teotónio Pereira e Luís Moita, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico (Pereira & Moita, 1976, p. 106-107). A formação de professores na Guiné teve início em 1966, com a criação da escola de habilitação de professores de posto que formava docentes para o meio rural em Bolama. Inicialmente denominada Arnaldo Schultz em homenagem ao governador da época, foi renomeada escola Amílcar Cabral em 1975. Apenas em 1973/74 foi criada, em Bissau, a escola do Magistério Primário, vocacionada para a formação de professores do ensino primário, que se transformou na Escola Normal 17 de Fevereiro em 1980.

Durante o período colonial, apesar do aumento do número de escolas e alunos, os conteúdos ensinados continuavam a desvalorizar a história e as culturas africanas, e a reproduzir o que se ensinava na metrópole. Praticava-se uma:

*pedagogia autoritária que reforçava a submissão ao colonizador e incitava a sua imitação como único critério de sucesso, que só poderia ser individual, porque o conteúdo do ensino era a realidade da metrópole pois a África não tinha história. Ela não existia até que o colonizador a tivesse descoberto e habitado. Até mesmo nos anos 70 no liceu de Bissau as mulheres dos oficiais que serviam no exército português continuavam a ensinar aos jovens guineenses a epopeia dos navegadores portugueses que haviam levado Deus e a civilização aos povos selvagens de três continentes (Cá, 2007, p. 63).*

---

<sup>5</sup> Pela reforma de 1964 acabou a distinção entre ensino primário oficial e ensino de adaptação ou rural missionário, sendo todo o ensino primário considerado oficial.

## A escola nas zonas libertadas

A escolarização das populações constituiu um objetivo do PAIGC durante o período da luta armada de libertação que decorreu ao longo de 11 anos. Estava organizada em torno do lema “unidade, luta e progresso” e a sua concretização passava, no entender do líder e ideólogo Amílcar Cabral, pela educação e formação das populações. Pretendia-se consciencializar e valorizar as culturas nacionais identitárias, analisadas à luz da evolução histórica do país e do mundo, e assumidas como património cultural nacional, capaz de demarcar o país em relação a Portugal. Para Cabral,

*criar escolas é desenvolver a instrução em todas as regiões libertadas; é reforçar cada dia mais a formação política dos professores, a sua dedicação ao Partido e ao Povo (...) Eduquemo-nos, eduquemos as outras pessoas, eduquemos a população em geral, para combater o medo e a ignorância, para eliminar pouco a pouco a sujeição natureza e às forças naturais que a nossa economia ainda não conseguiu controlar (Davidson, 1975, p. 155).*

Tratava-se de um processo de libertação da cultura colonial e de uma ação de conscientização cultural que passou pela criação de escolas nas zonas libertadas, indo ao encontro das populações que estiveram sempre profundamente implicadas na luta armada. A educação estava integrada no conjunto das atividades do partido e era politicamente assumida como uma forma de luta contra o colonizador que mantinha a opressão pelo obscurantismo e pela ignorância. A escola que dá acesso ao conhecimento é considerada um instrumento para a transformação do país. Graças à escola, constrói-se o Homem Novo, “produtor consciente das suas responsabilidades históricas e conhecedor da sua participação como protagonista das transformações socioeconómicas” (CEEN/DGE, 1979a).

A educação era considerada um elemento da luta de libertação, e o professor um combatente, por isso a tarefa educativa implicava a aprendizagem, a produção agrícola e a defesa do inimigo. O lema era: “aqueles que sabem devem ensinar aos que não sabem”. Esta palavra de ordem foi compreendida e cumprida militantemente no calor da luta. Amílcar Cabral, ao falar da instrução e das qualidades do professor, disse: “criar escolas é desenvolver instrução em todas as regiões libertadas; é reforçar cada dia mais a formação política dos professores, a sua dedicação ao Partido e ao Povo” (1º encontro de ministros e educadores dos países emergentes da luta de libertação nacional contra o colonialismo português, citado em CEEN/DGE, 1979b). Por seu turno Aristides Pereira, Secretário-Geral do PAIGC e mais tarde primeiro presidente da República de Cabo Verde, declarou no discurso oficial de comemoração de 20 anos da Luta de Libertação:

*A elevação do nível escolar nas regiões libertadas é outra manifestação do carácter exemplar da nossa Luta de Libertação Nacional que sempre perseguiu o objetivo de destruir as bases da presença colonial no nosso país e construir sobre os seus escombros uma nova sociedade: um Homem Novo, capaz de aprender e dominar a natureza, consciente da sua dignidade, do valor da sua cultura e da sua capacidade, ao lado dos outros homens, no enriquecimento do património Universal (Nô Pintcha, 1976).*

A partir de 1964 multiplicaram-se as escolas nos arredores das *tabancas* situadas nas zonas libertadas, mas suficientemente afastadas para salvaguardar a segurança das populações em caso de ataque às

escolas. Estas eram barracas e as carteiras eram de tara ou tronco de palmeira. Por vezes as escolas consistiam apenas de alguns troncos colocados debaixo de grandes árvores. A frequência era limitada a crianças com idade superior a 10 anos para garantir condições de fuga. Um primeiro livro de leitura foi feito em 1964 e, graças à ajuda sueca, passou a dispor-se de manuais. Ensinava-se a ler, escrever e contar, inserindo essa aprendizagem nos princípios ideológicos do partido: “sentir que cada dia aumentam na cabeça do aluno os conhecimentos do meio, sem ele avançar no plano cultural, tudo aquilo que faz-produzir, fazer boa política, combater-não dá resultado nenhum” (Cabral, 1979, p. 71).

Os docentes eram pessoas das *tabancas*, a maior parte apenas habilitadas com o ensino primário ou habilitações menores, a quem era atribuída essa função pelo PAIGC. Recebiam o convite e

*um professor avisado de que tinha que abrir uma escola imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região escolhida, matriculava os alunos e deslocava uma missão à fronteira a fim de ir buscar livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação* (Pereira, 1977, p. 104-105).

Em 1965 pela decisão tomada no 1º congresso do PAIGC em Cassacá foi criada, em regime de internato, a Escola Piloto de Conacri, República da Guiné, que atendia órfãos da guerra e outros alunos, vindos das escolas das zonas libertadas que se distinguiam pelas suas competências. Esta escola foi inaugurada em 23 de janeiro de 1965 em Rontoma, nos arredores de Conackri, por Luís Cabral (Namone, 2014, p. 66). No mesmo ano foi inaugurado o Instituto de Amizade, que desempenhava funções de gestão e coordenação à semelhança de um ministério da educação. Era uma estrutura vocacionada para criar jardins de infância, escolas de ensino primário e secundário, internatos e escolas agrícolas com recurso à solidariedade internacional. Os internatos e semi-internatos entretanto criados ensinavam a ler, escrever e contar, davam formação militante e noções de política. Tinham ainda que assegurar a sua própria subsistência recorrendo ao trabalho de professores e alunos. O trabalho produtivo era fulcral e, segundo Amílcar Cabral, “(...) a escola cuidava do ensino e preparava para o trabalho de forma que os alunos não pensem que ir à escola é não trabalhar a terra” (CEEN/DGE, 1979b).

A evolução numérica de escolas, professores e alunos é notória nas áreas libertadas, como demonstrado pelos dados em baixo.

<b>Ano escolar</b>	<b>Nº de escolas</b>	<b>Nº de professores</b>	<b>Nº de alunos</b>
1965/66	127	191	13.361
1966/67	159	220	14.386
1967/68	158	284	9.384
1968/69	134	243	8.130
1969/70	149	248	8.559
1970/71	157	251	8.574
1971/72	164	258	14.531
1972/73	156	251	15.000

Tabela 1 - Educação nas zonas libertadas de 1965/1966 a 1972/73. Fonte: Cá, 2007, p. 79.

São definidas as políticas educativas para a criação do “Homem Novo” que deveria ter espírito crítico e criativo, participar ativamente na reconstrução nacional, identificar-se com as aspirações do Povo, cometer o “suicídio de classe” e assumir a “reafricanização das mentalidades”. Este espírito militante e voluntarioso é retratado num relatório do departamento de formação e superação de professores onde se lê: “o que alimentou os nossos professores naquela época foi a capacidade militante, a sua vontade patriótica e o seu elevado espírito de solidariedade. A sua formação pedagógica era praticamente nula” (CEEN/DGE, 1979b).

O processo de escolarização foi também acompanhado pela formação de quadros necessários para o trabalho político e para a administração das zonas libertadas. Fortemente apoiado por bolsas internacionais, o número de formados contrastava pela positiva com a situação colonial, onde até 1961 se tinham graduado um total de 14 pessoas. Nas áreas libertadas e graças aos apoios externos, em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados 36 quadros com o curso superior, 46 com o curso técnico médio, 241 com cursos profissionais e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais (Commissariat d'état à l'économie et aux finances, citado por Cá, 2007, p. 81).

### **O centro de superação de professores combatentes da liberdade da pátria Máximo Gorki**

A paz provoca um aumento exponencial da escolarização, colocando em evidência as carências do sistema que se manifestava sobretudo em recursos humanos. A escola do magistério primário de Bissau e a escola de monitores escolares Amílcar Cabral de Bolama não asseguravam a formação de docentes em número suficiente para as necessidades do país. Em 1976 a situação docente era assim descrita:

*A Guiné-Bissau conta com uma população escolar de cerca de 94.513 alunos (Bissau 28.303 e o interior 66.210). O corpo docente que cobre essa densidade de população escolar é aproximadamente 1,5% professores primários diplomados, 32% professores de posto, 66,50% monitores escolares. Portanto a maioria, como se vê, é constituída por monitores escolares que, como formação de base, apenas têm a 4ª classe acrescida de algumas semanas de informações pedagógicas e participação em alguns estágios. Por isso os seus conhecimentos gerais são fracos como são rudimentares as suas técnicas didáticas e pedagógicas, constituindo assim um sério obstáculo a qualquer transformação ou reforma a introduzir no ensino (Macedo, 1976, p. 7).*

Por outro lado, o Estado considerava ter a responsabilização moral junto dos antigos combatentes, que tinham a expectativa de entrar para o funcionalismo público, mas não possuíam habilitações académicas ou do ensino profissional, de lhes assegurar a aquisição de competências profissionais. A sua formação como futuros docentes permitiria assim suprir as carências do país e responder às expectativas criadas. Neste contexto foram criados o Comissariado de Estado de Educação Nacional e Cultura e, no âmbito deste, o Departamento de Formação de Professores que também supervisionava o ensino primário no país. Uma das primeiras medidas deste Departamento, tomada em 1975, foi a criação da Escola de Superação dos Combatentes da Liberdade da Pátria destinada aos que haviam lecionado nas escolas criadas pelo partido nas regiões libertadas. Denomina-se Centro Máximo Gorki e, para o seu funcionamento, foram aproveitadas as instalações de um antigo quartel português no sector de Bula, região de Cacheu, *tabanca* de Có, habitada predominantemente por população mancanha. Para criar as condições mínimas num espaço muito

deteriorado foi primeiro apresentado o projeto localmente através dos comités de *tabancas* e, uma vez aceite, a população foi mobilizada para a limpeza do velho quartel e para a capinagem do terreno. Os objetivos definidos para o Centro Máximo Gorki eram os seguintes:

*formar e superar os professores do ensino primário que participaram na luta armada de libertação nacional preparando-os para atingir cada vez mais conhecimentos pedagógico-didáticos tendo em vista a sua transformação em verdadeiros agentes dinamizadores. O seu trabalho deveria ir ao encontro dos problemas, interesses, desejos e necessidades da população (...) Deve reforçar a formação política da população; preparar professores capazes de contribuir ativamente na formação de novas gerações de acordo com os princípios definidos pelo PAIGC nesta etapa de Reconstrução Nacional; contribuir para formar nos nossos professores uma grande vontade de superação, um espírito autodidático que lhes permita estar sempre informados dos progressos da técnica e da ciência (CEEN/DGE, 1979b, p. 9).*

Estes objetivos já se enquadram no que veio a ser definido posteriormente pelo III congresso do PAIGC, em 1977, como princípios que deveriam nortear a formação de professores, tal como é relatado no relatório do Conselho Superior da Luta:

*a educação deverá ter um conteúdo e uma forma inteiramente de acordo com as opções e princípios traçados pelo PAIGC e orientar-se no sentido da prossecução dos seus objetivos; a educação visando a formação integral do homem deve ser simultaneamente política, ideológica, moral, técnica, intelectual e física (...) Deve haver uma ligação orgânica entre o trabalho manual e intelectual, entre a teoria e a prática, o pensamento e a ação, do Homem Novo gestor da sociedade nova (CEEN/DGE, 1979c, p. 2).*

No mesmo congresso foi aprovada a seguinte resolução no que respeita à formação de professores, de acordo com o citado relatório:

*Levar a democratização da cultura até às suas últimas consequências é um dos objetivos primordiais do PAIGC. Cabe, portanto, aos organismos especializados a tarefa de:*

- *Criar as bases para a superação intelectual das massas, através da extensão da rede de alfabetização;*
- *Estabelecer as condições para incorporar os diversos sectores sociais em todos os níveis de ensino;*
- *Promover as condições para que as massas tenham acesso à cultura e participem ativamente na criação cultural (CEEN/DGE, 1979c, p. 2).*

Os alunos eram, na sua totalidade, ex-combatentes e professores das zonas libertadas, alguns com 8 anos de lecionação. Viviam em regime de internato e recebiam formação durante 3 anos: 2 anos de formação académica correspondente ao ciclo preparatório (6ª classe) e 1 ano de formação pedagógica intensiva, alterada em 1979/80 para 2 anos com atividades letivas nas escolas primárias e atividades produtivas em estreita colaboração com a população, ao mesmo tempo que desenvolviam atividades de

pesquisa. Diplomaram-se 7 professores em Có que não tinham sequer a 4ª classe. Começaram por ser 30 alunos, no ano seguinte 60, alargando-se o número nos anos posteriores. Mais tarde, com a elevada afluência de formandos ao Centro, decidiu-se repartir a formação criando secções em diversas regiões: os alunos faziam a superação intensiva das 3ª e 4ª classes em Djabada na região de Quinara durante 1 ano; em Bula, na escola 23 de Fevereiro, faziam a superação intensiva da 5ª e 6ª classes e, após este nivelamento, faziam em Có a formação profissional que foi oscilando entre 1 e 2 anos de formação. Formaram-se em média 30 alunos por ano até 1982.

O currículo de formação dos professores assentava nas seguintes disciplinas: Português; Aritmética e Metodologia da Matemática, Psico-Pedagogia, Desenho e Trabalhos Manuais, Formação Militante, Educação Sanitária, Educação Musical, Educação Física. Como área central existia o trabalho produtivo assente na agricultura, horticultura e criação de gado. Este currículo reproduzia o modelo escolar desenvolvido nas áreas libertadas, assente na unidade entre o trabalho manual e o intelectual, e incluía uma prática intensa e real de trabalho produtivo.

Segundo Mário Cabral, então Comissário de Estado da Educação, declarou na Revista Educação nº1:

*Foi, porém, na escola de Có, onde se alcançou o máximo de ligação entre escola e trabalho produtivo, entre escola e população local, com a integração destas atividades culturais promovidas por aquela. Podemos considerar a escola de Có, realmente, como a primeira escola do país, durante este ano que termina* (Freire, 1978, p. 45).

Foi implementada uma relação dinâmica com a comunidade pela intervenção em três níveis fundamentais: na área da saúde o centro assumiu a realização de consultas diárias, a formação de socorristas locais e a educação sanitária, “realizando, sempre em colaboração com os comités de tabancas, reuniões de estudo em que se discutem certos aspetos “mágicos” ligados à saúde”. Também foram criados ciclos de cultura onde se realizava a alfabetização de adultos, seguindo o método Paulo Freire, que implicava uma reflexão sobre a cultura, a política, o ensino e o projeto social a construir:

*(...) Jamais tomamos a educação de adultos em si mesma, reduzindo-a a um puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita, mas como um ato político, diretamente associado à produção, à saúde, ao sistema regular de ensino, ao projeto global de sociedade a ser concretizado, ver e ouvir, indagar e discutir* (Freire, 1978, p. 14).

Eram realizadas pesquisas sobre os aspetos da realidade económica, político-social e cultural da etnia local, a mancanha. O perfil de saída do docente habilitava-o para trabalhar também como agente dinamizador do desenvolvimento comunitário. A formação incidia sobre a melhoria dos níveis político, didático e pedagógico dos formandos e funcionava também como um polo de dinamização sociopolítica da comunidade. Pensava-se depositar o resultado da pesquisa histórica de recolha da tradição oral brame-mancaha no Centro Nacional de Cultura.

A direção do centro foi inicialmente atribuída a um quadro nacional formado em Cuba, dentro dos ideais político-pedagógicos cubanos. Os professores repartiam-se entre jovens nacionais habilitados com o ensino

secundário e que durante dois anos praticavam a “imersão nacional” para terem acesso a bolsas de estudo no estrangeiro, refugiados políticos da Nicarágua, funcionários do Comissariado de Educação e cooperantes internacionais, incluindo-se aqui duas portuguesas e uma holandesa. A gestão assentava numa direção, com representação de alunos, e em assembleias gerais. Os alunos habilitados com o diploma da Escola de Superação de Professores Máximo Gorki eram colocados como professores de ensino primário pelo serviço competente do Comissariado de Educação. Alguns assumiram funções de âmbito cultural e de intervenção social pela formação adquirida na área da animação comunitária.

O Centro de Có rapidamente competiu, em número de formandos, com as duas outras escolas nacionais: em 1978/79 o centro Máximo Gorki tinha 100 alunos, enquanto a escola de Bolama contava com 145 formandos e a escola de Bissau, aberta nesse ano, contava com 150 alunos (CEEN/DGE, 1979b, p. 2). Contudo, o Centro rapidamente entrou em decadência e encerrou em 1982. Segundo o relatório do departamento de formação de professores,

*esta escola de características vincadamente inovadoras teve o seu auge em 1976 e 77. Depois, por falta de uma definição clara do seu conteúdo, viu-se obrigada a mudar tomando um caráter mais tradicionalista dentro dos métodos de ensino. Foi-se perdendo a dinâmica inicial e de centro de pesquisa e de estudo da ligação escola/comunidade, escola/vida, catalisador da vontade de aprender por parte dos estagiários e indivíduos da comunidade, passou a uma escola sem vida que não consegue ultrapassar os seus próprios problemas (...) os professores atuais, sem o entusiasmo de 75, mostram-se irresponsáveis sem sentido do dever não sendo em nada ajudados pelo diretor que habituado a agir autónoma e isoladamente no centro não recebeu com objetividade a necessidade de controle por parte do departamento de formação e superação de professores (...) entre alguns erros de funcionamento do centro estão os programas demasiado fechados em si mesmo (...) De notar que esta escola/centro de superação de professores combatentes apresenta casos de indisciplina sobretudo por ingerência de bebidas alcoólicas em excesso (CEEN/DGE, 1979b, p. 28).*

O mesmo relatório acrescenta: “dada a inexistência das condições mínimas indispensáveis ao funcionamento como escolas-internato, os centros de Có e Djabada devem ser encerrados e adaptados a escolas do ensino básico elementar” (CEEN/DGE, 1979b, p. 42).

### **Visão de Paulo Freire sobre o Centro de formação e superação de professores Máximo Gorki**

O centro Máximo Gorki concretizou, em várias dimensões, os ideais de Paulo Freire sobre os objetivos, níveis e âmbito do caráter político e ideológico da educação. Para Freire, a educação é um ato político cujo objetivo é a conscientização das pessoas e a resolução dos problemas quotidianos. Segundo ele próprio afirma, a sua pedagogia coincide com os princípios básicos do PAIGC (Freire, 1978, p. 60). Em 1977, depois de uma visita ao centro, escreve o seguinte:

*Sentimo-nos, particularmente Elza e eu, fortemente presos a este Centro, o qual jamais deixamos de visitar em nossas idas à Guiné-Bissau. Visitas em que sempre nos impressionam a dedicação*

de seus professores e o otimismo crítico de que se acham infundidos no desempenho de suas tarefas (Freire, 1978, p. 47).

Para Freire, o centro realizava a relação dinâmica entre a teoria e a prática, o ensino, a pesquisa, a intervenção na saúde, a educação e formação política e a alfabetização de adultos. Em relação a esta, os Círculos de Cultura eram a aplicação dos princípios que defendia:

*(...) Jamais tomamos a educação de adultos em si mesma, reduzindo-a a um puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita, mas como um ato político, diretamente associado à produção, à saúde, ao sistema regular de ensino, ao projeto global de sociedade a ser concretizado, ver e ouvir, indagar e discutir (Freire, 1978, p. 14).*

O Centro implementava o trabalho produtivo, o que para Freire constituía a plena metodologia de aprendizagem e produção do conhecimento:

*Em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (Freire, 1978, p. 21).*

Freire assume uma visão não neutral da educação guineense e o Centro é perspectivado pela sua atividade, pelas pessoas implicadas e pelos seus objetivos como um campo de inovação e de concretização de princípios, tal como era sentido por participantes ativos na vida quotidiana do centro. Os alunos, todos antigos combatentes, vêm de uma escola ampla que é a vida. Realizam com os professores pesquisas sobre a cultura local que são uma forma de enraizamento do Centro. Freire sensibiliza-se com o espírito de militância que diz orientar tudo o que é feito, o sentido de equipa que cria a vida igualitária no Centro e “a responsabilidade social e política de todos, com relação ao Centro; do Centro, como um todo, com relação ao Povo, com relação à luta de reconstrução nacional” (Freire, 1978, p. 81).

Valoriza a intervenção do Centro nas comunidades e considera-a a aplicação dos princípios do PAIGC e um ato de cultura com implicação nas relações sociais de produção. A este propósito diz o seguinte:

*Estas reuniões, poderia dizer, estes seminários em que se discutem problemas sanitários com o povo, às vezes no terreiro limpo, uma espécie de pequena praça no centro de uma tabanca, ou à sombra de uma árvore ou ainda em “palhotas”, palhoças, construídas pela população (...) se centram constantemente na análise da prática social da comunidade. É com respeito à compreensão do mundo que se vem desenvolvendo esta prática - o que sempre caracterizou o comportamento do PAIGC - que o Centro trabalha com as populações. Em última análise, a superação das “debilidades da cultura”, que se constituem na prática social, requer a transformação desta, através das alterações que se vão dando nas relações sociais de produção. Mas, como esta*

*superação não é mecânica e sim dialética, a ação político-pedagógica a ela endereçada é importante e mesmo fundamental (Freire, 1978, p. 51).*

Sugere o aprofundamento da relação entre a formação, a produção, a cultura, a educação e a sua interpretação no quadro da filosofia política, propondo para os seminários também a temática da alienação cultural, provocada pela presença colonialista, na linha do que fora defendido por Amílcar Cabral. O conhecimento a aprender deveria ser integrado, inter-relacionado e contextualizado num âmbito mais profundo de análise das forças produtivas e da utilização social dessas forças:

*Creio, porém, que problemas como o das relações entre saúde, educação e o “modo de produção que representa, em cada fase da história, o resultado da busca incessante de um equilíbrio dinâmico entre o nível das forças produtivas e o regime de utilização social destas forças” (...) ao lado da formação em torno de conhecimentos específicos nos campos da saúde, da agricultura, deveriam constituir objetos de seminários a serem realizados com a equipe de professores efetivos do Centro, com vista a seu trabalho formador junto aos professores estagiários (Freire, 1978, p. 52).*

Para Freire, tal como para Amílcar Cabral, a intervenção na comunidade constitui um ato político-pedagógico em que recomenda a análise da prática, a sistematização do conhecimento, a compreensão crítica dos factos locais, embora perspetivados numa visão global. Desta forma, a intervenção político-pedagógica local faz parte da gestão dinâmica do conhecimento a ser construído e da tarefa de reconstrução nacional que visa a criação de “uma nova sociedade que se forja na unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; entre prática e teoria” (Freire, 1978, p. 59).

Neste processo de intervenção nas comunidades, e até no desenvolvimento do Centro, os comités de *tabanca* tem um papel fundamental para Paulo Freire. Estes comités de *tabanca* são constituídos na maioria por homens, têm a responsabilidade de velar pela aplicação dos princípios do PAIGC e são “uma porta de entrada” na comunidade valorizada por Paulo Freire. A administração do centro assente na figura do diretor, representantes dos professores e dos alunos, na sistemática discussão das medidas a tomar, na avaliação do que se fez e na participação dos alunos em assembleias gerais, que em conjunto garantem o bom funcionamento da instituição. Defende a autonomia da gestão face ao comissariado de educação, condição necessária para que haja uma relação aberta e democrática. Segundo Freire, o comissariado:

*Em lugar de asfixiar iniciativas, com um sem-número de exigências burocratizantes, o Comissariado estimula e até exige a iniciativa, a criatividade, sem permitir que sua ação se perca nesse mundo de papéis que vão e que vêm e cuja função principal parece ser a de que um “tome conta” do outro, enchendo o vazio da inoperância “burocratista”. Não há vazios inoperantes, “cheios” de gente, nem no Comissariado de Educação nem na Escola de Cú. Esta, marcada pela excelente experiência levada a efeito nas zonas libertadas pelo PAIGC e de que é, como disse antes, indiscutivelmente, um prolongamento, vem sendo um exemplo de criatividade e de militância (Freire, 1978, p. 54).*

Na perspectiva de Freire o centro irá crescer e tornar-se uma universidade do povo, na qual o conhecimento se vai construindo e conduzirá à formação de um novo intelectual ao serviço do povo e orientado pelos princípios de Amílcar Cabral. Para Freire, o centro era a continuação da experiência educativa desenvolvida nas zonas libertadas. Pretendia que a escola alargasse a sua dimensão de formação a outras áreas profissionais, sempre orientada pelos princípios fundamentais: a compreensão crítica das práticas sociais, a formação política numa dialética constante entre a cultura, o conhecimento e a formação técnico-profissional. O Centro foi considerado em 1976 a escola modelo do país (Freire, 1978).

### **Conclusão: o que Paulo Freire não viu em Có**

O Centro Máximo Gorki foi extinto em 1982 pelo Comissariado de Estado da Educação, sendo a parte escolar, já sem a carga simbólica do Centro, sido transferida para a cidade de Bula, onde se reconstruiu numa instalação da igreja católica. O Centro estava vocacionado para a superação e formação de antigos combatentes e estes constituíam um número finito. Contudo, este não foi o único motivo, e diversos constrangimentos internos e externos contribuíram para a sua extinção. Em primeiro lugar, razões de ordem logística: embora a carga simbólica do aproveitamento do quartel colonial numa escola fosse importante, as condições físicas do edifício eram precárias e insuficientes. Eram espaços em estado de grande degradação, sem recursos higiénicos, nem acesso a água potável ou eletricidade. Depois, o orçamento reduzido do Comissariado para a Formação de Professores, na altura de 1,7% do orçamento do governo, causava uma grande imprevisibilidade sobre os pagamentos (CEEN/DGE, 1979b). A alimentação de docentes e alunos, todos em regime de internato, deveria ser assegurada pelo Comissariado de Estado da Educação com recurso ao Programa Alimentar Mundial (PAM). Este tinha várias insuficiências, desde logo por as quantidades estarem calculadas com base na dieta europeia e por isso serem manifestamente insuficientes; o abastecimento fazia-se com muita dificuldade pelo reduzido orçamento disponível; finalmente, havia dificuldade de acesso a produtos da dieta alimentar guineense tais como arroz, ovos e peixe. Era atribuída uma bolsa a cada formando de 1.000 pesos para uso pessoal, que estes distribuíam pelas suas famílias nas comunidades de origem: em 1978/79, 53 entre 72 alunos tinham famílias com vários filhos, ficando sem qualquer capacidade financeira (CEEN/DGE, 1979b). A solução adotada, com vista à otimização de recursos, foi mudar a escola para Bula.

A estes fatores vieram-se juntar problemas de expectativa e organização interna. O quadro docente da escola era muito instável, a maioria não possuía formação pedagógica e reproduzia o que aprendera ao longo da sua escolaridade. Por parte dos professores cooperantes, apesar da forte motivação para a docência, predominava a transferência de informação. A mudança de direção do Centro, em 1979, veio causar instabilidade no internato e teve reflexos no funcionamento pedagógico. Nem sempre os programas eram cumpridos por múltiplas razões: falta de materiais pedagógicos, dificuldade nas relações com o Comissariado de Educação por falta de transportes<sup>6</sup>, grande discrepância no perfil dos alunos. A inexistência de escolas anexas fazia o Centro depender do calendário escolar definido pelo Comissariado para a realização dos estágios nas escolas das *tabancas* vizinhas de Có e obrigava a deslocações por parte dos

---

<sup>6</sup> A travessia do rio Geba, em Safim, exigia muitas horas de espera pela jangada.

estagiários, realizadas a custos próprios, o que agravava o orçamento pessoal. Neste quadro, instalou-se no centro algum descontrole no comportamento de alguns docentes e alunos. As baixas expectativas em relação à profissão docente, hoje muitíssimo desvalorizada na Guiné-Bissau, começaram a ganhar terreno. Entretanto reabriram as outras escolas de formação docente (magistério primário de Bissau e a escola Amílcar Cabral em Bolama), aumentando a concorrência. Por outro lado, o programa de alfabetização não atingiu os objetivos pretendidos.

Mas outros fatores, de natureza política e ideológica foram determinantes para o fecho do Centro. Em 1980 deu-se o golpe de Estado liderado por Nino Vieira que desestruturou o projeto político vigente entre 1974 e 1980. Sucedeu-se uma época marcada pela grande instabilidade a nível dos Comissariados, que se traduziram em falta de diretrizes claras e consistentes, foi abolida a Constituição de 1974, e o país entrou numa profunda crise económica. Começou a instalar-se o liberalismo económico a que se seguirá a intervenção do FMI e a implementação do Programa de Ajustamento Estrutural em 1986. Neste contexto, a militância, a emulação nacional, a valorização da escola da vida, a aprendizagem integrada e contextualizada, a educação como ato político defendida por Paulo Freire e que, segundo ele, estava plasmada no Centro Máximo Gorki, deixaram de presidir aos destinos da Guiné-Bissau.

