



SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Educação, Transformação Social e Cidadania Global: debates, caminhos e sentidos do político

Março 2024 N.º 16

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: potenciar a capacidade transformadora das relações e aprendizagens colaborativas entre agentes de ação e investigação em Educação para o Desenvolvimento*, cofinanciado pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua e 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

Ana Dubeux (Univ. Federal Rural de Pernambuco. BR); Antónia Barreto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Inst. Politécnico de Leiria. PT); Carmen Rosa García Ruiz (Univ. de Málaga. ES); Dalila Pinto Coelho (Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Univ. do Porto. PT); Elina Lehtomäki (Univ. of Oulu. FI); Filipe Martins (Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano - Univ. Católica Portuguesa; Rede Inducar. PT); Frances Hunt (Development Education Research Centre-Univ. College London. UK); Karen Pashby (Education and Social Research Institute - Manchester Metropolitan Univ. UK); Karla Del Carpio (Univ. of Northern Colorado. USA); Liam Wegimont (Global Education Network Europe. IE); Maria Helena Salema (Inst. de Educação - Univ. Lisboa. PT); Miguel de Barros (Tiniguena - Esta terra é nossa; Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral. GW); José Nunes da Silva (Univ. Federal Rural de Pernambuco. BR); Oscar Jara (Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. CR); Tania Ramalho (SUNY Oswego. USA; Univ. of Oulu. FI).

Conselho Editorial

Amanda Franco, Dalila Coelho, Joana Costa, Kenia Silva, La Salete Coelho, Maria Jesus, Marta da Costa, Marta Uva e Sílvia Franco.

Revisão por Pares

Alexandra Silva (Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres. PT); Amanda Franco (Centro de Estudos Africanos da Univ. do Porto. PT); Catarina Gonçalves (Rosto Solidário. PT); Eliana Madeira (Graal. PT); Eunice Macedo (Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. do Porto. PT); Filipa César (Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. do Porto. PT); Graça Rojão (CooLabora. PT); Hugo Cruz Marques (Fundação Gonçalo da Silveira. PT); Joana P. Cruz (Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. do Porto. PT); Jorge Cardoso (PT); La Salete Coelho (Centro de Estudos Africanos da Univ. Porto e Escola Superior de Educação do Inst. Politécnico de Viana do Castelo. PT); Marta da Costa (Manchester Metropolitan University. UK); Marta Uva (Escola Superior de Educação do Inst. Politécnico Santarém. PT); Rosa Carreira (CooLabora. PT); Sara Pinheiro (Centro de Investigação e Políticas Públicas do Ensino Superior, e Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Univ. do Porto. PT); Sílvia Franco (Fundação Gonçalo da Silveira. PT); Sofia Castanheira Pais (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. do Porto. PT e Centro de Investigação e Intervenção Educativas. PT); Susana Constante Pereira (PT); Teresa Martins (Escola Superior de Educação do Inst. Politécnico Porto. PT); Thiago Freires (Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. do Porto. PT).

Traduções, revisão gráfica e de textos

Amanda Franco, Carla Delgado, Dalila Pinto Coelho, Daniela Campos, Joana Costa, Kenia Silva, La Salete Coelho, Maria Jesus, Marta da Costa, Marta Uva, Sara Borges e Sílvia Franco.

ISSN 2183-4687

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



ÍNDICE

Prefácio	5
Editorial	9
Eixo 1 - Contradições e paradoxos <-> Coerência e estratégias	15
Alberto Melo – <i>Contra a apatia política, uma política de empatia</i>	17
Ana Larcher Carvalho & Liam Wegimont – <i>International policy on Global Education: The transformative effects of the European Declaration on Global Education to 2050</i>	23
Miguel Correia – <i>Uma experiência formativa intercultural junto da comunidade Roma</i>	39
Diana Mota, Elvira Lopes & Sara Cabral – <i>Escola Oficina - A intervenção social aliada à inovação e à sustentabilidade social, ambiental e económica</i>	59
Lúcia Neves, Inês Oliveira, Tânia Santos & Fernanda Monteiro – <i>A psicologia escolar exposta num blogue</i>	71
Eixo 2. Supressões e silêncios <-> Participação e integração	73
Ana Lúcia Pereira, Ana Pinho de Carvalho, Laura Vieira & Rodrigo Jesus – <i>Florir no inverno da vida</i>	75
Lara Gonçalves, Patrícia Agostinho & Teresa Martins – <i>Prevenir a Violência de Género no Ensino Superior</i>	89
Lívia Neves Masson, Marcia Regina Nogueira Soares, Neuzita de Paula Soares & Marta Angélica Iossi Silva – <i>Práticas Restaurativas na Escola: superar violências</i>	97
Nirvana Frances Soares Cardoso, Marcela Pedersen & Kenia Adriana Reis e Silva – <i>Pedagogias Feministas Decoloniais: contributos para práticas investigativas em educação</i>	105
Cláudia Casalinho, Ester Salgueiro, Joana Freitas, Soraia Lino & Ivaneide Mendes – <i>“Navegar é preciso, viver é preciso!” - A mãe solteira em tempos de pandemia</i>	119
Sílvia Marques, Alexandra Oliveira & Gabriela Longo – <i>Ubuntu no agrupamento de escolas Júlio Dinis – 2020/2023</i>	133

Eixo 3. Obediências e Desconfortos <-> Rupturas e alternativas	143
Vanessa Marcos – <i>Desinstalar o diálogo: uma proposta exploratória</i>	145
Mónica Lourenço, Andreia Reis & Francisco Parrança da Silva – <i>Disruptions as opportunities for change in a community of practice on global citizenship</i>	153
Eixo 4. Polarizações e barreiras <-> Diálogo e colaboração	169
Cathryn MacCalum, Nikki Cordner & Ada Civitan – <i>Criticality and the role of education in achieving the European green deal</i>	171
Maria Coelho Rosa, Natacha Gonçalves & Rosa Coelho – <i>Projeto “À Volta das Conversas”:</i> <i>Participação cívica como estratégia de promoção da saúde mental de jovens</i>	187
Joana Cruz & Beatriz Villas Boas – <i>“Mi casa es tu casa?”: Uma reflexão cénico-visual sobre vestígios coloniais na academia</i>	203
Documento-chave	
<i>Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development</i>	205
Publicações recentes	
<i>Memória interativa do III Encontro Internacional Sinergias para a Transformação Social</i>	207
<i>Ferramentas “YESTEM”: Práticas equitativas na aprendizagem STEM em contexto não formal</i>	209
<i>Sociocracy: All voices matter! – a guide for implementing sociocracy in your school</i>	211
<i>“Raise your voice” – Musical conceptual de rua</i>	213
<i>Manifesto – Pessoas educadoras, pessoas educandas, nos confessamos...</i>	215
Resumo de Teses	
<i>Fotografia e representação: A redistribuição dos lugares na fotografia participativa.</i> Isabel Maria Campos, Escola Superior de Media Artes e Design do Instituto Politécnico do Porto	219
<i>Educação global: Perspetivas de alunos e professores de uma escola europeia.</i> Maria de Fátima Carneiro, Universidade Aberta.....	221
<i>Educar para a diversidade na educação pré-escolar: Relato de uma experiência.</i> Ana Rita dos Santos Graça, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo	225
<i>O profissional é político: O ativismo profissional na intervenção educativa, social e comunitária.</i> Ana Luísa Costa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto	227
Resumos dos Artigos	229



PREFÁCIO

DES-INSTALARNOS DEL PRESENTE PARA CONSTRUIR UN FUTURO DISTINTO

Oscar Jara Holliday¹

Comparto unas breves reflexiones a partir de las vivencias del encuentro “*Educación, Transformación Social y Ciudadanía Global: debates, caminos y sentidos de lo político*” llevado a cabo el 6 y 7 de julio de 2023 en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto².

Un llamado a (des) instalarnos y muchas respuestas

Un primer aspecto interesante fue que la convocatoria a este encuentro buscaba intercambiar experiencias y reflexiones que se están realizando en muy diferentes espacios, pero que coincidían en tener una perspectiva crítica, por lo que el llamado original convocaba a **(des)instalarnos dialógicamente del presente como condición y propuesta para construir el futuro**. Y lo asombroso fue encontrar una extraordinaria cantidad de respuestas, venidas de muy diversos lugares y que nos muestran que, efectivamente, hay en marcha muchos procesos críticos y propositivos, aunque quizás no sean tan visibles y reconocidos. Y que estas experiencias y reflexiones querían y necesitaban mostrarse, compartirse, relacionarse con otras que están en las mismas búsquedas, porque el contexto que vivimos lo exige.

La modalidad participativa de este encuentro incluyó una variedad de espacios de intercambio: Circulación previa de los **resúmenes** de los trabajos, **Círculos de aprendizaje** que incluían **Talleres**, **Comunicaciones orales**, **Paneles temáticos** y **(Des)instalaciones** con exposiciones físicas. Todo ello, acompañado de cuatro

¹ Educador popular y sociólogo. Director del CEP Alforja en Costa Rica y Presidente Honorario del CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

² Este encuentro, programado como el III Encuentro Internacional “Sinergias para la transformación social”, fue una iniciativa conjunta del proyecto Sinergias ED, promovido por el Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Porto y por la Fundación Gonzalo da Silveira, y del Centro de Investigação e Intervenção Educativas de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto, en el ámbito de la Cátedra de Educación para la Ciudadanía Global, en parceria con la Red Inducar. Fue apoyado por el Camoes - Instituto de Cooperación y Lengua, la Fundación para la Ciencia y la Tecnología y por la Universidad de Porto.

sesiones plenarias con **Diálogos (Des)instaladores** que colocaban provocaciones al debate y preguntas críticas en torno a los temas centrales: la dimensión política de la educación y las políticas públicas relacionadas con educación, transformación social y ciudadanía.

La convocatoria planteó, asimismo, dos grandes preguntas generadoras:

- Em que medida pode o reconhecimento da natureza intrinsecamente política da educação contribuir para desinstalar lógicas problemáticas presentes e construir futuros mais significativos?
- Como podem as políticas que visam responder aos desafios atuais a partir da educação contribuir para mudanças estruturais e duradouras?

De lo mucho que se compartió y se produjo en torno a ellas, quisiera resaltar algunos aspectos:

I. Sobre Educación y Política

“Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, para quien conocer y, por tanto, contra que y contra quien conocer, son cuestiones teórico-prácticas que nos plantea la educación como acto de conocimiento”³.

Retomamos la afirmación de Paulo Freire que indica que “toda educación es sustantivamente política”⁴, en la medida que desarrolla capacidades y, por tanto, expresa e incide en las relaciones de poder en una sociedad. El asunto es saber si refuerza relaciones de poder democráticas, o relaciones de poder autoritarias. La propuesta freireana de una *educación liberadora*, una educación popular, expresa una filosofía educativa que tiene dimensiones éticas, políticas, pedagógicas y estéticas íntimamente ligadas, que apuestan a la construcción de las personas como *sujetos de transformación de la historia*.

Ello exige, por tanto, que quienes promovemos procesos educativos, tengamos siempre una postura, un posicionamiento frente a la realidad económica, social, cultural en que vivimos, pues la neutralidad no es posible. De ahí que desde el espacio sinérgico que se convoca este encuentro, sostenemos la apuesta por una *Educación Transformadora para la Ciudadanía Global*, que debe contribuir a la construcción de relaciones equitativas, justas, democráticas en nuestras sociedades.

Esta postura nos coloca directamente frente a la relación entre Educación y Cambio Social. Toda sociedad está en permanente cambio, pero por ello mismo podemos seguir la corriente dominante o podemos impulsar cambios intencionados hacia una determinada dirección. De allí que tengamos que preguntarnos: “¿qué educación necesitamos, para qué tipo de cambio, para qué tipo de sociedad?” y posicionarnos preguntándonos si nuestras prácticas educativas están contribuyendo: a) a que nos adaptemos de forma resignada a los cambios que se nos imponen por la lógica dominante que está centrada en el mercado, el lucro, el individualismo, la depredación de los bienes comunes o, por el contrario, b) están contribuyendo a generar capacidades de transformación en un sentido de mayor equidad, justicia, solidaridad, respeto a las diversidades, convivencia creadora con la naturaleza y cuidado de la vida.

³ Freire, Paulo (1977) *Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia en proceso*, Siglo XXI, Bs.As.

⁴ Freire, Paulo (1996) *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra, R.J.

Afirmamos, por tanto, que quienes trabajamos en educación, en cualquier campo o modalidad, nos encontramos en este momento de crisis civilizatoria en un terreno de disputa por la hegemonía cultural que nos desafía crucialmente en estos tiempos. Y nos desafía, por tanto, a identificar, construir y articular alternativas al modelo dominante. De ahí que necesitemos encontrarnos para visibilizar nuestros esfuerzos, conocerlos mejor, reflexionarlos críticamente y así encontrar sinergias que alimenten las propuestas más globales de transformación.

II. (Des) instalarnos dialógicamente

El encuentro nos invitaba a un diálogo crítico, a cuestionar nuestras prácticas presentes a partir de las preguntas generadoras indicadas y a pensar escenarios de transformación que fueran más coherentes. Es decir, a (des)aprender de nuestras experiencias, tomando en cuenta otras experiencias, otras miradas y visiones, abriendo la puerta a preguntas y debates de fondo.

El diálogo, visto así, no se trata de una simple “conversación”, sino de poder expresar ante la alteridad una exposición de nuestro quehacer y de los fundamentos que lo sostienen, pero abriéndonos a preguntas nuevas relacionadas con argumentos de fondo y que provienen del intercambio con otros pensares y haceres. Un diálogo que confronta, que nos confronta y que genera debates que abren nuevos caminos.

III. Los Ejes de Análisis: tensiones y desafíos vitales

El encuentro se propuso trabajar esos diálogos críticos con base en cuatro ejes:

a. *Contradicciones y paradojas que enfrentamos*

Ello nos desafía a la búsqueda de coherencia y perspectiva estratégica de largo plazo para nuestros trabajos.

b. *Supresiones y silencios*

Ello nos exigirá fortalecer la participación, la comunicación entre las prácticas, facilitando su integración y articulación con otras.

c. *Obediencias y situaciones incómodas*

Ello nos motivará a buscar rupturas y transgresiones con lo establecido y buscar alternativas diferentes basadas en un pensamiento crítico que cuestiona, pero también construye.

d. *Polarizaciones y barreras*

Ello nos implicará sabernos ubicar en ellas como tensión que obligará al diálogo, la colaboración, la búsqueda de superar los límites en conjunto.

IV. Incidir en Políticas Públicas

No basta con tener políticas gubernamentales progresistas, favorables a la equidad y justicia, porque son frágiles, dependiendo del gobierno de turno. Es necesario construir *políticas públicas*, es decir, políticas que se realizan con la participación social en su diseño, en su ejecución y gestión, en su evaluación. Sólo así se podrán

convertir en *públicas*, en políticas de Estado y apostar a transformaciones estructurales que suponen procesos largos de cambio.

La participación social en las políticas públicas debe ser activa, representativa y recoger la diversidad de voces de las personas, organizaciones y movimientos relacionados con sus contenidos. De ahí la necesidad de *formación para la participación ciudadana*, que garantice una participación informada, consciente y fundamentada, generada a partir del diálogo participativo, el estudio, el debate, la propuesta y la puesta en marcha de acciones efectivas.

Por todo lo anterior, es importante crear y visibilizar alternativas educativas prácticas y bien fundamentadas, que estén vinculadas al ámbito económico, social, político, cultural, tecnológico, etc. y que muestren que es posible hacer otros caminos a los hegemónicos y normalizados. Eso permitirá abrir nuevas y más posibilidades, generando capacidad de presión y propuesta dirigidas a modificar las políticas y las estructuras.

Es el camino de una educación liberadora que genera *capacidades de transformación* y no sólo discursos de cambio o protestas ante lo existente: generar capacidades teóricas y prácticas para comprender, para imaginar y para actuar de otra manera: solidaria, sinérgica, colectiva, con proyecciones de largo plazo. Se trata, nuevamente recurriendo a Paulo Freire, de “ante las situaciones límites, crear *inéditos viables*”⁵ es decir, realizar cambios, los más radicales posibles en este momento (es decir, que sean viables), porque ellos permitirán crear las condiciones para cambios que ahora no son posibles.

Estas perspectivas para una acción educativa que sea coherente con este momento de la historia, supone para cada uno de nosotros y nosotras de vivir las paradojas, tensiones y polarizaciones que vivimos, como desafíos para el pensamiento crítico y la acción transformadora. No será fácil ni inmediato, pero es decisivo, porque supone **des-instalarnos del presente para poder construir un futuro diferente**.

Como dice Gonzaginha en su canción *Sementes do amanhã*:

VAMOS LÁ, FAZER O QUE SERÁ!

[Índice](#)

⁵ Freire, Paulo (1990) *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Bs. As.

O presente número da *Revista Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social* resulta de um projeto inédito em Portugal, que se vem renovando desde 2016 a partir do trabalho da [Comunidade Sinergias ED](#), a grande força motriz do [projeto Sinergias ED](#). Este projeto aproxima pessoas de diferentes círculos – nomeadamente, Organizações da Sociedade Civil e Instituições do Ensino Superior, mas não só – em torno de um objetivo partilhado: a construção e divulgação de saber(es) sobre Educação para o Desenvolvimento/Educação para a Cidadania Global (ED/ECG), ao serviço da transformação social.