## Referências Bibliográficas

- 1º encontro de ministros e educadores dos países emergentes da luta de libertação nacional contra o colonialismo português (1976) Bissau, Documento não editado.
- Borges, S. V. (2019). *Militant Education, Liberation Struggle, Consciousness. The PAIGC education in Guinea Bissau 1963-1978*. Berlin, Peter Lang.
- Cá, L. O. (2007). *A contribuição de Paulo Freire na organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro, Publit.
- Cabral, A. (1979). *Análise de alguns princípios de resistência*. Bissau, PAIGC.
- CEEN/DGE Comissariado de Estado de Educação Nacional/Direção Geral de Educação (1979a). *Relatório do Departamento de Formação e Superação de Professores, abril*. Bissau, Direção Geral de Educação.
- CEEN/DGE Comissariado de Estado de Educação Nacional/Direção Geral de Educação (1979b). *Relatório do departamento de formação e superação de professores. Abril*. Bissau, Comissariado de Estado de Educação Nacional.
- CEEN/DGE Comissariado de Estado de Educação Nacional/Direção Geral de Educação (1979c). *Documento sobre a política educacional do país*. Bissau, Direção Geral de Educação.
- CECF Comissariado de Estado da Coordenação Económica e Plano (1980). *Introdução à Geografia Económica da Guiné-Bissau*. Bissau, Comissariado de Estado da Coordenação Económica e Plano.
- Commissariat d'état à l'économie et aux finances (1974). *La République de Guinée-Bissau em chiffres*. Bissau, Commissariat d'état à l'économie et aux finances.
- Davidson, B. (1979). *A Libertação da Guiné. Aspectos de uma revolução africana*. Lisboa, Sá da Costa.
- Ferreira, E. S. (1977). *O fim de uma era. O colonialismo português em África*. Lisboa, Sá da Costa.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registos de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Koudawo, F. (1996). *A educação começa pela escola. Educação do PAIGC versus educação colonial*. In Cardoso, C. e Augel, J. (eds.), (pp. 67-78). Bissau, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
- Macedo, F. (1976). *A educação na República da Guiné-Bissau*. Braga, Editorial franciscana.
- Mamdani, M. (1996). *Citizen and Subject. Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism*. Kampala, London, James Currey.
- Namone, D. (2014). *A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara).
- *Nô Pintcha* (1976), setembro, ed. especial.
- Pereira, L. T. & Moita, L. (1976). *Guiné Bissau: 3 anos de Independência*. Lisboa, CIDAC-C, Coleção África em Luta.
- Rudebeck, L. (1974) *Guinea-Bissau. A study of political mobilization*. Uppsala, The Scandinavian Institute of African Studies.
- Soares, A. C. (1962). *Dossier Plano de Fomento. Levar a escola à sanzala*. Documento não publicado.
- Soares, A. C. (2002). *Levar a Escola à Sanzala: Plano de Ensino Primário Rural em Angola, 1961-62*. Episteme: Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, n.10-12, p. 138-141, 2002. Disponível em: [http://www.adelinotorres.info/afrika/Amadeu%20Castinho%20Soares\\_Levar%20a%20Escola%20%C3%A0%20Sanzala.pdf](http://www.adelinotorres.info/afrika/Amadeu%20Castinho%20Soares_Levar%20a%20Escola%20%C3%A0%20Sanzala.pdf).

[Índice](#)



# EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: SABERES E FAZERES NA PRÉ-ESCOLA – UM OLHAR FREIRIANO

Valéria Araújo Sousa<sup>1</sup>

## Resumo

À luz do Referencial de Educação para o Desenvolvimento, documento orientador que visa enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento como dimensão da educação para a cidadania, o presente artigo tem por objetivo fazer reflexões teórico-práticas sobre como a Educação para o Desenvolvimento se operacionaliza na pré-escola privilegiando o direito à participação das crianças conforme Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Compreendendo que a Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, num processo que perdura ao longo da vida, a mesma favorece a participação da criança da vida no grupo, permite que as mesmas tomem iniciativas e assumam responsabilidades, de modo a promover valores democráticos tais como a participação, a justiça e a cooperação. Outrossim, justifica-se, portanto, o por que a ênfase nesta etapa da educação básica dado que o referido documento contempla da mesma ao ensino secundário. Neste sentido, parto da seguinte problemática: como os princípios freirianos que embasam a prática pedagógica do educador favorecem a operacionalização da Educação para o Desenvolvimento na pré-escola? A fim de contemplar a questão norteadora deste trabalho, os seguintes objetivos foram delineados: i) compreender a perspectiva de Educação para o Desenvolvimento que marca o mesmo; ii) identificar qual ou quais a/as concepção/ões de criança contida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e como esta/as evidencia/am a participação da criança enquanto atores sociais; iii) relacionar os objetivos propostos pelo Referencial de Educação para o Desenvolvimento com as aprendizagens sugeridas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e iv) debater e aprofundar o papel do educador enquanto promotor de aprendizagens voltadas para a Educação para o Desenvolvimento. Neste sentido, optou-se por uma revisão sistemática da obra *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*, tentando construir um (re)leitura desta, destacando quais saberes são essenciais na prática pedagógica que fortalecem a Educação para o Desenvolvimento, apontando desta maneira possíveis caminhos a serem trilhados.

**Palavras-chave:** *Referencial de Educação para o Desenvolvimento; Educação para o Desenvolvimento; Direito à Participação; Criança; Educação Pré-escolar; Pedagogia da Autonomia.*

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil ao Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador/Ba - Brasil. Graduada pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Mestra em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

## Introdução

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma breve análise sobre o Referencial de Educação para o Desenvolvimento bem como os contributos que o mesmo evoca alinhado às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Para tanto, parto da seguinte problemática: como os princípios freirianos que embasam a prática pedagógica do educador favorecem a operacionalização da Educação para o Desenvolvimento na pré-escola, ou seja, que saberes e fazeres podem ser mobilizados para sua implementação?

Assim, o mesmo se debruça sobre as características que abarcam a educação pré-escolar. Cabe pontuar que o Referencial de Educação para o Desenvolvimento abrange da educação pré-escolar ao ensino secundário. Porém, aqui será feito um recorte que privilegia apenas a Educação Pré-escolar. Longe de tornar esse trabalho reducionista descaracterizando o teor do Referencial de Educação para o Desenvolvimento - documento proposto para análise. Ao contrário, assim será feito no intuito de dialogar com essa etapa da educação tão essencial - a pré-escola - e os saberes e fazeres que a abarcam.

Para tanto, a primeira parte tem como destaque um breve esboço do conceito de Desenvolvimento bem como a perspectiva de Educação para o Desenvolvimento que marca o Referencial. A segunda parte, destina-se a descrição da/s concepção/ões de criança contida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e como esta/s potencializam a participação das mesmas enquanto atores sociais. A terceira parte, debruça-se sobre o debate em torno do papel do educador de infância enquanto promotor de aprendizagens voltadas para a Educação para o Desenvolvimento. Por fim, na última parte, trago as considerações finais como forma de exercício no fazer educativo.

## O conceito de Desenvolvimento e Educação para o Desenvolvimento: entre a pluralidade e perspectivas

A primeira parte do trabalho, intenta delinear a perspectiva de Educação para o Desenvolvimento (ED) que marca o Referencial da Educação para o Desenvolvimento (RED). Antes de adentrarmos neste objetivo é salutar buscarmos o que se entende por Desenvolvimento. O conceito de desenvolvimento não tem uma definição única. Logo, é plural.

O conceito de desenvolvimento toma como base a experiência dos países europeus considerados desenvolvidos, no âmbito das chamadas sociedades industriais, entendendo-se como “boas práticas as suas evoluções, a caminho de uma sociedade da abundância” (Amaro, 2003, p. 42). Assim, pode-se afirmar que o trajeto percorrido com êxito pelos países europeus tornou-se uma bússola para os demais países em desenvolvimento, portanto, desenvolvimento e crescimento económico viviam uma relação de simbiose.

Amaro (2003, p. 48) aponta que essa relação trouxe duas consequências: de um lado, o crescimento económico - enquanto processo de aumento de produção de bens e serviços - como condição indispensável do desenvolvimento de que dependiam a melhoria de bem-estar da população a outros níveis: educação, saúde, sistema político, habitação etc.; do outro, a utilização de indicadores de crescimento económicos para classificar os países em desenvolvimento.

Convidando Vasconcellos & Garcia (2014) ao debate, estes ponderam, que “alocação de recursos pelos diferentes setores da economia, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar económico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia)” (p. 242), são vislumbradas como desenvolvimento económico, embora um conceito numa visão mais qualitativa.

Todavia, essa relação de simbiose tomou outra dimensão. O conceito de desenvolvimento saiu do viés economicista e sofreu uma renovação: desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento humano, desenvolvimento social e desenvolvimento integrado. Não vamos aqui nos debruçarmos sobre cada um destes conceitos com suas respectivas características. Porém, é válido pontuar que o mesmo trouxe uma nova ótica em relação às concepções tradicionais de desenvolvimento.

De forma geral, podemos elencar uma série de características que emergem frente ao conceito de Desenvolvimento: o carácter multidimensional atentando para uma visão interdisciplinar; uma mudança da satisfação das necessidades para realização das capacidades das pessoas; relação com conceito e processos de cidadania; uma nova relação com a natureza; protagonismo diversificado - para além do Estado (Amaro, 2005, p. 60).

Uma vez esclarecido este ponto, compre-nos adentramos na questão central desta secção - perspectiva de Educação para o Desenvolvimento marca o RED. Segundo Mesa (2011) a Educação para o Desenvolvimento considera sobretudo o enfoque na educação para a cidadania global. De acordo com esta autora, a ED é considerada como:

*a educación para el desarrollo es un proceso dinámico, que genera reflexión, análisis y pensamiento crítico sobre el desarrollo y las relaciones Norte-Sur; se centra en un proceso pedagógico que combina las capacidades cognitivas, con la adquisición de valores y actitudes, orientados hacia la construcción de un mundo más justo, en el que todas las personas puedan compartir el acceso al poder y a los recursos (Mesa, 2011, p. 165).*

É basilar pontuar que este conceito evidencia aspectos relevantes, por ser um processo dinâmico que promove a crítica sobretudo no tocante às relações de interdependência Norte-Sul global e, para além deste, considera a dimensão pedagógica como fator indispensável na promoção de práticas educativas pautadas nos princípios da equidade e justiça.

O princípio da equidade pode ser considerado como:

*aplicação operacional dos princípios de igualdade, não discriminação e de justiça a casos concretos, promovendo o acesso aos direitos e às oportunidades em igualdade de condições e sem discriminação para todas as pessoas e comunidades em função das suas necessidades e dificuldades (ENED, 2018).*

Por outro lado, o princípio da justiça:

*significa promover relações de poder justas e prevenir e combater a discriminação. A justiça social baseia-se no reconhecimento de que diferentes níveis de poder significam diferentes níveis de acesso a recursos e capacidades de participação e decisão e consequentemente condicionam a realização plena dos direitos humanos (ENED, 2018).*

O próprio princípio da equidade dialoga com o princípio da justiça, da igualdade e não discriminação. Portanto, podemos afirmar que tais princípios se entrelaçam e intentam na formação de cidadãos comprometidos, críticos, éticos e desejosos de uma transformação social buscando construir uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Já o documento *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*, aprovado em 2012, considera que a Educação para o Desenvolvimento é uma das dimensões da educação para a cidadania cuja tônica é:

*a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável (p. 3).*

Tal conceito reafirma o aspecto do pensar criticamente sobre as desigualdades, semelhante ao conceito anterior, porém, acrescenta uma das dimensões da cidadania: a participação. A mesma se apresenta não apenas como direito, mas também como um dever na construção do desenvolvimento integral e sustentável. Portanto, as pessoas se apresentam como protagonistas ativas no processo que ocorre ao longo da vida. Assim sendo, a ED tem em si como um dos princípios a participação que implica “mobilização e cidadania ativa, liberdade de expressão e de decisão e influência sobre opções que determinam a vida coletiva” (ENED 2018-2022).

Dado que a ED é uma dimensão da educação para a cidadania, é válido pontuar a caracterização desta como:

*Un proyecto de Educación para la Ciudadanía implica una educación para unos nuevos sujetos sociales y comunitarios susceptibles de reivindicar y construir nuevos modelos de desarrollo en claves de sostenibilidad, donde los derechos individuales y colectivos de las mayorías planetarias sean posibles, donde la diversidad sea una fuente de desarrollo y riqueza social, donde nuevas formas de gestión de la riqueza colectiva impida los privilegios de clase, etnia y género... (Celorio & Munain, 2007, p. 123).*

É notório que o conceito de educação para a cidadania dialoga com a ED à medida que o mesmo também ressalta a importância da reivindicação, portanto, participação, de novos modelos de desenvolvimento pautados na sustentabilidade.

Todavia, o conceito de ED presente no Referencial de Educação para o Desenvolvimento, o considera uma vertente da educação para a cidadania, vertente essa transversal e transdisciplinar.

## Revisitando a/as concepção/ões de criança nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

O Referencial de Educação para o Desenvolvimento constitui-se como documento orientador que visa enquadrar a intervenção pedagógica da ED, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. De natureza flexível, não prescritivo, o presente Referencial pode ser utilizado em contextos diversos, no seu todo ou em parte, sequencialmente ou não.

Portanto, uma das formas de utilização do RED (2016) pode ser por meio da:

*Dimensão transversal da educação para a cidadania, em contexto de ensino e de aprendizagem de qualquer disciplina, nos 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e também no âmbito da educação pré-escolar, tendo em conta as orientações curriculares em vigor para este nível de educação (p. 8).*

Em ED, enquanto dimensão transversal e transdisciplinar da educação para a cidadania - ênfase deste trabalho na educação pré-escolar -, importam quer os conteúdos quer a forma de os trabalhar, valorizando a coerência entre a teoria e a prática, entre o processo e o produto, tendo por base metodologias diversas que, ajustadas à faixa etária e ao nível e ciclo de educação e ensino dos/das educandos/as, promovam a inclusão.

A educação pré-escolar é um nível educativo cujo currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, onde os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, nas quais o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente.

Desta forma, a criança deixou de ser “olhada” como um ser passivo, onde era contemplada apropriada pela sociedade, para passar a ser entendida como um ser ativo, implicado em vários campos da sua vida. Esta modificação deveu-se sobretudo a redescoberta da infância pela sociologia da infância assistindo-se, nestes últimos anos, a “(...) um crescente interesse pela eleição da criança como objeto de estudo” (Ferreira, 2002, p. 5).

Partindo deste pressuposto, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEPE (2016) consideram a criança enquanto sujeito ativo e ponderam que a mesma tem papel de suma relevância no processo educativo onde:

*O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (OCEPE, 2016, p. 9).*

Esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de

vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros (OCEPE, 2016, p. 9).

É importante pontuar que ao afirmarmos que as crianças assumem, frequentemente, um papel ativo na construção social da sua infância, é relevante explicitar onde tal construção social ocorre. Ferreira (2002) afirmou que a construção da infância acontece “(...) nas instituições e/ou nas práticas sociais onde a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas onde elas se inserem, jogam e negociam discursivamente posições subjetivas impregnadas por relações de género, idade social, classe e poder” (Ferreira, 2002, p. 17).

No mundo das crianças, a cultura infantil está relacionada com os “(...) valores, preocupações partilhadas, mas também com aspectos públicos, coletivos e performáticos da vida social” (Corsaro, 2001, p. 26). Ao mencionar cultura infantil, no singular, têm-se a percepção que o universo das crianças é marcado pela homogeneidade.

Todavia, essa percepção é limitada dada a heterogeneidade que marca a infância. Logo, podemos falar de culturas infantis, no plural por compreender que

*(...) as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de género e de proveniência étnica que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente e único dos modos de significação e acção infantil (Sarmiento, 2002, p. 4).*

Compreendendo todas as nuances que envolvem a infância, as OCEPE, integram novas áreas como nucleares, em particular a Educação Física e a Educação Artística, tornando claro que é proposto um caminho de desenvolvimento integral das crianças. De igual modo, há uma preocupação acrescida com a transição para o primeiro ciclo, assumindo-se claramente que uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos.

Dada a importância da Educação Pré-escola, como incorporá-la na Educação para o Desenvolvimento, ou seja, que pistas apontam para que a ED se operacionalize? Desta maneira, veremos o diálogo que se estabelece entre o Referencial de Educação para o Desenvolvimento - temas e objetivos e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - aprendizagens promovidas.

### **Entre objetivos e aprendizagens – possibilidades de saberes e fazeres na Pré-escola**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, contemplam duas Áreas de conteúdos que concorrem para a Educação para o Desenvolvimento: Área de Formação Pessoal e Social - componente: Independência e Autonomia e Área do Conhecimento do Mundo.

É válido pontuar que

*a distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns (OCEPE, 2016, p. 7).*

Neste sentido, as áreas de conteúdo não são compartimentos estanques a serem abordados separadamente visto que, como aponta Morin (2003) “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender o que é tecido junto, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (p. 14).

A Área de Formação pessoal e Social, considerada como área transversal, pois tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância e pressupõe:

*no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários (OCEPE, 2016, p. 6).*

Esta área contempla aprendizagens essenciais interligadas às seguintes componentes: construção da identidade e da autoestima; independência e autonomia; consciência de si como aprendiz; convivência democrática e cidadania. A mesma parte do “(...) reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” considerando que

*(...) É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social - Educação para os valores (OCEPE, 2016, p. 32).*

Sadio destaca que Educação para os valores não é um processo que se ensina. Os valores se constroem nas relações que se estabelece com o outro. De forma específica, na pré-escola podemos pontuar a cultura de pares onde “as crianças aprendem uma com as outras num espaço de partilha comum” (Sarmiento, 2002, p. 14). Assim, é interagindo entre pares - ou seja, entre crianças - que elas adquirem capacidade para se apropriar do mundo em que vivem, bem como reinventá-lo e reproduzi-lo.

Dito isto, tem-se como objetivos essenciais a serem trabalhados na pré-escola, conforme o tema - Desenvolvimento - propostos no Referencial de Educação para o Desenvolvimento:

*Compreender o desenvolvimento na sua contextualização histórica, bem como os principais conceitos e indicadores associados; valorizar a diversidade de culturas, sociedades e mundivisões, atribuindo-lhes uma relevância equitativa (RED, 2016, p. 15).*

A fim de atingir tais objetivos podemos propor as seguintes aprendizagens para a criança na pré-escola na área de Área de Formação Pessoal e Social - componente: Independência e Autonomia<sup>2</sup>: escolha das atividades que pretende realizar e vai adquirindo progressivamente maior autonomia na seleção dos recursos disponíveis para as levar a cabo, sem perturbar o grupo; que se encarregue das tarefas que se comprometeu realizar, executando-as de forma cada vez mais autónoma.

Tais aprendizagens promovem para que a criança tenha conhecimento da noção de bem-estar e identifiquem noções de bem-estar em relação a si mesmo e aos outros. Desta forma, o conceito de Desenvolvimento vai ao encontro da noção de bem-estar dado que o mesmo “é portador de grandes potencialidades, nomeadamente assumindo-se enquanto processo das pessoas e das comunidades pensarem e trabalharem em conjunto no sentido de criarem respostas aos seus problemas e aos desafios da humanidade” (RED, 2016, p. 11). Para o efeito, é necessário:

*mobilizar capacidades e alargar o âmbito daquilo que se pode fazer, tendo por base princípios relacionados com o **bem-estar económico, social, cultural e político** numa lógica de respeito pela natureza e pela liberdade das pessoas e das sociedades, assente nos valores da justiça, equidade e solidariedade* (RED, 2016, p. 11).

No tocante ao tema da Paz, o mesmo convida a desconstruir a ideia de que a paz esteja ligada diretamente à ausência de guerra e reporta a uma construção permanente pautada no respeito e valorização das diversidades. Esta construção permite que as crianças sejam capazes de refletir criticamente sobre si próprios e sobre a sociedade, fazendo escolhas no seu dia-a-dia que contribuem para criar clima de diálogo, de escuta mútua, de negociação e de construção de compromissos, bem como para chamar à responsabilidade os decisores, aos níveis local, nacional e internacional, que têm o poder de transformar políticas que geram conflito em políticas de promoção e de reforço da paz.

A despeito dessa construção dialógica, Freire (1987), considera que é uma exigência existencial que não pode se reduzir ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro dado que é por via do diálogo que se solidariza tanto o agir quanto o refletir dos sujeitos que se predispõem a transformar e humanizar o mundo.

Partindo destes pressupostos, o RED elenca os seguintes objetivos ligados ao tema da Paz:

*compreender que a construção da paz exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades; compreender os vários tipos de situações de insegurança violência, guerra e ausência de paz; compreender a interdependência entre paz, direitos humanos, democracia e desenvolvimento* (RED, 2016, p. 16).

---

<sup>2</sup> Privilegia a vida das crianças em grupo como condição para que as mesmas assumam responsabilidades que promovam valores democráticos como: participação, justiça e a cooperação. Tem como objetivo geral: saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Para tanto, podem ser desenvolvidas as seguintes aprendizagens: a criança ter consciência dos riscos físicos que pode correr e adota normas de segurança em casa, no jardim de infância e na rua; se preocupa com o bem-estar e segurança das outras crianças, alertando o adulto quando se apercebe que alguma corre perigo.

Assim, pode-se sintetizar, conforme Quadro 1, a relação entre objetivos à luz do RED e aprendizagens propostas pelas OCEPE da seguinte forma:

Tema	Objetivos (RED)	Aprendizagens (OCEPE)
<b>Desenvolvimento</b>	Compreender o desenvolvimento na sua contextualização histórica, bem como os principais conceitos e indicadores associados.	Escolha, por parte da criança, das atividades que pretende realizar e vai adquirindo progressivamente maior autonomia na seleção dos recursos disponíveis para as levar a cabo, sem perturbar o grupo; que se encarregue das tarefas que se comprometeu realizar, executando-as de forma cada vez mais autónoma.
<b>Paz</b>	Compreender que a construção da paz exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades;  Compreender os vários tipos de situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz;  Compreender a interdependência entre paz, direitos humanos, democracia e desenvolvimento.	Proporciona meios para a criança ter consciência dos riscos físicos que pode correr e adota normas de segurança em casa, no jardim de infância e na rua; se preocupa com o bem-estar e segurança das outras crianças, alertando o adulto quando se apercebe que alguma corre perigo.

Quadro 1 - Área de Formação Pessoal e Social: pistas de operacionalização de ED na pré-escola.

Fonte: Referencial de Educação para o Desenvolvimento e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - DGE/2016.

A segunda área que concorre para a Educação para o Desenvolvimento é a Área do Conhecimento do Mundo. A mesma apresenta uma característica peculiar, conforme as Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar:

*é uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia... implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área da Formação Pessoal e Social (p. 85).*

Assim sendo, a abordagem do Conhecimento do Mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem. A extrapolação do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes.

A mesma contempla três componentes: Abordagens às ciências, introdução à metodologia científica e mundo tecnológico e utilização das tecnologias. Quatro temas podem ser trabalhados nesta área: Desenvolvimento, Paz, Pobreza e Desigualdade e Cidadania Global.

O objetivo do tema Pobreza e Desigualdade é:

*Reconhecer o respeito pelos direitos humanos como imperativo para a implementação de políticas coerentes de combate às desigualdades, à pobreza e à exclusão social (RED, 2016, p. 15).*

A aprendizagem que pode ser desenvolvida permite que a criança fale sobre recursos tecnológicos existentes no seu meio, revelando algum conhecimento sobre a sua utilidade (semáforos, máquinas de lavar roupa e loiça, binóculos, cinema, câmara de vídeo, etc.).

O tema Cidadania Global contempla três objetivos:

*Compreender a construção de compromissos éticos e cívicos como condição para a criação de uma sociedade mundial justa e sustentável; reconhecer o papel de vários tipos de atores na assunção de diferentes formas de participação e de corresponsabilidade na construção da cidadania global e compreender a humanidade como parte do planeta e do universo (RED, 2016, p. 16).*

As aprendizagens que podem ser promovidas no intuito de atingir esses objetivos são: identificar algumas manifestações do património cultural e paisagístico do seu meio e de outros meios como, por exemplo, tradições, arquitetura, festividades; identificar os membros da família próxima e falar sobre os graus de parentesco.

Assim, a Área do Conhecimento do Mundo considera os saberes que a criança construiu a partir da sua relação com o meio. Portanto, é neste contexto que se desenvolve a ED como uma vertente da cidadania global, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

Tema	Objetivos (RED)	Aprendizagens (OCEPE)
<b>Desenvolvimento</b>	Valorizar a diversidade de culturas, sociedades e mundivisões, atribuindo-lhes uma relevância equitativa.	<p>Promove a reflexão sobre a diversidade cultural e social aproveitando datas e eventos nacionais e internacionais.</p> <p>Compreende e aceita a diversidade de hábitos, vestuário, alimentação, religiões, etc. caraterísticos de diferentes realidades culturais.</p> <p>Conhece elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades.</p>
<b>Paz</b>	Compreender os vários tipos de situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz.	Usa e justifica algumas razões de práticas promotoras da saúde e segurança (lavar as mãos antes das refeições, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes, atravessar nas passadeiras, etc.).
<b>Pobreza e Desigualdade</b>	Reconhecer o respeito pelos direitos humanos como imperativo para a implementação de políticas coerentes de combate às desigualdades, à pobreza e à exclusão social.	Fala sobre recursos tecnológicos existentes no seu meio, revelando algum conhecimento sobre a sua utilidade (semáforos, máquinas de lavar roupa e loiça, binóculos, cinema, câmara de vídeo, etc.).
<b>Cidadania Global</b>	<p>Compreender a construção de compromissos éticos e cívicos como condição para a criação de uma sociedade mundial justa e sustentável.</p> <p>Reconhecer o papel de vários tipos de atores na assunção de diferentes formas de participação e de corresponsabilidade na construção da cidadania global.</p> <p>Compreender a humanidade como parte do planeta e do universo.</p>	<p>Identifica algumas manifestações do património cultural e paisagístico do seu meio e de outros meios como, por exemplo, tradições, arquitetura, festividades.</p> <p>Identifica os membros da família próxima e fala sobre os graus de parentesco.</p> <p>Identifica diferentes elementos da comunidade educativa, percebendo os seus papéis específicos.</p> <p>Se reconhece como ser vivo com características e necessidades semelhantes às dos outros seres vivos (crescimento, nutrição, abrigo, etc.).</p>

Quadro 2 - Área de Conhecimento de Mundo: pistas de operacionalização de ED na pré-escola.

Fonte: Referencial de Educação para o Desenvolvimento e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - DGE/2016.

## Saberes necessários à prática pedagógica que favorece a Educação para o Desenvolvimento – O papel do educador

Revisitar quais os saberes são essenciais na prática pedagógica que fortalecem a ED tomando como ponto de partida a obra *Pedagogia da Autonomia*, se constitui enquanto possibilidades, possibilidades essas que não se esgotam aqui e não minimizam o teor da obra supracitada. Ao contrário, convida-nos a repensar um novo jeito de caminhar.

Esse novo caminhar encontra respaldo, por um lado, na evolução dos conceitos de ED, em simbiose com as transformações nas concepções de desenvolvimento - de visão economicista do desenvolvimento para uma perspectiva mais centrada nas pessoas e no ambiente - e, por outro, na articulação crescente com outras abordagens educativas - como a Educação para a Paz, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Igualdade de Género, a Educação Intercultural ou a ED Sustentável (ENED 2018-2022).

Considerando essas especificidades, cuja tônica repousa nos princípios da justiça, equidade e solidariedade, ao educador é atribuído um papel preponderante: comprometer-se com uma prática pedagógica transformadora promotora do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuir para um desenvolvimento integral e sustentável. Por conseguinte, uma prática educativo-crítica.

Dentre os princípios freirianos que se destacam e permeiam toda e qualquer prática, repousa no facto de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12). Neste sentido, compete ao educador considerar que tal produção ou construção voltada para ED - reitero aqui as características que a abarcam dentre elas a ação transformadora - pressupõe uma relação dialógica.

É neste encontro, portanto, entre educando e educador que juntos constroem conhecimento, que se delinea outros saberes fundantes de uma prática voltada para a ED (Quadro 3). Os mesmos se apresentam como caminhos que, uma vez trilhados em conformidade com os objetivos e aprendizagens (Quadro 2), favorecem a participação da criança na pré-escola reafirmando a sua condição enquanto “ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (OCEPE, p. 8).

Destarte, um dos saberes essenciais à prática educativa pautada nos princípios freirianos em comunhão com a ED, é o respeito aos saberes dos educandos no ato de ensino. Freire (1996), pondera que para além do respeito aos saberes dos educandos, urge discutir a razão de ser destes. Este diálogo, entre educandos e educador, favorece a superação da visão do *senso comum* para uma *leitura crítica* acerca da realidade que os circunda. Neste compasso, a Plataforma Portuguesa das ONGD (2018) traz a tona essa superação reafirmando que a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, enquanto processo ativo e participativo, visa facilitar processos de aprendizagem com base em novas experiências - individuais e coletivas - suscitando a reflexão crítica, a ação, o diálogo e a empatia.

No seguimento, Freire (1996) adiciona a criticidade enquanto condição *sine qua non* para a superação, não ruptura, da curiosidade ingênua, apregoando-a enquanto “inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento” (p. 15). Assinala-se, à luz da CDC (1989), o direito à liberdade de expressão haja vista que este direito compreende “a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (art. 13).

É, portanto, a partir dessa posição inquietante, mediada pelo educador, que se constitui a apreensão da realidade caracterizada pela construção, reconstrução e constatação para mudar (Freire, 1996). Aqui se patenteia o papel do educador do qual “testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos” (p. 28).

Atrelado a esse conjunto de saberes, tem-se o reconhecimento de que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (Freire, 1996). Tal princípio freiriano retoma a constatação como forma de intervenção. Neste sentido, o autor convida-nos a repensar enquanto seres capazes de intervir na realidade, tarefa “incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente de nos adaptarmos a ela” (p. 30).