O projeto a que nos referimos é o [III Encontro Internacional Sinergias para a Transformação Social](#), sob o mote “Educação, Transformação Social e Cidadania Global: Debates, Caminhos e Sentidos do Político”, decorrido nos dias 6 e 7 de julho de 2023, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O Encontro resultou da organização conjunta do projeto Sinergias ED e do [CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas](#), no âmbito da [Cátedra Educação para a Cidadania/Global da OEI/CIIE-FPCEUP](#), e em parceria com a [Rede Inducar](#). Para além de pessoas da Comunidade Sinergias ED, o Encontro contou com parceiras e parceiros de curta e longa data do projeto Sinergias ED, para além de profissionais, investigadoras e investigadores, professoras e professores, educadoras e educadores, artistas e demais especialistas de várias latitudes, tanto nacionais como internacionais, reunindo cerca de 200 participantes nos dois dias do Encontro.



O Encontro foi organizado em torno de [quatro grandes eixos](#), através dos quais se procurou dar conta de possibilidades e tensões quando pensamos "o político" na Educação, Transformação Social e Cidadania Global: Eixo 1. *Contradições e paradoxos* <-> *Coerência e estratégias*; Eixo 2. *Supressões e silêncios* <-> *Participação e integração*; Eixo 3. *Obediências e desconfortos* <-> *Rupturas e alternativas*; e Eixo 4. *Polarizações e barreiras* <-> *Diálogo e colaboração*. Na tentativa de traduzir e dialogar com o trabalho de atores distintos, a chamada de trabalhos que se lançou para o Encontro permitiu acolher contributos diversos, tais como comunicações orais, oficinas, e (des)instalações.

Após uma chamada de trabalhos amplamente participada, o programa final do Encontro viria a reunir 68 destes contributos, a que se juntaram os quatro painéis – designados de diálogos (des)instaladores – dedicados à dimensão política e das políticas. Estes contributos podem ser encontrados no [livro de resumos](#) produzido.

O presente número da Revista permite conhecer em mais detalhe alguns desses contributos, resultando de uma chamada de trabalhos realizada para o efeito, após o Encontro. Deste número especial constam um prefácio enquadrador e um conjunto de textos organizados de acordo com os eixos e modalidades acima referidos. Integra, ainda, e como habitualmente, a indicação de documentos-chave, publicações recentes, e de resumos de dissertações e teses.

Sem entrarmos em mais detalhes, e para iniciar a leitura, encontrará o **prefácio** escrito por Oscar Jara Holliday, estimado amigo da Comunidade Sinergias ED, que nos pergunta se não queremos ***Des Instalarnos del presente para construir un futuro distinto***. Aqui, ficamos a conhecer um pouco mais sobre a organização do III Encontro Internacional, mas sobretudo sobre a vivência do mesmo e as

reflexões por ele catalisadas, que nos instigam a “fazer o que será” para uma verdadeira Educação emancipadora e transformadora.

Eixo 1. Contradições e paradoxos <-> Coerência e estratégias

Para iniciar o Eixo 1, encontramos dois contributos no âmbito de dois dos quatro "diálogos desinstaladores" que marcaram o encontro. Em ***Contra a apatia política, uma política de empatia***, Alberto Melo destaca a urgência de superar a indiferença e fomentar a participação ativa da população portuguesa na esfera pública e nos processos de decisão política. Para tal, importa enquadrar institucional e legalmente organizações que reúnam cidadãos e cidadãs em torno de uma ação cívica e solidária. A busca pelo equilíbrio entre as dimensões participativa e representativa da vida democrática torna-se particularmente relevante diante do contexto global atual, especialmente após transcorridos 50 anos desde o 25 de abril de 1974.

Já em ***International policy on global education: The transformative effects of the European declaration on global education to 2050***, Ana Larcher Carvalho e Liam Wegimont partilham a perspetiva do GENE (Global Education Network Europe) sobre o impacto das políticas públicas internacionais na área da Educação Global, com um olhar atento à Declaração de Dublin, a Declaração Europeia sobre Educação Global até 2050. A partir dessa análise, ressaltam potencialidades e desafios a enfrentar para a redefinição da Educação no espaço europeu e para a plena promoção da justiça social global.

Segue-se um **artigo** da autoria de Miguel Correia, intitulado ***Uma experiência formativa intercultural junto da comunidade Roma***. Neste texto, problematiza-se a interculturalidade a partir de um estudo etnográfico no contexto de um curso de

educação e formação de pessoas. Do estudo assomam duas dimensões necessárias à desconstrução de preconceitos e à promoção de uma interculturalidade bem-sucedida: por um lado, a subversão responsável que ultrapassa bloqueios burocráticos; por outro lado, acomodações pedagógicas/andragógicas e relações sociopessoais que criam equidade no acesso às oportunidades e fomentam a proximidade entre pessoas e culturas.

No texto de Diana Mota, Elvira Lopes e Sara Cabral, apresenta-se ***Escola Oficina – A intervenção social aliada à inovação e à sustentabilidade social, ambiental e económica.*** Para além de se partilhar uma **prática** de intervenção seguida pela Escola Oficina, explora-se de que forma um projeto de carácter social pode contribuir para a promoção da inovação social e da sustentabilidade económica e ambiental, ao intervir com pessoas em situação de vulnerabilidade social, para a sua capacitação e integração socioprofissional.

Encerra-se o Eixo 1 com a **(des)instalação** criada por Lúcia Neves, Inês Oliveira, Tânia Santos e Fernanda Monteiro. Em ***A psicologia escolar exposta num blogue***, explora-se de que forma este tipo de plataforma permite divulgar o trabalho realizado por um serviço de psicologia e orientação de um agrupamento de escolas, aproximando-o da comunidade escolar a partir da partilha de conteúdos e ao criar uma maior visibilidade deste serviço e suas psicólogas. A **(des)instalação** criada procura mostrar a multiplicidade de realidades vividas em simultâneo em contexto escolar, assim como a diversidade de propostas para a encarar.

Eixo 2. Supressões e silêncios <-> Participação e integração

O Eixo 2 inicia-se com quatro contributos em formato de **artigo**. Em ***Florir no inverno da vida***, Ana Lúcia Pereira, Ana Pinho de Carvalho, Laura

Vieira e Rodrigo Jesus exploram o paradigma do envelhecimento criativo, que une a ideia de ser criativo à ideia de ser ativo. A partir de um estudo de caso sobre um projeto de intervenção social e cultural com pessoas mais velhas, defende-se a criatividade como potencial que merece ser valorizado e estimulado ao longo de todo o ciclo de vida. Além disso, são destacados os benefícios proporcionados por projetos educativos e artísticos desenvolvidos com essa faixa etária.

Já Lara Gonçalves, Patrícia Agostinho e Teresa Martins refletem sobre como ***Prevenir a violência de género no ensino superior***, no âmbito da formação de futuros e futuras profissionais da Educação em instituições do ensino superior. A partir de um estágio que aproximou uma instituição de ensino superior de uma organização da sociedade civil, o projeto focou a importância de incluir e problematizar o fenómeno da violência de género na formação de profissionais de Educação.

Em ***Práticas restaurativas na escola: Superar violências***, da autoria de Lúcia Masson, Marcia Soares, Neuzita Soares e Marta Silva, aborda-se a Educação enquanto ferramenta ao serviço da transformação estrutural da sociedade, sendo a Escola um lugar privilegiado para a promoção da cidadania. Aqui, explora-se a premência das práticas restaurativas, orientadas para a participação, responsabilização e reparação de danos, e visando o estabelecimento do diálogo entre subjetividades e culturas, para uma mediação de conflitos que seja coletiva e solidária, para uma cultura de paz. Os resultados da intervenção levada a cabo numa escola apontam os benefícios destas práticas, para alunas e alunos e para educadoras e educadores.

Por último, em ***Pedagogias feministas decoloniais: Contributos para práticas investigativas em educação***, Nirvana Cardoso, Marcela Pedersen e Kenia Silva discutem as

pedagogias feministas decoloniais enquanto prática investigativa que permite um olhar crítico sobre a Educação e a construção da ciência moderna, sob pena da violência epistémica exercida sobre povos historicamente oprimidos. A partir de uma revisão bibliográfica, questionam-se os formatos hegemónicos de construção do conhecimento e enfatiza-se a valorização dos saberes e das experiências de grupos tradicionalmente relegados ao esquecimento. Propõe-se uma construção de saber(es) justa e humanizada, que permita o diálogo interseccional.

Segue-se uma **prática** realizada por Cláudia Casalinho, Ester Salgueiro, Joana Freitas, Soraia Lino e Ivaneide Mendes, intitulada “**Navegar é preciso, viver é preciso!**” – **A mãe solteira em tempos de pandemia**, na qual se entrevistaram cinco mulheres em situação de monoparentalidade, durante a pandemia Covid-19. Neste texto de opinião, o coletivo reflete sobre as responsabilidades de parentalidade vividas no feminino, à luz de questões como a igualdade de género e os mecanismos estruturais que contribuem para a discriminação das mulheres na sociedade.

O Eixo 2 conclui-se com uma **(des)instalação** construída por Sílvia Marques, Alexandra Oliveira e Gabriela Longo: **Ubuntu no agrupamento de escolas Júlio Dinis – 2020/2023**. Nela, apresenta-se, através de uma narrativa fotográfica, a implementação da Academia de Líderes Ubuntu num agrupamento de escolas. Com este projeto de educação não formal, visava desenvolver-se nos e nas jovens competências de autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço, à luz de um modelo de liderança servidora, a partir de uma abordagem participativa, experiencial e relacional. As autoras apresentam algumas das ações pedagógicas e artísticas desenvolvidas com a comunidade educativa e envolvente.

Eixo 3. Obediências e desconfortos <-> Rupturas e alternativas

O Eixo 3 estreia-se com um **diálogo (des)instalador** iniciado por Vanessa Marcos, que se propõe a **Desinstalar o diálogo: Uma proposta exploratória**. Aqui, são problematizadas as obrigações a práticas históricas de opressão e subjugação, com questionamentos dirigidos a referenciais e configurações consideradas normativas. Como alternativa, defende-se a valorização da humanidade, por via de uma poética da resistência e do cuidado que aproxime as diferentes mundividências e as ponha em diálogo, contribuindo para a reinvenção crítica e afetiva de conceitos, epistemologias e pedagogias – em última instância, para a (re)construção de uma Cidadania Global, potenciadora da transformação social.

Segue-se o **artigo Disruptions as opportunities for change in a community of practice on global citizenship**, de Mónica Lourenço, Andreia Reis e Francisco Parrança. A partir de um estudo de caso sobre uma comunidade de prática voltada para a ECG/Educação para a Transformação Social, constituída por pessoas ligadas à academia e a organizações da sociedade civil, discute-se o potencial disruptivo e de transformação individual, coletiva e comunitária desta iniciativa. A ruptura de rotinas, a desconstrução de convicções e o desmantelamento de uma prática centrada no “eu” permitiram que os elementos dessa comunidade de prática harmonizassem a sua identidade pessoal e profissional, desenvolvendo confiança e um sentido partilhado de direção e de esperança.

Eixo 4. Polarizações e barreiras <-> Diálogo e colaboração.

O Eixo 4 inclui dois contributos em formato de **artigo**. Em **Criticality and the role of education in achieving the European Green Deal**, Cathryn

MacCallum, Nikki Corder e Ada Civitan apresentam os resultados de um projeto de investigação que procura examinar as atitudes sociais e os desafios ambientais e técnicos relativos à exploração de minérios, no contexto da concretização do Pacto Ecológico Europeu. Examina-se o papel da Educação, nomeadamente, como capacitar professoras e professores para que possam potenciar, junto de alunas e alunos, a reflexão crítica e a tomada de decisão informada face a temas controversos ou contenciosos, como o da exploração de matérias-primas. Reporta-se, ainda, o potencial da intervenção realizada com comunidades de prática envolvidas em processos de aprendizagem e ação participativa, em três países europeus.

Por seu turno, Maria Coelho Rosa, Natacha Gonçalves e Rosa Coelho convidam-nos a sentar **À volta das conversas**, para partilharem um projeto implementado em três agrupamentos de escolas, cujo objetivo era a promoção da saúde mental e do bem-estar de jovens, por via da sensibilização para a participação cívica. Tal acontece através da metodologia “Círculos de Cidadania”, para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos e das jovens, mas também para o desenvolvimento de competências em profissionais que trabalham com jovens.

Completa-se o Eixo 4 com uma **(des)instalação** concebida por Joana Cruz e Beatriz Villas Boas, para questionar se **“Mi casa es tu casa?”: Uma reflexão cénico-visual sobre vestígios coloniais na academia**. A partir de um vídeo que revela a criação e montagem da (des)instalação, partilha-se um processo reflexivo em aberto que foi catalisado por um incidente crítico ocorrido no contexto académico e que expõe o que pode emergir do encontro de culturas diferentes. Por via do teatro fórum, que funciona pela intervenção do público, exploram-se

questões como migração, inclusão, decolonialidade e estruturas de poder.

Na secção **documento-chave** deste número, destaca-se a **Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development**. Esta Recomendação da UNESCO (emitida em novembro de 2023 e que atualiza a Recomendação de 1974), pretende ser um novo instrumento para reforçar o papel transformador da Educação na construção de uma paz duradoura e na salvaguarda dos direitos humanos. Ao aproximar diferentes abordagens educativas e as dimensões formal e não formal da Educação, para “re-imaginar os sistemas educativos”, foca problemáticas como cidadania digital, educação para as alterações climáticas, igualdade de género, e saúde e bem-estar.

Na secção das **publicações recentes**, encontramos seis de diferentes áreas temáticas e utilizando linguagens diversas: **Ferramentas “YESTEM”: Práticas equitativas na aprendizagem STEM em contexto não formal** (2021, 2022), um recurso pedagógico voltado para a aprendizagem não formal de áreas STEM (*Science/Ciência, Technology/Tecnologia, Engineering/Engenharia, Mathematics/Matemática*); **Sociocracy: All voices matter! – A guide for implementing sociocracy in your school** (2023), um recurso pedagógico dedicado à promoção da democracia através do método da sociocracia; **They took away our voice. So, we will tell our story through pictures instead** (2023), um vídeo a partir de uma exposição fotográfica que reúne fotografias de meninas e mulheres que participaram num projeto-escola num campo de pessoas refugiadas, na Grécia; **“Raise your voice” – Conceito de musical de rua** (2023), a adaptação a formato de vídeo de uma peça de

teatro musical de rua que reflete sobre as injustiças sociais; e, finalmente, **Manifesto – Pessoas educadoras, pessoas educandas, nos confessamos...** (2023), um poster e mural participativo que questiona as lógicas inerentes aos processos educativos hegemónicos, e que propõe alternativas.

Para fechar a Revista, partilha-se o **resumo de dissertações e teses**, num total de quatro, de estudos no âmbito da ED/ECG, referentes a fotografia participativa, a perspetivas de alunas e alunos e de professoras e professores, ao ativismo profissional e às questões da diversidade.

Agora que abrimos uma pequena janela para cada contributo presente neste número 16 da Revista Sinergias, propomos uma visita mais demorada aos mesmos. Ainda, recomendamos que reserve espaço na agenda de 2026 para o IV Encontro Internacional. Continue em *sinergias* connosco.

Com votos de leituras sinérgicas,

A Equipa Editorial

[Índice](#)

EIXO 1

Contradições e paradoxos <-> Coerência e estratégias

O atual contexto pós-moderno, com as suas características de vulnerabilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, exige uma constante busca de coerência – nas políticas e práticas educativas, nas culturas de trabalho, nas relações estabelecidas – face a contradições e paradoxos que emergem das tensões atuais. Estas tensões são, em muito, fruto das lógicas que têm sustentado a modernidade: a ideia de progresso infinito, a racionalidade tecnocrática, a sobrevalorização da teoria sobre as vivências e experiências, as desigualdades profundas entre pessoas e grupos como naturais, a defesa de visões dicotômicas, a erosão do coletivo face ao individual. Estas contradições e paradoxos perpassam as relações, processos, sistemas e políticas educativas. Este eixo temático pretende receber propostas de trabalhos que ajudem a analisar, (re)conhecer, explorar diferentes práticas educativas, debates, reflexões e políticas que assumam estas contradições e paradoxos como ponto de partida e desafio para a transformação social.

[Índice](#)





DIÁLOGO (DES)INSTALADOR

CONTRA A APATIA POLÍTICA, UMA POLÍTICA DE EMPATIA

Alberto Melo¹

Neste texto pretendo apresentar tendências actuais no que se refere ao reforço da participação activa dos cidadãos, tanto pela intervenção directa nos vários sectores da vida social, como em processos de decisão política. O objectivo central é o de procurar justificar e apontar para a necessidade urgente, e em especial no nosso país, de um enquadramento institucional e legal realmente propício à emergência e ao normal funcionamento das organizações de cidadãos com finalidades cívicas e solidárias. No meio da inquietação e da incerteza que se vivem à escala planetária, terá chegado o momento em Portugal, após quase 50 anos de construção democrática, de inscrever na agenda política um programa de reafirmação e renovação do nosso regime constitucional, introduzindo estruturas e práticas capazes de assegurar um maior e melhor equilíbrio entre as dimensões representativa e participativa da Democracia. Será esta, a meu ver, uma das vias mais importantes para se superar a actual indiferença, se não mesmo descrença e hostilidade, de um largo sector da população portuguesa perante a cena política e os seus actores.