É necessário, portanto, reafirmar o papel meritório que é atribuído ao educador (Freire, 1996) enquanto mediador da construção do conhecimento, reafirmando o seu compromisso com educandos no intuito de oportunizar “a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (p. 31). Sedimenta-se, desta maneira, um olhar crítico considerando a dimensão pedagógica como fator relevante na promoção de práticas educativas onde o foco seja a “formação integral das pessoas, o desenvolvimento do pensamento crítico e eticamente informado, e com a participação cidadã” (ENED, 2018-2022).

A partir desta re(leitura) da obra supracitada, podemos assim sintetizar os saberes necessários à prática pedagógica voltada para a ED, conforme quadro 3. A saber:

Saberes necessários à prática pedagógica	Papel do educador	Premissa
Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos	Respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola e discutir a razão de ser destes;	Articular saberes curriculares fundamentais aos alunos às suas experiências enquanto indivíduos;
Ensinar exige criticidade	Promover a criticidade a partir da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil;	Curiosidade humana histórica e socialmente construída e reconstruída;
Ensinar exige apreensão da realidade	Contribuir positivamente pra que o educando seja artífice da sua formação;	Apreender para transformar a realidade, intervir, recriar;
Ensinar exige convicção de que a mudança é possível	Promover mudança de postura - de postura rebelde para posturas revolucionárias que se engajem no processo de transformação do mundo;	Papel no mundo: não apenas constatar, mas intervir como sujeito de ocorrências; História como possibilidade não como determinação;
Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo	Testemunhar eticamente ao ensino dos conteúdos exprimindo coerência entre o que se diz, o que se escreve e o que se faz;	Intervenção para além dos conteúdos ensinados que implica reprodução da ideologia dominante ou seu desmascaramento;
Ensinar exige reconhecimento e a assunção da Identidade Cultural	Propiciar condições para que os educandos, nas suas relações, quer intergeracional, ensaiem a experiência de assumir-se;	Assumir-se como ser pensante, crítico, comunicante, histórico, social, criador e transformador;

Quadro 3 - Saberes à prática pedagógica voltada para a ED.

Fonte: Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa.

### À guisa de conclusão

O percurso até aqui traçado aponta para a temática da ED como de suma relevância. Assim pode ser considerada dado ao fato da mesma perpassar desde a educação pré-escolar até o ensino secundário. Todavia, o seu ponto de chegada não é o ensino secundário, ao contrário, são os aprendizados construídos desde a educação pré-escolar que se estendem ao longo da vida.

Sendo assim, compreende-se que a ED é dimensão transversal da educação para a cidadania com base no Referencial de Educação para o Desenvolvimento que considera que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar o documento norteador para a construção de um currículo que privilegie a referida temática.

A mesma parte do princípio de que a criança é um ser ativo, produtora de cultura mediante relação com os outros e com o mundo, assim como é sujeito e agente do processo educativo cabendo ao educador

estimular o aprendizado e aprendizado a partir do meio que a circunda e das interações que ocorrem no espaço do jardim de infância.

Foi observado, conforme Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Conhecimento do Mundo concorrem para a ED. Aqui foi feito um possível exercício de ligação entre objetivos/temas (consoante RED) e aprendizagens promovidas (OCEPE). Longe de ser um “receituário”, as propostas aqui contidas são apenas pistas que concorrem para ED, compreendendo que as Áreas de Conteúdo devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns.

O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem.

Já a abordagem ao Conhecimento do Mundo implica o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área da Formação Pessoal e Social.

Portanto, ambas, em consonância com os princípios freirianos, tornam-se terreno fértil para uma prática voltada para ED transformadora. Prática essa, cujo papel exercido pelo educador em diálogo com seus educandos, considera a criança como agente do processo educativo e reconhece-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito conferindo-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem.

## Referências Bibliográficas

- Amaro, R. (2003). O conceito de desenvolvimento local no quadro da revisão do conceito de desenvolvimento. *Reflexões e pistas para o desenvolvimento local*, 155-169.
- Celorio, G. & Munain, A.L de. (Coords.). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Espanha.
- Corsaro, W. (2001). Teorias Sociais da Infância. In *Sociologia da Infância*, Porto Alegre: pp. 17-39.
- *Educação para a cidadania - linhas orientadoras* (2012). In Direção-geral da Educação. Fonte: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf).
- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos*. Porto: Universidade do Porto.
- *Ficha temática de Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global* (2018). In Plataforma Portuguesa da ONGD: <https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2/ficha-tematica-de-edcg.pdf>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Mesa, M. (2011). *Reflexiones sobre el modelo de las cinco generaciones de Educación para el Desarrollo*. In *Educación Global Research*. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/09-Comentario-Maniela-Mesa.pdf>, pp. 161-167.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 128p.
- Sarmiento, M. (2002). *Imaginário e culturas da infância*, pp. 1-8.
- Torres, A., Figueiredo, I.L., Cardoso, J., Pereira, L.T., Neves, M.J., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. In Direção Geral de Ensino Superior: [www.dge.mec.pt](http://www.dge.mec.pt).
- Vasconcellos, M. &. (2014). *Fundamentos da Economia*. 5a ed. São Paulo: Saraiva, p. 243.

[Índice](#)



# EDUCACIÓN LIBERADORA: OPRESIONES Y CAPACIDADES PARA LA LIBERACIÓN EPISTÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Monique Leivas Vargas<sup>1</sup> & Alejandra Boni Aristizábal<sup>2</sup>

## Resumen

Este artículo explora la experiencia Aprendizaje en Acción (AA), una innovación educativa que forma parte del currículum del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (España). Esta iniciativa impulsada a largo de cinco cursos académicos se fundamenta en tres ejes: formación transformadora, investigación participativa y extensión universitaria. Nuestro objetivo es emplear la perspectiva de la educación liberadora propuesta por Paulo Freire (1970) y bell hooks (2021) para observar: 1) los cuatro niveles de opresión que se producen en las interacciones comunicativas y en los procesos de coproducción de conocimiento entre alumnado, docentes, actores locales y universidad; 2) la contribución del AA a las capacidades para la liberación epistémica del alumnado y docentes que participaron en los procesos formativos y de coproducción de conocimiento entre la universidad y actores locales de diferentes barrios de la ciudad de València.

**Palabras claves:** *Paulo Freire; Educación Superior; Opresiones; Capacidades; Liberación Epistémica.*

## Introducción

Hace más de medio siglo, el pedagogo brasileño Paulo Freire recogió en su obra y pensamiento la importancia de transitar de una educación bancaria hacia una educación liberadora. Freire (1970) reconoció la deshumanización como realidad histórica y la (re)humanización como alternativa ontológica y vocación de los seres humanos “(...) Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada” (p. 24). Desde el enfoque de la educación liberadora, surge la experiencia de innovación educativa “Aprendizaje en Acción” (AA) impulsada hace más de cinco años por el

<sup>1</sup> Socióloga, estudiante de doctorado en el Programa de Cooperación Internacional y Desarrollo Local de la Universitat Politècnica de València e investigadora contratada en INGENIO (CSIC-UPV), Universitat Politècnica de València, España. [mleivas@ingenio.upv.es](mailto:mleivas@ingenio.upv.es).

<sup>2</sup> Catedrática de la Universitat Politècnica de València y Sub-directora del INGENIO (CSIC-UPV), Universitat Politècnica de València, España.

Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València. El AA es un proceso formativo de coproducción de conocimiento entre la universidad y actores locales de diferentes barrios de la ciudad de València que potencia cuatro capacidades para la liberación epistémica en el alumnado que participa (Leivas et al., 2020).

A raíz del centenario del aniversario de Paulo Freire, se produjeron muchos encuentros y espacios de diálogo entre diferentes actores a nivel global para reflexionar sobre la grave crisis de la educación superior en la que estamos inmersos. Una crisis en que los estudiantes no quieren aprender y los profesores no quieren enseñar (hooks, 2021). La autora, que realiza una relectura de la obra “Educación para la práctica de la libertad” (hooks<sup>3</sup>, 2021), hace un “llamamiento colectivo por una renovación y por un rejuvenecimiento” de las prácticas docentes, instándonos a “abrir nuestras mentes y corazones para que podamos conocer más allá de las fronteras de lo aceptable, para que podamos pensar y repensar, para que podamos crear nuevas visiones” (p. 23). Una educación que considere al alumnado como seres humanos integrales.

El presente artículo se estructura en cuatro apartados. Primero exploramos los principios de la educación liberadora a partir del pensamiento de Freire (1970) y las aportaciones de hooks en su obra “Enseñar a transgredir” (2021). Posteriormente se exploran las capacidades para la liberación epistémica de ser, hacer, aprender y transformar potenciadas en el alumnado del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (Leivas et al., 2020) y las opresiones que se producen a estas capacidades en las interacciones comunicativas y procesos de coproducción de conocimiento entre el alumnado, docentes, actores locales y universidad. En el siguiente apartado presentamos la aproximación cualitativa y caracterizamos las cinco experiencias de AA que serán analizadas en este artículo. Posteriormente, analizamos los cuatro niveles de opresiones que se producen a las capacidades para la liberación epistémica y que son ejercidas en las interacciones comunicativas y en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. Y, por último, reflexionamos sobre las principales aportaciones del AA a la educación superior liberadora, con el fin de avanzar hacia una universidad capaz de afrontar y generar acciones que permitan superar las diferentes formas de opresión que se producen en las universidades contemporáneas.

## 1. La educación como práctica de la libertad

Paulo Freire, pedagogo brasileño y pensador latinoamericano, defiende la educación liberadora como una praxis “que implica la acción y la reflexión de los hombres [y mujeres<sup>4</sup>] sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970, p. 60). Entiende la educación como un acto cognoscente en que el docente “(...) ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 1970, p. 61). La educación como práctica de la libertad está centrada en la humanización de las personas en los procesos educativos y es entendida como una apuesta política que

<sup>3</sup> La autora reivindica la utilización del pseudónimo en minúsculas en las publicaciones que realiza, por eso en este artículo la citamos así.

<sup>4</sup> Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza* (1992) reconoce su toma de conciencia sobre el lenguaje machista que utilizó en *Pedagogía del Oprimido* (1970) utilizando hombres como expresión genérica e invisibilizando a las mujeres en los procesos de liberación. En sus posteriores obras incluye a las mujeres. Entendemos que tal práctica era el resultado de la interiorización de la educación patriarcal que ha recibido. Es por ello, que agregamos a las mujeres en sus citas.

pretende evitar y superar las prácticas educativas arraigadas en la educación bancaria y en la transferencia de conocimiento.

Desde una perspectiva política, humanista y revolucionaria de la docencia, Freire (1970) destaca la importancia de que las docentes<sup>5</sup> orienten sus prácticas pedagógicas a la liberación de ambos “(...) y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos” (p. 55). Para poder transitar hacia prácticas liberadoras, el pedagogo argumenta que es necesario que las docentes, socializadas y formadas desde una concepción bancaria, reconozcan las contradicciones presentes en las prácticas educativas centradas en efectuar depósitos, domesticar y prescribir y se posicionen al servicio de la liberación y no de la deshumanización y la opresión.

Freire (1970) en su obra “Pedagogía del oprimido” defiende que las prácticas liberadoras deben ser elaboradas con los estudiantes y no para ellos y que estas deben buscar la recuperación de la humanidad de las personas que participan. Una pedagogía “que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (p. 26). Por otro lado, la interiorización de la cultura de la educación bancaria contribuye a que las personas oprimidas se transformen en opresores: “(...) Su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida” (p. 27).

Es por ello, que Freire (1970) recuerda que es indispensable que las personas que sufren cualquier tipo de opresión tomen conciencia de las situaciones que limitan sus libertades para poder transformarlas “(...) al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan, en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora” (p. 29). En palabras del pedagogo:

*Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explota a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta. Es una violencia (...) que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres [y mujeres]: la de ser más (p. 36).*

Por un lado, destaca la importancia de tomar conciencia de las opresiones estructurales desde el diálogo con la realidad y a partir de relaciones más horizontales. Y por otro, que no sería posible llevar a cabo la educación liberadora:

*sin romper con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo (Freire, 1970, p. 61).*

Con el fin de repensar estas aportaciones sobre las opresiones en el ámbito universitario, así como el potencial de las prácticas educativas que pretenden ser liberadoras, profundizamos en la obra “Enseñar a transgredir: la educación como práctica de libertad” de bell hooks (2021). Docente y activista social

---

<sup>5</sup> En este artículo utilizamos lenguaje inclusivo al referirnos a las personas docentes y alumnas, incluidos en esta generalización también a los hombres, y también teniendo en cuenta que su presencia es minoritaria tanto en el equipo docente como en el alumnado.

afroestadounidense, hooks reivindica, a partir de su reflexión pedagógica sobre la obra de Freire, una educación que enseñe a transgredir los límites raciales, sexuales y de clase que todavía oprimen a las y los estudiantes de las universidades contemporáneas. Desde la interacción entre pedagogías anticoloniales, críticas y feministas, enfatiza que este posicionamiento le ha permitido:

*(...) imaginar y desplegar prácticas pedagógicas que se comprometen directamente con el cuestionamiento de los sesgos en los planes de estudio que reinscriben sistemas de dominación (como el racismo y el sexismo), al mismo tiempo que ofrecen nuevas formas de enseñar a grupos heterogéneos de estudiantes (hooks, 2021, p. 21).*

Asimismo, hooks (2021) argumenta que es necesario que el aula sea un entorno democrático y seguro, en que todas las personas sientan la responsabilidad de aportar: “Estas aportaciones son recursos. Utilizados de un modo constructivo, aumentan la capacidad de cualquier clase de crear una comunidad de aprendizaje abierta” (p. 19). La autora defiende una docencia performativa, entendida desde el compromiso y la reciprocidad con el alumnado. Este tipo de docencia:

*ofrece el espacio para el cambio, la invención y los giros espontáneos que pueden servir de catalizador para la aparición de los elementos únicos de cada aula (...) Las y los maestros no somos intérpretes, en el sentido tradicional de la palabra, en cuanto que nuestro trabajo no pretende ser un espectáculo. Sin embargo, sí que quiere servir de catalizador que invite a todos y cada uno a implicarse más y más, a convertirse en participantes activos del aprendizaje (p. 21-22).*

En su obra hooks (2021) nos invita a transitar de una educación bancaria a una educación que potencia la conciencia crítica, el compromiso, la reciprocidad y la responsabilidad compartida en las interacciones educativas. En su obra reafirma la importancia de que las prácticas universitarias abracen el multiculturalismo, escuchando todas las voces y compartiendo la responsabilidad de contribuir al aprendizaje en el aula. En este sentido, destaca:

*(...) para enseñar en comunidades heterogéneas no solo deben cambiar nuestros paradigmas, sino también la manera en que pensamos, escribimos, hablamos. La voz comprometida nunca debe ser fija y absoluta, sino que tiene que estar siempre en movimiento, evolucionando en diálogo con un mundo más allá de sí misma (p. 22).*

A lo largo de su experiencia como profesora, la autora pone en práctica diferentes estrategias pedagógicas que vinculan el pensamiento crítico, la docencia y la apertura comunicativa entre diferentes actores que a partir del diálogo crítico estudian, aprenden y reflexionan sobre las múltiples intersecciones que se producen entre los sistemas de explotación y opresión. En su obra (2021) resalta que a partir de sus clases con estudiantes afrodescendientes y mujeres blancas fue consciente del miedo que sienten.

*(...) a que sus iguales les juzguen como personas intelectualmente inadecuadas (...) Algunos tienen la sensación de que hay menos probabilidades de sufrir un ataque si se limitan a no afirmar su subjetividad (p. 45-46).*

Por otro lado, considera que esta sensación de inseguridad puede contribuir a la falta de implicación de las estudiantes en las prácticas pedagógicas que pretenden ser liberadoras. También recuerda que “no es fácil para los individuos cambiar de paradigma y debe haber espacio para que la gente exprese sus miedos, para que hable de lo que está haciendo, cómo lo está haciendo y por qué” (hooks, 2021: 44). En este caso, argumenta que muchos estudiantes, aunque deseen una educación liberadora también oponen resistencias debido a las dinámicas universitarias de la educación bancaria (horarios, normas, formas de expresión del poder, exámenes, etc.). Con el fin de tomar conciencia de estas resistencias y superarlas, hooks (2021) propone compartir con el alumnado la propia concepción, valores y principios sobre la práctica educativa:

*Yo les digo a las y los estudiantes que no confundan la informalidad con una falta de seriedad, que respeten el proceso. Como enseño de una manera informal, muchas veces las y los estudiantes tienen la sensación de que pueden levantarse, salir y volver. No están cómodos. Y yo les recuerdo que, en el resto de sus clases, donde el profesor dice que si faltas una vez te quedas fuera, se comportan con docilidad, dispuestos a plegarse a normas arbitrarias de comportamiento (p. 130).*

Por último, hooks (2021) enfatiza que “los prejuicios que apoyan y mantienen la supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo y el racismo han distorsionado la educación de manera que ya no es una práctica de libertad” (p. 51). Es por ello, que a partir de su obra reforzamos la necesidad de una revolución en la educación superior, desde la transformación de las aulas, de las formas y contenidos que enseñamos. Una educación que reconozca la diversidad cultural, que replante las formas de conocer, que deconstruya las viejas epistemologías y que potencie las capacidades para la liberación epistémica.

### **1.1 Capacidades para la liberación epistémica**

Con el fin de contribuir a la educación liberadora surge la experiencia de Aprendizaje en Acción (AA) impulsada por el Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (MCAD-UPV). A partir del pensamiento de Paulo Freire, Leivas y otros autores (2020) identifican cuatro capacidades para la liberación epistémica potenciados en el alumnado que participa: la capacidad de ser, hacer, aprender y transformar. Según las autoras, la capacidad de ser es entendida como la oportunidad de “(...) reconocerse como ser con experiencias, saberes y capacidades para hacer, aprender y transformar (...) como ser interdependiente y con historicidad, (...) como parte del todo, de los problemas, pero también de las soluciones.” (Leivas et al., 2020, p. 94). Esta capacidad de ser es potenciada mediante la rehumanización del alumnado que participa en los procesos educativos en que se valoran y se reconocen la pluralidad y diversidad de subjetividades, experiencias, saberes y contextos.

La capacidad de hacer es la oportunidad de “(...) participar en procesos de coproducción de conocimiento y comunicar saberes y experiencias” (Leivas et al., 2020, p. 94). Esta participación y apertura comunicativa se asienta en la práctica de la reflexión-acción crítica ante la realidad que viven, desean aprender y transformar. Por otro lado, la capacidad de aprender es ampliada por la apertura comunicativa junto a otras personas y contextos, entendida como “(...) la oportunidad de participar activamente en el proceso de aprendizaje.” (Leivas et al., 2020, p. 95). Las autoras destacan que estas capacidades están interrelacionadas y son interdependientes y desencadenantes una de la otra. Es por ello, que entienden que

la capacidad de transformar es la puesta en práctica de las anteriores capacidades: “(...) de la capacidad de aprender de las otras personas, por la capacidad de hacer desde la coproducción de conocimiento y por la capacidad de reconocerse como ser con saberes y experiencias” (p. 95). La capacidad de transformar es definida como la puesta en práctica de la agencia para la transformación social, como resultado de la concientización propuesta por Freire.

A partir de las aportaciones de Freire (1970) y hooks (2021), entendemos que estas capacidades son y pueden ser obstaculizadas y limitadas por opresiones que se producen en las interacciones y prácticas educativas. Por un lado, entendemos que estas opresiones se producen de forma bilateral, ya que las personas oprimidas también se transforman en opresores, aunque siempre estamos mediadas por las estructuras y los sistemas de dominación en los cuales nos encontramos inmersas culturalmente. Por otro lado, consideramos que la educación superior contemporánea no solamente es bancaria porque se rige por las normas y valores del sistema capitalista, sino que también es colonial frente a la producción y transferencia de conocimiento, y patriarcal, porque no ha sido capaz de afrontar las desigualdades de género, abrazar la diversidad, la interdependencia y la ecoddependencia. Por lo tanto, consideramos que las prácticas educativas que pretenden ser transformadoras y contribuir a la justicia y liberación epistémica deben posicionarse y afrontar la transición universitaria reconociendo las opresiones estructurales existentes en la sociedad contemporánea desde una perspectiva crítica e interseccional. En este sentido, entendemos como opresiones todas aquellas violencias que se producen en las interacciones educativas que limitan o obstaculizan las capacidades de liberación epistémica. Para ello, identificamos cuatro niveles de opresiones a estas capacidades (Figura 1).



Figura 1 - Cuatro niveles de opresión a las capacidades para la liberación epistémica.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, están las opresiones que se producen entre las propias alumnas del MCAD-UPV. En segundo lugar, entre docentes y alumnado y viceversa. En tercer lugar, entre los actores locales, docentes y alumnado. Y en cuarto, las opresiones que sufren las docentes y alumnas a nivel institucional, mediadas por la estructura universitaria. En el siguiente apartado, presentamos la aproximación metodológica utilizada en este artículo y posteriormente profundizamos en los cuatro niveles de opresión a las capacidades para la liberación epistémica.

## **2. Aprendizaje en Acción (AA) junto a diferentes actores locales**

En este apartado presentamos la estrategia metodológica de corte cualitativo empleada en la elaboración del presente artículo. Primero hay que destacar que se emplea la observación participante como docentes e impulsoras de la experiencia de innovación educativa AA impulsada por el Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (MCAD-UPV). Es importante destacar que este artículo se realiza en el marco de la tesis doctoral de la primera autora, donde se realizó un trabajo de campo más amplio y se emplearon diferentes técnicas de investigación cualitativa y participativa. Según Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa es:

*una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador (p. 48).*

En la presente aproximación, las investigadoras se sitúan como docentes facilitadoras de los procesos y subprocesos participativos en las cinco experiencias de AA que serán aquí exploradas. Para su elaboración y análisis se utilizaron las notas y observaciones recogidas en los diarios de investigación o cuadernos de bitácoras de las investigadoras. Estos diarios recogían los comentarios del alumnado y actores locales que participaron en los espacios de evaluación colectiva y diálogo crítico sobre los aprendizajes alcanzados y los retos a afrontar en las cinco experiencias de AA. Teniendo en cuenta que el AA es un proceso participativo que se realiza en el marco de la asignatura de Procesos de Desarrollo del MCAD-UPV, también se analizaron los discursos de los trabajos realizados por el alumnado, sus cuadernos de bitácoras, así como los materiales coproducidos en los procesos participativos y publicados en sus respectivos Cuadernos Docentes. Estos cuadernos docentes son de acceso abierto y están publicados en el repositorio Riunet y en la página del MCAD-UPV. Por otro lado, también destacar que la participación de las investigadoras como docentes permitió la observación participante y la realización de entrevistas abiertas y en profundidad al alumnado y actores locales que participaron en las experiencias. En este sentido, hemos desplegado “una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas con la esperanza de obtener un mejor conocimiento del objeto de estudio” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 49).

No obstante, es importante mencionar que la presente estrategia también presenta sus contradicciones, sesgos y obstáculos. Es por ello que consideramos que la condición de docentes puede ser tanto un potencial como un obstáculo para recoger las reales percepciones, experiencias y aprendizajes del alumnado. Por un lado, entendemos que como docentes puede ser una potencialidad poder reflexionar de

forma colectiva con el alumnado sobre las prácticas educativas y nuestro rol en los procesos formativos que pretenden contribuir a la transformación social y medioambiental. Por otro lado, también puede ser un obstáculo, teniendo en cuenta las relaciones de poder y los instrumentos de evaluación que son utilizados de forma tradicional en el ámbito de la educación superior, especialmente en el marco de una universidad politécnica. A continuación, presentamos los fundamentos teóricos y metodológicos del AA, además de caracterizar las cinco experiencias realizadas en los últimos cinco años lectivos.

El AA es una práctica pedagógica que consiste en la inmersión del alumnado (25 alumnas y alumnos del Norte y del Sur Global) en la realidad local junto a diferentes actores de la ciudad de València. Esta práctica se desarrolla al final del segundo cuatrimestre del primer año del MCAD-UPV. A lo largo del proceso que dura actualmente tres semanas, el alumnado se enfrenta a problemáticas complejas y explora y aprende de las oportunidades y desafíos (Pedler, Burgoyne y Brook, 2005). Los procesos de AA constan de cinco etapas: 1) diagnóstico y planificación participativa; 2) facilitación de las metodologías participativas; 3) codiseño de materiales; 4) devolución pública y 5) evaluación colectiva.

Desde una perspectiva crítica y emancipatoria, esta apuesta pedagógica se fundamenta en tres pilares: la formación transformadora, la extensión universitaria y la investigación participativa. Desde la educación transformadora se pretende potenciar la reflexión-acción crítica a partir de la inmersión en la realidad local, situando a los alumnos y alumnas como sujetas activas en el proceso de aprendizaje y como profesionales del desarrollo. Este tipo de práctica educativa conocida en el Sur Global como extensión universitaria tiene como objetivo facilitar espacios de coproducción de conocimiento entre la universidad y la sociedad a partir de metodologías participativas transformadoras que permitan alzar las voces de las poblaciones, colectivos y territorios más vulnerados. A lo largo del AA, el equipo docente acompaña los subprocesos de investigación participativa junto a los actores locales, potenciando la reflexión sobre las problemáticas y retos sociales y medioambientales, así como compartiendo acciones y posibles soluciones individuales y colectivas. Los resultados son analizados colectivamente y recogidos en los materiales coproducidos que están disponibles en el repositorio de la UPV de acceso libre y abierto.

Las dos primeras experiencias del AA se realizaron en el barrio de Benicalap (AA Benicalap 2017 y AA Benicalap 2018) y consistieron en la inmersión del alumnado en el barrio por dos semanas. Su objetivo fue profundizar en las condiciones de habitabilidad y las relaciones con las aspiraciones de aprendizaje de las personas y colectivos que habitan el barrio. La segunda experiencia pretendió reforzar y dar continuidad a las acciones realizadas en la primera, con el fin de construir relatos alternativos del barrio y fortalecer el tejido asociativo, además de generar materiales valorados por las personas que participan, tales como videos, exposiciones fotográficas y publicaciones docentes. Estos cuadernos docentes recogen las dos experiencias y sus capítulos los diferentes subprocesos facilitados por el alumnado, así como los resultados de las investigaciones participativas. A lo largo de los dos cursos, se realizaron espacios de diálogo entre los actores locales dentro y fuera de la universidad, con el fin de visibilizar las iniciativas del barrio y fortalecer sus acciones a nivel local.

La tercera experiencia de AA “Tejiendo voces en Na Rovella” (AA Na Rovella 2019) se realizó en el barrio Na Rovella junto diferentes actores del barrio. A lo largo de dos semanas el alumnado facilitó cuatro

subprocesos participativos: fotovoz junto a jóvenes estudiantes de 3ºESO del IES Jordi Sant Jordi; diagnóstico social participativo a partir de la diana de redes junto a mujeres madres migrantes que participan en el Centro de Jóvenes Taleia de la Fundación ADSIS; mapeo de iniciativas ciudadanas con la participación de diferentes actores; y video participativo junto al alumnado intergeneracional y con capacidades diversas (una mujer invidente) de la Universidad Popular Na Rovella. En esta experiencia la etapa de devolución pública se realizó en un espacio público muy valorado por las personas del barrio y contó con la participación de diferentes actores locales y habitantes del barrio.

La cuarta experiencia de AA (AA Virtual 2020) se realizó en formato virtual debido a las restricciones de movilidad y contacto social por el COVID-19. Esta experiencia, a diferencia de las anteriores, consistió en que el alumnado identificara diferentes problemáticas a nivel local y global y realizara una inmersión en esta realidad a partir de diferentes actores locales y de la puesta en práctica de diferentes técnicas de investigación participativa. A pesar de los diferentes obstáculos, el proceso fue una oportunidad para que el alumnado, como agente protagonista de su aprendizaje, pusiera en práctica diferentes habilidades de facilitación de procesos participativos a organizaciones y colectivos no organizados. Por medio de diferentes plataformas virtuales y redes sociales, el alumnado pudo superar las barreras territoriales y tecnológicas, facilitando virtualmente diferentes procesos participativos como el video participativo, la cartografía social y el fotovoz. Estas metodologías fueron facilitadas a mujeres migrantes y desde una perspectiva intergeneracional de la vulnerabilidad de la vida y de los cuerpos. En cuanto a la etapa de devolución pública esta se realizó en formato webinar y ha sido retransmitida en directo.

La última y quinta experiencia “Alzando voces, tejiendo futuros” (AA 2021) también facilitada en el contexto de COVID-19, pero con menos restricciones, se realizó en formato híbrido y a nivel municipal. El alumnado tuvo la oportunidad de facilitar cuatro procesos participativos en los barrios Cabañal, Natzaret, Orriols y Patraix. Estos subprocesos consistieron en la facilitación de metodologías participativas, tales como el video participativo, el fotovoz y el mapeo colectivo de iniciativas ciudadanas. Cada subproceso hizo una inmersión en una realidad local de los barrios y de los actores locales, facilitando las metodologías participativas a lo largo de tres semanas. En cuanto a la etapa de devolución pública esta se realizó en formato webinar y ha sido retransmitida en directo contando con la participación de los actores locales que participaron en el AA. A diferencia de los anteriores años, esta experiencia se realizó a lo largo de toda la asignatura de Procesos de Desarrollo y también contó con un crédito de la asignatura de Metodologías de Investigación, lo que posibilitó una mayor coordinación entre contenidos y prácticas. A continuación, presentamos en la Tabla 1 las cinco experiencias de AA facilitadas hasta la actualidad.

Una vez caracterizadas estas cinco experiencias de AA, pasamos a identificar las opresiones que obstaculizan las capacidades para la liberación epistémica en los actores que participaron en estas experiencias. En el siguiente apartado se presentarán los resultados y los discursos del alumnado que evidencian los cuatro niveles de opresión que se producen en las experiencias de AA.