Democracia e Cidadania

Desde finais do século XVIII que se assistiu a uma nova formulação do vínculo político, da relação entre pessoas e Estado, e se verificou uma significativa inflexão nos modos de construção do poder. Instituiu-se então o “colectivo de cidadãos”, como fonte de todo o poder político, considerando-se como única autoridade legítima a “que emana do povo”. No entanto, esse poder não se exerceu por vias de democracia directa, como fora possível outrora em sociedades de pequena dimensão (Atenas, nos séculos V e IV a.C., tinha entre 30.000 e 60.000 cidadãos), mas sim através de um processo representativo. Como nos lembrou Alain Bertho (“Contre

¹ Nasceu em 1941 em Lisboa, onde se licenciou em Direito, tendo concluído em 1971 a pós-graduação em Educação de Adultos (EA), em Manchester. A sua vida profissional foi dedicada a este campo, com alternância em três sectores: Administração Pública - (Director-Geral de Educação Permanente, Conselheiro na Delegação Permanente junto da UNESCO, Coordenador do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da EA; Ensino Superior - (Inglaterra, França e Portugal); Associativismo - In Loco, ANIMAR, APCEP (da qual é correntemente Presidente da Comissão Directiva). O autor recusa adoptar o Novo Acordo Ortográfico.

l'Etat, la Politique”, Ed. La Dispute / SNEDIT, Paris, 1999), “a lógica do Estado afasta o povo em proveito de uma profissionalização do pessoal político”. Não há pois uma responsabilidade directa dos indivíduos, pois estes delegam o seu poder em representantes eleitos. As pessoas, de uma maneira geral, são desapossadas do exercício efectivo do poder a favor dos governantes, embora estes sejam - em regime democrático - escolhidos pela maioria dos votantes. Todavia, se aceitarmos que ser cidadão é, acima de tudo, ter acesso à decisão política, vemos quão efémera e precária é a condição de cidadão no eleitor contemporâneo, limitada ao instante de introdução de um voto na urna eleitoral.

No século XX, e mormente após 1945, vigorou nas sociedades democráticas um “Contrato Social” tacitamente aceite, mediante o qual os cidadãos se despojavam dos seus poderes políticos (e se desresponsabilizavam de muitos dos seus deveres cívicos) a favor de dirigentes e administradores profissionais, que por sua vez asseguravam e geriam um Estado Providência capaz de prover às necessidades básicas da população, em matéria de rendimento, saúde, educação, cultura, alojamento, segurança, etc. Este sistema, de social-democracia, assentou numa redistribuição da colecta fiscal, geralmente elevada, e no alargamento do sector público que, de forma algo paternalista, mas com relativa eficácia, garantia directamente os diferentes serviços sociais às populações enquanto geria igualmente um largo quinhão da economia de produção material e de serviços.

Após quase 50 anos de vigência, entrou em crise este sistema de organização político-social nos Estados mais prósperos. Assentara numa “aliança histórica” entre sindicatos, patronato e governos, mas à custa, acabou por reconhecer-se, tanto das populações do 3.º Mundo, cujos rendimentos relativos se tinham depreciado durante os chamados “trinta anos dourados” (1945-1975), como dos ecossistemas, que se iam degradando a olhos vistos. Tinha ainda reduzido a grande maioria da população a uma massa de “utentes” de serviços públicos, sobre os quais exerciam pouca ou nenhuma influência. E evoluíra, com o decurso dos anos e com a erosão dos valores cívicos no seio do funcionalismo público, para burocracias e tecnocracias cada vez mais ineficazes e ineficientes, senão mesmo corruptas, o que tornava intolerável a pesada carga fiscal e dificilmente aceitáveis certos protagonismos e monopólios do sector público. Esta situação acabou por abrir as portas, a partir de 1979/80, a um neoliberalismo fundamentalista, determinado a reduzir o Estado à “sua expressão mais simples”, no horizonte, às meras funções de Defesa e de Justiça, através da crescente privatização - para fins de criação e apropriação privada dos lucros - do anterior “espaço público” das sociedades modernas.

Neoliberalismo versus Cidadania

Reabilitam-se então velhas ideologias de que “o homem é o lobo do homem”, “a sociedade não existe” e o mundo é uma selva de competitividade onde, num processo de darwinismo social, vencerão os mais fortes. E, à regulação política, definida pela inteligência e pela vontade humanas, substitui-se o dispositivo do mercado, onde tudo é efeito de oferta e procura, onde tudo e todos passam a ter um preço, mas deixam de ter valor(es)... É o tempo do domínio quase absoluto da Economia (e, acima desta, o da Finança), traduzida em catecismo universal, onde passa a reinar o Mercado, praticamente sem restrições. Ora, o mercado é míope, no que se refere aos efeitos ambientais e a longo prazo das transacções a que dá lugar. E é implacável quanto às consequências sociais das suas operações. Não é, pois, de surpreender que, tanto as

desigualdades socioeconómicas entre pessoas, grupos, regiões, países, continentes, se agravaram drasticamente nas últimas décadas, como se acelerou de forma dramática a degradação ambiental e se multiplicaram os desastres ditos naturais, incluindo as epidemias e pandemias.

Além disso, a afirmação de um mercado todo-poderoso e a entronização da economia como uma ciência exacta põem necessariamente em causa a democracia e a cidadania. De facto, se *“les jeux sont faits”*, se uma lei económica é tão inexorável como a da gravidade, se já atingimos “o fim da história”, para que servem a política e os políticos? E como é possível ser cidadão de um Estado que é servo dos mercados e dos potentados mundiais? Se o mercado e a sua “mão invisível” dominam toda a vida social, se tudo se transforma em mercadoria e se sujeita à lei da oferta e da procura, que margem de intervenção humana ainda resta para além da “escolha de consumidor”, da possibilidade (para alguns) de puxarem pelo porta-moedas? Será possível ser cidadão de um mercado?

É ainda de observar que a privatização do sector público não significou apenas a venda a particulares de acções de empresas públicas, mas também e talvez sobretudo a adopção gradual de uma lógica mercantilista por parte das próprias estruturas públicas. Desta forma, os governos contemporâneos tornaram-se rapidamente seguidores e propagandistas da ideologia neoliberal, enquanto operavam como simples gestores e avalistas das condições mais favoráveis à acumulação de lucros por parte das empresas privadas dominantes.

E as consequências reducionistas deste processo unidimensional vão ainda mais longe: o não-mercantil (valores sociais, culturais, estéticos) é excluído do quadro das decisões económicas, se não puder ser inteiramente absorvido pelo mercado; o longo-prazo (projecto de sociedade, preservação da biosfera, desenvolvimento justo e sustentável) é banido dos planos e programas, sempre baseados e motivados por perspectivas de lucro imediato, por calendários eleitorais ou por cálculos de obsolescência. A dimensão ética passa a estar “fora de moda” e é afastada dos parâmetros definidos e utilizados pelos decisores. Por fim, o “político” perde todo o seu sentido e esvazia-se de conteúdos, quando a classe política renuncia à sua missão de construir um futuro comum e de exprimir uma vontade colectivamente assumida e expressa e se deixa reduzir a funções de mera intendência.

Perante esta abdicação por parte dos poderes políticos, e os efeitos secundários que dela advém, como por exemplo o aumento em flecha dos exemplos mercenários e corruptos da actividade pública, não é surpresa que em todos os países democráticos se verifique uma acentuada quebra na participação em eleições e na adesão aos partidos políticos. Se o próprio Estado não cessa de reduzir a margem e o nível do “político”, da sua intervenção em prol do bem público... À medida que os políticos se vergavam perante os poderes financeiros e económicos, o seu descrédito só poderia aumentar, enquanto o cinismo e a anomia faziam a sua irrupção na cena social. E se o espaço público se não encontra hoje ainda mais reduzido, isso deve-se em grande parte à emergência e ao funcionamento de inúmeras e variadas organizações cívicas e solidárias (OSC) que conseguiram preservar o espaço público, “recriar Estado”, conceber e concretizar as necessárias intervenções e alargar assim a responsabilidade e a solidariedade sociais e ambientais a uma dimensão global, graças à multiplicação de micro-iniciativas, de acções concebidas e empreendidas, geralmente em pequena escala, por actores privados, mas tendo como finalidade o bem público.

As Organizações Cívicas e Solidárias

Como expressões concretas de resistência, simultaneamente, à ocupação monopolista do espaço público pelo poder político e à usurpação crescente desse espaço por empresas de finalidade lucrativa, têm surgido nos últimos anos múltiplas e variadas estruturas e iniciativas de cidadãos, para as quais se procura actualmente uma caracterização e denominação que as defina com rigor e as distinga das mais convencionais “mútuas, cooperativas, fundações e associações”, que tinham nascido sob inspiração dos princípios de entreatajuda operária do século XIX: fala-se agora de “Novos Movimentos Sociais”, “Économie Solidaire”, “Voluntary and Community Sector”, “Organizações Cívicas e Solidárias”,...

Multiplicam-se hoje em dia estas formas de cidadania activa e, paralelamente, os autores e as obras que pretendem dar maior visibilidade e compreender a natureza e a extensão deste novo fenómeno social. Entre muitos outros, temos nomeadamente Boaventura Sousa Santos ou Liszt Vieira (“Cidadania e Globalização”, Editora Record, Rio de Janeiro e S. Paulo, 1999), este último proclamando que “os chamados novos movimentos sociais – ecológicos, feministas, de minorias, de consumidores, (...) – entidades e processos da sociedade civil, de carácter não-governamental, não mercantil, não corporativo, não partidário, podem assumir um papel estratégico quando se transformam em sujeitos políticos autónomos, levantando a bandeira da ética, da cidadania, da democracia e da busca de um novo padrão de desenvolvimento que não produza a exclusão social e a degradação ambiental”.

Trata-se, com efeito, de um fenómeno sem precedentes, dada a sua dimensão mundial: homens e mulheres unindo-se para a acção, visando melhorar a sociedade em que vivem, quer enfrentando o conjunto de problemas referentes ao espaço preciso onde residem, quer optando por intervenções especializadas e a escalas geográficas mais alargadas. Encontramo-nos agora muito longe da “revolução leninista”, pois estas organizações não se mobilizam para a conquista do poder, embora possamos falar de uma revolução no quotidiano e até de uma procura de conquista de poder, isto é, de um maior grau de influência sobre os acontecimentos e até sobre as políticas, as medidas e os planos que afectam, todos os dias, a vida de todos. As finalidades são, de facto, as mais variadas: para lutar por um desenvolvimento mais justo ou por um ambiente mais seguro, para ajudar a melhorar a qualidade de vida quotidiana, em especial dos mais carenciados, para libertar as capacidades de expressão artística ou elevar o nível de competências e de conhecimentos da maioria, para procurar dar voz aos mais esquecidos e oprimidos, para defender a vida e a dignidade de todos os seres, etc.

Afinidade na diversidade

A acção dos cidadãos é efectivamente multidimensional e estas iniciativas caracterizam-se por uma variedade extrema - locais ou globais, pequenas ou vastas, permanentes ou efémeras, espectaculares ou invisíveis, de confronto ou de cooperação, espontâneas ou organizadas, ... - unindo-as, embora, alguns traços comuns fundamentais na sua identificação. Têm como objectivo central o assegurar um serviço de interesse geral, um “bem público”, que o Estado não pode (ou não quer) assumir e que o Mercado menospreza, por falta de rendibilidade. Correspondem à consciência de um dever de intervenção na sociedade: têm uma natureza cívica. Resultam da empatia sentida para com outros seres, da capacidade de ultrapassar os próprios “ids” e

projectar as aspirações e necessidades de outrem: têm uma natureza solidária. Se é verdade que sempre existiu entre os seres humanos esta pulsão de ajudar os outros, o que haverá hoje de novo, de inédito, será a clara extensão desta solidariedade, desta responsabilidade individual, para dentro da esfera pública, e tratar-se de um fenómeno que hoje ocorre à escala planetária. Como será ainda algo de novo a tomada de consciência de que, neste empenhamento social, se trata, afinal e sempre, de “lutar por uma causa própria”, pois não se pode ser feliz em comunidades onde grassa uma imensa infelicidade, não se pode viver justamente numa sociedade assente na injustiça, não se pode ser “desenvolvido” ou “emancipado” num planeta onde existem múltiplas e extensas zonas de subdesenvolvimento e de povos ou grupos ainda oprimidos.

Perante o acumular de problemas a que as pessoas devem hoje fazer face, que se manifestam na sua vida quotidiana ou de que têm conhecimento através dos canais e redes informativos da “aldeia global”, levanta-se naturalmente, para cada “cluster” de problemas, um dilema estratégico crucial: ou fazer pressão e reivindicar, a título de “sindicalismo de utentes”, para que o Estado resolva, reforçando ou (re)construindo assim o “Estado Providência”; ou procurar resolver directamente, de forma colectiva e organizada, gerindo para isso uma parte do Orçamento de Estado, com relativa autonomia e recorrendo geralmente a parcerias operacionais com as instâncias públicas existentes, o que nos conduzirá à “Sociedade Providência.” Obviamente, e consoante as situações, será em certos casos mais conveniente a primeira opção, noutros a segunda, mas certamente em quase todas se deveria procurar construir uma combinação das duas abordagens, o que abrirá a via a uma democracia mais participativa, a uma cidadania mais interveniente e a uma administração mais relevante e eficaz.

[Índice](#)





DIÁLOGO (DES)INSTALADOR

INTERNATIONAL POLICY ON GLOBAL EDUCATION: THE TRANSFORMATIVE EFFECTS OF THE EUROPEAN DECLARATION ON GLOBAL EDUCATION TO 2050

Ana Larcher Carvalho¹ & Liam Wegimont²

Abstract

This paper, developed from the perspective of GENE, explores the effects of international policy on Global Education, with a specific focus on the European Declaration on Global Education to 2050, also known as the Dublin Declaration. It starts with an overview of the Declaration's development process and content and reflects on the central concepts of the Declaration. It then conducts a preliminary analysis of some of the effects of the Declaration, drawing on insights from the ongoing national-level follow-up process. It reflects on changes in agendas, policies, and practices, and in stakeholder relationships. The paper concludes by highlighting the necessary efforts to realise the Dublin Declaration's promises and its potential role in redefining European education and advancing global social justice.

Keywords: *Dublin Declaration; Peer Learning; International Policy; Evaluation; Global Education.*

1. Introduction

Numerous international policy frameworks³ acknowledge the pivotal role of Global Education in shaping the learning experiences of 21st-century global citizens. These policy frameworks, along with the 2002 Maastricht Declaration on Global Education, which laid the groundwork for the European Declaration on Global Education

¹ Research and Evaluation at GENE.

² Director of GENE.

³ See section 4 of this paper.

to 2050, have exerted a profound influence on the development of Global Education. Consequently, it is imperative to examine them in order to gain insights into their effects on the field of Global Education and their contribution to achieving a more just and peaceful world, particularly in light of the challenges our societies currently confront⁴.

This paper⁵ reflects on the effects of international policy frameworks underpinning Global Education (GE) in Europe with a focus on the European Declaration on Global Education to 2050, also known as the Dublin Declaration, which was adopted in 2022 as a strategy framework for improving and increasing Global Education in Europe to 2050⁶ (GENE, 2022).

The Dublin Declaration is founded in a vision of education with the power to bring about a world of global social justice, peace, international solidarity, sustainability and international understanding all grounded in the fundamental respect of human rights for all. Global Education seeks to foster a deeper understanding of the complexity and interconnectedness of global issues and injustices that confront our societies, based on the recognition of underlying global power dynamics, historical heritage, including the legacies of colonialism, and geopolitical and economic structures and relationships at the root of global problems. Global Education advocates for pedagogical practices that prioritize participation, learner centred approaches, and the development of critical thinking, skills and competencies, attitudes, and values essential for informed and self-reflective action. Ultimately, Global Education aims to inspire and empower people, individually and collectively, to imagine, hope and act for social, economic and ecological transformation.

The Dublin Declaration was drafted in consultation with Ministries and Agencies of Foreign Affairs and Education from across Europe, along with several stakeholder groups, and the process was facilitated by GENE. GENE is a network of Ministries and Agencies across Europe with national responsibility for Global Education⁷ and the essence of its approach lies in bringing together policymakers, facilitating the sharing of national experiences and insights, and fostering mutual learning on policy matters related to Global Education. At its core, GENE's goal is to work towards a future in which every individual in Europe, in solidarity with peoples worldwide, enjoys access to quality Global Education. The Dublin Declaration now serves as the foundational document, offering the conceptual framework, political consensus, and strategic commitment necessary for the progressive realisation of this vision.

⁴ Recognising the importance of this topic, four European journals focused on development education (DE) and global learning (GL) launched in 2020 a collaborative call for articles on the Policy Environment for Development Education. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-31/preface-policy-environment-development-education>.

⁵ This paper was produced within the context of the roundtable on "Development and Global Citizenship Education and public policy" that took place at the international meeting "Education, Social Transformation and Global Citizenship: debates, paths, and meanings of the political" at the University of Porto in 2023. The roundtable discussed the relationships between policy and practice at different policy levels - European, national and Ibero-American. Global Education Network Europe (GENE) was invited to discuss the effects of international policy.

⁶ We would like to acknowledge the significant contributions of all organizations participating in GENE, whose commitment to peer sharing and learning has been instrumental in advancing the production of knowledge about Global Education in Europe. We also want to acknowledge Ethan Foley for his thorough review of the language in this paper.

⁷ GENE membership comprises representatives from European Ministries of Foreign Affairs and Education, along with their affiliated agencies responsible for shaping policies, allocating funds, and providing support in the field of Global Education. Established in 2001 with an initial presence in six countries, GENE has since expanded to encompass over 50 ministries and agencies from most European countries.