Curso/Barrio/ Proceso AA	Objetivos	Actores	Subprocesos	Metodología y técnicas
2016-2017 Benicalap ¿Cómo vivimos en Benicalap?	Explorar cómo influyen las condiciones de habitabilidad del barrio en las aspiraciones de aprendizaje de los y las jóvenes de Benicalap.	Alumnado MCA-UPV	SubP1: ¿Qué elementos del AA facilitan el aprendizaje?	Video Participativo
		Asociación de Vecinos Benicalap	SubP2: ¿De qué manera el espacio público del barrio afecta al bienestar de las y los jóvenes?	Video Participativo
		IES Benicalap	SubP3: ¿Cómo influyen las condiciones de habitabilidad en las aspiraciones de aprendizajes del alumnado de 3ºESO?	Cuestionario
		Casa Caridad	SubP4: ¿Cómo las condiciones de habitabilidad en las que se encuentran las familias influyen y afectan al bienestar y el aprendizaje de las niñas y niños de la escuela infantil?	Cuestionario
2017-2018 Benicalap Construyendo relatos alternativos del barrio Benicalap	Construir relatos alternativos del barrio y fortalecer el tejido asociativo.	Alumnado MCA-UPV	SubP1: Comunicación del proceso AA y sus subprocesos	Video Participativo
		Asociación de Vecinos Benicalap, Casa Caridad y otros	SubP2: Mapeando iniciativas ciudadanas	Mapeo colectivo
		IES Benicalap	SubP3: Miradas que hablan	Fotovoz
2018-2019 Na Rovella Tejiendo voces en el barrio Na Rovella	Potenciar procesos de agencia del alumnado del MCA-UPV y de los demás actores participantes para poder alcanzar a largo plazo la transformación social del barrio Na Rovella.	IES Jordi Sant Jordi	SubP1: Nos quitan lo que somos	Fotovoz
		Universitat Popular Na Rovella	SubP2: Intangibles	Video Participativo
		Centro de Jóvenes Taleia	SubP3: Diana de redes	Diagnóstico social participativo
		Otros actores	SubP4: Mapeo de Iniciativas ciudadanas	Mapeo colectivo

2019-2020 València Cuerpos: entre tierras y relatos	Construir narrativas transformadoras sobre la vulnerabilidad de nuestros cuerpos y sobre la forma en que estos habitan el territorio	Mujeres migradas	SubP1: Girando la brújula: reconociendo identidades migrantes	Cartografía social
		Intergeneracional	SubP2: Vulnerables, vulneradas.	Fotovoz
		Mujeres migradas	SubP3: Alzando voces: cuerpos con derechos.	Video participativo
2020-2021 Cabañal, Natzalet, Orriols y Patraix Alzando voces, tejiendo futuros	Explorar experiencias de iniciativa ciudadana que están proponiendo alternativas transformadoras a las formas productivas de vivir la ciudad, los espacios y las relaciones sociales y medioambientales.	Cabanyal Horta	SubP1: Combatent amb alegria	Video participativo
		Diferentes actores del barrio	SubP2: Natzalet Resiste	Video Participativo
		Orriols Convive y Valencia Acoge	SubP3: Un sueño para Orriols	Fotovoz
		Diferentes iniciativas de Patraix	SubP 4. Reconociendo iniciativas ciudadanas Patraix	Mapeo colectivo

Tabla 1 - Cinco experiencias de Aprendizaje en Acción (AA) en València.

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Opresiones a las capacidades para la liberación epistémica

En este apartado presentamos los principales resultados en cuanto a los cuatro niveles de opresión epistémica que se producen en las interacciones comunicativas y procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. A partir de las aportaciones de Freire (1970), hooks (2021) y Leivas et al. (2020) a la liberación epistémica en la educación universitaria, identificamos cuatro niveles de opresión que pueden limitar y/o obstaculizar la expansión de las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan en las experiencias de AA impulsadas por el MCAD-UPV. A continuación, en la Figura 2, recogemos los cuatro niveles de opresión que se ejercen entre los diferentes actores que participan en las experiencias de AA (alumnado, docentes, actores locales y la universidad como institución educativa) y que limitan y/u obstaculizan las capacidades de ser, hacer, aprender y transformar.

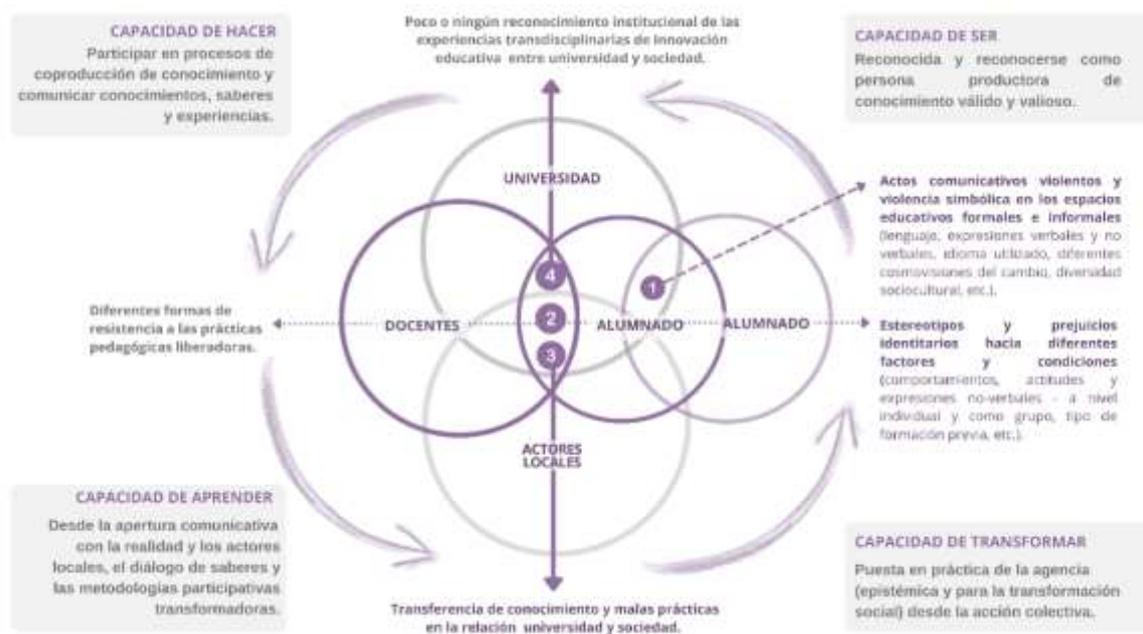


Figura 2 - Cuatro niveles de opresiones a las capacidades para la liberación epistémica.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 2 observamos que en las experiencias de AA se producen cuatro niveles de opresión a las capacidades para la liberación epistémica. Las opresiones de primer nivel se ejercen por el propio alumnado en los espacios formales e informales que se producen antes y durante los procesos de AA. Las opresiones de segundo nivel son ejercidas tanto por el alumnado como por las docentes. Las opresiones de tercer nivel se ejercen de los actores locales al alumnado y docentes y viceversa, ya que están mediadas por la cultura de la educación bancaria y la transferencia de conocimiento entre universidad y sociedad. Y, por último, las opresiones de cuarto nivel, entendidas como opresiones institucionales, ya que se ejercen de la universidad a las docentes, alumnado y actores locales.

Entendemos que estos cuatro niveles de opresión pueden limitar y/o obstaculizar la expansión de cuatro capacidades de liberación epistémica en los diferentes actores que participan. Estas capacidades son la capacidad de ser reconocida y reconocerse como persona productora de conocimiento válido y valioso. La capacidad de hacer desde la participación en procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad y comunicar conocimientos, saberes y experiencias. La capacidad de aprender desde la apertura comunicativa con la realidad y los actores locales, desde el diálogo de saberes y a partir de metodologías participativas transformadoras. Y la capacidad de transformar a partir de la puesta en práctica de la agencia epistémica y desde la acción colectiva. En los siguientes subapartados exploramos los cuatro niveles de opresión que se ejercen a las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan en las experiencias de AA impulsadas por el MCAD-UPV.

### 3.1 Opresiones de primer nivel entre el propio alumnado

Las opresiones de primer nivel son ejercidas por el propio alumnado, en las interacciones comunicativas que se producen en el aula, en el trabajo en equipo en los subprocesos y en los espacios informales que comparten antes y durante las experiencias de AA. En estos espacios formales e informales el alumnado comparte sus subjetividades, crean la identidad y establecen las dinámicas del grupo. A partir del discurso de una de las alumnas que participó en la experiencia de AA 2021 realizado en el marco de la pandemia Covid-19, observamos cómo el alumnado aborda los conflictos que surgen en las interacciones comunicativas a nivel grupal:

*El conflicto ha sido algo que personalmente creo que ha acompañado al grupo en muchos momentos pero que nunca ha salido a la luz, más allá de una conversación puntual en la que una de las integrantes manifestó haberse sentido ignorada durante un fin de semana. Sin embargo, aquí me surge otro conflicto que es aquello entre lo que uno está dispuesto y capacitado a dar (física y emocionalmente) y lo que los otros exigen o esperan de ti, y más en un momento como es junio y después de 4 meses dedicando la mayor parte de tu tiempo a las mismas personas. Por ello más allá del resultado, por el camino puede que muchas de nosotras hayamos sentido las ganas de abandonarlo y la incapacidad de dedicar tiempo y esfuerzo continuo a las mismas personas (...)* Así, habiendo acabado el AA tengo una sensación de libertad, especialmente a la hora de no rendir cuentas ni ser juzgado por otras personas (AA 2021).

Como podemos observar, esta alumna destaca que los conflictos en el trabajo en equipo, previo al AA y durante el proceso participativo, no han sido gestionados de forma asertiva por el grupo, evidenciando que las opresiones de primer nivel obstaculizan su capacidad de ser diversa y hacer desde la participación y la comunicación. No obstante, desde la observación participante, consideramos que estas opresiones también son ejercidas hacia una misma, cuando la gestión de los conflictos no es asumida desde la corresponsabilidad. Es por ello, que entendemos que estas opresiones de primer nivel pueden ejercerse a nivel personal, cuando una persona no se reconoce como productora de conocimiento válido y valioso y decide participar de forma pasiva en el proceso participativo. Esta opresión personal genera otras opresiones de primer nivel a las capacidades de aprender y transformar de las demás personas que conforman el equipo, ya que asumen la carga de trabajo del otro, pero también la responsabilidad de afrontar o no el conflicto.

Por otro lado, estas opresiones también se ejercen mediante actos comunicativos violentos que limitan la capacidad de hacer de algunas alumnas que no se encuentran libres y seguras para participar y comunicar en los espacios colectivos del AA y en el trabajo en equipo. En este sentido, destaca una alumna que participó en el AA 2020 que se realizó en formato virtual:

*Al final de la tarde hemos tenido reunión con la clase en general, donde cada grupo presentó sus avances. Todo fue desarrollado con perfecta calma y respeto, hasta que llegó el momento de presentar el banner que me delegaron. No pasó mucho tiempo para que las críticas de las compañeras se escucharan, ya sea respecto al color, a las figuras que aparecían, y también a la*

*forma en el que fue delegada la tarea, reclamando todas que debería haber sido informado y participativo. Las críticas no las tomo de manera personal, porque reconozco que el diseño no es un campo en el que me desenvuelva, pero sí la manera en que éstas son dichas. Asertividad es algo que le falta a la clase en todo sentido. No vale la pena hacer un trabajo en el que intentamos “alzar voces”, si al final, lo único que hacemos es “machacar” al que está al lado. ¿Quién querrá trabajar en un ambiente así? Yo no quiero, por lo que decidí en un momento bastante emocional y duro, salir del desarrollo del banner (AA 2020).*

A partir de la observación participante, entendemos que estos actos violentos y violencias simbólicas se suelen producir en los espacios colectivos cuando existen conflictos o prejuicios motivados por el lenguaje utilizado de la “otra” persona, las expresiones verbales y no verbales, así como por el idioma, sea porque desean expresarse en su lengua autóctona (valenciano) o por ser del Sur Global y poseer un vocabulario diferente del castellano o incluso por el acento de algunas personas que son de otras provincias y comunidades autónomas. En este caso, la alumna destaca que no es de su rama profesional este tipo de trabajo creativo (banner para la difusión de la devolución pública), pero que había disfrutado haciéndolo, ampliando así sus capacidades de ser, hacer y aprender. No obstante, estas violencias en el espacio colectivo obstaculizan su capacidad de hacer, de participar y comunicar en otros espacios, pero también de ser reconocida como sujeta productora de conocimiento válido y valioso para realizar el diseño del banner. Con relación a estas situaciones de opresión comunicativa por relaciones de poder entre el propio alumnado, otra alumna afirma que tuvo que buscar apoyo emocional en una persona externa al MCAD-UPV:

*Y, de nuevo, me vuelvo a apoyar en una persona ajena al máster para explicarle cómo me siento. De verdad, procuro entender desde dónde el grupo está viviendo el proceso y entiendo algunas indignaciones, pero lo que no para de resonarme en la cabeza es cómo estando en un Máster de Cooperación al Desarrollo se llegan a ciertos puntos innecesarios. A veces, he tenido la sensación de estar en otro tipo de máster. También no deja de sorprenderme cómo se critica tanto el poder y el rol del mismo cuando dentro del propio subgrupo son claras las figuras de poder predominantes (AA Virtual 2020).*

En este sentido, la alumna se refiere a las críticas del alumnado hacia las docentes en cuanto a las relaciones de poder, pero también evidencia las relaciones de poder que se producen entre el propio alumnado. Desde la observación participante, entendemos que estas violencias son también ejercidas de forma simbólica por una minoría del alumnado que, considera poseer una visión del desarrollo y de los procesos participativos más apropiada, debido a su formación previa, experiencia profesional y/o activismo social. Esta minoría asume una posición de poder frente al grupo buscando imponer sus formas de ser y hacer a las demás personas, que por su diversidad (otras visiones del desarrollo, condición sociocultural, formación previa, etc.) no son reconocidas como productoras de conocimiento válido y valioso y, por eso, también ven obstaculizadas sus capacidades de hacer desde la apertura comunicativa, aprender de las demás personas y contextos y transformar desde la acción colectiva. Por otro lado, entendemos que esta posición de poder en el grupo, que silencia a las demás personas y exige la autogestión del AA por parte del alumnado, también genera opresiones a las docentes del AA (esta opresión de segundo nivel será explorada en el siguiente apartado). No obstante, consideramos que esta diversidad de cosmovisiones del cambio,

debido a la diversidad sociocultural y multidisciplinaria del alumnado del MCAD-UPV, es un factor positivo y valorado por las docentes, ya que permite potenciar la ampliación de las capacidades de aprender de las otras personas y contextos y transformar desde la acción colectiva. Sin embargo, entendemos que el alumnado se encuentra en diferentes procesos de ruptura con relación a los sistemas de dominación y opresión a los que estamos inmersos en la sociedad contemporánea (desigualdades, diversidad sexual, cambio climático, etc.), y que estas violencias obstaculizan la capacidad de aprender y transformar de algunas alumnas, que por evitar el conflicto y el reproche de sus compañeras optan por el silencio y la participación pasiva.

Por otro lado, una alumna que participó en la experiencia de AA 2019 realizada en el barrio Na Rovella, concretamente en el subproceso de video participativo, reflexiona en su cuaderno de bitácoras que:

*Debería aprender que lo importante no es conseguir un resultado de calidad y profesional, sino generar relaciones horizontales, sin desequilibrios de poder, donde todos puedan participar en las mismas condiciones. Es decir, lo importante es el proceso. Para ello, debería aprender a delegar, a no querer controlar todo para que salga a la perfección, a no asumir un rol de liderazgo cuando las cosas parecen que no avanzan. Soy consciente que este defecto puede hacer que las personas participantes no se apropien del proceso, ni sientan que es suyo o incluso puede hacer que se cohíban a la hora de participar en él, condicionando y limitando así su propio desarrollo (AA Na Rovella 2019).*

Desde su discurso y la observación participante, entendemos que, a pesar de su formación en comunicación social y experiencia en producción de audiovisuales, esta alumna ha podido poner en práctica este aprendizaje, expandiendo sus capacidades de aprender de las demás personas y transformar desde la acción colectiva. Esta alumna no solamente facilitó sus conocimientos, sino que también ha sido capaz de generar relaciones más horizontales en el proceso de coproducción del video participativo. Su capacidad de autocrítica y autorregulación permitió que las demás personas del subproceso expandan sus capacidades para la liberación epistémica, ya que éstas han podido participar de forma activa y reflexiva en los espacios de tomas de decisiones en cada una de las etapas del video participativo.

Con relación a las prácticas utilizadas por el alumnado y el rol de las facilitadoras para afrontar y superar estas opresiones de primer nivel, algunas alumnas destacan:

*El AA también ha supuesto un reto de convivencia con el grupo, puesto que hemos tenido que estar juntas durante muchas horas y ello ha dado lugar a tensiones tanto a nivel grupal como intergrupal, que hemos acabado por gestionar. Dentro y fuera del grupo hemos sabido entender el momento en que nos encontrábamos cada una de nosotras para poder reducir cualquier tensión o momento de agobio, aquí fueron clave el respeto, la comunicación y los cuidados. Además, y pese a que consideramos que los facilitadores han ayudado en algunos momentos, es necesario plantear su figura desde la horizontalidad, y tener siempre en cuenta a todas las participantes del proceso (AA Benicalap 2018).*

*Creo que gran parte de los conflictos se crean por los propios conflictos internos y las experiencias personales que cada una lleva dentro en su mochila. Me gusta el concepto de: "Qué hay de mí en aquello que me molesta tanto?" Pienso que es super importante, sobre todo a la hora de trabajar en cooperación, poder ponerse en los zapatos de la otra persona para intentar entender por qué está actuando de la manera en que lo está haciendo y bueno también procurar ver el conflicto desde fuera, separarse y verlo con perspectiva, por cuidar nuestra salud mental y corporal también (AA virtual 2020).*

A partir de los discursos de las alumnas, se evidencian que las tensiones y los conflictos siempre están presentes en los procesos de AA, por las dinámicas de trabajo en equipo, los tiempos ajustados y las cargas de trabajo. No obstante, ambas alumnas también destacan la necesidad de poner en práctica estrategias de cuidado y autocuidado para poder afrontar estos conflictos desde la horizontalidad, el diálogo y el apoyo mutuo. Entendemos que estas estrategias de autorregulación, autocrítica y reflexión colectiva evidencian la puesta en práctica de la capacidad de ser y hacer. En el siguiente subapartado profundizamos en las opresiones de segundo nivel que se ejercen entre alumnado y docentes y viceversa.

### **3.2 Opresiones de segundo nivel entre docentes y alumnado**

A partir de la Figura 2, observamos que las opresiones de segundo nivel se ejercen en las interacciones comunicativas entre el alumnado y docentes y viceversa, tanto en los diferentes subprocesos como en los espacios de diálogo colectivo facilitados en las experiencias de AA. Estas opresiones están relacionadas con el ejercicio de la voz y la participación y comunicación de saberes, conocimientos y experiencias en el aula (capacidad de hacer). Aunque en el AA se utilizan diferentes técnicas que potencian la participación inclusiva y el diálogo crítico-reflexivo, consideramos que algunas voces pueden ser o estar silenciadas por consecuencia de la opresión de primer nivel, pero también porque no todo el equipo docente del MCAD-UPV está formado y comprometido con la educación liberadora y participa en el AA. Esto conlleva a que en algunas asignaturas todavía se realicen prácticas pedagógicas verticales basadas en la transferencia de conocimiento y en la invisibilización de los conflictos y subjetividades del alumnado en el aula. Estos factores pueden contribuir a que parte del alumnado del MCAD-UPV ofrezca resistencias a las prácticas pedagógicas que pretenden potenciar que sean sujetos activos en su proceso de aprendizaje y en la facilitación de metodologías participativas junto a actores locales. En este sentido, destaca una alumna que participó en el AA 2020 (que se realizó en formato virtual debido a las restricciones de movilidad y contacto social) en su cuaderno de bitácoras:

*Me siento dentro de un experimento. No siento nada sobre el proceso porque me veo fuera de él. Tampoco creo que hayamos construido un espacio para debatir, consensuar o decidir. Siento desde el profesorado una direccionalidad, unilateralidad y a veces unos comentarios sobre las dudas o cuestionamientos que plantea el alumnado que me desincentivan a participar. También siento mucha presión a no expresar comentarios negativos y que todo sea silencio o happycracia, tanto por parte de compañeras, que a veces identifican críticas con boikots a su felicidad e ilusión por el proceso, como por parte del profesorado. Evidentemente no expreso nada de esto en los espacios ortopédicos de participación, precisamente por esa misma razón (AA Virtual 2020).*

Desde su discurso, observamos diferentes tipos de resistencias a participar en el AA. Primero, con relación a la propuesta pedagógica, poniendo en cuestionamiento las tomas de decisiones de las docentes sobre el formato y las formas de participación. Segundo, porque considera que en las interacciones comunicativas se ejercen opresiones a sus capacidades de ser que obstaculizan su capacidad de hacer, participar y comunicar en los espacios colectivos. Tercero, porque enfatiza que su forma de ser y hacer en los espacios colectivos ejerce opresiones a las capacidades de hacer, aprender y transformar de sus compañeras que desean participar activamente en el AA. Cuarto, porque considera que las docentes instrumentalizan su participación. Desde la observación participante, entendemos que este discurso evidencia las interrelaciones que se producen entre los cuatro niveles de opresión a las capacidades para la liberación epistémica. Como docentes comprometidas con la justicia y liberación epistémica, buscamos minimizar las relaciones de poder vertical entre docentes y alumnado. Sin embargo, somos conscientes que estamos inmersas en un contexto educativo que ejerce diferentes opresiones que obstaculizan y limitan que el AA sea todavía más transformador y liberador para el alumnado y las personas que participan. Por un lado, siendo conscientes de las relaciones de poder existentes, a pesar de buscar establecer relaciones más horizontales, entendemos que este poder se materializa en nuestra corporalidad y en el rol de docentes, así como en los instrumentos tradicionales de evaluación. Por otro lado, desconocemos las relaciones de poder en los grupos que se construyen en el primer año del MCAD-UPV, previo a la inmersión en el AA, lo que también se convierte en una debilidad y reto a superar en los procesos formativos que pretenden potenciar la liberación epistémica de las personas que participan. Es por ello, que utilizamos diferentes técnicas participativas e, incluso en las últimas dos experiencias hemos organizamos un taller de gestión de conflictos facilitado por una organización social, con el fin de generar instrumentos que permitan abordar los conflictos que se generan en las interacciones comunicativas, buscando minimizar las relaciones verticales y permitiendo que todas las voces sean escuchadas en los subprocesos y en la facilitación de las metodologías participativas junto a los actores locales. A continuación, una de las alumnas menciona que su capacidad de hacer se ha visto obstaculizada por las opresiones de primer nivel, pero también por las de segundo nivel, cuando una de las facilitadoras compara el proceso de AA Virtual con las anteriores experiencias que se realizaron de forma presencial en los barrios Benicalap y Na Rovella:

*Mi participación fue baja, ya que tuve que exponer y tampoco me sentí nada cómoda en participar en el debate que se generó. Sentí un gran apoyo por parte de los facilitadores de que el proceso fuera lo más participativo posible, dentro de las medidas que tenemos. (...) En esta sesión destaco el aprendizaje que se generó a raíz de la conversación final. Una de las facilitadoras habló de que, como profesionales del desarrollo, hay que traducir la complejidad. El proceso tiene que ser legible por todas las personas. No fue nada agradable la discusión que se generó después de las exposiciones. No me gustaron algunas de las cosas que dijo una de las facilitadoras, porque a mi entender, estaba comparando nuestro trabajo con el del año pasado y dado nuestro contexto, no considero que se pueda comparar (AA Virtual 2020).*

El discurso de esta alumna evidencia que las opresiones de primer nivel influyen en el ejercicio de la voz del alumnado. No obstante, también menciona que no le parecen adecuadas las comparaciones con las experiencias anteriores realizadas por una de las docentes facilitadoras del AA. Desde la observación

participante, consideramos que estas comparaciones no pretenden generar opresión en el alumnado, sino que su objetivo es ilustrar las similitudes, debilidades y potencialidades de los procesos, con el fin de superar las incertidumbres del alumnado con relación a los tiempos, participación, metodologías participativas y etapas del AA. También destacar que, aun buscando superar estas opresiones, estas todavía pueden producirse de forma inconsciente por parte de las docentes, por estar arraigadas en estereotipos y prejuicios identitarios hacia al alumnado o a alumnas en concreto, que pueden estar relacionados con los comportamientos individuales y en el grupo, actitudes y expresiones no-verbales en los espacios colectivos o, incluso, por la formación previa del alumnado. Con relación a estas opresiones de docentes a alumnado, una alumna que también participó en el AA 2020 en formato virtual destaca que:

*Me cuesta un poco tragar cómo se trataba a X (otra alumna) desde la facilitación, una de las facilitadoras incluso le llegó a decir que se bajara del discurso teórico en varias ocasiones y eso me pareció muy injusto y algo que no creo que sea labor de la facilitación, ni para motivar ni para reconducir ni para operativizar. Estoy contenta con el grupo, el producto y la labor de la facilitación (docente X), aunque creo que se ve un poco fuera porque su labor es casi de vigilancia y supervisión, todo lo hemos organizado antes de que llegue ella, creo que se ve fuera del proceso y que nuestras reuniones con ella se limitan a devoluciones (AA Virtual 2020).*

En el discurso de esta alumna, se evidencian dos tipos de opresión de segundo nivel: de las docentes hacia el alumnado y del alumnado a las docentes. Primero, considera que una de las docentes está oprimiendo la capacidad de ser y hacer de su compañera, al decirle en el espacio colectivo que intente pensar más desde la práctica que desde los fundamentos teóricos en sus intervenciones. A partir de la observación participante, entendemos que las docentes también son partes del proceso y que a nivel formativo la experiencia de AA requiere la puesta en práctica de las capacidades de hacer desde la apertura comunicativa y aprender de todas las personas, incluyendo también las docentes en los diálogos de saberes. Por lo cual, entendemos que este tipo de comentario no pretende ejercer opresión a la capacidad de ser de la alumna, sino potenciar que sea capaz de traducir la complejidad teórica y aprender de las demás personas, conocimientos y saberes. En su discurso también se evidencia las opresiones de segundo nivel que se ejercen hacia a la docente facilitadora, ya que el alumnado obstaculiza sus capacidades de liberación epistémica, impidiendo que participe de forma activa en el subproceso, aportando ideas, aprendiendo con ellas y también transformando desde la acción colectiva. En este sentido, consideramos que experiencias como el AA pretenden potenciar relaciones más horizontales entre docentes y alumnado y viceversa, ya que al ser una actividad formativa también requiere que el alumnado valore los conocimientos de las docentes para expandir sus capacidades, para que estas también puedan aprender del proceso y mejorar su práctica educativa, así como las futuras experiencias de AA. En cuanto al rol de las docentes como facilitadoras del AA, una alumna que participó en la primera experiencia de AA realizada en 2017 en el barrio Benicalap afirma que:

*El papel de las facilitadoras ha de incentivar la creación de un espacio inclusivo y participativo de generación de ideas y de desarrollo grupal, por ello mismo, y una vez reconocida su importancia, deben dejar fluir la creatividad del grupo, siendo conscientes de que forman parte de un proceso de aprendizaje horizontal. Es esencial que refuerce aquello positivo que se vaya logrando, adoptar una*

*posición menos protagonista para que las integrantes del grupo puedan apropiarse más del proceso* (AA Benicalap 2017).

Desde tal perspectiva, consideramos que su discurso evidencia la importancia del rol de las docentes facilitadoras para potenciar las capacidades de ser, hacer y aprender del alumnado, desde la participación inclusiva y la motivación del alumnado. No obstante, a partir de la observación participante en las cinco experiencias, consideramos que parte del alumnado muchas veces confunde participación inclusiva y horizontal con carencia de rigor en cuanto al método /o sistematización de los contenidos de la asignatura, etc. Por ejemplo, algunas alumnas han manifestado al equipo docente que prefieren menos espacios colectivos y de trabajo en equipo a cambio de más contenidos y lecturas obligatorias. Por otro lado, también observamos que se generan dinámicas competitivas entre el alumnado, concretamente con relación a los instrumentos de evaluación tradicional y los utilizados en las prácticas transformadoras, tales como la autoevaluación crítica y reflexiva, el cuaderno de bitácora y la evaluación colectiva entre alumnado y docentes. El formato de las presentaciones, trabajos y materiales coproducidos por el alumnado, también suelen generar competitividad, quizás más por el aspecto estético y gráfico que por el contenido y/o reflexión crítica. También se observan que algunas alumnas poseen miedos e inseguridades por expresarse en público, incluso en pequeños grupos. Por otra parte, el alumnado también ha expresado sentir incertidumbre frente a las etapas del AA y subprocesos, sobre todo por la libertad para elegir cómo hacerlo (metodologías participativas y técnicas), con quienes (poblaciones) y a partir de qué marcos teóricos analizar los resultados del proceso. Esta falta de “prescripción” por parte de las docentes produce miedo, tensión, inseguridad, etc., en el alumnado, lo que puede generar conflictos con las demás compañeras y docentes.

A partir de la observación participante en los espacios de evaluación colectiva facilitados en el AA, consideramos que algunas alumnas alzan la voz frente a una mayoría silenciada por las opresiones de primer nivel, realizando críticas poco constructivas frente al proceso participativo y el rol de las docentes. En algunos años por poco margen de libertad y en otros, por demasiada libertad. Es por ello, que consideramos que estas formas de comunicar sus miedos e incertidumbres también están arraigadas en la educación bancaria, en que se concibe a las docentes como trabajadoras que tienen que prestar sus servicios de acuerdo con la demanda del consumidor, el alumnado. En estos casos, consideramos que estas alumnas tienen expandidas sus capacidades de ser y hacer, sin embargo, no han ido acompañadas de la toma de conciencia sobre la importancia de la reflexión autocrítica y la corresponsabilidad de docentes y alumnado en mantener una comunidad de aprendizaje. Desde tal perspectiva, consideramos que las opresiones de segundo nivel pueden limitar las capacidades de ser y hacer de las docentes del AA, obstaculizando también la propia capacidad de aprender del alumnado que participa.