This analysis is based on the viewpoint of GENE reflecting upon lessons learned from the implementation of previous strategies, considering the opportunities created by the Dublin Declaration at both national and international levels, and assessing what will be needed in the coming years to fulfil the commitments outlined in the Declaration. The reflective process began with an in-depth examination of the Declaration, focusing on its central ideas and concepts.

2. The European Declaration on Global Education to 2050: the process and its central ideas

The Dublin Declaration emerged two decades after the Maastricht Declaration on Global Education (Council of Europe and GENE, 2002), which not only offered a definition of Global Education but also served as a foundational document influencing numerous initiatives in the field across Europe.

While the Maastricht Declaration played a crucial role in the evolution of Global Education in Europe, the necessity for revision arose for several reasons. Profound global and European transformations have given rise to new challenges that directly affect Global Education. These challenges include the ascent of populism and threats to democracy, a surge in racism and xenophobia, ongoing conflicts and wars, escalating inequalities, a rise in social injustice; and also challenges in the education and foreign policy landscapes.

Additionally, important new concepts related to Global Education had emerged since Maastricht, necessitating their inclusion in a new framework. The process of developing a new Declaration also aimed at refining and delving deeper into certain topics outlined in the Maastricht Declaration. This process involved a thorough examination of the context and analysis of new ideas and concepts, as well as achievements and lessons learned in the last decades of Global Education policy and practice.

2.1 The Process

An important aspect of the European Declaration on Global Education to 2050 was the development process, which took 18-months, lasting from June 2021 to November 2022. The process was consciously designed based on research regarding similar processes, and consisted in an interactive, iterative and participatory process, involving hundreds of stakeholders and interested parties from Europe and worldwide (Seiffert, 2023).

It was led by policymakers forming a drafting committee with representatives from eight countries led by Ireland and Luxembourg working in a very collaborative process with GENE member states representatives and facilitated by the GENE Secretariat. While the process was clearly led by the policymakers, it was also distinguished by its collaboration with various interest groups during the drafting of the Declaration. Consultation groups were established encompassing key stakeholders, in structured streams, led by umbrella organisations, but involving other dedicated organisations. These included youth organisations, development NGOs and other civil society organisations, Local and Regional governments, International Organisations, researchers and Global Critical friends (a group of over 40 experts from various regions of the world). This process yielded very rich inputs for the Declaration and careful attention was given by the Secretariat and the Drafting Committee to analysing and incorporating the central concerns of each stakeholder group.

Every such process involves debate, disagreement and “pinch-points” on the road to achieve consensus in language, vision, and commitment. Nevertheless, gathering diverse political perspectives and positions, and ensuring that the voices and experience of stakeholders featured strongly in the drafting process, a shared vision on fundamental principles was attained. Ultimately, the various groups involved explicitly expressed the view, individually and collectively, that their perspectives had largely been considered and accurately reflected in the final Declaration.

Consequently, the final document articulates a long-term vision for Global Education that reflects the concerns and aspirations of a broad range of stakeholders. It puts forward a complex vision that integrates various perspectives on the problems we face as a society and creates a strategic framework on how Global Education can help tackle them and contribute to building a fairer world. This is one of the key factors enabling the substantial support the Declaration is receiving.

2.2 The structure of the Dublin Declaration

The Dublin Declaration is a Strategy Framework for Global Education in Europe – it provides a framework for the development of national and sector-specific strategies and policies in the field. It starts with an analysis of the prevailing context to identify the complexity of challenges and crises and explores the significance of education in this context. The Declaration defines a joint vision for a fairer world, providing justification for the necessity and right to Global Education. It puts forth a renewed definition of Global Education and highlights the progress achieved in this field over the past two decades, emphasising the need to build upon it. The Dublin Declaration also outlines a series of commitments at both national and international levels and establishes mechanisms for monitoring and evaluating progress.

2.3 The Definition of Global Education

The Dublin Declaration builds on the Maastricht Declaration and on several subsequent processes, concepts and dynamics, and proposes a renewed and more complex definition. While retaining the Maastricht Declaration’s focus on promoting critical reflection and opening eyes and minds to the reality of the world, the Dublin Declaration defines Global Education as an education that also opens hearts. While keeping at its core the concepts of justice, equity and human rights, it details and deepens them by including social and climate justice, peace, solidarity, equity and equality, planetary sustainability, and international understanding. The definition underscores the importance of respecting human rights, embracing diversity, inclusion, and a decent life for all, both in the present and in the future.

The definition of Global Education in the Dublin Declaration brings together various concepts under the umbrella concept of Global Education⁸. Bringing together different concepts in such a way is intended to ensure greater policy effect. The strength of the Dublin Declaration lies in its insistence on the need to unite a variety

⁸ Global Education is an intersectional umbrella term which encompasses inter alia: Anti-Racist Education, Development Education, Diversity and Inclusion Education, Education for Gender Equality, Education for Global Citizenship and International Solidarity, Education for Sustainable Development; Global Citizenship Education, Global Development Education, Global Learning, Global Youth Work, Human Rights Education, Intercultural Education, Learning for Environmental Sustainability, Peace Education.

of concepts under one umbrella, under a common and comprehensive understanding of Global Education. Simultaneously, it recognises the relationship with other concepts and the richness of various traditions and different national uses. It advocates not for overshadowing nor synthesising differing national concepts, but rather for joining forces to amplify their transformative power. This approach promotes coherence, fostering policy learning and peer collaboration while discouraging operating in isolated silos, with a view to achieve a more impactful collective effect.

2.4 Central Ideas and Concepts

The Dublin Declaration introduces new ideas and concepts and reinforces existing ones that capture the central issues and challenges in our societies. It outlines the understandings of how to address them from a Global Education perspective, emphasising several core concepts of Global Education:

- Core values - Placing justice, solidarity and human rights at the centre of education systems (through curriculum and learning system reforms).
- Understanding the interconnectedness and root causes of inequalities - It explicitly promotes the need to ensure an understanding of the deep causes of local and global inequalities and their interdependence, taking into account the historical and geopolitical contexts. It advocates for an understanding of how global power relations, including the enduring legacies of colonialism and current geopolitical and economic structures, influence global problems.
- Emancipatory pedagogical practices - Promoting inclusive and participatory methods that consider the variety of ways in which people learn and enable critical thinking. It focuses on students' acquisition of skills to deal with complexity and uncertainty, to respond to crises and threats to peace. This involves fostering critical reflection on the world and our place in it and historical awareness. It also encourages an education that enables the acquisition of the skills required to understand and appreciate the richness of different cultures and encourages integrating perspectives and knowledge and voices from outside Europe.
- Promoting inclusion and diversity - Global Education values the active engagement from a broad spectrum of stakeholders, including peoples' movements, civil society organizations, diaspora communities, and marginalised and vulnerable groups, all working together to co-create just and sustainable solutions. This involves including marginalised communities and groups in dialogue and cooperation in the processes of Global Education and promoting a Global Education that contributes to a more inclusive world.
- Inspiring hope - Explicitly emphasising the importance of hope and imagination in Global Education.
- Transformative learning - Viewing education as a transformative learning process that empowers students to transform themselves, the world and education itself. This involves empowering people to take action for social, economic, and ecological transformation in view of changing the conditions that generate poverty, exclusion and inequalities. It involves an education that facilitates intercultural understanding, combats racism and xenophobia, promotes processes that foster

gender equality in education and society, and empowers individuals to address issues such as the deprivation of basic human rights and the repercussions of war.

- Transforming education systems - In formal education, it emphasises the transformation of the various dimensions of the education system, whole-of-school approaches, teacher/educator training; from pre-school to university. It also strongly emphasises education beyond formal education, and the promotion of the right to lifelong and life-wide education.
- Raising public awareness - Encouraging public awareness and understanding of local and global issues. This involves promoting critical engagement with the issues and recognising their relevance to their own lives and the societal well-being.

2.5 The Commitments

The commitments outlined in the Declaration aim to advance Global Education through various strategies both at national and international levels.

At the national level, these commitments include improving the policy environment for Global Education and providing adequate, accessible and, where possible, predictable resourcing for Global Education. They include also supporting Civil Society Organizations and key stakeholders recognising their expertise in the field of Global Education and providing more support to educators. The Declaration commits to ensuring the inclusion of marginalised communities and groups in the process of Global Education and reaching out to new sectors including the private sector, supporting policy relevant research and developing appropriate monitoring and evaluation mechanisms. Commitments were also made to support international networking among policymakers.

At the international level, commitments were made to develop and strengthen a universal, rights-based approach to Global Education in Europe, in dialogue with peers and colleagues from other regions. Commitments involve supporting coordination across different levels including pan-European and international levels and securing adequate and accessible funding at pan-European level. Furthermore, commitments involved supporting sector-wide coordination networks and facilitating networking and namely supporting the work of GENE. In terms of research, commitments were made to strengthen the European Global Education Peer Review process, the State of Global Education in Europe, among others and to develop a clear monitoring framework.

Overall, these commitments represent a collective effort to advancing Global Education with a shared vision and cooperative efforts.

3. What have we learnt from previous strategies and experiences?

Over the past two decades, we have witnessed gradual yet consistent progress in the Global Education field. However, this progress has not been linear; rather, change in Global Education has been characterised by progress and setbacks, often taking two steps forward and one step back. We have equally learnt that

progress lies in the individuals, their collective capacity, and the establishment of a common language as well as in the organisational and political contexts in which they are embedded.

The significance of a common language cannot be overstated; it serves as the cornerstone for bringing people together and joining forces across diverse issues, approaches, and perspectives. One of the strengths of the Dublin Declaration, in alignment with the learnings from the Maastricht Declaration, “is the insistence that, while recognising varied traditions and differing national usages, there is also a need to bring a variety of concepts together under a common, comprehensive understanding” (Wegimont, 2023, p. 5). This is one of the lessons learnt since Maastricht, that this approach gives greater power to all national concepts, promotes coherence, making it possible to define and reinforce a common European vision of Global Education, enables mutual learning about policies, prevents isolation and thus achieve greater impact.

The adoption of "Global Education" as a shared language has proven instrumental. This common terminology facilitates the development of national strategies, enables comparative analysis, promotes policy learning, and mitigates the isolation inherent in competing types of local and global justice education. Its strategic utility extends beyond national boundaries, making a positive impact at both the national and European levels.

4. Assessing the Effects of International Policy

In light of the myriad international policy frameworks that influence Global Education, it becomes essential to scrutinize their roles and effects. Prominent among these are Agenda 2030 and Sustainable Development Goal 4, emphasizing Quality Education, especially under target 4.7. Further, there are several frameworks focused on Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development, as detailed by UNECE (2005, 2011), UNESCO (2015, 2020, 2022), and the UfM (2014). Additionally, the North-South Centre of the Council of Europe's 2019 revision of Global Education Guidelines is noteworthy. Of critical importance is also the revised 1974 UNESCO Recommendation on education for international understanding, cooperation, and peace (Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development, UNESCO, 2023). At the EU level, various policy documents are pivotal, including the 2022 Council Conclusions that underscore the transformative role of Education for Sustainable Development and Global Citizenship in achieving the SDGs.

Analysing these frameworks is vital for understanding their impact on Global Education and their role in fostering a more equitable and peaceful world, especially in the context of current societal challenges. This analysis focuses on assessing the effects of the Dublin Declaration but it can set the groundwork for a more comprehensive examination of of the broader policy environment.

Identifying the changes produced by an international policy can be quite complex and there are several possible approaches. This analysis has followed the approach of Oliver and Parolin (2018). Their approach is based on “contribution mapping (Kok et al., 2012; Morton et al., 2015), in which a new policy is followed over time, and impacts are identified through interviews, documentary analysis, or other multi-modal means” (Oliver & Parolin, 2018).

The authors, in their methodological approach, start by establishing a typology of effects, identifying domains on which policy may cause changes, which are subsequently explored in greater detail. Following this analytical method, we have developed a typology of effects, drawing from Oliver and Parolin's framework, and supplementing it with insights derived from research on Global Education in Europe (O'Loughin, 2012, Hartmeyer & Wegimont, 2016, and GENE, 2019, along with the specific national and international commitments articulated in the Declaration). This framework will be the basis to explore the types of contributions of the Dublin Declaration to Global Education.

This paper does not aim to provide a comprehensive policy assessment of the Dublin Declaration – it is too early to do so. Instead, its purpose is to offer initial reflections on how to follow up its impact by developing a policy effects framework and collecting preliminary data. The table below provides a brief overview of possible policy effects which might be assessed in the coming years, in line with the content of the Declaration.

Policy effects framework:

Category	Specific Changes/Actions
Changes in the Policy Environment	Agenda setting: change or influencing agendas of government and other bodies.
	Policy change and policy development: increasing emphasis on GE in existing policy and policy coherence.
	Integrating and strengthening the GE/DEAR dimensions of existing international frameworks.
	National Strategy development and/strengthening.
	Strengthening inter-ministerial Cooperation. Increased cooperation at European and international levels to ensure policy coherence within European Institutions and International Organizations.
Changes on Procedures and Practices	Changes in national funding mechanisms and increase in funding levels and predictability of funding at international and national levels.
	Changes in evaluation methods and practices: development of methods more appropriate to Global Education.
Changes in the Education Sector	Strengthen GE in formal, informal and non-formal, lifelong and life-wide education.
	Strengthen Global Education in curriculum development and reform.
	Strengthen Global Education in teacher education, student assessment, whole-school approaches, school leadership, and self-evaluation processes and school inspectorate training, early childhood education, and care and in non-formal education across various sectors.
	Enable the acquisition of necessary learning, critical thinking, skills and competencies, attitudes, and values, to understand global problems, their interdependencies and root causes and empower people to take action.
Changes in Interactions with Stakeholders	Promote participatory learning methods. Continue support for networking between policy makers to ensure continuous improvement in Global Education policy and practice.
	Increasing support for networking and cooperation between diverse stakeholders namely Global Education focused civil society organizations, youth, adult and community organizations, people's movements, diaspora organizations and local and regional governments.

	Develop partnerships with new sectors including the private sector.
	Seek the Inclusion of marginalized communities and groups in the process of Global Education.
Production of New Knowledge	Increase peer learning.
	Increased support and interest for research in Global Education to enable research-informed policy.
	Support innovation in Global Education.
	Increased support for critical dialogue with colleagues from other regions.
	Continue to strengthen the European Peer Review process, the State of Global Education and other quality improvement mechanisms.
Creating Capacity	Develop structures of support for educators.
Changing Opinions and Attitudes	Greater reflection on key ideas and concepts reflected in the Dublin Declaration.
	Greater reflection on and more critical approaches to Global Education, with due attention to questions of historical legacy and global power dynamics, including the decolonization of curricula.
Promotion of Inclusion at Various Levels	Increased efforts on including voices, perspectives, concepts from other regions, including the Global South.
	Greater focus on Leave no one behind, to reach all people in every country in Europe: reaching out to those neglected by current education systems.

Table 1 - *Global Education Policy Effects Framework.*

5. Following the effects of the Dublin Declaration at National and International levels

Just as the Maastricht Declaration had profound impacts on Global Education, the Dublin Declaration holds the potential to play a central role in promoting Global Education through multiple channels.

GENE has been working with several countries and conducting a follow up of the effects of the Declaration and, though it is still early stages, several areas of change have been identified. This work will continue over time to provide a more complete picture of these effects. The effects will be identified through the continuous work of GENE with its member countries, the national reports that countries do biannually, analysis of policies and other documents, participation in policy processes, conferences and others and most importantly through the monitoring mechanism embedded in the Dublin Declaration⁹. In this paper we are using a broad approach to make a preliminary mapping of the effects and changes resulting from the Dublin Declaration.

5.1 Changes in the Policy Environment

5.1.1 Agenda Setting: Greater international recognition for Global Education and greater coordination at international level

The Dublin Declaration has already given greater recognition to Global Education at international level. It contributed to strengthening the place of Global Education on the political agenda. Here are two examples of

⁹ See appendix 2 of the Dublin Declaration.

the recognition of the importance of the Dublin Declaration and of Global Education by international organisations for greater synergies.

At a meeting last year of the OECD's Donor Coordination Group, one representative suggested, with reference to the Dublin Declaration, that the potential for Global Education provided by the Declaration was one of the most powerful strategies available to combat the hollowing out of civic space, which is one of the NGO's central concerns in current times.

At a recent meeting gathering the UNECE, UNESCO and the European Commission to discuss Education for Sustainable Development (ESD) and Global Citizenship Education, a session was organised to discuss the possibilities offered by the Dublin Declaration to strengthen synergies between international organisations in the field of Global Education. The Declaration was publicly welcomed and engaged with by key figures from both organisations as providing a pathway to coherence with their own current important strategies, the UNECE inter-ministerial strategy on ESD, and the UNESCO 1974 Recommendation revision process.

Greater recognition of Global Education at international level could lead to greater coherence and coordination with international organisations. And this coordination and greater coherence of approach is precisely one of the points that the Dublin Declaration wants to encourage.

5.1.2 Agenda Setting: Resurgence of Political and Strategic Support and Policy Change

Since the adoption of the Dublin Declaration in late 2022, there has been a notable resurgence of political and strategic support for Global Education across various countries in Europe. Latvia Ministry of Education officials at the highest level have indicated that the Dublin Declaration has led to a “renaissance” of Global Education in Latvia:

“We see the Dublin Declaration as... providing practical impetus for implementation of curriculum reform... and also heralding a renaissance in Global Education”.