### **3.3 Opresiones de tercer nivel entre actores locales, docentes y alumnado**

Las opresiones de tercer nivel se ejercen en las interacciones comunicativas y prácticas de coproducción de conocimiento entre los actores locales, las docentes y el alumnado. Destacar que estas relaciones están enmarcadas y mediadas por la cultura de la transferencia de conocimiento y también por las malas prácticas universitarias que alejan la universidad de la sociedad. Estas malas prácticas hacen que las organizaciones, colectivos y movimientos sociales ejerzan resistencias a participar en los procesos de producción de

conocimiento junto a la universidad. Según una alumna que participó en la experiencia de AA realizada en 2021, estas resistencias van siendo superadas a medida que avanza el proceso de coproducción de conocimiento:

*A medida que el AA ha ido avanzando y que nos han ido conociendo más cercanamente, he observado que las personas se han involucrado con más confianza, y que incluso otras personas que al principio parecían más pasivas, han acabado sumándose al proyecto, ofreciendo su colaboración, nuevo material etc... (AA 2021).*

En este sentido, entendemos que su discurso evidencia algunas formas de resistencia por parte de los actores locales. No obstante, estas resistencias también se ejercen por parte del alumnado del MCAD-UPV:

*No me siento nada cómoda invadiendo la vida de las personas, y mucho menos para una finalidad como esta, de la que no tengo ni claro cómo vamos a poder aportar algo a la sociedad, ni si va a ser de utilidad (AA Virtual 2020).*

*Al principio me costaba un poco ver adecuado el proceso de llegar cinco personas, en este caso estudiantes de la universidad, a un barrio y querer generar cambios en él sin pertenecer a dicho barrio. Me sentía un poco como una “intrusa”, pero ahora que hemos acabado y viendo la acogida que hemos tenido por las vecinas del barrio y el resultado del video participativo, me siento bien porque creo que entre todas hemos creado un recurso muy útil para Natzaret (AA2021).*

Los discursos de estas dos alumnas que participaron en las experiencias de AA que se realizaron en el marco de la pandemia, evidencian que al principio del AA parte del alumnado presenta resistencias frente a su participación en el proceso y la inmersión en una realidad concreta junto a los actores locales. Sin embargo, también observamos que, a lo largo de las tres semanas, en que el alumnado establece relaciones de confianza con los actores locales, estos participan de forma activa y el alumnado tiene la oportunidad de expandir sus capacidades de ser, hacer desde la apertura comunicativa, aprender de las demás personas y del saber colectivo y transformar desde la colectividad. A partir de la observación participante, entendemos que la capacidad de transformar del alumnado y de los actores locales se ve potenciada en la devolución pública, un espacio organizado por el alumnado en que los actores locales participan y dialogan de forma crítica sobre la situación de exclusión y marginación vivida en el barrio y las posibles formas de transformarlo desde la agencia individual y colectiva.

Para una alumna que participó en la experiencia de AA realizada en el barrio Na Rovella en 2019 facilitar procesos participativos junto a los actores locales, especialmente aquellos que trabajan con grupos interculturales, es una oportunidad para poner en práctica su capacidad de aprender de las demás personas, tomar conciencia de las diversidades y poner en práctica la capacidad de transformar desde la comunicación y el diálogo de saberes:

*Otra de las capacidades a mejorar y de la cual se aprende mucho es la interacción con los grupos interculturales, con lo cual se evidencia de manera bilateral que existen diferentes costumbres y*

*maneras de hacer las cosas, en este caso la comunicación y el dialogo son necesarios para lograr un mayor entendimiento (AA Na Rovella 2019).*

Por otro lado, una alumna que participó en la experiencia de AA 2021 destaca que su participación en el proceso permitió alcanzar diferentes tipos de aprendizajes, especialmente en cuanto a la capacidad de transformar desde la acción colectiva:

*Mis aprendizajes individuales van desde la parte técnica (grabación de vídeo, fotos, planos, entrevistas), hasta aprendizajes más experienciales como es formar parte de un colectivo. He podido comprobar personalmente que lo que algunas personas decían sobre como de bien te hacen sentir cuando llegas al colectivo es totalmente cierto. Te acogen y te sientes arropado enseguida. Además, me ha dado la posibilidad de conocer a personas que "llevan el activismo en vena", y vaya si lo llevan, me han contado que en el pasado han estado involucradas en otras resistencias frente a agresiones urbanísticas como la explotación turística del Saler, la intención de construir una autovía en el actual río del Turia, etc. Este proceso colectivamente me ha servido para mejorar mis habilidades a la hora de trabajar en equipo. También he aprendido técnicas para aterrizar las ideas que surgían en los talleres participativos, y que además han servido para concretar aquello que queríamos contar y como lo queríamos contar (AA2021).*

Este discurso evidencia que a lo largo del AA esta alumna ha superado sus propias resistencias al proceso participativo, ya que valora positivamente todos los aprendizajes que le ha supuesto la experiencia junto al colectivo social. Por otro lado, desde la observación participante entendemos que su participación y apertura comunicativa también ha potenciado la toma de conciencia sobre las problemáticas urbanísticas del barrio Cabañal, así como las diferentes formas de lucha y resistencia de los actores locales.

Por último, consideramos que el alumnado, cada vez más joven, también puede sufrir opresiones y resistencias a la hora de facilitar los espacios colectivos y las metodologías participativas a los actores locales. Estas opresiones pueden estar motivadas por estereotipos y prejuicios sociales hacia la edad del alumnado, procedencia, formación, entre otras. No obstante, consideramos que el AA es una buena práctica de coproducción de conocimiento entre la universidad y los actores locales frente a las prácticas extractivistas que se realizan desde la universidades. También destacar que un año previo antes de la inmersión del alumnado en una realidad concreta, el equipo docente realiza reuniones y entrevistas a los actores locales, con el objetivo de identificar sinergias y potencialidades en la participación en el proceso en sí (subprocesos) y en la coproducción de materiales valorados por ellos. Estos materiales coproducidos en los subprocesos participativos junto a los diferentes actores de un barrio o en diferentes barrios de València (videos, exposiciones fotográficas, mapeos de iniciativas ciudadanas, etc.) pretenden apoyar las acciones que ya se están desarrollando o que se pretenden desarrollar para mejorar el bienestar de las personas y colectivos más vulnerados. Los actores locales participan activamente en la planificación y diseño del proceso participativo, además de participar en los espacios de diálogo colectivo y en la devolución pública de los materiales coproducidos en el AA. Sin embargo, en las últimas dos ediciones del AA, debido a las restricciones del COVID, el alumnado ha realizado este primer acercamiento de forma autónoma, pero acompañada por el equipo docente y en algunos casos ha tenido que afrontar opresiones de tercer nivel

derivadas de las malas prácticas realizadas a nivel histórico por la universidad, pero también por las formas de entender los procesos participativos de coproducción de conocimiento.

En este sentido, algunas alumnas de los subprocesos destacan la desconfianza de los actores locales a los ritmos, intereses y objetivos del AA. No obstante, los colectivos y organizaciones sociales que participan en los AA consideran que las metodologías participativas facilitadas por el alumnado ayudan a mejorar sus prácticas e incidencia en el territorio, así como las relaciones con la universidad, dando respuestas a las acciones que persiguen a nivel local.

A partir de tales discursos, podemos observar como la participación en el proceso de AA junto a los actores locales puede contribuir a afrontar las opresiones de tercer nivel y ampliar las cuatro capacidades para la liberación epistémica del alumnado del MCAD-UPV y de los actores locales que también se reconocen y son reconocidos como sujetos productores de conocimiento válido y valioso (capacidad de ser), tienen la oportunidad de participar activamente en el proceso de coproducción de conocimiento y comunicar sus saberes y experiencias (capacidad de hacer), aprender de las alumnas pero también de los demás actores locales a partir del diálogo de saberes (capacidad de aprender) y también ampliar sus capacidades de transformar la realidad mejorando y reforzando sus prácticas y experiencias desde la agencia colectiva y epistémica.

### **3.4 Opresiones institucionales de cuarto nivel**

Las opresiones de cuarto nivel son de tipo institucional y son evidenciadas a partir de la experiencia como docentes, antiguas alumnas del MCAD-UPV y también como investigadoras desde la observación participante en los procesos de AA. La primera evidencia en cuanto a las opresiones de cuarto nivel está relacionada con la falta y/o el poco reconocimiento institucional de este tipo de iniciativas en la Universidad Politècnica de València. Experiencias como las del AA pasan desapercibidas frente a los indicadores y los rankings de excelencia presentes en la portada de la página web y/o en las noticias destacadas. Otra de las evidencias es que, a pesar que hemos tenido un reconocimiento por el Instituto de Ciencias de la Educación y el apoyo del Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación de la UPV como una buena práctica educativa, después de cinco años de llevarlas a cabo, no hay ningún otro tipo de reconocimiento en cuanto a la importancia de los equipos transdisciplinarios y/o un reparto más justo y/o reconocimiento de los créditos necesarios para llevar a cabo este tipo de iniciativa. Estas opresiones institucionales, sumadas a las opresiones de segundo y tercer nivel, limitan y obstaculizan la continuidad de este tipo de innovación educativa. Por otro lado, también consideramos que estas opresiones limitan y obstaculizan las capacidades del alumnado, ya que no hay ningún tipo de reconocimiento especial en el expediente académico y tampoco los instrumentos de evaluación de las docentes están adaptadas a este tipo de procesos participativos con equipos transdisciplinarios. Es por ello, que consideramos que estas opresiones institucionales impiden avanzar hacia una universidad liberadora y comprometida con la transformación hacia una sociedad más justa y sostenible.

#### 4. Hacia una educación superior liberadora

En este artículo hemos identificado cuatro niveles de opresiones que se producen en las interacciones y prácticas educativas universitarias que limitan las capacidades para la liberación epistémica en el ámbito de la educación superior. Las opresiones de primer nivel se producen en las interacciones comunicativas entre el alumnado. Estas opresiones se producen en los espacios formales y no formales, por medio de actos comunicativos violentos y por la violencia simbólica debido al lenguaje utilizado, las expresiones verbales y no verbales, el idioma, pero también por las diferentes cosmovisiones del desarrollo y la diversidad sociocultural. Estas opresiones limitan la capacidad de ser del alumnado, de ser reconocidas y reconocerse como personas productoras de conocimientos válidos y valiosos, además de obstaculizar la capacidad de hacer desde la participación en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad. El ejercicio de estas opresiones puede dificultar que algunas alumnas y alumnos comuniquen conocimientos, saberes y experiencias en los espacios de interacción comunicativa con los demás actores que participan en el proceso. No obstante, entendemos que procesos participativos como el AA, que buscan rehumanizar el alumnado desde la participación activa y reflexiva pueden contribuir a tomar conciencia de las opresiones de primer nivel buscando superarlas como destaca Freire (1970).

Las opresiones de segundo nivel se producen en las interacciones comunicativas entre docentes y alumnado. Los docentes pueden ejercer estas opresiones sobre el alumnado cuando, por estereotipos y prejuicios identitarios, limitan y/o obstaculizan las capacidades de ser y hacer del alumnado en los procesos de coproducción de conocimiento. Es importante destacar que estas opresiones pueden reforzar las opresiones de primer nivel. En este sentido, observamos que las opresiones de segundo nivel son también ejercidas por el alumnado hacia los docentes y se manifiestan por diferentes formas de resistencia a las prácticas pedagógicas liberadoras. Estas opresiones a la capacidad de hacer de los docentes, puede contribuir a limitar y obstaculizar la continuidad de las experiencias y prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo. Sin embargo, consideramos que la facilitación de metodologías y técnicas participativas transformadoras como las utilizadas en el AA pueden potenciar relaciones más horizontales e interacciones comunicativas más incluyentes y justas, buscando afrontar y superar estas opresiones. A la raíz de lo expuesto, también es necesario destacar que ambos tipos de opresiones de segundo nivel, tanto hacia los docentes como hacia al alumnado, también pueden ser reforzadas por las opresiones de tercer y cuarto nivel.

En el caso de la opresión de tercer nivel, observamos que la cultura de la transferencia de conocimiento y las malas prácticas en la relación entre universidad y sociedad pueden limitar y/o obstaculizar las capacidades de aprender y transformar de los diferentes actores que participan (alumnado, docentes y actores locales). Entendemos que estas opresiones pueden obstaculizar la apertura comunicativa con la realidad y junto a los actores locales, teniendo en cuenta que los actores locales también pueden ejercer diferentes tipos de resistencias a participar debido a las opresiones que sufren en los procesos de transferencia de conocimiento.

En cuanto a las opresiones de cuarto nivel, consideramos que estas son de tipo institucional, ya que se producen cuando la universidad no reconoce o no posee instrumentos para potenciar experiencias de innovación educativa transdisciplinarias que pretenden mejorar las relaciones entre universidad y sociedad y

contribuir a la liberación epistémica de las personas que participan. No obstante, consideramos que experiencias como el AA que potencian las capacidades para la liberación epistémica en el alumnado del MCAD-UPV (Leivas et al., 2020) pueden contribuir a transitar hacia una educación superior liberadora, mejorando las interacciones comunicativas y los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad.

Por último, entendemos que estos cuatro niveles de opresión dificultan los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad que pretenden contribuir a la transformación social y ambiental desde una perspectiva local y global. No obstante, consideramos que el AA es una buena práctica pedagógica para avanzar hacia una educación superior liberadora, una educación comprometida y capaz de afrontar y generar acciones que permitan superar las diferentes formas de opresión que se producen las interacciones comunicativas y procesos de coproducción de conocimiento en las universidades contemporáneas. El alumnado que participa en estas experiencias tiene la oportunidad de ser reconocidas como personas sujetas productoras de conocimiento válido y valioso, hacer desde la apertura comunicativa con la realidad y actores locales, aprender de las demás personas y contextos y transformar desde la colectividad. Este tipo de innovación educativa permite avanzar hacia universidades que reconozcan la diversidad cultural, que replanten las formas de conocer, que deconstruyan las viejas epistemologías y que potencien las capacidades para la liberación epistémica en las personas que participan.

## Referencias

- Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Capitán Swing Libros. Edición de Kindle.
- Leivas, M., Fernández-Baldor, Á., Maicas-Pérez, M. y C. Calabuig-Tormo (2020), "A Freirean Approach to Epistemic Justice: Contributions of Action Learning to Capabilities for Epistemic Liberation". En M. Walker, A. Boni (Eds.) *Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice*, 89-114. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI.
- Pedler, M., Burgoyne, J. and Brook, C. (2005). "What has action learning learned to become?", En Pedler, M. (Ed.) *Action Learning: Research and Practice* (pp. 49-69) Farnham, UK: Gower.

[Índice](#)



## PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÉMICA PAULO FREIRE: UM DESAFIO IBERO- AMERICANO

Ana Paula Laborinho<sup>1</sup> & Ana Ribeiro Alves<sup>2</sup>

Em 2014, na XXIV Conferência Ibero-americana de Ministros da Educação, realizada na Cidade do México, foi aprovado o Projeto Paulo Freire para promover a mobilidade académica de estudantes de graduação e pós-graduação de cursos de formação de professores, com o objetivo de melhorar a formação docente e, assim, contribuir para o crescimento económico e bem-estar da região.

A sua designação é uma homenagem ao pedagogo brasileiro pelo seu contributo visionário sobre a importância de uma educação inclusiva e adaptada às diferentes realidades, enquanto forma de promover o desenvolvimento social e humano. Importa também destacar que este Projeto, ao apostar na formação superior como contributo para o desenvolvimento, antecipou uma dimensão que estará presente na Agenda 2030.

### 1. Programa Paulo Freire (2016-2021)

Enquanto Secretária Técnica da Cooperação Ibero-americana na área da Educação, coube à Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) implementar o projeto criando o Programa Paulo Freire (PPF), cujos principais beneficiários eram os futuros professores de ensino básico e secundário, e ainda do ensino técnico-profissional. A aprovação deste projeto é um reconhecimento da importância da formação como elemento essencial de desenvolvimento pessoal e social, considerando ainda o seu efeito multiplicador quando se trata de futuros docentes. Importa ainda destacar a relevância que o Programa atribui à mobilidade académica enquanto meio de internacionalização da

---

<sup>1</sup> Diretora do Escritório da OEI em Portugal.

<sup>2</sup> Coordenadora de Programas no Escritório da OEI em Portugal.

educação superior, dimensão hoje reconhecida como prioritária nas políticas educativas de última geração: trata-se de formar profissionais com as competências e os conhecimentos necessários para trabalhar num mundo globalizado.

Esta premissa é ainda mais relevante no espaço ibero-americano, na medida em que esta região, com proximidades linguísticas e culturais, não tem conseguido potenciar essa mais-valia em termos de mobilidade académica, não dispondo de programas que a incentivem e promovam.

Para operacionalizar o PPF, foram nomeados pontos focais (um em cada país participante) e constituído um Comité Intergovernamental que reúne anualmente e é coordenado por uma Unidade Técnica da OEI que se encontra na sua sede, em Madrid. Ao Comité juntam-se todos os organismos e instituições que colaboram com o Programa, que dispõe ainda de um Conselho Assessor, que integra reconhecidas personalidades do meio académico, científico e cultural, tendo por objetivo a sua promoção a nível nacional e internacional.

À semelhança do programa de mobilidade académica *Erasmus*, um dos requisitos essenciais do PPF consiste no reconhecimento pelas instituições de origem das formações realizadas pelos estudantes durante a sua mobilidade. Além do impacto significativo no percurso académico de cada estudante, este reconhecimento representa um indicador relevante da qualidade e eficiência do programa.

A maioria das instituições envolvidas no PPF optou pela assinatura de contratos de estudo entre o estudante e a instituição de ensino superior (IES) de origem. Também como forma de envolver as instituições participantes, a OEI delegou nelas a seleção dos estudantes. A dinâmica da convocatória do programa variou de país para país, mas, em geral, os pontos focais nacionais estiveram envolvidos e desempenharam um papel crucial na escolha das instituições com maior capacidade de participação. Desde o seu início, em outubro de 2016, até abril de 2021, o programa totalizou 833 mobilidades envolvendo 15 países (Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Perú, República Dominicana e Uruguai). Em 2019, foi criado um programa especial de mobilidade que envolveu os cinco Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e Santo Tomé e Príncipe) que, pelas suas características próprias, apresentaremos adiante. Em 2020, devido à pandemia COVID-19, o programa sofreu grandes alterações, visto que as mobilidades presenciais tiveram de ser interrompidas, tendo alguns países (México, Equador e Uruguai) lançado modelos de mobilidade virtual.

Como em relação a outros programas, a OEI tem procedido à avaliação do PPF. Como dimensão positiva do PPF, assinala-se que, para muitos dos estudantes, se tratou da primeira experiência de mobilidade académica. Mais de metade dos que responderam ao inquérito sobre a avaliação do programa consideraram ainda que a mobilidade correspondeu às suas expectativas. Contudo, foram também identificadas fragilidades: a comunicação e troca de informação entre as IES, a coordenação intrainstitucional no seio de cada IES; a informação dada aos estudantes, assim como o aconselhamento e tutoria na origem e no destino. Foi ainda possível concluir que, em futuras fases do programa, torna-se necessário articular e harmonizar este Programa com outras iniciativas de mobilidade e avançar para um modelo de redes de cooperação universitária que permita promover projetos de cooperação técnica, educativa e também

científica, contribuindo para a confiança entre instituições e a construção de redes. Por outro lado, tornaram-se mais evidentes as dificuldades decorrentes de não existir na região uma métrica comum ou equivalente que facilite o reconhecimento das formações.

Com o objetivo de promover a cooperação académica e a mobilidade, a OEI promoveu a versão em espanhol do portal oficial destinado aos interessados em estudar e/ou investigar em Portugal: <https://www.study-research.pt/>. O portal, lançado em 2018 nas versões português e inglês, inclui uma plataforma de divulgação das instituições, projetos e atividades relacionadas com o ensino superior, a ciência e a tecnologia nacionais, sendo um instrumento fundamental para a sua internacionalização. A versão em espanhol tem como objetivo alargar o âmbito da cooperação científica aos estudantes e investigadores da América Latina e Caribe beneficiando da proximidade linguística.

## **2. Programa Paulo Freire PALOP**

Na mesma Conferência Ibero-americana de Ministros da Educação em que foi criado o Programa Paulo Freire, foi aprovada a recomendação de "incorporar, como observadores os Ministros da Educação dos Países Lusófonos de África e Timor Oriental". Correspondendo a esta linha de orientação, em 2018, foi criada uma linha de Mobilidade Académica Paulo Freire destinada à cooperação entre as instituições de ensino superior (IES) dos países africanos de língua oficial portuguesa e de Timor-Leste, e as instituições de ensino superior portuguesas, tendo como beneficiários prioritários estudantes de graduação e pós-graduação em formações conducentes à profissão docente ou docentes em fase de formação avançada.

Este projeto piloto foi dinamizado pelo Escritório da OEI em Lisboa e teve como principais premissas:

- a garantia do reconhecimento, pela instituição de origem, dos trabalhos desenvolvidos e das unidades curriculares frequentadas na instituição de acolhimento;
- o regresso dos estudantes ao seu país de origem, contribuindo para a qualificação dos recursos humanos e para a melhoria da qualidade da educação superior, visto que muitos dos beneficiários eram futuros professores ou professores nas universidades locais em fase de formação avançada (níveis de mestrado ou doutoramento).

Para a operacionalização deste programa foram estabelecidos acordos de cooperação entre as instituições de ensino superior envolvidas, que incluíram o reconhecimento das unidades curriculares (UC), créditos ou unidades de aprendizagem pelas instituições de origem. Importa ressaltar que, embora esta edição tenha privilegiado a mobilidade para Portugal, os acordos entre instituições foram realizados no sentido de permitir mobilidade entre todos os países envolvidos.

As IES de acolhimento, mediante protocolo celebrado com a OEI, garantiram a frequência das UC e atribuíram aos estudantes o estatuto de aluno em mobilidade, permitindo o acesso a todos os equipamentos como cantinas e bibliotecas. No caso dos Institutos Politécnicos, também garantiram o alojamento nas residências de estudantes. No caso das Universidades, esse custo foi assumido pela OEI, bem como as viagens, seguro de saúde e de acidentes pessoais e um subsídio mensal.

Em relação às IES de origem, foi escolhida uma em cada um dos 5 países africanos de língua oficial portuguesa, privilegiando-se aquelas mais ligadas à formação de professores. A seleção dos estudantes foi da responsabilidade das IES de origem, de acordo com os critérios definidos pela OEI: estudantes de cursos conducentes à profissão docente ou docentes das IES em fase avançada da sua formação (mestrado ou doutoramento).

IES de origem	IES de acolhimento	Formação	Área de estudo
<b>Instituto Superior de Educação de Huíla (Angola)</b>	Universidade de Lisboa Instituto da Educação	Mestrado	Ciências da Educação
<b>Universidade de Cabo Verde</b>	Universidade de Aveiro	Mestrado	Economia e Gestão
	Instituto Politécnico de Leiria	Licenciatura	Ciências da Educação
<b>Escola Nacional Superior Tchico Té (Guiné-Bissau)</b>	Universidade de Lisboa Instituto da Educação	Mestrado	Ciências da Educação
	Instituto Politécnico de Beja	Licenciatura	Ciências da Educação
<b>Universidade Pedagógica (Moçambique)</b>	Universidade de Lisboa Faculdade de Letras	Estágio científico – doutoramento	História
	Universidade do Porto	Estágio científico – doutoramento	Energia e Meio Ambiente
	Universidade de Coimbra	Estágio científico – doutoramento	História
	Universidade do Minho	Estágio científico – doutoramento	Filosofia
<b>Universidade de São Tomé e Príncipe</b>	Instituto Politécnico de Bragança	Licenciatura	Ciências da Educação

Tabela 1 - Programa Paulo Freire PALOP 2018-2021.

De acordo com os elementos disponibilizados pelas IES de acolhimento, todos os estudantes obtiveram aproveitamento positivo, nalguns casos muito positivo, e todos eles reconheceram e sublinharam, nos seus relatórios, a importância desta experiência para as suas atividades profissionais, mas também a nível pessoal.

Para esses resultados, foi decisivo o acompanhamento que as IES de acolhimento disponibilizaram aos estudantes e, no caso de formações avançadas, o apoio através de tutores. Foi ainda relevante a relação estabelecida entre as instituições de acolhimento e de origem, permitindo desenvolver outras áreas de

cooperação. De acordo com a informação recebida por parte dos beneficiários, e também das IES de acolhimento e origem, não se verificaram problemas no reconhecimento académico das Unidades Curriculares/trabalhos desenvolvidos.

Os estudantes reconheceram que a bolsa, nas suas diferentes componentes (viagens, alojamento, subsídio), os pagamentos atempados e o acompanhamento de proximidade, foram essenciais para a estabilidade, que lhes permitiu concentrarem-se na sua formação. O subsídio permitiu fazer face às despesas de alimentação, transportes, material didático e até a participação em atividades extracurriculares.

Os estudantes reconheceram ainda a importância do apoio das IES de acolhimento, quer em termos materiais, quer no apoio à regularização do seu estatuto como estudantes estrangeiros em Portugal. Pelo seu lado, as IES de acolhimento respeitaram o compromisso de considerarem estes alunos como estudantes em mobilidade, o que isentou de pagamento de propinas, e facilitaram o acesso a equipamentos como cantinas e bibliotecas. Refira-se o baixo custo por estudante deste modelo de mobilidade por um semestre (entre €2800,00 e €4000,00, sem ou com pagamento de alojamento), o que permitiu alargar o número de beneficiários.

De uma forma geral, o programa atingiu os objetivos previstos em termos formativos e de melhoria das competências linguísticas, tendo ainda contribuído para a construção da cidadania lusófona, enquanto objetivo do Programa do XXI Governo Constitucional de Portugal.

### **3. Paulo Freire Plus**

Como acima referido, a avaliação da primeira fase do Programa Paulo Freire permitiu introduzir melhorias. Além disso, o aumento da frequência do ensino superior, em particular na América Latina, também valorizou a mobilidade académica como um dos pilares fundamentais para a construção de um espaço comum de ensino superior e investigação, com benefícios académicos, sociais e económicos.

Com base no trabalho desenvolvido pela OEI em mais de 70 anos ao serviço da educação, da ciência e da cultura, nomeadamente na conceção e gestão de programas de mobilidade académica como o PIMA (Programa de Intercâmbio e Mobilidade Académica), Pablo Neruda (destinado a docentes em exercício) e Paulo Freire, as lições aprendidas permitiram a formulação de um programa de mobilidade flexível, sobretudo destinado a formações avançadas: o Programa Paulo Freire Plus.

Este novo programa destina-se, sobretudo, a estudantes de doutoramento, também como forma de capacitar os docentes universitários (de acordo com os dados disponíveis, apenas 12% dos docentes universitários na América Latina são doutorados). Por outro lado, o programa passou a contemplar todas as áreas do conhecimento de forma a também apoiar a produção científica da região. Nesse sentido, além da frequência de programas de doutoramento, os beneficiários devem também participar em grupos de pesquisa nas universidades de acolhimento, o que contribuirá para o alargamento e consolidação de redes de investigação. Embora as bolsas sejam concedidas de forma competitiva, também têm em consideração a origem socioeconómica do estudante. O financiamento cobre os quatro anos de formação, a elaboração da

tese de doutoramento, e também inclui ajudas para a deslocação. O Programa Paulo Freire Plus contempla dois tipos de beneficiários:

- Investigador Júnior. Estudantes que tenham concluído a graduação e o mestrado em uma universidade ibero-americana e tenham interesse em frequentar programas de doutoramento numa outra universidade da região;
- Investigador Sénior. Docentes universitários de países ibero-americanos que desejem cursar programas de doutoramento numa outra universidade da região.

A primeira edição foi lançada em 2019 e contou com duas convocatórias: uma em resultado da parceria Junta da Andaluzia – OEI, e outra do governo das Honduras. Nessa edição, foram recebidas 300 candidaturas para 6 bolsas. Em 2020, foi lançada uma nova edição que incluiu duas convocatórias independentes com requisitos comuns e específicos: a **Convocatória da Junta da Andaluzia - OEI** ofereceu 2 bolsas para a modalidade junior e 2 bolsas para a modalidade sénior; e a **Convocatória OEI-Sénior**, que ofereceu 2 bolsas. Esta edição permitia a realização de doutoramentos em qualquer área do conhecimento, pelo que foram recebidas candidaturas em domínios tão diversas como Educação, Ciências Ambientais, Psicologia, Sociologia, Ciências Políticas, Engenharia Informática, Medicina, Microbiologia e Biologia Molecular. A seleção dos bolseiros teve em conta critérios de trajetória profissional, mérito, capacidade, excelência académica e de pesquisa, assim como o valor do projeto de tese.

Dado que esta nova versão do programa se encontra ainda em curso, não existem avaliações publicadas.

### Comentários finais

Tendo em conta os desafios que a região ibero-americana enfrenta, em particular, a urgência de um aumento da produtividade na América Latina, torna-se necessário apostar na qualidade da formação graduada e pós-graduada, bem como em programas de mobilidade académica, que permitem desenvolver competências de adaptabilidade e resiliência, além de diversificar o conhecimento. A OEI continuará a trabalhar em programas de mobilidade académica, melhoria da qualidade do ensino superior e mecanismos que permitam métricas comuns ou equivalentes que acelerem a construção de um espaço do conhecimento ibero-americano que contribua para a riqueza e o crescimento desta região que se distingue por uma população jovem que tem direito ao futuro.

[Índice](#)

## *DEVCO*<sup>1</sup>

Miguel Filipe Silva<sup>2</sup>

### **Context**

By the end of November of 2020, during a DevCo class, in the Faculty of Arts and Humanities of the Oporto University, within the “European Interdisciplinary Master African Studies”, the students and I decided to co-create a class using music and poetry to work on critical concepts in the area of development.

### **We called it ... Sounds of Development.**

With the presence of a Syrian Jazz musician, Yamen Martini, whom I warmly call “Jazzterranean”, Lucas Novais aka Professor Phil read a poem, written by him especially for this occasion, with the improvised sound of Yamen’s trumpet.

Then we freed ourselves from the classroom concrete ties... and we danced.

Could Art be a way of education for resistance and freedom? I strongly think and feel so.

Thank you to all “my” students, Miguel.

---

<sup>1</sup> Development Cooperation.

<sup>2</sup> Invited Assistant Professor at Faculty of Arts and Humanities of the Oporto University and Researcher at the Centre for African Studies of the University of Oporto.

## "DevCo - Lucas Novais aka Professor Phil

I saw a white woman parading a black kid  
This happened last year while I was browsing Instagram  
The smile that she had was something to never hid  
It looked like she just mined a lot of precious kilograms  
The lady's kinda right, she's holding a black diamond  
Who's drinking cow's milk but never see any almond  
How's the kid today?  
So wonders my brain  
What is left for her after NGOs go away?  
A lot of other questions develop while this remain  
What is this development?  
To whom is the cooperation?  
I ask with no resentment  
It's just a consideration  
Is money going for nations or pockets of corporations?

It's like DevCo  
It's like DevCo  
Like a message encrypted and hidden in code  
Dev's arbitrary  
Co's necessary  
In reality, the results may vary  
It's like DevCo  
It's like that code

Bill's parachuting chickens  
To children beaking their corns  
While their fathers peak at corners  
Checking how are the borders  
The grass is always greener on that side of the valley  
The kids who come from there, always have food inside their bellies  
Men killing themselves cuz ethnicity is not the other  
Technically there's no another  
Don't we all have just one Father?  
Well, some have just their mothers  
Who go on a double-duty  
Triple, some will accuse it  
Others keep on abusing:  
"Where were all the condoms?"  
Bragging inside their condoes  
Talking like they are in possession of all the answers  
But I can see it clearly inside their hateful stares  
They mad because we made it  
For real and never faking  
Contrary to those pretenders  
Who faked until they made it

The poem above is intended to be a Rap somewhere in the future".

[Índice](#)



# CARTA A PAULO FREIRE AOS 100 ANOS OU: A HIDRA DAS SETE CABEÇAS

Tania Ramalho<sup>1</sup>

Meu caro Paulo,

Escrevo esta missiva cumprimentando-o pelo seu centésimo aniversário. Apesar de você ter-se trasladado para o Céu há mais de vinte anos — merecido retiro para sua alma — as festas continuam na Terra em sua homenagem, em toda parte do mundo, honrando o pernambucano mais famoso e celebrado por suas falas, escritos e andarilhanças conscientes e conscientizadoras. Parabéns pelo centenário e, mais uma vez, obrigada por todos os ensinamentos.

Além de celebrar a passagem natalícia, gostaria de enviar notícias. Imagino que só umas poucas chegam ao Paraíso, pois a maioria popula o Purgatório em que vivemos como humanidade. Infelizmente, não são poucas as notícias verdadeiramente infernais.

Você sempre insistiu na importância de examinar e levar em conta o contexto econômico, político, social e cultural em que vivemos e educamos nossos jovens. Estes são quatro das cabeças da víbora que nos cerca e cerce. Nosso contexto é como a Hidra de Lerna grega que “simboliza o nosso interior ruim, nossas paixões e defeitos, ambições e vícios, o que existe de ruim dentro do nosso mundo interior. Enquanto a hidra [...] não for dominada, enquanto nossas vaidades, futilidades e ostentações não forem dominadas, as cabeças continuam crescendo cada vez mais.”<sup>2</sup> O contexto econômico, político, social e cultural globalizado em que vivemos no Norte e no Sul com certeza expressa a maldade (ou feiura, como você dizia) resultante das tolices, frivolidades e fanfarronadas que ainda regem os aspectos hegemônicos das nossas vidas, com o grande objetivo de lucro para poucos.

---

<sup>1</sup> State University of New York - School of Education, Curriculum & Instruction Department.

<sup>2</sup> <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/hidra/>.

Minhas notícias advêm do contexto específico onde vivo como brasileira no desterro nos Estados Unidos da América. Como estrangeira, e apesar de ter optado pela cidadania que me deu acesso ao voto e outros direitos, vejo as coisas de forma diferente. Dada à formação acadêmica e proclividades pessoais, minhas perspectivas serão sempre críticas.

Não preciso repetir que os Estados Unidos da América ascenderam como nação hegemônica, colonialista e imperialista desde sua fundação em 1776 por idealistas e escravocratas. Através de guerras de conquista dos povos nativos, seu território tomado e privatizado, e do vizinho México, o U.S.A. (por favor, atenção ao acrônimo em inglês, “usa”) ampliou sua influência e domínio eventualmente sobre todo o continente americano, centro, sul e o Caribe. Como no seu tempo entre nós, Paulo, as lutas de autodeterminação das nações continuam sem tréguas. O mesmo se dá com as lutas internas pela justiça social para todos os povos latino-americanos e caribenhos, assim como para os estadunidenses igualmente minoratizados e empobrecidos. Nestes combates, as estratégias, conhecimentos e posturas que dão respaldo às lutas, cada vez mais estão interligadas internacionalmente por vínculos de solidariedade, troca, e de trabalho, dando força e ampliando os movimentos. As tecnologias relativas à Internet, inclusive de traduções de línguas, facilitam nossas capacidades de comunicação e a organização.

Uma boa notícia e exemplo de colaboração recente foi a participação de Angela Davis, acadêmica ativista negra americana desde os anos sessenta, no Seminário Internacional, *Democracia em Colapso?* organizado pela editora Boitempo em associação com o SESC-São Paulo em 2019. Davis discursou sobre o tópico *A liberdade é uma luta constante*<sup>3</sup>, tema de sua autobiografia recém-publicada em português. Ela levou esta mensagem abolicionista para quinze mil pessoas presentes na palestra e suas ideias se espalharam pela mídia. A renovação do conceito de abolicionismo, popular em relação ao sistema escravista, tem aberto novos caminhos para a liberação e transformação social.

Angela Davis demonstrou no seu discurso os paralelos e interligações entre nossas as lutas, proclamando: “A democracia, nos Estados Unidos como no Brasil, é uma democracia racista porque exclui os negros, é misógina porque exclui as mulheres, é elitista porque exclui os pobres, inclusive homens brancos, e é excludente também com as pessoas com deficiência [...] A democracia que virá terá de corrigir tudo isso.”<sup>4</sup> Como você, a intelectual pública estadunidense (como falaria seu coautor e amigo pessoal, professor Henry Giroux) nutre a esperança como qualidade essencial e justificadora da visão crítica.

No Rio de Janeiro, Angela visitou a família de Marielle Franco, ativista negra favelada jovem e representante eleita à assembleia local. Num ataque que horrorizou e ofendeu a muitos, Marielle foi assassinada à queima-roupa juntamente com seu motorista, quando voltavam do trabalho. Os assassinos nunca foram presos. Dois dos identificados foram ligados à família do “Coiso”. Este é o nome, de acordo com Angela Davis, que alguns brasileiros usam para se referir ao atual ocupante da presidência em Brasília<sup>5</sup>. Tenho certeza, Paulo, que ao tomar conhecimento da eleição no Brasil deste indivíduo publicamente racista, sexista e homofóbico, você ficaria profundamente indignado, mas não surpreso.

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=FRPQyXTEG9A>.

<sup>4</sup> <https://www.cut.org.br/noticias/no-brasil-angela-davis-visita-preta-ferreira-reforca-grito-por-lula-livre-3a3a>.

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=02cOcGNLTY&t=5070s>.

As exclusões que Angela Davis nomeia expressam o que você chamou de *sem-vergonhice*. Esta falta de vergonha continua a se expandir pela cultura brasileira, particularmente no quadrante político mais à direita. No poder através de manipulações, através de falsidades e mentiras, e, como se fala em inglês, de jogos políticos forjados com “*smokes and mirrors*” (fumaças e espelhos, significando truques e ilusões sem substância), essa direita tem desmantelado os projetos sociais e, pior, destruído a esperança de que regimes de esquerda possam trabalhar honestamente pelo povo. Os reacionários esperam (no sentido de fazer nada) que os setores corporativos privados a quem são ligados resolvam os problemas de cunho social. Como sabemos, a história da aliança das corporações e o Estado nos deu nada menos do que o fascismo. E sabemos aonde isto nos levou.

Sob a ideologia econômica do capitalismo neoliberal, a voz do Estado é diminuída e quase muda. Consequentemente, não se ouve a voz do povo. O bem-estar social não é mais preocupação ou dever de um governo democrático. Somente o indivíduo e seu bem-estar pessoal são considerados, e considerados como alienados, isolados, de um sentido de comunidade e de bem comum. Em outras palavras, o neoliberalismo continua a demonstrar ser não só desumano em si mesmo, mas efetivamente como um processo de contínua objetificação dos seres humanos. Todos estamos sujeitos às manipulações do deus fictício chamado *Mercado* que (teoricamente) responderia a todas as nossas necessidades de forma eficiente, sem intervenção de vontade política fora de setores corporativos privados. Já sabendo disso, você me perguntaria: “E a educação neste contexto esdrúxulo e diabólico?”

No país líder do neoliberalismo as notícias da educação pública estadunidense não são boas. Não pelas causas identificadas na mídia comercial, que põe a culpa sobre os professores. A maioria destes são mulheres que, portanto, veladamente são consideradas profissionalmente incapazes e acusadas de proteção por sindicatos corruptos. A objetificação dos e das estudantes — seres humanos — tornou-se quase uma arte nas escolas públicas dos Estados Unidos.

O sistema educativo público é bancário em sua essência, com o resultado de gerações acríticas, adaptadas à uma sociedade percebida como pronta e fundamentalmente imutável. O capitalismo branco-suprematista, heterossexista e patriarcal está ao leme da nação, honrando os pais fundadores e suas ideias de liberdade (na época, para os proprietários que se qualificavam). Porém existem contradições e aberturas onde se pode aprender a se inserir na sociedade—como você, Paulo, insiste: com consciência e práxis que levam a mudanças. Atualmente nas escolas esta sorte depende da disponibilidade de professores críticos e do uso de métodos generativos influenciados pelo construtivismo de Vygotsky. A pedagogia crítica já é estudada em cursos de formação de professores, mas sua prática ainda é limitada.

A carcaça e os mecanismos do sistema educacional estadunidense são fundamentalmente autoritários e antidemocráticos no país que usa extraordinário poder militar sob o pretexto de espalhar a democracia pelo mundo considerado “bárbaro”. Portanto, a influência destes modelos externos sobre os países do Sul é perigosa. São espalhados por corporações alienígenas vendendo produtos tipo “*snake oil*” (óleo de cobra, significando falsos e sem valor, soluções fraudulentas) como currículos, materiais educativos e mesmo sistemas, tais como os de avaliação padronizada. Por outro lado, podem também ser proclamados como

“solução” por indivíduos colonizados que se encantam acriticamente com as novidades estrangeiras com intenções de projetar imagens de “expert”.

O setor educativo público dos Estados Unidos dá ênfase ao mecanismo (por favor, atenção a este termo relacionado à técnica) que serve à ideologia de mercado e denominada “prestação de contas” (*accountability*). Dentro deste modelo excepcional de controle, todos os membros da escola têm que prestar contas através de meios quantificáveis. O aluno/aluna não é sujeito só aos testes mundanos do dia a dia da escola que o professor/professora estabelece para verificar a aprendizagem. Testes padronizados externos são criados e aplicados para medir:

- a) A aprendizagem em relação ao conteúdo do teste, relacionado a padrões de conhecimento pré-estabelecidos que regem o currículo – assim, o conhecimento se torna mercadoria e sujeito a fins lucrativos;
- b) O sucesso do professor/professora em ensinar este conteúdo;
- c) A efetividade das diretrizes e lideranças dos administradores em relação ao ensino dos conteúdos relevantes;
- d) O sucesso, ou incapacidade, das escolas.

Resultados de testes em cada escola são publicados nos jornais e facilitam a comparação e sentimentos de competição relacionados às “vitórias” e “derrotas” educacionais. Escolas cujos resultados de testes são baixos — geralmente as que servem a populações pobres e majoritariamente de cor ou de imigrantes recentes — podem ser fechadas e administração, docentes e estudantes transferidos/as para outros estabelecimentos. Esta forma de punição administrativa resulta em desmoralização, deslocamento e destruição de comunidades.

Na cultura de prestação de contas, os testes padronizados se tornam a grande dimensão objetiva da vida educativa escolar. O corpo docente, urgido por suas direções, é levado a ensinar para que os/as estudantes passem nos testes. Isto significa: a) limitar o currículo aos possíveis tópicos “que vão cair na prova”; b) treino repetido destes mesmos tópicos (chama-se aqui “*drill*”, palavra ligada a exercícios militares), principalmente com estudantes considerados mais fracos e possíveis de falhar nos exames; c) dedicação de tempo para o treino para os testes (testes *imitando* os testes padronizados, e que servem de exemplo e de experiência antecipada); d) arregimentação (ou robotização) dos docentes, considerados como patrulhas de implementação de ensino para o teste e dos testes propriamente ditos. Em suma, o objetivo da educação é principalmente gerar dados. Neste processo, frequentemente os testes são administrados por três horas em que os alunos e alunas, até mesmo crianças de oito anos de idade, são obrigados/as a ficarem sentados/as em silêncio, sem poder se mover. Eu acuso este regime de abuso institucional da infância e juventude.

A educação escolar neoliberal estadunidense se tornou hiper-burocratizada, guiada por interesses atuariais técnico-científicos da razão instrumental e fundamentalmente antidemocráticos. Isto tem como consequência a desumanização dos sujeitos envolvidos, agora objetos submetidos às vontades e desejos externos. É um exemplo de educação para submissão em larga escala. Beneficiam-se as corporações produtoras de currículos e de materiais de ensino, inclusive eletrônicos, e as de testes lucrativos. Assim

também se mantêm as elites no poder. O conjunto das classes trabalhadoras cada vez mais marginalizadas em um lumpemproletariado<sup>6</sup> desempoderado e acrítico, aprende a seguir ordens e a não questionar seu contexto sócio, econômico e político ou as relações globais dos Estados Unidos. Muitos apoiam a direita cada vez mais fascistizada, como vimos durante o último regime presidencial (2016-2020). O modelo neoliberal da educação, com seu sonho de privatização de toda educação aos moldes do mercado, individualizado e destruidor de comunidade, continua sendo promovido como “solução” para a educação.

Paulo, sabemos que parte dos *shows* de fumaça e espelhos é a idolatria da ciência. As ciências propriamente ditas e seus métodos quantitativos e controles experimentais, até mesmo os que equilibram os métodos quantitativos com qualitativos, não significam que estas sejam as únicas reconhecidas como geradoras de conhecimentos legitimizados. Habermas escreveu sobre esta questão e distorção em *Conhecimento e Interesse*<sup>7</sup>. Problemas servem interesses de razões humanas diferentes que requerem o uso de métodos apropriados além de científicos de cunho positivista. A educação no dia a dia das escolas envolve fundamentalmente relações sociais entre gerações, sexos-gêneros, grupos racializados e étnicos, de orientações sexuais e de capacidades mentais e físicas diferentes. O modelo científico hegemônico não serve aos fins de criar comunidades educativas que praticam a liberdade e que formam educandos que vão se inserir, não se adaptar, à sociedade. Somente estes podem verdadeiramente criar condições de sustentabilidade para o planeta, sofrendo as consequências da destruição ambiental e mudança climática pelo elitismo e individualismo promovidos por um capitalismo sem consciência coletiva e voltado para a produção de asneiras, futilidades e vanglórias desnecessárias, com benefícios financeiros para uns poucos.

Mas Paulo, estou dando só notícias do Inferno, resultado do meu desespero e impaciência! Há outras notícias muito boas. Por exemplo, uma organização chamada *Rede de Ensino Abolicionista*, cuja missão é “desenvolver e apoiar aqueles dentro da luta pela liberdade da educação através da utilização do trabalho intelectual e ação direta de abolicionistas de todas as formas.”<sup>8</sup> Você é mencionado claramente como uns dos inspiradores deste movimento, relacionado através da sua seguidora (e crítica), a intelectual pública negra, bell hooks<sup>9</sup>. Angela Davis também faz parte com seu movimento para a abolição das prisões que encarceram majoritariamente negros e latinos. Vocês inspiram a líder negra do ensino abolicionista, Bettina Love. O movimento insiste em que as escolas criem salas de aula centradas na beleza, alegria, resiliência e diversidade de experiências das comunidades negras, mestiças e indígenas, incluindo a remoção de práticas disciplinares que oprimem o espírito de suas crianças e jovens. O trabalho é centrado em práticas antirracistas (veja o guia sobre a aprendizagem socioemocional)<sup>10</sup>.

Por fim, a última notícia também é inspiradora e complexa. Vanessa Andreotti, brasileira educada na Inglaterra e professora da Universidade de British Columbia em Vancouver, Canadá, se identifica com os povos indígenas e é uma líder intelectual do coletivo *Gesturing Towards Decolonial Futures* — GTDF

<sup>6</sup> Termo que, no Marxismo, designa o proletariado, a classe definida pela falta de recursos econômicos, por não possuir trabalhos formais, e pela falta de consciência de classe.

<sup>7</sup> <https://pt.scribd.com/document/130163933/Conhecimento-e-Interesse-Habermas>.

<sup>8</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Abolitionist\\_teaching](https://en.wikipedia.org/wiki/Abolitionist_teaching).

<sup>9</sup> bell hooks não capitaliza, intencionalmente, o seu nome.

<sup>10</sup> <https://abolitionistteachingnetwork.org/guide>.

(Sinalizando Rumo à Futuros Decoloniais)<sup>11</sup> de arte e pesquisa. Seguindo dez princípios e práticas, resumidos e/ou traduzidos nos próximos quatro parágrafos segundo a fonte, o coletivo trabalha para desativar valores, desejos e hábitos danosos da modernidade/colonialidade, em busca de futuros decolonizados<sup>12</sup>.

A postura fundamental do coletivo é o reconhecimento de que vivemos o fim de um mundo onde cuidados paliativos são tão necessários quanto os de assistência ao aparecimento de possibilidades que refletem uma sabedoria maior (o conceito freireano do *inédito viável* me vem à mente). Não inocentes, somos cúmplices com a violência e insustentabilidade do mundo que se esvai. Devemos ter coragem de sentir as dores coletivas tanto as do passado, como as do presente e do futuro. Assim, criamos um húmus dos nossos detritos individuais e coletivos com humildade, alegria, generosidade e compaixão, abrindo espaço para diálogos e silêncios dentro de relacionamentos mantidos intatos.

Reconhecemos e tomamos responsabilidades por nossos hábitos modernos e coloniais impossíveis de serem interrompidos por boas intenções, ideias e práticas espirituais, artísticas ou corporais. Estes incluem vícios de consumo de conhecimento, atualizações, experiências, críticas, alternativas, relacionamentos e de comunidades.

Somos uma extensão do metabolismo da Terra. Preparamo-nos para o fim do mundo que conhecemos e nos apresentamos de modo diferente para que outro mundo se torne possível. Não mais investimos em desejos de autonomia sem restrições, autoridade, certeza, controle, protagonismo, pureza, popularidade, superioridade e validação. Criamos espaços para prestação de contas, responsabilidades, capacidades e maiores intimidades.

Aprendendo e desaprendendo, desarmando-se e descentralizando-se, destronando-se e desorganizando-se, detoxificando e desbagueando, ficando de luto e nos curando, digerindo e metabolizando, nos vemos como engraçados e patéticos para que o metabolismo maior possa respirar e se mover mais livremente por dentro e por volta de nós mesmos. Desapegamo-nos de imagens e desejos pessoais para que possamos prosseguir, nos assumir, nos limpar, crescer, acordar e estar presentes para fazer o que é realmente necessário.

Este metabolismo bioquímico transpessoal ao qual se refere o coletivo GTDF; a própria Natureza, agora ameaçada pela degradação do meio-ambiente e mudança climática; e o nosso coletivo inconsciente, representam as outras três cabeças da hidra que nos rege e que estamos aprendendo a compreender.

Paulo, vejo que sua vida antecipou muitas destas questões, criando possibilidades através de seu trabalho pedagógico e postura dialógica, indagadora, humilde e esperançosa. Obrigada. Aqui me despeço com o coração cheio de alegria em poder participar deste centenário marcante, parte do metabolismo global que respira e aspira, ao mesmo tempo que expira.

---

<sup>11</sup> <https://decolonialfutures.net>.

<sup>12</sup> Consulte o artigo de Andreotti et al., Sinalizando Rumo a Futuros Decoloniais: Observações Pedagógicas e de Pesquisa de Campo. <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/224-sinalizando-rumo-a-futuros-descoloniais-observacoes-pedagogicas-e-de-pesquisa-de-campo>.

## DIÁLOGO ENTRE O COLETIVO SINÉRGICO INTERNACIONAL

Tendo por pano de fundo o 100º aniversário de Paulo Freire, este diálogo, que aconteceu no dia 16 de dezembro de 2021, juntou um conjunto de membros do Coletivo Sinérgico Internacional: Tania Ramalho (State University of New York, EUA); Oscar Jara (CEP Alforja, Costa Rica); Miguel Silva (CEAUP, Portugal); Luísa Teotónio Pereira (Portugal); José Nunes (UFRPE, Brasil) e Jorge Cardoso (FGS, Portugal).

A conversa desenvolveu-se a partir de 2 eixos centrais: a) a relação Europa-África-América Latina; b) a relação Universidade-Sociedade. Inspirados e inspiradas pelo pensamento, ação e vida de Paulo Freire, cada eixo foi lançado a partir de uma reflexão/provocação inicial, procurando não nos remeter apenas para o passado e presente, mas olhar também para o futuro.

Aceda ao diálogo através da leitura do código QR, clicando na imagem ou no link abaixo.



<https://www.youtube.com/watch?v=sXTpggUjc28>

[Índice](#)





# DOCUMENTO-CHAVE

## UNESCO FUTURES OF EDUCATION REPORT 2021 *REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER: A NEW SOCIAL CONTRACT FOR EDUCATION*

**Publication typology:** Report

**Responsibility:** Future of Learning and Innovation Division, UNESCO

**Authors:** International Commission on the Futures of Education

**Languages:** English, French (additional languages forthcoming 2022)

**Publication date:** November 2021

**Pages:** 184

**Access:** <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

The interwoven futures of humanity and our planet are under threat. Urgent action, taken together, is needed to change course and reimagine our futures. Education, long acknowledged as a powerful force for positive change, has new, urgent and important work to do.

This independent report, two years in the making, and informed by a global co-construction process that engaged with over a million people, has been prepared by the UNESCO - appointed International Commission on the Futures of Education, chaired by the President of Ethiopia. Rather than presenting a blueprint, it is a call for ongoing dialogue and action - an invitation to governments, educational institutions, civil society organizations, and citizens around the world to forge a new social contract for education that will help us build peaceful, just, and sustainable futures together.

## Background

This report is the third in a series of once-a-generation foresight and visioning exercises conducted by UNESCO beginning in 1972 with the Faure *Commission Learning to be: The world of education today and tomorrow* report and continuing with the 1996 Delors *Commission Learning: The treasure within*. The 2021 *Reimagining our futures together* report embraces UNESCO's humanistic approach to human development and lays out an agenda for dialogue and action at multiple levels.

Part 1 of the report, titled "Between past promises and uncertain futures" presents an assessment of the state of the world. Long term trends show that the world has come a long way in education in terms of access, learning outcomes, and gender equality. However, progress has been uneven and many of today's gaps are based on yesterday's exclusions and injustices. The Commission observes that the world is at a point where, to many, things feel very out of balance. It calls for education to help us relearn our interdependencies and rebalance our relationships.

Additionally, it is clear that the world faces a number of key disruptions and uncertain futures. The planet is in peril, but there is great momentum to heal it. Democratic participation is under attack in many places, but citizen participation is growing. Digital technologies don't always deliver on their promises, but nonetheless have huge potential. It is also clear that ensuring human-centered work is getting harder, but at the same time more attention is being paid to purpose and to work that matters. In sum, the world faces multiple possible futures and in each of these areas education cannot only react; instead knowledge and learning have a crucial role to play in shaping the futures we want.

## Recommendations

The report warns against worrisome trends in how we learn, calls for a massive updating of what we learn, and presses reset on the core reasons behind why we learn.

The displacement of schooling into domestic spaces, proposals to automate learning, and crass commercialization are exacerbating inequalities and risk undermining public education. The report calls for all actors to commit to supporting education as a public societal endeavor and to strengthening education as a common good.

The report notes that too often today discrete subject-area knowledge is handed to students in educational institutions and programmes without connection to everyday lives and contemporary challenges. Instead, curricula and learning outcomes need to focus on ecological, intercultural and interdisciplinary learning.

In place of a narrow focus on education for national citizenship and to support development efforts - such as can be found in many countries - the report calls for education to build personal and collective capacities to transform. Education needs to centre on supporting individuals, communities, countries, and regions to transform their relationships with each other, with the living planet Earth and with technology.

[Índice](#)



# RECENSÃO CRÍTICA

## FILME “PRAZER, CAMARADAS!”

Teresa Martins<sup>1</sup>

Em maio de 2021 estreou o filme “Prazer, camaradas”, de José Filipe Costa. A sinopse que li na página da Medeia Filmes era desafiante:

*1975 – pós-revolução 25 de Abril. Eduarda, João e Mick viajam da Europa do Norte para trabalhar nas cooperativas das herdades ocupadas em Portugal: conseguirão trazer a revolução sexual aos campos de Portugal? Prazer, Camaradas!, o novo filme de José Filipe Costa, é, como diz o realizador, a dramatização “das memórias de uma revolução que não foi apenas política, mas também sexual e de costumes”, confrontando as ideias e os comportamentos de estrangeiros e portugueses sobre a intimidade e a vivência da sexualidade.*

Fui ver o filme logo nessa altura e o que partilho hoje são memórias e representações que me ficaram, vários meses após a visualização do filme e sem o ter revisto novamente.

Não obstante a forma e as opções estéticas do filme, de que não me parece justo falar a esta distância temporal, recordo-me de ter saído da sala com a sensação de que tinha visto um filme ‘leve’, bem-humorado e que contava uma história a que tenho tido pouco acesso, apesar de toda a informação que circula sobre o período pós 25 de abril.

Saí do cinema com a reforçada convicção de que a transição democrática que se viveu em Portugal nos anos 70 terá sido muito mais intensa e profunda do que aquilo que uma pessoa nascida nos anos 80 poderá imaginar.

Com o 25 de abril de 1974 abriram-se as portas de Portugal, dos portugueses e sobretudo das portuguesas ao mundo... no sentido literal, já que aumentou o contacto com pessoas oriundas de outros locais, com mundivisões distintas daquelas em que o regime fascista tentava circunscrever os e as

---

<sup>1</sup> Educadora Social.

portuguesas, mas sobretudo do ponto de vista simbólico. Graças a processos e movimentos diversos, nomeadamente programas de educação popular que se multiplicaram pelo país, muitas pessoas foram desafiadas a pensar sobre si próprias, sobre os seus direitos, as suas circunstâncias e as suas opressões, confrontando-se, não raras vezes, com situações em que eram os seus próprios carrascos. Neste filme visitamos algumas destas reflexões, conduzidas por pessoas que as protagonizaram na altura e que as representaram agora, mais de 40 anos depois.

Como o nome do filme indicia, a questão do prazer e da sexualidade é um dos seus temas centrais. Saídos de um período determinado por uma visão do mundo machista, que penaliza e coloca num lugar de subalternidade as mulheres, sobrecarregando-as com todas as responsabilidades do trabalho doméstico e com tantas outras, vamos assistindo a conversas e dinâmicas diversas, que permitem perceber o quanto o contexto histórico em que viviam condicionava a perceção das pessoas em relação ao seu direito ao prazer, uma dimensão tão importante como qualquer outra no que diz respeito à autodeterminação.

Desde as interações em momentos festivos, às discussões sobre a gestão das cooperativas, ou às conversas entre mulheres enquanto tratavam das tarefas domésticas, vamos podendo observar processos de reflexão sobre o lugar das mulheres naquelas estruturas, naquele país, naquele período histórico. É irresistível, para uma feminista como eu, a análise das continuidades que têm sustentado este sistema patriarcal que permite que, quase 50 anos volvidos, ainda nos identifiquemos com aquelas mulheres, com os debates e conflitos com que se confrontavam e que na essência se mantêm contemporâneos. Os movimentos de educação popular, em muitos casos de inspiração freiriana, terão contribuído para a tal “revolução sexual e dos costumes” que se viveu em Portugal nos anos 70... Contudo, é interessante que confrontadas com filmes como este, consigamos reforçar a convicção do quanto há ainda para caminhar e, por conseguinte, o quanto estas pedagogias da libertação são ainda urgentes para a tão desejada transformação social.

[Índice](#)

# PUBLICAÇÕES RECENTES

## NAVEGAR PELA CIDADANIA GLOBAL

**Tipologia de publicação:** Recurso pedagógico

**Responsabilidade:** AIDGLOBAL - Acção e Integração para o Desenvolvimento Global

**Autores/as:** Sara Andrade e equipa da AIDGLOBAL

**Língua:** Português

**Data de publicação:** 2020

**Número de páginas:** 88

**Acesso:** <https://drive.google.com/file/d/1kok9Uhj5S4se49EqBPmUq8fszgJ1-BID/view>

### Apresentação

O Guia “Navegar pela Cidadania Global” disponibiliza um conjunto de atividades destinadas a abordar conteúdos relacionados com o início do estabelecimento dos Portugueses no mundo e as temáticas da Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (EDCG). É um recurso dirigido a educadores e a professores dos vários ciclos de ensino (Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário) para trabalharem, com os seus estudantes, as questões do respeito e tolerância pela diversidade cultural e dos Direitos Humanos, a partir de uma reflexão crítica sobre a História de Portugal nos séc. XV e XVI, à luz da EDCG.

Importa conhecer o passado para compreender o presente e fazer melhor no futuro. Nesse sentido, o Guia inicia-se com uma reflexão sobre narrativas relativas ao período da História em questão e uma reflexão crítica sobre a palavra “Descobrimentos”. Apresenta, de seguida, 11 propostas pedagógicas dirigidas aos vários ciclos de ensino.

Este Guia é parte integrante de um Baú Pedagógico, presente na Casa Colombo – Museu do Porto Santo, que está ao dispor do serviço educativo. O Baú pode, ainda, ser disponibilizado às Escolas do Porto Santo para a dinamização de atividades lúdico-pedagógicas.