This resurgence is evident in the development and integration of Global Education into public policies, and in other processes such as the inclusion of Global Education in curriculums and the strengthening of inter-ministerial cooperation. These processes often reference the principles of the Declaration.

A notable trend is the renewed interest on developing or revising Global Education national strategies in various countries. The influence of the Declaration is significant in these processes, as it serves as a key reference for shaping these national strategies. Following up on these national-level developments, often involving stakeholder workshops and discussions, reveals common elements linked to the Dublin Declaration. Such strategies often prioritize enhanced cooperation between different actors, sector-by-sector capacity building, and inclusion of marginalised and vulnerable communities. Additionally, they highlight the importance of historical awareness and critical examinations of global historical and geopolitical relationships, particularly in terms of the legacies of colonialism and wars.

In Slovakia, during the process of development of the new national strategy, a senior official noted that the country's new strategy is among the first in Europe to align with the Dublin Declaration on Global Education

through 2050. She emphasized the critical need to foster values and attitudes centered on solidarity, equality, justice, openness, and critical thinking to tackle the fundamental issues underlying current global challenges.

In addition to developing national strategies, a significant number of countries have initiated various actions to inform future strategy developments.

Some countries are completing comprehensive reviews, namely mapping processes and peer reviews. Latvia, for instance, is currently in the process of a Peer Review of Global Education facilitated by GENE and involving Ireland and Cyprus.

Other countries are organizing coordinating meetings to strengthen policymaker engagement and follow up on the Declaration's principles or initiating initiatives to structurally anchor Global Education in various administrative levels and structures. The Dublin declaration was recognised by policymakers as giving a new impetus to these processes.

Additionally, the Declaration has been translated into nine languages, Czech, Estonian, French, Latvian, Montenegrin, Polish, Portuguese, Slovak, and Spanish, with more translations in progress, indicating its widespread influence and applicability.

5.2 Changes in Procedures and Practices

5.2.1 Changes in Funding Mechanisms

Several countries have noted that they will integrate the principles of the Declaration into the design of funding mechanisms at the level of the Ministry of Foreign Affairs and in calls for proposals for Global Education projects for Civil Society Organizations. This may include prioritizing initiatives that promote inclusivity and reach marginalized communities or those that foster understanding and respect for diversity. It may also include the revision of the planning and evaluation requirements.

5.2.2 Changes in Evaluation Procedures

There are also significant developments in the evaluation procedures within the context of Global Education. Several countries are adopting the principles outlined in the Declaration to provide structured approaches to establish priorities and assess progress in Global Education projects.

Other countries are actively developing new planning and evaluation frameworks for Global Education programmes that allows space for more reflection and a better understanding on the effects of Global Education and for increased learning and improvement, without creating an administrative burden to the organisations.

These initiatives underscore a commitment to improving evaluation methodologies, aligning them with the commitments articulated in the Dublin Declaration which advocates for the development of appropriate monitoring and evaluation mechanisms that are relevant and appropriate to Global Education.

5.3 Changes in the Education Sector

5.3.1 Integration into the Curriculum

The influence of the Declaration is evident in the efforts to improve the implementation of Global Education in new curricula. This includes using the Declaration as a catalyst for placing Global Education at the core of curriculum implementation and teacher education programs. This is the case of Latvia, where the Dublin Declaration is seen as providing the impetus to put Global Education at the heart of the implementation of the new curriculum, through in-service teacher education.

Efforts are underway in several other countries to integrate Global Education into current curriculum reforms and teacher training programs. Some countries report the use of the principles of the Declaration in the development of competence models.

Other countries are developing toolkits for use in schools educational and non-formal learning spaces to share the vision of the Dublin Declaration.

5.4 Greater Collaboration Between Stakeholders

The Declaration promotes inter-ministerial cooperation and emphasizes dialogue, coordination between stakeholders, networking, and political learning around Global Education. Several countries are using the Declaration to renew and strengthen inter-ministerial cooperation and involve a wider array of stakeholders in the dialogue on Global Education. In particular, efforts are being made to engage youth and the business community.

One example is the event organized in 2023 by the Czech Forum for Development Cooperation (FoRS) to bring together CSO representatives, policymakers, academia and other interested parties to discuss the “Dublin Declaration implementation: Strengthening the dialogue between civil society and policy makers in Central Europe”.

The Declaration has inspired a variety of regional and global efforts, originating from the Global Critical Friends group that supported the Declaration's process. As a result of this collaboration, initiatives are being spearheaded by representatives in Africa, Asia-Pacific, and Latin America to reinforce Global Education. This has led to the formation of an Asia-Pacific Network, an African Global Education Working Group, and has informed an Ibero-American initiative. This latter process involves several Latin American countries that are in the process of crafting their individual national strategies (GENE 2023).

5.5 Production of New Knowledge: effects on research

The Dublin Declaration gave an impetus to the development of several research events and reports on research on Global Education. One example is the 2023 ANGEL Global Education Paris Conference held in partnership with UNESCO (ANGEL, 2023), where one of the objectives of the conference was to facilitate a reflection about the research implications of the Dublin Declaration.

Notably, Enabel, Belgium's agency for development cooperation, launched in 2023 a centre for expertise in Global Citizenship Education, BeGlobal, considered a laboratory of research, ideas and practices, building on the work of several years. Their 2023 magazine was dedicated to exploring the significance of the Dublin Declaration in advancing Global Education in Europe (Enabel, 2023).

6. What actions are essential to realise the promise of the Declaration?

To realise the promise of the Dublin Declaration, it is crucial that each country forges its own path, building on progress and achievements in Global Education and with consideration to the specific national context and dynamics. The Dublin Declaration is not an action plan, it is a strategic framework, as indicated by its subtitle; nevertheless, it is clearly serving as a guiding light, an inspiration and impetus that supports the objective of providing more and better Global Education.

The Dublin Declaration outlines a shared vision of Global Education that can guide country efforts and establishes a series of commitments at national and international level required to realise this vision. Countries can draw on networks such as GENE, which actively works country by country and sector by sector, to access the support they require to move forward. Peer-to-peer networking and learning and collaborative international work also play a pivotal role in improving Global Education at national level.

Moreover, to fulfil the promise of the Declaration, it is imperative to address, sustain, and strengthen key dimensions at both national and international levels, including ongoing efforts to improve the policy landscape for Global Education, ensure reliable funding, promote coordination across diverse levels and stakeholders, support civil society and various organisations, as well as educators, implement inclusive strategies that leave no one behind, strengthen the links between policymaking and research, foster networking and policy learning processes among policymakers, civil society organisations, and colleagues from different regions, while also investing in evaluation and quality frameworks.

In conclusion, a country-by-country approach in tandem with a stakeholder-by-stakeholder stream continuation of dialogue, and a continuation of combined efforts with other international organisations can, and already is, effectively translating the Dublin Declaration into tangible advancements for Global Education.

Conclusion

This paper has analysed the impact of international policy on Global Education, with a specific focus on the transformative potential of the European Declaration on Global Education to 2050, known as the Dublin Declaration. Through an analysis of its preliminary effects, this study has shed light on the tangible changes brought about by the Declaration at both national and international levels.

The Dublin Declaration holds the potential to redefine education in Europe, instilling a new cosmopolitan, solidarity-driven orientation with a focus on rights, thereby contributing to global justice (Seiffert, 2020). It emphasises the pivotal role of Global Education and may become a cornerstone in fortifying the transformative power of education and facilitating the overall transformation of Education.

Despite the significant potential outlined, there are persistent challenges and threats confronting Global Education, including threats to democracy, rising of hate speech and populism, polarisation, intolerance, rise of racism and xenophobia, and various forms of discrimination and social injustice, that can lead to setbacks in what was achieved in Global Education.

However, this paper highlights that there are encouraging reasons to be hopeful about progress in Global Education and about its capacity to steer positive transformation in the world building on consistent progress over the past two decades, and on the resurgence of support for Global Education triggered by the adoption of the Dublin Declaration.

It is equally important to emphasize the important shifts in the policy environment over recent decades which have provided more solid support for Global Education (Wegimont, 2020). These changes include a strengthened recognition of the necessity for supporting Global Education at European Union level and, at international level, the development of key policy instruments by the United Nations and other international organizations. Furthermore, Global Education has experienced a surge in attention within the burgeoning field of research in Global Education and has benefited from a strong policy focus (ANGEL, 2020; Bourn, 2020).

These positive signs provide valid reasons for hope, encouraging us to educate towards imagining a better world and to learn how we can achieve it together. However, realising the promises outlined in the Dublin Declaration requires sustained efforts. To achieve its potential, a concerted and intensified effort at both national and international level is needed. The Declaration's potential to redefine education in Europe and contribute to global justice hinges on continuous and persistent engagement, in depth analysis of context and societal change and reflection about Global problems from the lens of Global Education as well as a deep rooted and active commitment to inclusivity and leaving no one behind. It is equally important to monitor the Declaration as well as other key policy frameworks, namely the revised 1974 UNESCO Recommendation for a clearer understanding of their effects on the advancement of Global Education.

Finally, as emphasized by Doug Bourn at a Congress on Global Education in Lisbon 2018, staying critical is an imperative for the ongoing journey of Global Education: “Global Education must always maintain a counter-hegemonic stance and remain critical in its approach”. In this way, the Dublin Declaration serves not only as a roadmap for educational transformation but also as a catalyst for sustained critical engagement and societal change.

References

- ANGEL – Academic Network on Global Education & Learning (2022). *Global education digest 2022*. Development Education Research Centre.
- ANGEL – Academic Network on Global Education & Learning (2023). *Event summary and feedback ANGEL conference*. ANGEL. <https://angel-network.net/sites/default/files/Event%20report-compressed.pdf>.
- Bourn, D. (2020). The emergence of global education as a distinctive pedagogical field. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury handbook on global education and learning*. Bloomsbury Academic.
- Council of Europe/GENE (2002). *The Maastricht Declaration on Global Education in Europe to 2015*.
- Enabel (2023). *20 years of global citizenship education in Europe: And now, 30 years to come!* Enabel, Global Citizenship Education Centre of Expertise. <https://wijzjnkruit.be/wp-content/uploads/2023/06/GCE-Magazine-2023-ENG-web.pdf>.
- GENE (2023). *The Dublin declaration. Progress 2022-2023*.
- GENE (2022). *The European declaration on global education to 2050: The Dublin declaration*.
- GENE (2019). *The state of global education in Europe 2019*. GENE.
- Hartmeyer, Helmuth, & Wegimont, L. (2016). Global education in Europe: European policy development growing access in Europe for global education. In *Global education in Europe revisited*. Waxmann.
- Kok, M., & Schuit, A. (2012). Contribution mapping: A method for mapping the contribution of research to enhance its impact. *Health Research Policy and Systems*, 10(21), 1-16. <https://doi.org/10.1186/1478-4505-10-21>.
- Morton, S. (2015). Creating research impact: The roles of research users in interactive research mobilisation'. *Evidence & Policy*, 11(1), 35-55. <https://doi.org/10.1332/174426514X13976529631798>.
- North South Centre of the Council of Europe (2019). *Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*.
- O'Loughin, L. (2012). On the road from Maastricht: Ten years of global learning in Europe. *ZEP*, 4, 4-9. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101209&uid=frei.
- Oliver, K., & Parolin, Z. (2018). Assessing the policy and practice impact of an international policy initiative: The state of the world's midwifery 2014. *BMC Health Services Research*, 18(499), 1-11. <https://bmchealthservres.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12913-018-3294-4>.
- Seiffert, S. (2023). On the writing process of the Dublin Declaration. In *20 years of global citizenship education in Europe: And now, 30 years to come!* Enabel, Global Citizenship Education Centre of Expertise. <https://wikicm.be/wp-content/uploads/2023/05/GCE-Magazine-2023-ENG-web.pdf>.
- UNECE (2011). *Learning for the future: Competences in education for sustainable development*.
- UNECE (2005). *Regional strategy for ESD for the UNECE region*.
- UNESCO (2023). *Revised recommendation concerning Education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*.
- UNESCO (2022). *Berlin declaration on education for sustainable development; Learn for our planet: Act for sustainability*.
- UNESCO (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*.
- UNESCO (2015). *Second UNESCO forum on global citizenship education: Building peaceful and sustainable societies*.
- UfM – Union for the Mediterranean (2014). *The Mediterranean strategy on education for sustainable development*.

- Wegimont, L. (2023). Global education from the Maastricht declaration to the Dublin declaration. In *20 years of global citizenship education in Europe: And now, 30 years to come!* Enabel, Global Citizenship Education Centre of Expertise. <https://wikicm.be/wp-content/uploads/2023/05/GCE-Magazine-2023-ENG-web.pdf>.
- Wegimont, L. (2020). The policy environment for global education, development education and awareness raising: Reasons to be cheerful while the future is unwritten. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 31, Autumn, 1-11.

[Índice](#)



ARTIGO CIENTÍFICO

UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA INTERCULTURAL JUNTO DA COMUNIDADE ROMA

Miguel Correia¹

Resumo

A interculturalidade, tida em conta como interrelação recíproca entre pessoas e grupos culturalmente diferentes, revela-se um desafio no mundo formativo. Posto isto, explorou-se o lugar da interculturalidade num curso de educação e formação de adultos, recorrendo-se à etnografia assente na observação participante, ao longo de 16 meses, em notas de terreno e em entrevistas informais. Baseado na pesquisa, elencam-se dois aspetos: a subversão responsável, ou seja, a ativação de recursos socioculturais por parte dos/as profissionais da formação para ultrapassar entraves burocráticos; e as acomodações pedagógicas/andragógicas e as relações sociopessoais, isto é, a procura por reconfigurar os conteúdos programáticos e os instrumentos de avaliação face à literacia e numeracia do grupo, assim como a procura por promover o interconhecimento entre as pessoas/culturas. Por conseguinte, estes aspetos conduziram à desconstrução do preconceito sobre a comunidade Roma, sendo um contributo para debater práticas interculturais em contexto de formação.

Palavras-chave: *Educação e Formação de Adultos; Interculturalidade; Práticas Pedagógicas/Andragógicas; Comunidade Roma; Transformação Social.*

Introdução

O presente trabalho de investigação pretende debater as questões da educação/formação intercultural em contexto de Educação e Formação de Adultos (EFA) a partir de uma experiência formativa junto da comunidade Roma (comummente conhecida como a comunidade Cigana). Numa perspetiva ampla, os desafios socioeducativos, político-económicos e culturais da contemporaneidade demandam um debate profundo acerca das questões da interculturalidade na sociedade portuguesa (e no mundo), visto que abordar

¹ Educólogo, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Contacto: miguel.correia.fpceup@gmail.com.

a EFA envolve compreender a intricada jornada que implica o processo de aprender enquanto transformação do *eu* em relação com o *outro* (Vieira, 2011). Neste contexto, o cenário formativo não escapa às tensões existentes na arena social, nomeadamente, no que concerne à relação das pessoas não Roma/Ciganas com as pessoas Roma/Ciganas, assim como relativamente à plena integração da comunidade Roma em Portugal.

Por conseguinte, a interculturalidade assume um papel fundamental enquanto aspeto central na relação e comunicação entre pessoas e grupos culturalmente diferentes na sociedade atual. Em larga medida, em contextos formativos aborda-se a interculturalidade enquanto uma oportunidade de aprendizagem, na linha do desenvolvimento humano subjacente a um processo formativo dialético (Pinheiro, 2019). Por outras palavras, a interculturalidade no processo formativo constitui uma possibilidade para abranger e incorporar a multiplicidade de culturas que coabitam em dada comunidade/sociedade, enriquecendo-se a aprendizagem por intermédio da valorização da diferença como veículo para conhecer outras vivências, outras formas de ser e de estar, e outros modos de pensar a vida coletiva.

Não obstante, os desafios do trabalho intercultural neste contexto têm que ver com o perigo de conduzir-se um processo formativo assente na aculturação, na assimilação e na exclusão, em detrimento de se conduzir este processo com base na inclusão, na integração e na reconstrução recíproca das identidades, onde as diferentes culturas se conhecem e se enriquecem (Pinheiro, 2019; Vieira, 2011).

Assente nestas questões, se em contexto de aprendizagem não é possível ignorar a dimensão do conflito, também em contextos culturalmente diversos não é possível ignorar o conflito intercultural, no sentido de um encontro entre pessoas e grupos culturalmente diferentes com vivências e expectativas por vezes conflitantes e noutras vezes convergentes.

Como tal, gerir as diferenças, nem se prende com procurar pontos convergentes, escapando das divergências, nem se restringe ao debate sobre as diferenças como meio de interconhecimento, mas surge antes como um processo de trânsfuga cultural (Vieira, 2011), isto é, um processo a partir do qual, sem negarmos e esquecermos o nosso passado cultural, redefinimos o nosso presente cultural com base nos contributos de outra(s) cultura(s), co-construindo um novo *eu* cultural – mestiço, híbrido e, sobretudo, em constante evolução.

Assente nesta problemática, o artigo apresenta algumas características culturais da comunidade Roma presente em Portugal a partir do trabalho empírico e sociohumano, no sentido da interrelação social (e.g., ponte com entidades sociais relevantes para as suas vidas, como associações de desenvolvimento local), educativa/formativa (e.g., enquanto formadores/as e coordenadores/as da formação) e andragógica (e.g., no seio do processo de aprendizagem) estabelecida com esta comunidade. Ainda, apresenta práticas andragógicas interculturais em contexto de formação – um foco residual nas práticas elencadas nas políticas EFA em Portugal (Cavaco, 2022).

Numa perspetiva ampla, desconstruir o preconceito e as imagens deformadas acerca da comunidade Roma que conduzem a processos de exclusão e de discriminação revela-se atualmente importante, uma vez que estes processos se acentuaram com a pandemia Covid-19 por intermédio de uma panóplia de fatores, tais como representações por parte dos *media* que narram a comunidade Roma como desrespeitadora das

normas legais (Plainer, 2020) e representações sociais que assumem que a Comunidade Roma se apropria desadequadamente do sistema de proteção social, que apenas exercem profissões assentes no trabalho informal (e.g., venda ambulante) e que desconsideram o sistema educativo (Kende et al., 2021).

Comunidade e Cultura Roma

A cultura diz respeito às formas de ser, de pensar e de agir, reais e simbólicas, de um dado grupo comunitário ou societal. Em profundidade, a cultura relaciona-se com os aspetos que nos ligam *aos nossos* e nos distanciam *dos outros*, por outras palavras, a cultura permite-nos navegar por um dado sistema societal ou por dada comunidade. Contudo, este referencial reconfigura-se ao longo da vida (Luís, 2021).

Assente nesta esteira, abordar o trabalho intercultural em contexto formativo junto da comunidade Roma implica manter presente esta ideia de que o referencial cultural se reconfigura ao longo da vida, visto que é esta premissa que concede alento ao trabalho formativo levado a cabo, cujo objetivo passou sobretudo por contribuir para este processo de reconstrução recíproca da identidade cultural de cada pessoa envolvida na pesquisa, tanto formandos Roma e não Roma, como equipa formativa.

Com base nestas ideias, entende-se interculturalidade a partir da convivência recíproca entre pessoas e grupos culturalmente diferentes, onde cada referencial cultural mergulha no outro. Neste processo, a dicotomia *nós* e os *outros* quer-se progressivamente diluída, na linha em que, salvaguardando os diversos aspetos de diferentes referenciais culturais existentes, se possa construir um referencial cultural mais amplo e, por conseguinte, diverso e inclusivo, onde seja possível acolher e conviver com todos os referenciais culturais (Dasli, 2019; Stoer & Magalhães, 2005). Por outras palavras, a interculturalidade na contemporaneidade assenta numa relação desprovida de um lugar a partir do qual seja possível determinar quem são os *outros* e quem somos *nós* (Stoer & Magalhães, 2005). Aliado a este aspeto, surgem tensões nos lugares-comuns (e.g., trabalho, cidadania e identidade) entre pessoas e grupos culturalmente diferentes que influenciam o contexto formativo (e.g., na sua relação com a formação prática em contexto de trabalho – trabalho –, na sua relação com o acesso à formação em Portugal – cidadania – e nas relações interpessoais e intergrupais que estabelecem em contexto social e educativo/formativo – identidade).

A partir destas ideias, importa focar na cultura Roma, uma comunidade com raízes geográficas no sul do continente asiático, que, ao longo de diversos séculos, realizou uma série de migrações por todo o globo, maioritariamente, por questões de guerra e, mais tarde, por perseguição étnica. Na União Europeia, como se observa na Figura 1, atualmente, encontram-se três subcomunidades Rom: os Roma no leste, os Manouche ou Sinti no centro, e os Calon ou Kalé no sul.

Com base na Figura 1, observa-se que em Portugal reside a subcomunidade Roma Calon. Esta subcomunidade subdivide-se em três grupos de acordo com a organização do trabalho relativamente ao comércio ambulante: os *Ciganos Portugueses* que vendem roupa e calçado, os *Ciganos Chabotos* que vendem brinquedos e, por vezes, alguns produtos doces (e.g., pipocas), e os *Ciganos Galegos ou Espanhóis* que vendem cestos trabalhados à mão e desenvolvem criação de gado. Em Portugal, a distribuição geográfica destas subcomunidades encontra-se dispersa por todo o país. Não obstante, a subcomunidade com maior presença no país são os Ciganos Portugueses (Gonçalves, 2020, 2022).

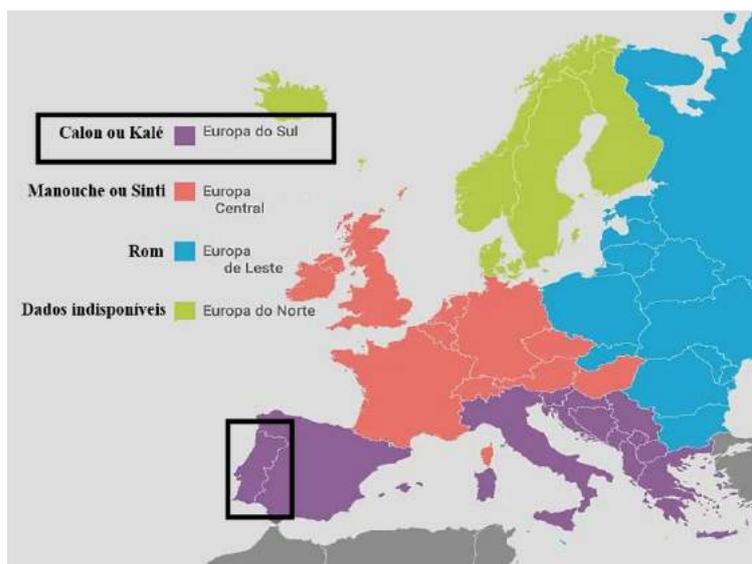


Figura 1 - Distribuição geográfica das subcomunidades Roma na União Europeia.
 Fontes: Gonçalves, 2020, 2022 (dados geográficos); Freepik, n.d. (imagem). Imagem final produzida pelo autor (2023).

Assente neste conhecimento, embora se considere relevante abordar alguns pontos culturais comuns entre estas subcomunidades Roma – a língua, o luto, a *lei cigana* e o casamento –, não cabe no espaço deste artigo esta discussão, uma vez que não fará justiça à diversidade e complexidade destes aspetos. Não obstante, trago uma situação relativa à lei cigana relatada pela comunidade Roma integrante na pesquisa que merece destaque como mote de partida para reflexões académicas futuras.

Neste sentido, a lei cigana surgiu enquanto forma de manutenção do bem-comum no seio da comunidade Roma, uma vez que, tendo sido alvos de perseguição étnica durante séculos, não podiam recorrer à lei estatal. Como tal, a lei cigana é aplicada no menor espaço de tempo por meio de uma reunião entre as pessoas visadas no conflito, onde as pessoas mais velhas da comunidade tomam as decisões em torno do parecer a ser emitido e outros elementos da comunidade surgem como testemunhas do processo. O objetivo central desta reunião prende-se com abrir vias de diálogo entre os visados no conflito e compreender o que está em causa no mesmo. Não obstante, em situações excecionais, a lei cigana pode conduzir (e.g., por colocar a vida de um membro em risco) à *morte cultural*, ou seja, bebendo do conceito de morte social (vd., Correia, 2022), a morte cultural surge da exclusão permanente da comunidade Roma, nomeadamente, pela proibição de qualquer tipo de contacto com a comunidade (e.g., família e outras redes), conduzindo à exclusão cultural, onde a prática dos rituais da cultura Roma com a qual a pessoa se identifica surgem obstaculizados pela sua exclusão da comunidade, sendo muito desafiante a sua reintegração, tendo tipicamente que ocorrer um profundo processo de migração interna.

Por último, tal como todos os aspetos que se abordaram e tantos outros que se poderia abordar, a comunidade Roma tem vindo a reconfigurar-se, nomeadamente, no que diz respeito às suas práticas culturais. Nesta linha, nem todas as pessoas Roma praticam o luto da mesma forma, nem recorrem apenas à lei cigana, nem se casam numa idade jovem e mantêm um relacionamento para a vida (Gonçalves, 2020), nem trabalham apenas no comércio ambulante (e.g., um estudo realizado por Mendes et al. em 2023, aponta para profissões

como vigilante, condutor, técnico de manutenção e profissional de limpeza), assim como apenas uma minoria das pessoas Roma vive de forma nómada (Gonçalves, 2022).

Assente nesta ideia, a seguir, o Quadro 1 permite um olhar panorâmico sobre diferentes dados em torno da comunidade Roma, de modo a aprofundar um debate sobre as suas condições de vida em Portugal. O Quadro 1 surge construído por meio da agregação de diversos dados estatísticos e administrativos em torno da comunidade Roma presente no território português continental, tendo-se tomado em conta as regras da proporcionalidade, tanto ao nível geográfico, como em termos dos fossos temporais. Contudo, os dados apresentados surgem marcados pela fragilidade das fontes de dados, ora pela escassez das mesmas e pelos fossos temporais a que dizem respeito, ora pela impossibilidade de apresentar uma leitura completa de uma comunidade marcada por processos de segregação e exclusão. Não obstante, os dados apresentados apontam pistas para compreender a situação sociopolítica e educativa da comunidade Roma em Portugal.

No entanto, antes de nos debruçarmos sobre o Quadro 1, importa refletir sobre alguns princípios assumidos em contexto europeu face à comunidade Roma, na linha de interpretar os dados a seguir, levando em conta a discrepância entre a ambição do discurso político e a realidade social e humana.

Neste sentido, a Comissão Europeia (2011) reconhece os processos de exclusão e de discriminação que as pessoas Roma vivenciam na União Europeia, apontando medidas concretas para uma inclusão efetiva da comunidade Roma no espaço europeu, como por exemplo, o desenvolvimento de estratégias nacionais de integração da comunidade Roma; uma aposta no incremento da conclusão do ensino primário (1.º ciclo do ensino básico em Portugal) por parte de pessoas Roma; procurar suprir a diferença entre a população Roma e a população não Roma empregada; facilitar o acesso das pessoas Roma aos cuidados de saúde e à habitação; e promover a desconstrução de estereótipos junto da sociedade civil.

No contexto nacional, desde 2013 que Portugal apresenta uma Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (sic), encontrando-se em vigor há cerca de uma década (Alto Comissariado para as Migrações, n.d.-a). O documento em causa aponta uma série de princípios (e.g., igualdade entre mulheres e homens, não discriminação, práticas assentes na interculturalidade, territorialização e cooperação/parcerias) enquanto facilitadores da inclusão da comunidade Roma no âmbito nacional. Aliado a esta estratégia foram desenvolvidos projetos para concretizar de forma efetiva estes princípios, como é o caso dos Planos Locais para a Integração das Comunidades Ciganas (sic) com foco em intervenções *bottom-up* e no desenvolvimento do papel do mediador intercultural (Alto Comissariado para as Migrações, 2019), e do Programa Operacional para a Promoção da Educação dirigido a jovens de etnia Roma, no sentido de promover o seu acesso e sucesso no ensino superior (Alto Comissariado para as Migrações, n.d.-b.).

Numa perspetiva geral, os documentos orientadores europeus e nacionais apontam um caminho assente no local, nas parcerias e em práticas participatórias.

População	Habitação			Educação						Trabalho		RSI	
	Habitação Social	Barracas, Acampamento e Alojamento Móvel	Mercado de Arrendamento	NEET	1º e 2º Ciclo do EB	3º Ciclo do EB		Ensino Secundário		Ensino Superior	Conta Própria ou Conta de Outrem		Economia Paralela
≈ 40 a 60 mil	≈ 20 a 30 mil	≈ 12 a 18 mil	≈ 8 a 12 mil	≈ 18 a 27 mil	≈ 19 a 23 mil	Duono	Recorrente/ Profissional/ EFA	Duono	Recorrente/ Profissional/ EFA	≈ 250	≈ 12 a 18 mil	≈ 20 a 40 mil	≈ 18 a 20 mil
						2500 a 3500	1000 a 2000	2500 a 3000	1000 a 1500				
						3500 a 5500		3500 a 4500					

Quadro 1 - *Dados socioeducativos e económicos acerca da comunidade Roma em Portugal.*

Fontes: Candeias, 2016; Casa-Nova, 2009; Casa-Nova et al., 2022; Cortesão et al., 2005; Ferreira, 2015; Gonçalves, 2020, 2022; Luís, 2021; Paiva, 2013; Pereira et al., 2022; Mendes, 2023; Mendes et al., 2014; Mendes et al., 2023; Marinho, 2003.

Nota: Os dados são estimativas com base na literatura disponível para o território português continental.

Os dados apresentados retratam, com a devida prudência, a situação de vida da comunidade Roma em Portugal em dimensões fundamentais, como a educação e a habitação. Neste sentido, denotam-se os desafios em incluir a comunidade Roma em áreas da vida humana cruciais para o desenvolvimento do *eu* individual e cultural na sua relação com *as outras pessoas e culturas*, e com o mundo envolvente, nomeadamente, pela parca presença da comunidade Roma no ensino superior e pela parte significativa da comunidade que habita em estruturas fragilizadas do ponto de vista das condições de conforto e de salubridade.

Posto isto, importa atentar para alguns dados em torno dos contextos de formação e de emprego da comunidade Roma. De acordo com Candeias et al. (2023), denota-se um crescente envolvimento da comunidade Roma em contextos formativos, nomeadamente, em processos de EFA. No entanto, na relação com o mercado de trabalho, as ofertas de emprego surgem na sua maioria pouco ajustadas às especificidades socioculturais da comunidade Roma. Aliado a esta situação, os/as empregadores/as tendem frequentemente a rejeitar pessoas de etnia Roma por motivos diversos, como é o caso de discriminação no momento do recrutamento e por considerarem que a pessoa não detém conhecimentos suficientes para desempenhar a função.

Não obstante, os autores apontam que uma maior afinidade entre os Centros Qualifica e o mercado de trabalho em termos da criação de pontes para ajustar as ofertas formativas e de emprego às especificidades e necessidades socioculturais da comunidade Roma evidenciaria efeitos positivos na inclusão das pessoas de etnia Roma na sociedade portuguesa, por exemplo, por meio da atribuição de bolsas de formação e de estágio, e pela mobilização de mediadores interculturais e de pastores religiosos no processo formativo e na integração no mercado laboral.

Assente nesta esteira, o Quadro 1 apresenta uma descrição quantitativa que, ao encontrar-se com uma descrição qualitativa, permite-nos tecer algumas considerações em torno do retrato da situação de vida atual da comunidade Roma em Portugal, nomeadamente, nota-se um crescente processo de transformação das vivências educativas/formativas (e.g., maior envolvimento em processos educativos/formativos e acesso ao ensino superior) e laborais (e.g., incremento da diversidade de profissões) das pessoas Roma em Portugal, não ignorando os desafios (e.g., discriminação no acesso ao emprego) que se tem vindo a estender no tempo e que obstaculizam uma inclusão efetiva da comunidade Roma a nível nacional.

Nesta lógica, importa entender a diversidade existente no seio da comunidade Roma, onde existem pessoas que vivem de acordo com os padrões culturais Roma tidos como tradicionais (e.g., casamento para a vida), outras pessoas que vivem num registo híbrido entre aderirem a algumas práticas culturais tidas como tradicionais e de constroem outras práticas tidas como modernas (e.g., fluidez nos relacionamentos românticos), também se observam pessoas que se identificam como Roma, mas que não se reveem nas práticas culturais da comunidade (sejam as tidas como tradicionais, sejam as tidas como modernas) e, ainda, outras pessoas que nasceram no seio desta comunidade, mas que por diversos motivos decidiram sair e não se identificam como pessoas Roma (Luís, 2021; Magano, 2008).

Assente neste debate, na contemporaneidade, cabe refletir em torno de algumas questões fulcrais, por exemplo, no campo sociocultural, *estaremos a falar de um processo de reconfiguração da cultura Roma ou de um processo de aculturação por parte de alguns dos seus membros e/ou grupos?* Em larga medida, esta e outras questões revelam-se pontos de debate público e político que implicam abordar temáticas desconcertantes, como é o caso da discriminação étnica e de género.

Em suma, esta reflexão concetual e cultural permitiu tecer a malha sobre a qual se esclareceram os pressupostos teóricos essenciais para o debate crítico que se procura realizar nas seguintes secções.

Considerações Metodológicas

A reflexão crítica que se realiza em torno desta experiência formativa inspira-se num trabalho de dimensão etnográfica (Amado, 2017), ou seja, valoriza os significados e interpretações das pessoas, propondo-se descrever as práticas culturais da comunidade Roma e analisar as práticas formativas junto da mesma para as interpretar e compreender, sendo que os dados recolhidos traduzem parte do quotidiano das pessoas. Neste sentido, esta dimensão etnográfica apoiou-se na observação participante (Amado, 2017), ao longo de 16 meses, enquanto um esforço de integração na forma de ser, de estar e de agir das pessoas, tendo sido relevante construir-se as condições necessárias para compreender as estruturas de significado que informam e dão corpo ao observado. Numa perspetiva ampla, a observação participante implicou a imersão pessoal e direta na atividade social, cultural e educativa/formativa dos/as formadores/as, dos/as coordenadores/as de formação, dos/as gestores/as de formação, dos parceiros sociais da entidade formativa e da comunidade Roma e restantes formandos/as até se ter atingido um nível profundo de compreensão.

Além deste aspeto, as notas de terreno (Amado, 2017) desempenharam um papel fundamental no registo sistemático e denso das atitudes observadas e das dinâmicas desenvolvidas. Em larga medida, o trabalho de descrição apresentou um carácter reflexivo-interpretativo, ou seja, implicou situarmo-nos no interior dos

contextos, construindo notas de terreno significativas do quotidiano observado, transformando-as em empreendimentos científicos. De modo a apoiar este trabalho, recorreu-se à entrevista informal (Amado, 2017) enquanto técnica de investigação complementar às notas de terreno, onde se procurou clarificar as ideias das notas de terreno e provocar *insights* a partir do diálogo *in loco* com as pessoas.