A anteceder este recurso didático-pedagógico, foi publicado o Estudo [\(Re\)Descobrimientos: Resgatar a Voz do “Outro”](#), elaborado por Alberto Vieira, Cláudia Faria e Graça Alves.

O estudo e o recurso foram desenvolvidos no âmbito do projeto “Educar para Cooperar – Porto Santo e Madeira”, promovido pela AIDGLOBAL e cofinanciado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.

#### **Informação complementar:**

Revisão didático-pedagógica e linguística: M. Antonieta Pires.

Revisão científica: José Eduardo Franco.

Contributos: Andreia Alves, Dina Fernandes, Fátima Silva, La Salette Coelho.

Design e paginação: Emanuel Oliveira Soeiro.

Ilustrações: Vera Guedes.

#### **Presentation**

The Guide "Navigating to Global Citizenship" provides a set of activities aimed at approaching contents related to the start of the establishment of the Portuguese in the world and the subjects of Development Education (DE) and Global Citizenship Education. It's a resource aimed at educators and teachers from different teaching cycles (Pre-school, Primary, Secondary and High School) to work, with their students, on issues of respect and tolerance for cultural diversity and Human Rights, based on a critical reflection on the History of Portugal in the 15th and 16th centuries, in the context of the DE.

It is important to know the past in order to understand the present and do better in the future. In this way, the Guide begins with a reflection on narratives related to the period of History in question and a critical reflection of the word "Discoveries". It then presents 11 pedagogical proposals aimed at the various educational cycles.

The Guide is an essential part of a Pedagogical Suitcase that is available at Columbus House – Museum of Porto Santo and is available to the educational service. The resource may also be made available to Porto Santo Schools to promote educational activities.

Preceding this resource, there was the publication of the Study [\(Re\)Discoveries: Rescuing the Voice of the “Other”](#), drawn up by Alberto Vieira, Cláudia Faria and Graça Alves.

The study and the resource were developed under the project "Educate to Cooperate - Porto Santo and Madeira", promoted by AIDGLOBAL and co-financed by Camões - Institute for Cooperation and Language, I.P.

[Índice](#)

# GERAÇÃO 5P – CRIAMOS MUDANÇAS POSITIVAS

**Tipologia de publicação:** Recurso pedagógico digital (com guia de apresentação bilingue/legendado)

**Responsabilidade:** [OEI Portugal](#)

**Autora:** ONGD Help Images

**Língua:** Português e Espanhol (legendados)

**Data de publicação:** Novembro de 2020

**Número de páginas:** 30

**Acesso:** <https://vimeo.com/channels/videos5p>

## Apresentação

Os recursos “Geração 5P – Criamos Mudanças Positivas” podem ser acedidos através do canal Vimeo da OEI, sendo compostos por 10 minifilmes de 5 minutos de duração, abordando cada um dos 5 Ps do Desenvolvimento Sustentável. Assim, estão disponíveis 5 vídeos em português e 5 vídeos em espanhol, legendados, e um Guia de apresentação e orientação.

Estes recursos têm como objetivo proporcionar aos jovens, alunos e professores um instrumento de educação não formal que reforce a informação e o conhecimento sobre a Agenda 2030, a partir dos 5 P – Pessoas, Planeta, Parcerias, Paz e Prosperidade e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), tendo como ponto de partida os Direitos Humanos (DH) e os Deveres e Obrigações dos Seres Humanos (DOSH).

A produção desta série de miniprogramas tem ainda como objetivo alertar para a necessidade de assumir comportamentos responsáveis e de mudança na forma como compreendemos e interagimos com o Mundo e na forma como vivemos, impulsionando a ação concreta e o exercício da cidadania.

O visionamento de cada um dos 5 Vídeos é de aproximadamente 5 minutos e a sua produção permite um trabalho pedagógico sucessivo ou independente.

Cada programa começa sempre com a apresentação de um dos P, o seu enquadramento geral nos ODS específicos e a sua relevância no âmbito dos Direitos Humanos (DH). De seguida, é apresentado um pequeno filme (cuja utilização foi autorizada, com cerca de 1 minuto de duração) que demonstra de alguma forma (direta ou indireta) a relevância do P em destaque, dos ODS específicos ou um testemunho direto do seu impacto. Por último, é lançado aos jovens um desafio concreto, para que estes possam pôr em prática os conceitos apresentados, tanto de forma individual como na sua comunidade. Este desafio tanto pode sugerir uma atividade específica como avaliar e comunicar o impacto das diferentes organizações da sociedade civil que estão diretamente envolvidas em atividades na sua comunidade e promover parcerias entre elas; como pode sugerir uma atividade individual, ligada à comunidade.

Os programas são dirigidos ao público jovem, sendo igualmente interessantes para professores, como apoio a atividades escolares, tendo presente os objetivos da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Por serem recursos audiovisuais, estão adaptados a modalidades de educação a distância.

Recurso produzido no âmbito da Subvenção No. 2018/SPE/0000400209 da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento - AECID à Organização de Estados Ibero-americanos – OEI.

© Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID

© Organização de Estados Ibero-americanos, OEI.

[Índice](#)

# DICIONÁRIO DA INVISIBILIDADE

**Tipologia de publicação:** Dicionário

**Responsabilidade:** Movimento SOS RACISMO

**Autores/as:** Diversos autores/as. Coordenação de Ana Sofia Palma, José Falcão, Mamadou Ba e Txema Abaigar

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Maio de 2021

**Acesso:** <https://www.sosracismo.pt/produto/dicionario-da-invisibilidade>

## Apresentação

O que pretendemos com o Dicionário da Invisibilidade é, através destes nomes (podiam ser outros e diferentes, podiam ser mais), mostrar que, para acabar com opressões e barbáries dos séculos passados (hoje, algumas ainda vão subsistindo ou reaparecendo), muitas e muitos se levantaram, lutaram e morreram sem que o soubéssemos. Sem que tivéssemos dado conta, muitas destas vidas, ou parte delas, foram invisíveis. Não porque o tivessem sido, mas porque convinha à barbárie e aos opressores que não se tivesse conhecimento que houve gente, mais do que possamos imaginar, que lutou, que perdeu mas também venceu e construiu momentos de vida, de sociedade e cultura, solidários e harmoniosos com a natureza e com a Humanidade.

Este foi um projeto colaborativo, que envolveu mais de 160 pessoas, de muitos países e dos 5 continentes. O seu trabalho em rede, mas atomizado pela pandemia, foi um contributo invisível e militante para dar corpo a esta publicação, com as virtudes que talvez consigam encontrar e com todos os defeitos que vão conseguir ver.

[Índice](#)



# EDUQUÊ

**Tipologia de publicação:** Podcast mensal

**Produção:** Podcast internacional FreshEd e Campanha Nacional pelo Direito à Educação do Brasil

**Responsabilidade:** O Eduquê é apresentado por Andressa Pellanda e Rui da Silva. Conta com produção executiva de Renan Simão e Will Brehm. Mariana Casellato, José Neto e Rui da Silva são produtores. A música original do Eduquê é de Joseph Minadeo, do PatternBased Music

**Língua:** Português

**Legendas disponíveis:** Áudio disponível em português e transcrição em inglês e português

**Data de publicação:** Maio de 2021

**Duração:** Entre 20 a 40 minutos por episódio

**Acesso:** <https://freshedpodcast.com/eduque/>

## Apresentação

O Eduquê é um podcast mensal que promove a partilha de conhecimento qualificado por ativistas e académicos sobre questões atuais da educação.

Do geral para o específico, do país à escola, o Eduquê vai discutir, explicar e apresentar os principais temas ligados à educação. Através de entrevistas com pesquisadoras e pesquisadores em educação, e atores da sociedade civil, pretendemos trazer para a discussão temas que vão do global para o local – e vice-versa – por meio de geografias e perspectivas que possam servir de reflexão para as/os ouvintes.

[Índice](#)



# INVESTIGAR E AGIR NA ESCOLA

**Tipologia de publicação:** Recurso educativo online

**Responsabilidade:** CIDAC e FGS

**Autores/as:** CIDAC e FGS

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Junho de 2021

**Acesso:** <http://bit.ly/investigar-e-agir-na-escola>

## Apresentação

Em 2019, no quadro do projeto *A Escola, ser vivo dentro de um Ecossistema: da alimentação à utilização dos recursos naturais*, duas ONGD com trabalho conjunto no âmbito da Educação para o Desenvolvimento e Educação para a Cidadania Global - CIDAC e FGS - propuseram a professores e professoras do Agrupamento de Escolas de Benfica e Agrupamento de Escolas Lindley Cintra, em Lisboa, uma ação de formação sobre investigação e ação em meio escolar. Desse percurso conjunto, surgiu a ideia de criar um recurso pedagógico focado nesta abordagem pedagógica, que pudesse ser útil e interessante para outras pessoas, em particular para os atores das comunidades educativas (educadores/as, professores/as, estudantes, encarregados/as de educação, associações, entre outros).

O recurso "Investigar e Agir na Escola" é uma proposta de percurso passo-a-passo para, primeiro, identificar eventuais problemas que sejam sentidos nas escolas; segundo, explorá-los e conhecê-los aprofundadamente; e terceiro, encontrar formas conjuntas de agir sobre eles. É um percurso livre e adaptável a outros contextos, para além do escolar, que tem como principal objetivo promover a participação e a aprendizagem conjunta, através de mecanismos de investigação e análise de problemas reais, que poderão desencadear processos de mudança (pequena ou grande!) nas escolas.

Recurso produzido no âmbito do projeto *A Escola, ser vivo dentro de um Ecossistema: da alimentação à utilização dos recursos naturais*. Projeto com duração de 3 anos (maio 2018 a junho 2021), promovido em conjunto pelo CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral, FGS – Fundação Gonçalo da Silveira, e cofinanciado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

[Índice](#)

# INTERVIR EM E COM ESCOLAS – REFLEXÕES E APRENDIZAGENS A PARTIR DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO/EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL EM MEIO ESCOLAR

**Tipologia de publicação:** Sistematização de aprendizagens

**Responsabilidade:** CIDAC e FGS

**Autores/as:** CIDAC e FGS

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Julho de 2021

**Número de páginas:** 40

**Acesso:** [https://fgs.org.pt/wp-content/uploads/2021/09/Escola-Ecosystema\\_publicacao\\_final2021.pdf](https://fgs.org.pt/wp-content/uploads/2021/09/Escola-Ecosystema_publicacao_final2021.pdf)

## Apresentação

Em 2018, CIDAC e FGS, duas ONGD que têm feito um percurso conjunto de trabalho com educadores/as e escolas, propuseram ao Agrupamento de Escolas de Benfica e ao Agrupamento de Escolas Lindley Cintra experimentar processos de investigação e de intervenção em meio escolar, envolvendo estudantes, professores/as, comunidade escolar e as duas organizações promotoras.

A partir de questões concretas vividas nas escolas procurou-se que estudantes e docentes construíssem o seu próprio quadro de valores e perspetivas de atuação individual e coletiva no contexto escolar, na ótica da ED/ECG, isto é, ligando as vivências quotidianas locais a um quadro de leitura mais amplo e complexo. Estes processos decorreram ao longo de três anos e foram sendo analisados e adaptados à realidade.

Neste documento partilham-se as aprendizagens mais significativas desta experiência, resultantes de um processo de reflexão da equipa do CIDAC e da FGS sobre aspetos centrais do projeto que enquadró formalmente esta iniciativa, indo além da descrição das atividades previstas e/ou realizadas. Olhando analiticamente para as aprendizagens, não com o intuito de identificar boas práticas ou de extrair ilações generalizantes, mas de extrair e estruturar questionamentos e problemáticas. Essas aprendizagens dizem respeito à intervenção de ED/ECG em espaços não-letivos; sobre a apropriação de atores escolares de um projeto que visou criar dinâmicas de participação de estudantes e professores/as nas suas Escolas; e sobre o papel de organizações da sociedade civil na Escola.

A partir daqui lançam-se também algumas pistas para o futuro que possam inspirar pessoas interessadas em processos desta natureza em meio escolar.

Documento produzido no âmbito do projeto *A Escola, ser vivo dentro de um Ecossistema: da alimentação à utilização dos recursos naturais*. Projeto com duração de 3 anos (maio 2018 a junho 2021), promovido em conjunto pelo CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral, FGS – Fundação Gonçalo da Silveira, e cofinanciado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

[Índice](#)

# VÍDEOS EDXPERIMENTAR – 3 ABORDAGENS EDUCATIVAS PARA PENSAR A APRENDIZAGEM E VIVÊNCIA DA CIDADANIA EM CONTEXTO ESCOLAR

**Tipologia de publicação:** Série de 3 vídeos animados

**Produção:** Equipa do projeto EDxperimentar e dupla criativa Maria Inês Carrola e Ricardo Madeira

**Responsabilidade:** FGS – Fundação Gonçalo da Silveira, em parceria com Casa Velha, Coolabora e Cooperativa Mandacarú

**Língua:** Português

**Legendas disponíveis:** Português

**Data de publicação:** Julho de 2021

**Duração:** Vídeos de 2 minutos

**Acesso:** <https://youtube.com/playlist?list=PLHABkY0OZjZtfMezMWzvK21u-yk6LiaVJ>

## Apresentação

3 vídeos animados criados no âmbito do projeto **EDxperimentar – Laboratórios de Cidadania Global e Desenvolvimento em meio escolar** onde se explicam 3 abordagens educativas importantes para a aprendizagem e vivência da Cidadania em contexto escolar.

### 1 - Ciclo da Aprendizagem Experiencial

Uma das bases teóricas e metodológicas essenciais para a Educação para a Cidadania e a ED/ECG. A aprendizagem e vivência da Cidadania não se constrói pela memorização de conceitos, mas antes pela

possibilidade de vivência de experiências que são refletidas, enquadradas em conceitos e que nos motivam para agir. Aceda aqui ao vídeo: <https://youtu.be/K-GNo5CgqHk>.

## **2 - Abordagem Whole-School**

Uma das lentes de compreensão, propostas pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), para entendermos como a escola pode ser um local de aprendizagem e vivência da Cidadania. Aceda aqui ao vídeo: <https://youtu.be/RIKGZEPJ9s>.

## **3 - Trabalho Colaborativo e Cidadania**

Uma das dimensões essenciais da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, pois permite a construção de relações colaborativas com outras pessoas e a construção de soluções aos problemas da vida coletiva que vão surgindo. Aceda aqui ao vídeo: [https://youtu.be/o\\_tRbPK4Dlc](https://youtu.be/o_tRbPK4Dlc).

Vídeos produzidos no âmbito do projeto EDxperimentar: Laboratórios de Cidadania Global & Desenvolvimento em meio escolar, promovido pela FGS – Fundação Gonçalo da Silveira, em parceria com Casa Velha, CooLabora e Cooperativa Mandacarú. Cofinanciado por Camões, IP. e pelo Projeto Presidência “Por uma Europa aberta, justa e sustentável no mundo”.

**[Índice](#)**

# CADERNO MICAR 2021

**Tipologia de publicação:** Compilação de ensaios escritos e visuais sobre o papel da arte no ativismo antirracista em prol da transformação social

**Responsabilidade:** SOS Racismo

**Autor:** SOS Racismo

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Outubro de 2021

**Número de páginas:** 120

**Acesso:** <https://www.sosracismo.pt/produto/caderno-micar-2021>

## Apresentação

Os espaços materiais e simbólicos que habitamos, as suas estéticas e a sua organização contam-nos histórias sobre quem somos, definem o nosso lugar e o das outras pessoas. Quem teve o poder de inscrever estas narrativas e de ordenar estes lugares assume também o poder de estruturar o futuro, aquilo a que cada um/a pode almejar e os formatos das nossas relações.

A história pós-Colombo foi construída com base numa ideia de globalização e progresso unilateral, racista, antropocêntrica, capitalista, patriarcal e heterossexista. O pós 2ª guerra criou uma ilusão de fraternidade e igualdade, sem que a ordem do poder fosse na verdade disputada. A ordem que até aqui reconhecemos parte do norte global, coloca-o e à sua linhagem no centro, definindo a partir deste as margens e estratificando-as. Este modelo esmaga e apaga a diversidade, distorce a sua presença histórica, confabula a normalidade e prescreve soluções competitivas de felicidade e de sucesso individual. Neste processo impede a resiliência das comunidades e a criatividade individual e coletiva. Repete-se obsessivamente o erro, anulando e oprimindo as pessoas cuja cor da pele, cultura, religião, género e sexualidade desafiam o poder e o *status quo*. O mesmo acontece em relação a modelos de desenvolvimento ou perspetivas de transformação social que contrariam a perspetiva dominante.

Nesta MICAR e na publicação que aqui se apresenta, tendo como mote o potencial da arte para a transformação social, procuramos destacar vozes e experiências que, a partir do cinema, da literatura, das artes visuais e da música contribuem para dar centralidade a narrativas contra-hegemónicas. Para com elas e através delas contribuir para uma visão do mundo pluriperspetivada, e mais coerente com a diversidade que marca a existência humana.

[Índice](#)

# PODXPERIMENTAR, UM PODCAST SOBRE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

**Tipologia de publicação:** Série de podcast (5 episódios)

**Produção:** FGS – Fundação Gonçalo da Silveira com o apoio da Bruá Podcasts

**Responsabilidade:** FGS – Fundação Gonçalo da Silveira, em parceria com a Associação Casa Velha, CooLabora e Cooperativa Mandacarú

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Outubro de 2021

**Duração:** Média de 25 minutos por episódio

**Acesso:** <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/podxperimentar>

## Apresentação

Um podcast onde se pretende **falar sem medos, nem certezas absolutas**, sobre a **Escola e a aprendizagem da Cidadania**.

Este podcast dá voz a docentes e estudantes e ainda a pessoal técnico de organizações da sociedade civil. Pessoas que juntas criam e levam a cabo ações, campanhas e projetos de Educação para a Cidadania na escola.

Este é um espaço onde se trocam ideias e visões sobre o papel da Escola na aprendizagem e vivência da Cidadania. E, porque não?, de imaginar a escola do futuro.

## Episódio 1 | Para que serve a Educação, afinal?

No primeiro episódio do PODxperimentar é lançado o desafio de refletir sobre o que é a educação e que função tem na nossa sociedade.

Escute aqui: <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/podxperimentar#h.on4sd2lard1q>.

## **Episódio 2 | Mas o que é a Cidadania?**

Neste segundo episódio procura-se entender o que é a Cidadania e como é que ela se vive e aprende em meio escolar.

Escute aqui: <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/podxperimentar#h.xjvfa16r3gvy>.

## **Episódio 3 | Uma Escola para lá dos muros**

Pode a Escola ir além dos seus muros? E que muros são estes? Esta é a grande questão a que se tenta responder no terceiro episódio do PODxperimentar.

Escute aqui <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/podxperimentar#h.y7e8e9rt9e26>.

## **Episódio 4 | Será a Escola uma Comunidade?**

O quarto episódio do PODxperimentar lança-lhe o desafio de refletir sobre o que são comunidades educativas e quem é que delas faz parte.

Escute aqui: <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/podxperimentar#h.llr6uparw50>.

## **Episódio 5 | Escola e Cidadania: que futuros?**

O último episódio da 1ª série do PODxperimentar é dedicado ao futuro. Às vezes o último episódio quer dizer o fim de qualquer coisa, quando há conclusões, desfechos e afins. Mas neste último episódio substituem-se as conclusões por continuações e questiona-se o caminho para a frente.

Escute aqui: <https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/podxperimentar#h.o1om82bsr295>.

Podcast produzido no âmbito do projeto EDxperimentar: Laboratórios de Cidadania Global & Desenvolvimento em meio escolar, promovido pela FGS – Fundação Gonçalo da Silveira, em parceria com a Associação Casa Velha, CooLabora e Cooperativa Mandacarú. Contou com o cofinanciamento do Camões, IP. e do Projeto Presidência “Por uma Europa aberta, justa e sustentável no mundo”.

[Índice](#)

# RESUMOS DE TESES

**Título da tese:** Cidadania Planetária como tema transdisciplinar no currículo de formação do Bacharel em Direito

**Autora:** Katherinne de Macêdo Maciel Mihaliuc

**Orientadora:** Silvia Elizabeth Moraes

**Natureza do estudo:** Dissertação de Doutorado em Educação

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará

**Ano:** 2019

**Disponível em:** [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47293/1/2019\\_tese\\_kmmihaliuc.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47293/1/2019_tese_kmmihaliuc.pdf)

## Resumo

A graduação em Direito no Brasil é regulamentada por normas expedidas pelo Ministério da Educação que orientam o planejamento do currículo, elegendo conteúdos a serem obrigatoriamente abordados no percurso da formação do bacharel. Mais do que um documento que retrata as determinações institucionais, o currículo, entendido como documento de identidade e trajetória de formação emancipatória, deve privilegiar as perspectivas dos paradigmas emergentes, que colidem com o reducionismo cartesiano, propondo uma visão sistêmica da ciência, em oposição à fragmentação do conhecimento. Considerando que a educação para a cidadania é uma garantia constitucional e que a emergência de uma nova cidadania é cunhada, com suporte em um paradigma sistêmico, em Gadotti (2000), Morin (2010; 2011b), Morin e Kern (2011) e Capra e Luisi (2014), esta tese estabeleceu estudos e investigações, a fim de analisar como as práticas transdisciplinares, orientadas pela concepção de cidadania planetária e agregadas ao currículo da graduação em Direito, favorecem a formação holística do bacharel em Direito e o compromisso com a justiça social e bem comum em suas atuações. Para tanto, foram adotadas para a pesquisa categorias centrais, quais sejam: “Cidadania planetária”, “Visão sistêmica”, “Interdisciplinaridade”, “Currículo” e “Diretrizes curriculares”; utilizando como referencial: Freire (1992; 2013; 2014), Gadotti (2000), Morin e Kern (2011), Silva (2011), Capra e Luisi (2014), dentre outros. O trabalho adotou como campo de investigação o programa de extensão “Cidadania Ativa”, vinculado a um curso de Direito, no município de Fortaleza, como locus para analisar como se desenvolvem as práticas transdisciplinares, orientadas pela concepção de cidadania, e qual o influxo sobre a formação dos alunos. Quanto à metodologia dos trabalhos investigativos foi adotada uma abordagem

qualitativa, utilizando como técnicas de pesquisa a observação participante, a aplicação de formulários e a entrevista semiestruturada. Para realizar a análise dos dados, perfilhou-se a análise de conteúdo com base em Bardin (2011). Concluiu-se que aspectos pertinentes à cidadania planetária são compreendidos e desenvolvidos, mas sem consciência e intencionalidade. Além disso, a adoção de práticas transdisciplinares sob esse referencial estimula a formação integral do bacharel, consolidando os traços de criticidade e reflexividade, bem como desenvolvendo aptidão para lidar com situações problematizadoras complexas e interdependentes, com suporte no real, assim como é defendida na pedagogia freiriana e na visão sistêmica. Concluiu-se, também, que a inserção do conceito proposto de cidadania planetária transdisciplinar favorece a formação holística do bacharel em Direito e uma atuação profissional comprometida com a justiça social e o bem comum, recomendando-se, para efetivação da reorientação paradigmática, a inserção de tal previsão no texto das diretrizes curriculares que regulamentam os cursos de Direito.

**Palavras-chave:** *Cidadania Planetária; Visão Sistêmica; Transdisciplinaridade; Currículo; Diretrizes Curriculares.*

### **Abstract**

The law degree in Brazil is regulated by rules issued by the Ministry of Education that guide the curriculum planning, electing contents to be compulsorily addressed in the course of the bachelor's degree. More than a document that portrays the institutional determinations, the curriculum, understood as an identity document and an emancipatory formation trajectory, should privilege the perspectives of emerging paradigms, which collide with cartesian reductionism, proposing a systemic view of science, as opposed to the fragmentation of knowledge. Whereas citizenship education is a constitutional guarantee and the emergence of a new citizenship is coined, supported by a systemic paradigm, in Gadotti (2000), Morin (2010; 2011b), Morin and Kern (2011) and Capra and Luisi (2014), this thesis established studies and investigations in order to analyze how transdisciplinary practices, guided by the conception of planetary citizenship and aggregated to the undergraduate law curriculum, favor the holistic formation of the bachelor in Law and the commitment to social justice and common good in their actions. To this end, core categories were adopted for the research, namely: "Planetary Citizenship", "Systemic Vision", "Interdisciplinarity", "Curriculum" and "Curriculum Guidelines"; using as reference: Freire (1992; 2013; 2014), Gadotti (2000), Morin and Kern (2011), Silva (2011), Capra and Luisi (2014), among others. The work adopted as research field the extension program "Active Citizenship", linked to a law course in the city of Fortaleza, as a locus to analyze how to develop transdisciplinary practices, guided by the conception of citizenship, and what the influence on the formation of the students. As for the methodology of the investigative works, a qualitative approach was adopted, using participant observation, application of forms and semi-structured interviews as research techniques. To perform the data analysis, the content analysis was based on Bardin (2011). It was concluded that aspects pertinent to planetary citizenship are understood and developed, but without conscience and intentionality. In addition, the adoption of transdisciplinary practices under this framework stimulates the integral formation of the bachelor, consolidating the criticality and reflexivity traits, as well as developing the ability to deal with complex and interdependent problematizing situations, supported by the real, as defended in pedagogy. Freire and systemic vision. It was also concluded that the insertion of the proposed concept of transdisciplinary planetary citizenship favors the holistic formation of the bachelor in Law and a professional

performance committed to social justice and the common good, and the insertion of paradigmatic reorientation, is recommended such prediction in the text of the curricular guidelines that regulate law courses.

**Keywords:** *Planetary Citizenship; Systemic View; Transdisciplinarity; Curriculum. Curriculum Guidelines.*

[Índice](#)



**Título da tese:** Ciências Naturais: um caminho para a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

**Autora:** Manuela Sousa Franco Rodrigues

**Orientadora:** Maria Luísa Vieira das Neves

**Natureza do estudo:** Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada - Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB

**Instituição:** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**Ano:** 2019

**Disponível em:** <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2311>

## Resumo

A sociedade atual é caracterizada por uma intensa globalização, deparando-se com enormes problemas à escala mundial. Milhões de pessoas continuam a viver na pobreza, sendo-lhes negada uma vida com o mínimo de qualidade. As desigualdades entre países e dentro do próprio país continuam a aprofundar-se, os conflitos agravam-se, as ameaças globais de saúde e desastres naturais são mais frequentes e intensos. Os media e a velocidade com a qual atingem a sociedade permitem um fluxo de informação rápido entre as populações tornando estes problemas cada vez mais evidentes. A escola é um lugar privilegiado para abordar estes assuntos, contribuindo assim para a formação de cidadãos informados, com valores, competências e atitudes, que lhes permitam agir em prol da criação de uma sociedade mais justa e sustentável. Tendo em conta este pressuposto, foi desenvolvido o presente estudo, com a finalidade de perceber se as aulas de Ciências Naturais podem contribuir para a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Para orientar a investigação delinear-se as seguintes questões: (1) Que conexões é possível estabelecer entre os conteúdos relativos aos microrganismos e problemas sociais e as dimensões da Educação para o Desenvolvimento?; (2) O recurso aos media pode contribuir para a educação em ciências e para a educação para o desenvolvimento?; (3) Qual o impacto de uma intervenção pedagógica pensada numa perspetiva de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global nas opiniões e atitudes dos alunos sobre temas/problemas da sociedade atual?. Tendo em conta a natureza do estudo privilegiou-se uma metodologia de cariz qualitativo. A recolha de dados recorreu à observação, questionários, registos audiovisuais e documentos. Os participantes foram 21 alunos de uma turma do 6º ano de escolaridade.

Desenvolveram-se atividades partindo de factos reais, integrando objetivos curriculares com objetivos de Educação para o Desenvolvimento de modo a proporcionar aos alunos uma melhor compreensão dos problemas subjacentes ao mundo para serem capazes de exercer uma cidadania ativa e responsável tendo em conta o bem comum. Os resultados obtidos evidenciaram que: (1) a articulação das temáticas de Educação para o Desenvolvimento com conteúdos de Ciências Naturais é possível; (2) o recurso aos media revelou-se uma mais-valia na motivação dos alunos para as aprendizagens pretendidas; (3) a intervenção pedagógica permitiu que os alunos aprendessem conteúdos científicos e ao mesmo tempo refletissem sobre problemas sociais e ambientais, mudando as suas opiniões e atitudes e propondo soluções para transformar o mundo num lugar melhor.

**Palavras-chave:** *Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global; Ciências Naturais; Microrganismos; Problemas Sociais; Literacia de informação.*

### **Abstract**

Today's society is characterized by intense globalization and huge problems worldwide. Millions of people continue to live in poverty, in terrible conditions, inequalities within and between countries continue to deepen, conflicts escalate, global health threats and natural disasters are more frequent and intense. The media and the speed with which they reach society allow a rapid flow of information between populations making these problems increasingly evident. The school is a privileged place to address these issues, thus contributing to the formation of informed citizens with values, skills and attitudes, enabling them to act to create a fairer and more sustainable society. Given this assumption, the present study was developed to understand if Natural Science classes can contribute to Education for Development and Global Citizenship. To guide the research, the following questions were outlined: (1) What connections can be established between the contents of microorganisms and social problems and the dimensions of Education for Development? (2) Can the use of media contribute to science education and development education?; (3) What is the impact of a pedagogical intervention designed from a perspective of Development and Global Citizenship Education on students' opinions and attitudes about themes / problems in today's society? Considering the nature of the study, a qualitative methodology was privileged. Data collection used observation, questionnaires, audiovisual records and documents. The participants were 21 students from a 6th grade class. Activities arising from real facts were developed, integrating curriculum objectives with Developmental Education objectives to provide students with a better understanding of the underlying problems of the world in order to be able to exercise active and responsible citizenship taking into account the common good. The results showed that: (1) the articulation of the themes of Education for Development with Natural Sciences contents is possible; (2) the use of the media proved to be an added advantage in motivating students for the intended learning goals; (3) the pedagogical intervention allowed students to learn scientific content while reflecting on social and environmental problems, changing their opinions and attitudes and proposing solutions to make the world a better place.