Não obstante à sua informalidade, além de existir um guião abrangente e adaptado continuamente a cada momento do curso em torno de focos de conversa e de debate a ter-se em conta nos momentos de interação (e.g., relação com os/as formandos/as de etnia branca/Roma, aprendizagens consideradas interessantes e descrição das vivências na Formação Prática em Contexto de Trabalho - FPCT), existiu um registo próximo do discurso das pessoas assente na escrita das ideias principais do diálogo, tentando preservar algumas das suas palavras.

Importa ainda dizer que o consentimento informado foi recolhido de forma oral, em particular, pelo desconforto e desconfiança percebidos pelas pessoas envolvidas pela existência de um momento para assinar um documento, tendo-se optado pelas entrevistas informais, após dialogar com o grupo formativo e com a equipa pedagógica, enquanto veículo para abrir vias de diálogo e potenciar interações autênticas entre todos os intervenientes formativos, contrariando um encontro meramente avaliativo no momento da entrevista.

Num tom geral, procurou-se tomar partido das interações que se sucediam de forma natural no contexto do trabalho formativo a ser desenvolvido para, de forma intencional, discutir ideias capazes de contribuir para a melhoria contínua do processo formativo e para a sistematização de conhecimento. Assente neste racional, a análise de conteúdo, enquanto um conjunto de procedimentos sistemáticos para descrever e analisar os conteúdos da comunicação humana (Bardin, 1977), revelou-se central para alavancar inferências interpretativas a partir das notas de terreno e dos registos das entrevistas informais, contribuindo para dissociar os dados em categorias e subcategorias. De forma abrangente, iniciou-se a análise de conteúdo por uma leitura flutuante (Cohen et al., 2018) do *corpus* documental. A seguir, realizou-se a categorização dos dados, ou seja, realizou-se um processo pelo qual os dados foram transformados (codificados), sendo recortados, agregados e enumerados em unidades de análise que permitissem uma descrição das características relevantes do seu conteúdo, remetendo-o para o quadro de referência teórico (Bardin, 1977). Por conseguinte, a etapa dos resultados apoiou-se em todo o trabalho de análise e categorização precedente, onde interpretar se revelou um processo de justificação dedutiva e indutiva de relações entre fenómenos complexos (Cohen et al., 2018), sendo desta sequência de ações que emerge o conhecimento.

Por último, importa referir que os procedimentos éticos inerentes ao trabalho em organizações e com pessoas foram tidos em conta, nomeadamente, a recolha do consentimento informado de todas as pessoas envolvidas na pesquisa, assim como o tratamento adequado dos dados no que concerne ao anonimato e à confidencialidade (e.g., nomes fictícios), e ainda no que respeita à gestão dos dados (e.g., armazenamento e destruição). Importa dizer que foram tidos em conta os aspetos interculturais por meio do conceito de sensibilidade cultural (Cohen et al., 2018), nomeadamente, na formulação de questões, no envolvimento com os contextos e na relação com as pessoas Roma e não Roma. Nesta lógica, manteve-se uma permanente reflexão, em termos de preparar as ações a levar a cabo, e vigilância, no que respeita às práticas

desenvolvidas, com o intuito de acautelar o princípio da não-maleficência, bem como de modo a acomodar as especificidades culturais de todos os intervenientes envolvidos na pesquisa.

Descrição do Curso

A pesquisa implicou acompanhar de perto o curso de EFA de assistente familiar e de apoio à comunidade de dupla certificação (9.º ano de escolaridade e profissão). Em termos de emprego, os/as formandos/as profissionalizavam-se na prestação de cuidados de saúde básicos a utentes em condição de fragilidade física, mental e social em contexto domiciliário, institucional ou no âmbito da prestação de cuidados pessoais e à comunidade enquadrados em serviços de apoio sociocomunitário (e.g., lares, hospitais e instituições de solidariedade social).

O curso apresentava um total de 1.960 horas (cerca de 14 meses de formação), onde 1.840 horas eram dedicadas à componente modular (40 unidades modulares) e 120 horas à componente de formação prática em contexto de trabalho (FPCT; tipicamente conhecida como estágio). Em termos de unidades modulares, o curso estava organizado em: 18 unidades modulares de formação base (e.g., organização política dos estados; produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos; usar a matemática para analisar e resolver problemas; e usar a internet); 21 unidades modulares de formação tecnológica (e.g., dietética e confeção dos alimentos; deontologia e ética profissional; e primeiros socorros); e uma unidade modular de acompanhamento e mediação intercultural – aprender com autonomia.

Por último, importa dizer que o curso decorreu numa cidade no centro de Portugal entre março de 2022 e maio de 2023.

As pessoas envolvidas na pesquisa

O Quadro 2 indica alguns dados acerca do grupo de formação envolvido na pesquisa:

Pessoas	Etnia Roma	Etnia Branca	Sexo		Idade
			M	F	
17	13	4	8	9	20 aos 55 anos

Quadro 2 - Descrição do grupo formativo.

Fonte: Produzido pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

Nota: A designação das etnias segue a orientação do grupo de trabalho *Censos 2021 – Questões Étnico-Raciais* (INE, 2021) para a população portuguesa.

Destas 17 pessoas, 11 pessoas (oito pessoas de etnia Roma e três pessoas de etnia branca) concluíram o curso com uma certificação total (unidades modulares mais a FPCT, ou seja, a qualificação equivalente ao 9.º ano de escolaridade e a habilitação profissional), duas pessoas (uma pessoa de etnia Roma e uma pessoa de etnia branca) obtiveram uma certificação parcial (apenas unidades modulares, não tendo realizado a FPCT, isto é, obtiveram a qualificação equivalente ao 9.º de escolaridade, mas não a habilitação profissional), e quatro pessoas (todas de etnia Roma) desistiram do curso ao longo do mesmo. Em termos de empregabilidade,

duas/dois formandas/os (uma pessoa de etnia Roma e outra pessoa de etnia branca) foram contratados pelo local que os acolheu na FPCT.

Resultados e Discussão

A presente pesquisa teve como mote compreender as questões da interculturalidade no seio da EFA a partir das percepções da equipa pedagógica, da equipa formativa e dos/as formandos/as. Numa perspetiva ampla, procuram-se explicar aspetos-chave que facilitaram a aprendizagem de todas as pessoas, independentemente da sua etnia, e que conduziram a uma convivência intercultural.

O papel da subversão responsável

A equipa pedagógica estava constituída por gestores/as da formação (três pessoas de etnia branca e uma pessoa de etnia negra), que geriam o financiamento público do curso, por coordenadores/as pedagógicos (duas pessoas de etnia branca), que geriam os aspetos pedagógicos/andragógicos inerentes ao decorrer da formação, e por uma equipa de formadores/as (14 pessoas de etnia branca e de duas pessoas de etnia Roma), que se ocupavam da dinamização das diferentes unidades modulares.

A preparação e execução de um curso de EFA de financiamento público implica um trabalho burocrático pesado em torno de diversos aspetos administrativos que têm necessariamente de se documentar num dossier técnico-pedagógico (DTP) para que, em sede de auditoria por parte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP), possa ser comprovado o cumprimento escrupuloso dos procedimentos técnicos, pedagógicos/andragógicos e de gestão.

Posto isto, do ponto de vista da equipa pedagógica, a subversão responsável, aqui entendida enquanto a flexibilização das regras, normas e práticas burocráticas sem desrespeito da lei, serve um propósito particular: o de adaptar os conteúdos programáticos, o cronograma, as relações institucionais, entre outros aspetos, às necessidades imediatas do grupo formativo sem as documentar no DTP com o propósito de facilitar a aprendizagem e de contribuir para a conclusão do percurso formativo dos/as formandos/as.

Um dos exemplos mais marcantes desta prática teve que ver com a FPCT. Tendo em conta que a esmagadora maioria dos/as formandos/as trabalhava em contexto de economia paralela e que as entidades que acolheram a FPCT apresentavam horários mais rígidos do que os do centro de formação, surgiu um desafio burocrático: todos os/as formandos/as que estavam elegíveis a seguir para a FPCT tinham completado com sucesso todas as unidades modulares do curso (1.840 horas). Contudo, os/as formandos/as que trabalhavam em contexto de economia paralela não podiam deixar de realizar as suas atividades de trabalho nas feiras regionais em certos dias da semana. Tal situação implicaria que no mapa mensal de assiduidade, que tem de ser anexado ao DTP, constassem faltas à FPCT (120 horas). Caso isso acontecesse, os/as formandos/as não teriam acesso à certificação total (9.º ano de escolaridade e profissão), mas antes a uma certificação parcial, tendo de ser encaminhados para um Centro Qualifica para completarem este percurso formativo. Em relação a este desafio, uma gestora da formação diz o seguinte:

Muitos destes jovens querem seguir para cursos de 12.º ano para depois irem trabalhar, tirar-lhes isso das mãos por um par de faltas não faz sentido. (...) A formação não é isso. (Cátia, Gestora da Formação de etnia branca, Entrevista Informal, 22-07-2022)

Com base no excerto, compreende-se que, do ponto de vista da equipa pedagógica, existe o cuidado em atender aos objetivos pessoais e profissionais dos/as formandos/as. Aliado a esta situação, revelam-se aspetos mais amplos, como destaca um coordenador pedagógico:

De facto, as pessoas de etnia cigana apresentam um percurso entrecortado. (...) Já estiveram noutras respostas formativas, já saíram dessas respostas e já entraram noutras. (...) Cortar-lhes o percurso por faltarem umas horas ao estágio, além de ter muito pouco de pedagógico, não vai contribuir para a sua integração social. (...) Estamos a empurrar-lhes para fora e a realçar que as suas práticas não se adequam à sociedade em que vivem. (Bruno, Coordenador Pedagógico de etnia branca, Entrevista Informal, 13-09-2022)

Com base neste testemunho, compreende-se que a subversão responsável surge em prol da integração social das pessoas de etnia Roma. No fundo, a equipa pedagógica contornou esta situação por meio do diálogo com as instituições que acolheram a FPCT, solicitando às mesmas que assinassem o mapa mensal de assiduidade como se não existissem faltas, atendendo aos motivos acima referidos. Um diretor escolar diz o seguinte sobre este tipo de situações:

As pessoas veem cá para aprender e ter um contacto inicial com o trabalho. (...) Se mostram interesse, as coisas falam-se e resolvem-se. (...) Essa é a nossa lógica e, da minha experiência, a da maioria dos lugares que acolhem estes estágios. (André, Diretor Escolar de etnia branca, Entrevista Informal, 08-05-2023)

Assente neste trecho, também as entidades que acolheram a FPCT compreendem de forma lata a flexibilização da burocracia. Contudo, esta flexibilização assume uma forma responsável, como a seguir se denota:

Ao estar presente nas conversas com as entidades que acolhem a FPCT compreendi que se reconfigura o tempo dedicado à FPCT: os/as formandos/as não deixam de cumprir as 120 horas, apenas o fazem fora do tempo burocraticamente dedicado para tal no cronograma. (...) Todos os/as formandos/as, nas duas semanas posteriores ao encerramento do curso, compensaram os dias que faltaram. (Autor, Etnia branca, Nota de Terreno, 10-06-2023)

Numa perspetiva ampla, a subversão responsável surge como estratégia profissional para gerir os constrangimentos que os processos burocráticos provocariam nos/as formandos/as face às especificidades da sua vida. Nesta linha, em contexto de formação, a subversão responsável pode ser entendida enquanto uma estratégia para facilitar a inclusão cultural e a integração social. Contudo, se os profissionais de formação necessitam de recorrer à mesma para incluir e integrar os/as formandos/as, revela-se necessário repensar os processos burocráticos e, numa medida mais lata, as políticas em educação/formação, nomeadamente, de

que forma poderão dar resposta às diferenças nas condições de existência e de ser das diferentes culturas/pessoas.

Em linha com o referido inicialmente sobre as políticas europeias e nacionais de inclusão da comunidade Roma, os princípios apresentados revelam-se estruturantes para o sucesso das intervenções, mas a sua aplicação carece de uma acomodação aos tempos (e.g., processos formativos com menor extensão temporal), às condições de vida das pessoas visadas por estas mesmas políticas (e.g., um envolvimento mais robusto por parte do tecido laboral no que respeita a uma ponte efetiva entre formação e trabalho) e às especificidades culturais (e.g., sessões alocadas em apenas um período do dia – manhã, tarde ou noite –, de forma a permitir conciliar com uma atividade laboral), importando notar que muitas destas questões se revelam transversais a outras pessoas e grupos sociais que participam em processos formativos.

Das Acomodações Pedagógicas/Andragógicas às relações sociopessoais

A equipa de formadores/as teve, entre outras questões, que gerir os desafios relacionados com a literacia e a numeracia dos/as formandos, visto que o grupo formativo, em geral, independentemente da sua etnia, apresentava fragilidades nestes dois aspetos. A estratégia pedagógica concertada entre equipa de coordenadores/as, equipa de formadores/as e formandos/as prendeu-se com o recurso a debates de grupo, à produção de posters, ao recurso a desenhos e músicas, e a reflexões próximas das experiências quotidianas do grupo formativo enquanto veículos para ensinar e avaliar as aprendizagens.

Neste sentido, foram levadas a cabo uma série de acomodações pedagógicas/andragógicas, isto é, uma série de adaptações à forma como se abordam e se ensinam os conteúdos programáticos em cada unidade modular, de modo a facilitar a aprendizagem por meio da adequação destes aspetos às especificidades do grupo formativo. A título exemplificativo, numa das unidades modulares mais densas em termos de conteúdo – a relativa à deontologia profissional –, o grupo formativo foi convidado a elaborar posters em torno de desafios deontológicos que já tomaram conhecimento ao longo da sua vida e a explanarem a ação de um assistente familiar e de apoio à comunidade no seio desses desafios:

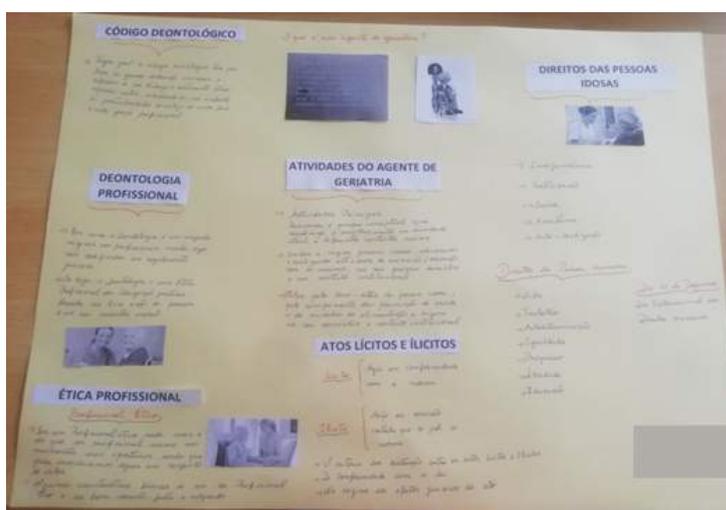


Figura 2 - Poster elaborado por formandos/as na unidade modular de deontologia profissional.

Fonte: Proveniente da observação participante realizada pelo autor (2023).

A partir deste tipo de trabalhos, os/as formandos/as foram capazes de expor por palavras suas os conhecimentos que aprenderam nas sessões e a sua utilidade no decurso da prática profissional. Outro exemplo tem que ver com a aprendizagem da matemática: nestas unidades modulares, as pessoas de etnia Roma realizaram o seu percurso de aprendizagem por meio de atividades relacionadas com o seu quotidiano – a venda em feiras regionais (Figura 3).



Figura 3 - Desenho elaborado pelos/as formandos/as para apoiar num exercício.

Fonte: Proveniente da observação participante realizada pelo autor (2023).

Neste caso, o desenho elaborado pelo grupo de formandos/as Roma facilitou a aprendizagem da matemática por meio da visualização e recuperação de casos do seu quotidiano onde empregam conhecimentos e competências matemáticas, contribuindo para compreender de forma concreta o solicitado nos exercícios. Num outro exemplo, nas unidades modulares de português procurou-se alavancar situações de cidadania ativa, onde o grupo de formandos/as, por meio da escrita reflexiva e persuasiva, procurou escrever uma recomendação crítica a um serviço público relativamente a uma situação quotidiana:

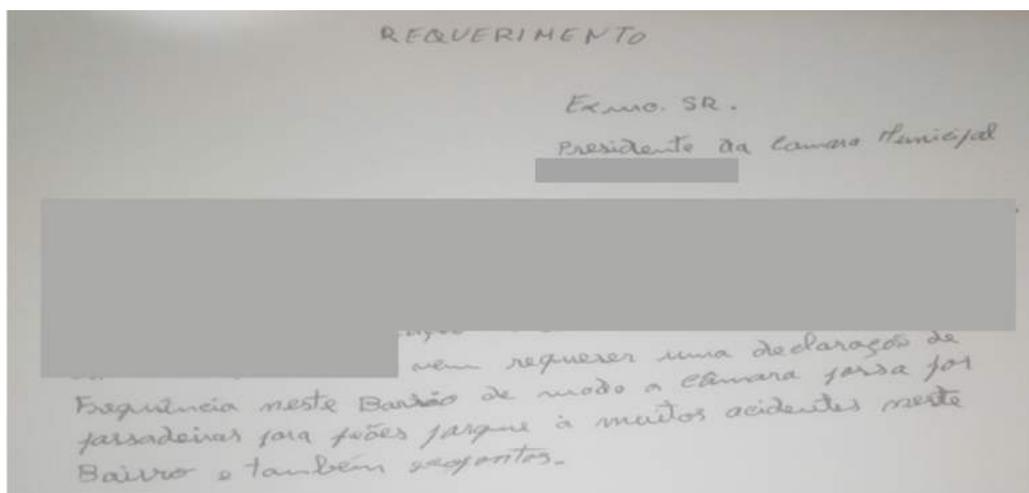


Figura 4 - Requerimento escrito por um formando para entregar na Câmara Municipal.