**Keywords:** *Development and Global Citizenship Education; Natural Sciences; Microorganisms; Social problems; Information literacy.*

[Índice](#)

**Dissertation title:** Citizenship and language education. Picturebook: new opportunities for young teenagers.

**Author:** Helena Maria da Mota Lopes

**Supervisor:** Ana Gonçalves de Matos

**Nature of the Study:** Doctoral Thesis in Languages, Literatures and Cultures, Specialization in Didactics of Foreign Languages

**Institution:** Universidade NOVA de Lisboa

**Ano:** 2020

**Disponível em:** <https://run.unl.pt/handle/10362/100500>

## Abstract

Considering the European concerns over issues of citizenship education, it becomes more and more important to deal with these matters in the national curricula. Therefore, it is expected that language education becomes involved in the shaping of critical and socially aware citizens.

In this study, we approach citizenship within the Portuguese education system and how it can be integrated in a foreign language classroom, specifically of English as a Foreign Language.

This research explores values, attitudes and behaviours as part of the English syllabus for the 3rd cycle of the basic education system, particularly addressing the framework for global citizenship education and how it is reproduced in national curricula. It puts forward three picture books as reading suggestions that offer opportunities to promote citizenship education through book discussions and writing tasks that encourage criticality and creativity.

This work is based on the assumption that picture books are suitable not only for children or young learners, up to 11 years old, but also for other audiences, such as young teenagers. The case study includes examples of work done by teenage language learners reading picture books and discussing citizenship issues.

To sum up, we hope to contribute to bringing the literary text back into the classroom, redirecting the purpose of reading for pleasure to reading for pleasure and reading to discuss and learn about citizenship. We

believe it is in the connection of language learning through picture books and citizenship education that resides the added significance and relevance of this research, targeted at young teenagers.

**Keywords:** *Citizenship Education; Language Education; English as a Foreign Language; Reading; Picture Books; Young Teenagers; ELT.*

## Resumo

A educação para a cidadania é cada vez mais uma preocupação dos decisores europeus e nacionais, o que justifica a sua inserção nos currículos das escolas. Deste modo, o ensino de línguas deve envolver-se igualmente na formação de cidadãos críticos e socialmente conscientes.

Assim, o presente estudo incide sobre a educação para a cidadania no sistema educativo português, analisando-se a forma como a mesma pode integrar-se na sala de aula, em especial, no ensino de Inglês como língua estrangeira.

Esta investigação aborda valores, atitudes e comportamentos como parte integrante do programa de Inglês para o 3º ciclo do ensino básico, focando-se, em particular, na educação para a cidadania global e na forma como a mesma é reproduzida no currículo nacional. Apresentam-se três propostas de didatização de álbuns narrativos (picture books) como oportunidades para promover a educação para a cidadania através do diálogo e de tarefas de escrita que incentivam a criatividade.

Este trabalho parte do pressuposto de que os álbuns narrativos são adequados não apenas para crianças, mas também para outros públicos, como jovens adolescentes. O estudo de caso aqui apresentado inclui exemplos de trabalhos de jovens adolescentes, aprendentes de Inglês como língua estrangeira, resultantes das leituras feitas e do diálogo sobre questões de cidadania.

Esta tese contribui para trazer de volta o texto literário para a sala de aula, redirecionando o propósito de “ler por prazer” para “ler por prazer e para discutir cidadania”. Nesta ligação entre a aprendizagem das línguas e a educação para a cidadania reside a importância e a relevância deste estudo, centrado em jovens adolescentes.

**Palavras-chave:** *Educação para a Cidadania; Educação para as Línguas; Inglês como Língua Estrangeira; Leitura Extensiva; Álbum Narrativo; Jovens Adolescentes; Ensino de LE.*

[Índice](#)

**Título da dissertação:** A educação para a diversidade como caminho para a sensibilização às questões de género: um estudo em aula de inglês no 1.º CEB

**Autora:** Inês da Costa Melo

**Orientadora:** Ana Raquel Simões

**Natureza do Estudo:** Relatório de mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB

**Instituição:** Universidade de Aveiro

**Ano:** 2021

**Disponível em:** <https://ria.ua.pt/handle/10773/32000>

## Resumo

O relatório que aqui se apresenta baseia-se num projeto de investigação-ação que teve como objetivo responder à questão de investigação: Como sensibilizar às questões de género partindo da análise de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB?

Vivemos num mundo em constante mudança, pelo que se torna urgente desenvolver, desde cedo, nas crianças, competências que lhes permitam adaptar-se à diversidade emergente, com respeito e abertura ao Outro na sociedade em que se inserem. Através do inglês, uma língua global, e com recurso a *picturebooks* com mensagens e aprendizagens ao nível das questões de género, do respeito e valorização pela diversidade de género, procurámos trabalhar rumo ao/à cidadão/ã consciente do seu papel numa sociedade cultural e socialmente diversa.

Desta forma, este estudo de tipo investigação-ação, realizado a partir de um projeto de intervenção didática, intitulado “Introducing Gender”, desenvolvido numa turma de 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico de uma escola do distrito de Aveiro, no contexto de aula de Inglês, teve como objetivo compreender de que forma se pode sensibilizar para as questões de género utilizando *picturebooks* em aulas de Inglês. A diversidade de género e a aceitação e respeito pela diferença foram os tópicos trabalhados com os/as alunos/as nas sessões de projeto. As sessões foram conduzidas pela professora estagiária que apresenta este relatório, tendo sido esta a sua primeira intervenção em contexto educativo. Não tendo qualquer experiência prévia como professora, a possibilidade de fazer este curso de mestrado com a prática

pedagógica incluída foi primordial, uma vez que forneceu as capacidades que só no campo de trabalho se adquirem.

A análise dos dados, recolhidos mediante o uso de instrumentos, como a videogravação das sessões e inquéritos por questionário, permitiu concluir que a sensibilização à diversidade em aula de inglês desenvolve nos/as alunos/as um espírito de abertura ao Outro. No final do projeto verificou-se que as crianças se mostraram muito recetivas e mais conscientes em relação ao tema das questões de género e que os *picturebooks* constituíram um excelente recurso para a discussão desta temática. Concluiu-se ainda que é possível e desejável articular o ensino de conteúdos de língua inglesa com uma abordagem no âmbito da cidadania e diversidade e que esta articulação contribui decisivamente para a formação de cidadão/ãs capazes de acolher o Outro e de celebrar a diversidade.

**Palavras-chave:** *Género; Identidade de Género; Educação para a Diversidade; Diversidade de Género; Picturebooks; Ensino de Línguas; Inglês; 1.º CEB.*

### **Abstract**

This report is based on an action-research project that aimed to answer the research question: How to raise awareness to gender issues starting from the analysis of picturebooks in an English class lesson in primary education?

We live in a world surrounded by constant changes, so it becomes urgent, for children to develop competences from an early age, that allows them to adapt to the emerging diversity with respect and acceptance of the Other. Using English, a global language, by exploring picturebooks with messages and lessons related to gender issues, respect and understanding for gender diversity we tried to work heading towards a citizen aware of his/her role in a social and culturally diverse society.

Thus, this research-action study, entitled "Introducing Gender", carried out on a group of children in 4th grade of Primary Education in the district of Aveiro, in an English class, aimed to understand how to raise awareness to gender issues using picturebooks in English classes. Gender diversity, acceptance and mutual respect were the topics worked with the students in the project sessions. The sessions were conducted by the trainee teacher who presents this report, this being her first intervention in an educational context. Having no previous experience as a teacher, the possibility of taking this master's course with the pedagogical practice included was essential, as it provided the skills that are acquired only in the field of work.

The data analysis, collected through the use of instruments, such as video recording of sessions and questionnaire surveys, allowed us to conclude that raising awareness for diversity in English classes develops in students a spirit of acceptance of the Other. At the end of the project, we found that children were very receptive and more aware to the topic of gender issues and that picturebooks were an excellent resource for discussing this topic. The conclusions were that it is possible and desirable to articulate the teaching of English language contents with an approach in the scope of citizenship and diversity and that this articulation contributes decisively to the education of citizens capable of welcoming the Other and celebrating diversity.

**Keywords:** *Gender; Gender Identity; Education towards Diversity; Gender Diversity; Picturebooks; Language Teaching; English, Primary Education.*

[Índice](#)

**Título de disertación:** La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Castilla y León: la perspectiva de los equipos directivos y del profesorado en centros educativos rurales.

**Autora:** Noelia Santamaría Cárdbaba

**Director/a:** Miguel Vicente Mariño e Suyapa Martínez Scott

**Naturaleza del estudio:** Tesis doctoral en Investigación Transdisciplinar en Educación

**Institución:** Universidad de Valladolid

**Año:** 2021

**Disponible en:** (brevemente disponible)

## Resumen

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) está adquiriendo cada vez más presencia en los debates educativos actuales. Ante la necesidad de construir una ciudadanía que participe activamente en la transformación social y trate de frenar las desigualdades e injusticias existentes en la sociedad actual. Por este motivo, los centros educativos son, sin duda, espacios cruciales en los que la EDCG tiene que estar presente para promover la formación de una ciudadanía global crítica que actúe impulsando un cambio hacia una sociedad más humana y sostenible. Esta investigación se centra en los centros educativos ubicados en zonas rurales de Castilla y León ayudando a paliar la carencia de investigaciones existentes realizadas en estos contextos. El objetivo general de esta tesis doctoral es conocer la situación de la EDCG en los centros educativos ubicados en zonas rurales de Castilla y León desde la perspectiva de los centros educativos y del profesorado. Para ello, este estudio ha empleado un enfoque cuantitativo y cualitativo combinando ambos métodos. Por un lado, se ha realizado un análisis documental para conocer la presencia de la EDCG en la legislación educativa vigente en España y Castilla y León. Por otro lado, se han realizado dos estudios de encuesta, uno para los equipos directivos y otro para el profesorado, para conocer si trabajan la EDCG, y cómo. Los resultados revelan que la situación de la EDCG en los centros educativos ubicados en zonas rurales de Castilla y León no es idónea, pues los equipos directivos no muestran un compromiso elevado a la hora de promover iniciativas, el profesorado no posee la formación necesaria, los centros no disponen de los recursos suficientes, las acciones relacionadas con esta temática suelen ser puntuales y la EDCG ni siquiera tiene una presencia notable en los currículos educativos analizados.

**Palabras-clave:** *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global; Ciudadanía Global Crítica; Centros Educativos Rurales; Castilla y León; Legislación Educativa; Equipos Directivos; Profesorado.*

## Resumo

A Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (EDCG) está a ganhar, cada vez mais presença nos debates educativos atuais. Tal ocorre face à necessidade de construir uma cidadania que participa ativamente na transformação social e que procura fazer abrandar as desigualdades e injustiças existentes na sociedade atual. Por esta razão, os centros escolares são, indubitavelmente, espaços cruciais, nos quais a EDCG tem de estar presente para promover a formação de uma cidadania global crítica que, ao atuar, impulse uma mudança em direção a uma sociedade mais humana e sustentável. Este estudo foca-se nos centros escolares situados em zonas rurais de Castilha e Leão, ajudando a atenuar as lacunas respeitantes aos estudos realizados nestes contextos. O objetivo geral desta tese de doutoramento é conhecer a situação da EDCG nos centros escolares situados em zonas rurais de Castilla y León, a partir da perspetiva dos próprios centros escolares e dos professores. Para tal, este estudo implementou um enfoque quantitativo e qualitativo, combinando ambos os métodos. Por um lado, realizou-se uma análise documental para conhecer a presença da EDCG na legislação educativa vigente em Espanha e em Castilla y León. Por outro lado, levaram-se a cabo dois estudos com aplicação de questionário, um para as equipas diretivas, outro para os professores, de modo a analisar se uns e outros trabalhavam a EDCG, e de que forma. Os resultados revelam que a situação da EDCG nos centros escolares situados nas zonas rurais de Castilla y León não é a ideal, pois as equipas diretivas não demonstram um forte compromisso na hora de promover iniciativas, os professores não possuem a formação necessária, os centros escolares não dispõem de recursos suficientes, as ações relacionadas com esta temática costumam ser pontuais e, ainda, a EDCG nem tão pouco tem uma presença significativa nos currículos analisados.

**Palavras-chave:** *Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global; Cidadania Global Crítica; Centros Escolares Rurais; Castilla y León; Legislação Educativa; Equipas Diretivas; Professores.*

## Abstract

Global Citizenship Education (GCE) is gaining an increasing presence in current educational debates, given the need to build up a citizenry that actively participates in social transformation and seeks to curb the existing inequalities and injustices in contemporary societies. Consequently, educational centres are crucial spaces in which GCE must be present to promote the formation of a critical global citizenship acting as a driving force for change towards a more humane and sustainable society. This research focuses on schools located in rural areas of the Spanish region of Castilla y León, helping to alleviate the lack of existing research carried out in these contexts. The main objective of this thesis is to explore the situation of the GCE in schools located in rural areas of Castilla y León from the perspective of schools and teachers. To do so, this study used a quantitative and qualitative approach combining both methods. On the one hand, a documentary analysis was carried out to determine the presence of GCE in the current educational legislation in Spain and Castilla y León. On the other hand, two survey studies were carried out, one for management teams and another for teachers, seeking to identify whether and how they work with GCE. The results reveal that the

situation of GCE in schools located in rural areas of Castilla y León is not ideal, as management teams do not show a high level of commitment to promoting initiatives, teachers do not have the necessary training, schools do not have sufficient resources, actions related to this topic tend to be isolated and GCE does not even have a notable presence in the educational curricula analysed.

**Keywords:** *Global Citizenship Education; Critical Global Citizenship; Rural Educational Centres; Castilla y León; Educational Legislation; Management Teams; Teachers.*

[Índice](#)



# RESUMOS

**Ivaneide Mendes**

**Freire: O/Um educador social rebelde**

## **Abstract**

Social Education should materialise in the struggle for freedom, which in turn opposes every kind of oppression, every injustice and everything that hinders the realisation of human rights. This work aims at reflecting on the principles of a Social Education that is political, ethical and aesthetical, that aims at new social relations and that is based on empowering people to create alternatives to socially unjust realities. Based on Paulo Freire's ideas, it presents the Social Educator, essentially, as the one who breaks silences, who worries and rebels. His/her practice, reflexive in nature, leads him/her to take on commitments which are manifested in his/her person, in his/her action, in his/her profession and in his/her professionalism.

**Keywords:** *Social Education; Paulo Freire; Popular Education; Critical Pedagogy; Rebellion.*

## **Resumen**

La Educación Social debe materializarse en la lucha por la libertad, que a su vez se opone a todo tipo de opresión, a toda injusticia y a todo lo que impide la realización de los derechos humanos. Este trabajo pretende reflexionar sobre los principios de una Educación Social que sea política, ética y estética, que apunte a nuevas relaciones sociales y que se base en el empoderamiento de las personas para crear alternativas a realidades socialmente injustas. Basado en las ideas de Paulo Freire, presenta al Educador Social, esencialmente, como aquel que rompe silencios, que se preocupa y se rebela. Su práctica, de carácter reflexivo, le lleva a asumir compromisos que se manifiestan en su persona, en su acción, en su profesión y en su profesionalidad.

**Palabras clave:** *Educación Social; Paulo Freire; Educación Popular; Pedagogía Crítica; Rebelión.*

[Índice](#)

**Andrea Bullivant**

## **From Freire's Theory to Knowing Practice**

### **Resumo**

Este artigo responde a questões sobre a relação entre Freire, Educação para o Desenvolvimento (DE) e Aprendizagem Global, e a teorização da prática. Baseia-se na investigação explorando estas questões através das perspectivas dos profissionais baseados nos Centros de Educação para o Desenvolvimento (DECs) em Inglaterra. Embora os resultados apoiem provas mais amplas de crescente alinhamento entre objetivos, teoria e prática, também realçam tensões. Estas ressoam com questões levantadas sobre até que ponto as ideias de Freire permanecem demasiado implícitas e carecem de crítica "interna" por parte dos praticantes sobre as implicações destas ideias para a prática. No entanto, ao visitar dados e literatura mais ampla sobre experiência e conhecimentos dos praticantes com os participantes, foi possível obter insights apontando o que os praticantes fazem como encarnados e "conhecendo a prática". Isto oferece outra lente sobre a relação teoria-prática, e as formas como os praticantes traduzem as ideias de Freire na prática e através da prática. Actua também como um apelo aos praticantes para (re)envolverem-se com Freire através de uma maior atenção à prática.

**Palavras-chave:** *Aprendizagem Global; Incorporado; Prática do Conhecimento.*

### **Resumen**

Este artículo responde a preguntas sobre la relación entre Freire, la Educación para el Desarrollo (ED) y el Aprendizaje Global, y la teorización de la práctica. Se basa en la investigación que explora estas cuestiones a través de las perspectivas de los profesionales basados en los Centros de Educación para el Desarrollo (DEC) en Inglaterra. Aunque los resultados apoyan las pruebas más amplias de la creciente alineación entre los objetivos, la teoría y la práctica, también destacan las tensiones. Éstas resuenan con las cuestiones planteadas sobre hasta qué punto las ideas de Freire siguen siendo demasiado implícitas y carecen de una crítica "interna" por parte de los profesionales sobre las implicaciones de estas ideas para la práctica. Sin embargo, al revisar los datos y la literatura más amplia sobre la experiencia y el conocimiento de los profesionales con los participantes, fue posible extraer ideas que apuntan a lo que hacen los profesionales como práctica encarnada y "conocedora". Esto ofrece otro punto de vista sobre la relación teoría-práctica, y las formas en que los profesionales traducen las ideas de Freire en y a través de la práctica. También actúa como una llamada a los profesionales para (re)comprometerse con Freire a través de una mayor atención a la praxis.

**Palabras clave:** *Aprendizaje Global; Incorporado; Práctica del Conocimiento.*

[Índice](#)

Giannis S. Efthymiou & Maayke de Vries

## Teachers reflecting on teaching global issues: “Because I’m also part of the problem”

### Resumo

O artigo baseia-se na literatura em Educação Global (GE) e sua relevância para o trabalho dos professores. Tendo se inspirado em Paulo Freire, as vozes dos professores são aqui consideradas em relação ao ensino de questões globais. Numa abordagem de investigação-ação, utilizou-se a ferramenta metodológica photovoice. Os resultados demonstram as percepções dos docentes sobre as questões globais, bem como as formas de interpretar e compreender a globalização. Esta última é percebida dentro de uma estrutura binária de globalização e antiglobalização. Por meio da discussão coletiva, os professores autodenominaram-se cúmplices das questões globais existentes. Como tal, sugerimos que o conhecimento dos docentes sobre o ensino de questões globais parece alinhar-se com as abordagens pós-coloniais dentro da GE. Argumentamos, por isso, que as vozes dos professores oferecem perspectivas interessantes e geradoras de debate para as percepções e conceptualizações em relação à Educação Global.

**Palavras-chave:** *Questões Globais; Educação Global; Docentes; Photovoice; Paulo Freire.*

### Resumen

El documento se basa en la literatura sobre Educación Global (GE) y su relevancia para el trabajo de los docentes. Inspirándose en Paulo Freire, las voces de los profesores se están considerando en relación con la enseñanza de temas globales. Se adoptó un enfoque de investigación-acción, como parte del cual se utilizó la foto-voz. Los resultados demuestran las percepciones de los profesores sobre los problemas globales, así como las formas de interpretar y dar sentido a la globalización. Esto último se percibe dentro de un marco binario de globalización y antiglobalización. A través de la discusión colectiva, los profesores se etiquetan a sí mismos como cómplices de los problemas globales existentes. Como tal, sugerimos que la sabiduría educativa de los docentes sobre la enseñanza de temas globales parece alinearse con los enfoques poscoloniales dentro de GE. Por lo tanto, argumentamos que las voces de los docentes ofrecen perspectivas perspicaces para las percepciones y conceptualizaciones de la Educación Global.

**Palabras clave:** *Problemas Globales; Educación Global; Docentes; Foto Voz; Paulo Freire.*

[Índice](#)

**Antónia Barreto & Clara Carvalho**

## **Paulo Freire na Guiné-Bissau: um olhar sobre a Escola de Formação de Professores Combatentes da Liberdade da Pátria - Centro Máximo Gorki**

### **Abstract**

Paulo Freire envisaged the struggle for independence in Guinea-Bissau and the years that followed as the materialization of the ideological principles that guided his pedagogical proposal. A convinced admirer of Amílcar Cabral and connoisseur of the PAIGC ideology, he immediately embraced the invitation addressed to him in 1975 to support literacy in the country. In this context, he made several visits to the country and contacted the teacher training and improvement center Máximo Gorki. Paulo Freire saw it as the embryo of a university of the people and the implementation of education as a political act that generated Development.

**Keywords:** *Paulo Freire; Teacher Training in Guinea-Bissau; Máximo Gorki Center; PAIGC Pedagogical Principles.*

### **Resumen**

Para Paulo Freire, la lucha por la independencia en Guinea-Bissau y los años que siguieron constituyeron la materialización de los principios ideológicos que guiaron su propuesta pedagógica. Admirador convencido de Amílcar Cabral y conocedor de la ideología del PAIGC, aceptó la invitación que se le dirigió en 1975 para apoyar la alfabetización en el país. En este contexto, realizó varias visitas al país y se comunicó con el centro de formación y perfeccionamiento docente Máximo Gorki. Paulo Freire lo vio como el embrión de una universidad del pueblo y la implementación de la educación como un acto político que generaba desarrollo.

**Palabras clave:** *Paulo Freire; Formación de Profesores en Guinea-Bissau; Centro Máximo Gorki; Principios Pedagógicos PAIGC.*

[Índice](#)

Valéria Araújo Sousa

## Educação para o Desenvolvimento Sustentável: saberes e fazeres na pré-escola – um olhar freiriano

### Abstract

According to the Education for Development Benchmark, guiding document that aims to include the Education for Development pedagogical intervention as a citizenship education aspect, this article aims to make theoretical and practical reflections on how the Education for Development becomes operational in preschool, evidencing the children's right to participate, in agreement to the Children Rights Convention (1989). Understanding that the Preschool Education is the first stage of the basic education, in a lifelong process, the Preschool Education favors the child's participation in a group life, allows them to take initiative and responsibilities, promoting democratic values as participation, justice and cooperation. Furthermore, the emphasis in this basic education stage is justified since the document covers from the basic education to the secondary education. In this way, I start from the following question: how the Freirian principles that supports the educator's pedagogical practice favors the operationalization of the Education for Development in the preschool? For the purpose of consider the guiding question of this work, the following objectives were outlined: i) to understand the perspective of Education for Development; ii) to identify which child conception(s) contained by the Curriculum Guidelines for the Preschool Education and how this/them evidences the child's participation as social actors; iii) to connect the objectives proposed by the Education for Development Benchmark with the learnings suggested by Curriculum Guidelines for the Preschool Education and iv) to discuss and deepen the educator's role while fomenter of learnings focused on the Education for Development. In this sense, we opted for a systematic review of the work Pedagogy of Freedom – Ethics, Democracy, and Civic Courage, intending to build a (re)interpretation of it, highlighting which knowledges are essential in the pedagogical practice that strengthens the Education for Development, thus pointing out possible paths to be followed.

**Keywords:** *Education for Development Benchmark; Education for Development; Right to Participate; Child; Preschool Education; Pedagogy of Freedom.*

### Resumen

A la luz del Marco de Educación para el Desarrollo, documento rector que busca enmarcar la intervención pedagógica de la Educación para el Desarrollo como una dimensión de la educación para la ciudadanía, este artículo tiene como objetivo hacer reflexiones teórico-prácticas sobre cómo la Educación para el Desarrollo se lleva a cabo en la educación preescolar privilegiando el derecho a la participación de los niños según la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Siendo la Educación Infantil la primera etapa de la educación básica en un proceso que dura toda la vida, esta favorece la participación del niño en la vida en el grupo, le permite tomar iniciativas y asumir responsabilidades, con el fin de promover valores democráticos tales como participación, justicia y cooperación. Esto justifica, además, el énfasis en esta etapa de la educación básica, debido a que el documento antedicho abarca desde la educación infantil hasta la secundaria. En este sentido, se ha planteado la siguiente cuestión: ¿cómo los principios freirianos que sostienen la práctica pedagógica del educador permiten llevar a cabo la Educación para el Desarrollo en la educación preescolar? Para contemplar la pregunta orientadora de esta investigación, se delinearon los siguientes objetivos: i) comprender la perspectiva de Educación para el Desarrollo; ii) identificar qué concepciones de infancia están presentes en las Directrices Curriculares de Educación Preescolar y cómo evidencian la participación del niño como actores sociales; iii) relacionar los objetivos propuestos por el Marco de Educación para el Desarrollo con los aprendizajes sugeridos por las Directrices Curriculares de Educación Preescolar y iv) debatir y profundizar en el rol del educador como promotor de aprendizajes

orientados a la Educación para el Desarrollo. En este sentido, optamos por una revisión sistemática de la obra “Pedagogía de la Autonomía: conocimientos necesarios para la práctica educativa”, tratando de construir una (re)lectura de la misma, destacando los conocimientos son esenciales en la práctica pedagógica que fortalecen la Educación para el Desarrollo, de esta manera subrayando los posibles caminos a seguir.

**Palabras clave:** *Marco de Educación para el Desarrollo; Educación para el Desarrollo; Derecho a la Participación; Niño; Educación Preescolar; Pedagogía de la Autonomía.*

[Índice](#)

## Monique Leivas Vargas & Alejandra Boni Aristizábal

### Educación liberadora: opresiones y capacidades para la liberación epistémica en la educación superior

#### Resumo

Este artigo explora a experiência Aprendizagem Ação (AA), uma inovação educativa que faz parte do currículo do Mestrado em Cooperação para o Desenvolvimento da Universitat Politècnica de València (Espanha). Esta iniciativa, promovida ao longo de cinco anos académicos, baseia-se em três eixos: formação transformadora, investigação participativa e extensão universitária. O nosso objetivo é utilizar a perspetiva da educação libertadora proposta por Paulo Freire (1970) e bell hooks (2021) para observar: 1) os quatro níveis de opressão que ocorrem nas interações comunicativas e nos processos de co-produção de conhecimento entre estudantes, professores, atores locais e a universidade; 2) a contribuição do AA para as capacidades de libertação epistémica dos estudantes e professores que participaram nos processos formativos e de co-produção de conhecimento entre a universidade e os atores locais em diferentes bairros da cidade de Valência.

**Palavras-chaves:** *Paulo Freire; Ensino Superior; Opressões; Capacidades; Libertação Epistémica.*

#### Abstract

This article explores the Action Learning (AL) experience, an educational innovation that forms part of the curriculum of the Master's Degree in Development Cooperation at the Universitat Politècnica de Valencia (Spain). This initiative, promoted over five academic years, is based on three axes: transformative training, participatory research and university extension. Our aim is to use the perspective of liberation education proposed by Paulo Freire (1970) and bell hooks (2021) to observe: 1) the four levels of oppression that occur in communicative interactions and in the processes of co-production of knowledge between students, teachers, local actors and the university; 2) the contribution of AL to the capabilities for epistemic liberation of students and teachers who participated in the training processes and in the co-production of knowledge between the university and local actors in different neighbourhoods of the city of Valencia.

**Keywords:** *Paulo Freire; Higher Education; Oppressions; Capabilities; Epistemic Liberation.*

[Índice](#)

## Editorial

### Caderno Temático

Ivaneide Mendes - *Freire: O/Um educador social rebelde*

Andrea Bullivant - *From Freire's Theory to Knowing Practice*

Giannis S. Efthymiou & Maayke de Vries - *Teachers reflecting on teaching global issues: "Because I'm also part of the problem"*

Antónia Barreto & Clara Carvalho - *Paulo Freire na Guiné-Bissau: um olhar sobre a Escola de Formação de Professores Combatentes da Liberdade da Pátria - Centro Máximo Gorki*

Valéria Araújo Sousa - *Educação para o Desenvolvimento Sustentável: saberes e fazeres na pré-escola – um olhar freiriano*

Monique Leivas Vargas & Alejandra Boni Aristizábal - *Educación liberadora: opresiones y capacidades para la liberación epistémica en la educación superior*

### Práticas

Ana Paula Laborinho & Ana Ribeiro Alves - *Programa de Mobilidade Académica Paulo Freire: um desafio ibero-americano*

### Debate

Lucas Novais aka Professor Phil - *DevCo*

Tania Ramalho - *Carta a Paulo Freire aos 100 anos. Ou: A Hidra das Sete Cabeças*

### Entrevista

Diálogo entre o Coletivo Sinérgico Internacional

### Documento-Chave

UNESCO *Futures of Education Report 2021 Reimagining our futures together: A new social contract for education*

### Recensão Crítica

Filme "Prazer, camaradas!"

### Publicações Recentes

*Navegar pela Cidadania Global*

*Geração 5P - Criamos Mudanças Positivas*

*Dicionário da Invisibilidade*

*Eduquê*

*Investigar e Agir na Escola*

*Intervir em e com escolas – Reflexões e aprendizagens a partir de um projeto de Educação para o Desenvolvimento/Educação para a Cidadania Global em meio escolar*

*Videos EDxperimentar – 3 Abordagens Educativas para pensar a aprendizagem e vivência da Cidadania em contexto escolar*

*Caderno MICAR 2021*

*PODxperimentar, um podcast sobre educação e cidadania*

### Resumos de Teses

*Cidadania Planetária como tema transdisciplinar no currículo de formação do Bacharel em Direito.* Katherinne de Macêdo Maciel Mihaliuc, Universidade Federal do Ceará.

*Ciências Naturais: um caminho para a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global.* Manuela Sousa Franco Rodrigues, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

*Citizenship and language education. Picturebook: new opportunities for young teenagers.* Helena Maria da Mota Lopes, Universidade NOVA de Lisboa.

*A educação para a diversidade como caminho para a sensibilização às questões de género: um estudo em aula de inglês no 1º CEB.* Inês da Costa Melo, Universidade de Aveiro.

*La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Castilla y León: la perspectiva de los equipos directivos y del profesorado en centros educativos rurales.* Noelia Santamaría Cárdena, Universidad de Valladolid.

### Resumos dos Artigos

#### Uma iniciativa



#### Cofinanciamento



#### Apoio



GENE is funded by the European Union and by the national Ministries and Agencies that support GENE.



Co-funded by the European Union.