Fonte: Proveniente da observação participante realizada pelo autor (2023).

No caso retratado na imagem acima, o formando escreveu um requerimento à Câmara Municipal da sua área de residência, a solicitar a colocação de uma passadeira para peões perto de um cruzamento onde tinha observado casos de atropelamento, inclusive de pessoas do seu grupo de pares. Neste exercício, os/as formandos/as foram convidados/as a empregar os conhecimentos aprendidos para intervir junto das instituições da sociedade, no sentido da melhoria dos espaços comuns.

Posto isto, estas acomodações pedagógicas/andragógicas apresentaram-se estratégias adequadas ao grupo formativo, independentemente da sua etnia, em detrimento de outras técnicas pedagógicas/andragógicas de avaliação das aprendizagens, como testes e trabalhos escritos, uma vez que as fragilidades ao nível da literacia e da numeracia dificultavam a interpretação dos enunciados dos testes e a escrita de trabalhos textuais extensos. Tais acomodações facilitaram as aprendizagens e conduziram a momentos de aprendizagem significativa por meio da partilha de pontos de vista e de experiências de vida.

Em linha com as ideias de Stoer e Magalhães (2005) em torno da gestão das diferenças, as acomodações pedagógicas/andragógicas facilitaram a diluição dos lugares culturais inicialmente densos e fechados, no sentido de abrir vias de diálogo para o interconhecimento, num primeiro momento relacionado com as aprendizagens, mas em momentos posteriores focado nas vivências pessoais e, por conseguinte, culturais, permitindo a construção de lugares culturais abertos, mas não desapropriados do seu *eu* cultural.

Na sequência destas ações, observou-se o envolvimento do grupo formativo, mas também da equipa de formadores/as no processo de ensino-aprendizagem:

Gostam de falar e foi por aí que fui. (...) À medida que íamos conversando, nas pausas e entre trabalhos, fomos construindo um à-vontade e respeito mútuo que depois contribuía para gerir alguns conflitos nas sessões. (Heitor, Formador de etnia branca, Entrevista Informal, 25-10-2022)

A gente convivia e ajudávamo-nos uns aos outros. (...) A Sandra [formanda de etnia branca] ajudava muito a gente, aprendemos muito com ela. (...) A formadora Sara [formadora de etnia branca] tinha muita paciência connosco. (Vânia, Formanda de etnia Roma, Entrevista Informal, 06-12-2022)

Eles são pessoas como nós. (...) Sofrem e são felizes, tem que cuidar dos pais quando são velhos e dos filhos quando são novos. (...) Agora que tivemos mais juntos percebi pelo que passam. (...) Se toda a gente soubesse o que nós soubemos aqui, as mentalidades mudavam. (...) Eu vou sair com outra ideia deles. (Sandra, Formanda de etnia Branca, Entrevista Informal, 13-03-2023)

Assente nestes relatos, compreende-se que as acomodações pedagógicas/andragógicas contribuíram para fortalecer as relações sociopessoais: os/as formandos/as, por meio dos debates e do envolvimento em trabalhos práticos, iam construindo relações significativas entre si, independentemente da sua etnia, assim como iam construindo uma relação de mentoria com os/as formadores/as, onde estes/as facilitavam a aprendizagem por meio do apoio contínuo e de uma interação genuína em torno de conhecer o grupo formativo.

Por último, a unidade modular de aprender com autonomia (AA) teve um papel chave para a mediação das relações, uma vez que se apresentou como uma unidade presente ao longo do curso com uma frequência

quinzenal e uma duração variável entre 60 e 120 minutos, proporcionando um espaço de reflexão acerca do percurso formativo do grupo e de cada pessoa, e de mediação das relações entre cada elemento do grupo, bem como entre culturas:

As sessões de AA foram cruciais para trabalhar a interculturalidade. (...) Naquele espaço falava-se daquilo que todos pensavam, mas ninguém queria dizer. (...) Foi uma autêntica desconstrução dos estereótipos. (Patrícia, Coordenadora Pedagógica de etnia branca, Entrevista Informal, 21-02-2023)

Antes tinha medo de ver ciganos (...) porque achava que iam fazer barulhos nas filas dos correios (...) ou que iam roubar no supermercado. (...) Eu pensava que viviam em barracas e que viviam dos subsídios, (...) mas isto de trabalhar na feira tem muito que se lhe diga, (...) são muitas horas e as coisas não são roubadas. (...) Alguns deles vivem em casas melhores que a minha! [riso com leveza] (...) E ainda bem porque precisam mais do que eu que vivo só com o meu marido. (Sandra, Formanda de etnia Branca, Entrevista Informal, 19-10-2022)

Como realçado no excerto, as sessões de AA proporcionaram oportunidades para partilhar as especificidades da cultura Roma e da cultura branca, bem como compreender os principais desafios, no curso e na vida em geral, que ambas as culturas enfrentam para melhorarem a sua interrelação. A título exemplificativo, a partilha por parte de pessoas jovens de etnia Roma de uma aspiração por prosseguirem para um curso profissional de dupla certificação conducente ao 12.º ano e a uma profissão na área da estética ou cabeleireiro/barbeiro, para procurarem trabalho nessa área ou abrirem o seu próprio negócio, revelou-se um momento de confronto entre os estereótipos das pessoas de etnia branca (neste caso, a ideia de que as pessoas Roma não ambicionam prosseguir o aumento das suas qualificações e um trabalho que se distancie da venda ambulante) e o contacto que as mesmas estavam a vivenciar naquele momento com as pessoas de etnia Roma (em linha com o testemunho da formanda Sandra).

Num olhar retrospectivo, as sessões de AA facilitaram a desconstrução de preconceitos e estereótipos associados à comunidade Roma (e.g., a comunidade Roma vive em acampamentos, vende artigos roubados e apropria-se de apoios sociais de forma abusiva) e permitiram reconfigurar algumas ações humanas e pedagógicas/andragógicas que desvirtuavam o trabalho intercultural que se estava a realizar (e.g., distanciamento das pessoas não Roma em trabalhos de grupo por receio de serem maltratadas pelas pessoas Roma). A título de exemplo, os trabalhos em grupo com pessoas Roma e pessoas não Roma permitiram conscientizar a partilha de interesses e de valores comuns entre ambas as culturas, nomeadamente, no que respeita ao cuidar de pessoas com condições de saúde particulares. Por outras palavras, estes momentos facilitaram o encurtamento da distância entre o *eu* cultural e o *outro* cultural, em linha com as ideias de Vieira (2011) exploradas inicialmente.

Considerações Finais

A EFA em Portugal, além de ter sido alvo de diversas políticas públicas que moldaram a conjuntura desta tipologia de educação/formação (e.g., Programa Novas Oportunidades – 2006 a 2012), também tem vindo a acomodar medidas políticas que se cruzam com as questões interculturais, nomeadamente, que se preocupam em intervir junto da comunidade Roma em dimensões como a educação e a habitação (e.g.,

Planos Locais para a Integração das Comunidades Ciganas – em vigor desde 2018) (Cavaco, 2022). De facto, nos últimos anos, têm sido alavancados esforços para a promoção da inclusão e da integração da diversidade em contexto de formação (e.g., formação contínua de formadores/as na área da educação intercultural – em execução desde 2020) (Pereira et al., 2022; Teves, 2022).

Assente nesta esteira, importa dizer que os processos de gestão e pedagógicos/andragógicos colocaram-se como facilitadores das aprendizagens e da inclusão da diversidade. Em particular, as práticas de subversão responsável e as acomodações pedagógicas/andragógicas conduziram à construção de espaços de aprendizagem capazes de facilitarem a construção de sinergias interculturais entre formandos/as, formadores/as, equipa pedagógica e entidades do mercado laboral.

Não obstante, um aspeto de melhoria crucial tem que ver com a FPCT, uma vez que as entidades que acolheram esta componente do curso foram, na sua maioria, entidades públicas (e.g., escolas). Deste modo, a contratação surgiu obstaculizada. No entanto, caso existisse um esforço em criar pontes com entidades locais do setor privado e social abertas a acolher pessoas, abrir-se-iam portas para integrar as pessoas no mercado de trabalho.

No que concerne às limitações da pesquisa, ter-se-ia revelado importante aprofundar o conhecimento produzido por meio de grupos de discussão focalizada para conscientizar em debate alguns dos processos de aprendizagem relativos à convivência intercultural.

No que diz respeito a futuras pesquisas, considero relevante aprofundar as implicações do conceito de morte cultural no seio da comunidade Roma, explorar o papel das acomodações pedagógicas/andragógicas junto de pessoas Roma noutros pontos do país e com faixas etárias diversificadas na perspetiva da promoção do sucesso educativo/formativo, e refletir em torno de caminhos políticos que desobstruam algumas das barreiras na ligação com o mundo do trabalho que se observam neste tipo de percursos formativos.

Em retrospectiva, ao facilitar o interconhecimento, promoveu-se a interrelação por via da abertura progressiva à *outra* pessoa, à *outra* cultura, tendo sido este processo de abertura gradual que desencadeou os sentimentos e atitudes enunciados nas passagens das pessoas entrevistadas. Em suma, em linha com o conceito de *trânsfuga cultural* avançado por Vieira (2011) e assente nos contributos de Stoer e Magalhães (2005) acerca da gestão das diferenças, a educação/formação intercultural passa por estabelecer uma ponte entre pessoas e grupos culturalmente diferentes, por criar momentos de interconhecimento e de diálogo intercultural que promovam a troca de experiências, que estimulem à interrelação, culminando na abertura gradual *do eu ao outro* por meio da compreensão dos desafios do *lugar do outro* ao navegar pelo mesmo mundo que o *eu*, bem como por via do entendimento das diferenças sentidas pelo *eu* e pelo *outro* durante essa navegação.

Referências

- Amado, J. (Coord.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bereményi, B. A. (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: The Roma in Catalanian schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355-369. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.643134>.
- Candeias, P. (2016). “No estudar é que está o ganho?” Comparação entre ciganos com diferentes níveis de escolaridade com base em dados do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas. *Configurações*, 18, 27-46. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3563>.
- Candeias, P., Mendes, M., Magano, O., Mourão, S., Pinheiro, S., & Caetano, P. (2023). Investigação sobre os contextos de emprego e formação. In M. Mendes (Coord.), *Ciganos/Roma e educação. Investigação colaborativa e práticas de cooperação de conhecimento* (pp. 91-110). Editora Mundos Sociais.
- Casa-Nova, M. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento: Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Alto Comissariado para as Migrações. <https://www.obcig.acm.gov.pt/-/colecao-olhares-n-8>.
- Casa-Nova, M., Aydin, I., & Moreira, L. (2022). *Perfil escolar das comunidades ciganas 2018/19: Análise de dados (Fact Sheet 3)*. Observatório das Comunidades Ciganas. <https://www.obcig.acm.gov.pt/obcig-fact-sheets>.
- Cavaco, C. (2022). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal – Inovações e desafios. *Educar em Revista*, 38, e82009. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.82009>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Correia, M. (2022). *Uma revisão crítica e mista da literatura em torno da relação entre direitos de cidadania e saúde – Propondo a healthenship: “Fui para o hospital com medo de perder o meu emprego”* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/147366>.
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens: Escola e comunidade cigana – Representações recíprocas*. Alto Comissariado para as Migrações. <https://www.obcig.acm.gov.pt/-/colecao-olhares-n-1>.
- Dasli, M. (2019). UNESCO guidelines on intercultural education: A deconstructive reading. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 215-232. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1451913>.
- Ferreira, T. (Coord.) (2015). *Caracterização das condições de habitação das comunidades ciganas residentes em Portugal*. Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana. https://www.portaldahabitacao.pt/documents/20126/58203/caraterizacao_condicoes_habitacao.pdf/43b00c61-59e6-2adf-1d0a-959445ce1068?t=1549879128711.
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2021). *10ª Reunião da SEAC 2021. Parecer do INE à proposta do GT Censos 2021 – Questões étnico-raciais*. INE. https://cse.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=378553239&att_display=n&att_download=y.
- Kende, A., Hadarics, M., Bigazzi, S., Boza, M., Kunst, J., Lantos, N., Láštiová, B., Minescu, A., Pivetti, M., & Urbiola, A. (2020). The last acceptable prejudice in Europe? Anti-Gypsyism as the obstacle to Roma inclusion. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(3), 388-410. <https://doi.org/10.1177/1368430220907701>.
- Luís, A. (2021). *O papel da educação e formação de adultos na inclusão social do grupo sociocultural cigano: Estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório do Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/7348>.

- Magano, O. (2008, junho 25-29). *Percursos de integração social de indivíduos de origem cigana: Alguns dados preliminares* [Comunicação oral]. VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Lisboa, Portugal. <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/140.pdf>.
- Marinho, M. (2003). Os ciganos em Portugal. *Intervenção Social*, 27, 89-120. <https://doi.org/10.34628/nbxc-1z41>.
- Mendes, M. (Coord.) (2023). *Ciganos/Roma e educação. Investigação colaborativa e práticas de cooperação de conhecimento*. Editora Mundos Sociais.
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas*. Alto Comissariado para as Migrações. https://www.researchgate.net/publication/313090372_Estudo_Nacional_sobre_as_Comunidades_Ciganas.
- Mendes, M., Magano, O., Mourão, S., & Pinheiro, S. (2023) In-between identities and hope in the future: Experiences and trajectories of Cigano secondary students (SI). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170170>.
- Paiva, M. (2013). *Aprender a ser Cigano, hoje: Empurrando e puxando fronteiras* [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7994>.
- Pereira, C., Milagre, C., & Ortiz, A. (2022). Política integrada e portugueses ciganos. O caso da educação de adultos de 2020 a 2022. In M. Casa-Nova (Coord.), *Educação de adultos e comunidades ciganas: Políticas e processos* (pp. 47-86). Alto Comissariado para as Migrações/Observatório das Comunidades Ciganas.
- Pinheiro, S. (2019). *Cidadania europeia: Para que te quero? Significados de cidadania nacional e europeia para jovens de grupos étnicos não-dominantes numa escola portuguesa* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/127802>.
- Plainer, Z. (2020). “The Roma in Țândărei”: A few thoughts on prejudices and groupism in media representations of the Romanian Roma during the COVID-19 pandemic. *Social Review*, 13(1), 5-10. <https://doi.org/10.15170/SocRev.2020.13.01.01>.
- Teves, L. (2022). *Desafios do formador em educação e formação de adultos no século XXI - Entre mutações e con(di)vergências da educação de adultos em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/147011>.
- Vieira, R. (2011). A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças. *Série-Estudos*, 31, 35-54. <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/114>.

Outras Fontes

- Alto Comissariado para as Migrações. [ACM] (2019). *Guia para a conceção de planos locais para a integração das comunidades ciganas*. ACM. <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/0/Guia-para-a-Concecao-de-Planos-Locais-para-a-Integracao-das-Comunidades-Ciganas.pdf/160dc330-986a-40f9-b7ef-2953c81768db>.
- Alto Comissariado para as Migrações. [ACM] (n.d.-a). *Estratégia nacional para a integração das comunidades ciganas (ENICC)*. ACM. <https://www.acm.gov.pt/pt/-/estrategia-nacional-para-as-comunidades-ciganas-enicc-concig>.
- Alto Comissariado para as Migrações. [ACM] (n.d.-b). *Programa operacional para a promoção da educação (OPRE)*. ACM. <https://www.acm.gov.pt/-/programa-operacional-para-a-promocao-da-educacao-opre-candidaturas-abertas>.
- Comissão Europeia. [CE] (2011). *Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões: Um quadro europeu para as estratégias nacionais de integração dos Ciganos até 2020*. CE. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A52011DC0173>.

- Freepik (n.d.). *Imagem da geografia da União Europeia* (Versão 2023) [Portefólio online de imagens]. Freepik. <https://rb.gy/h66yasintese>.
- Gonçalves, B. [SobreTudo] (2020, May 26). *Ciganos – parte 2, com Bruno Gonçalves* [Podcast]. PodBean. <https://sobretudocast.podbean.com/e/ciganos-parte-2-com-bruno-goncalves/>.
- Gonçalves, B. (2022). Módulo 4: As comunidades ciganas em Portugal. In Instituto de Emprego e Formação Profissional [IEFP], *Para uma cidadania ativa: Apendizagem intercultural (Formação Contínua de Formadores)*. IEFP. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1733068>.

[Índice](#)





ESCOLA OFICINA - A INTERVENÇÃO SOCIAL ALIADA À INOVAÇÃO E À SUSTENTABILIDADE SOCIAL, AMBIENTAL E ECONÓMICA

Diana Mota¹, Elvira Lopes² & Sara Cabral³

Resumo

Com este trabalho, pretende-se apresentar a prática da intervenção da Escola Oficina e as estratégias inerentes à promoção da inovação social aliada à sustentabilidade. Explorando o paradoxo do social, económico e sustentável, procura-se demonstrar de que forma um projeto de carácter social explora as suas componentes de integração socioprofissionais junto de públicos em vulnerabilidade, conciliando a sustentabilidade económica e a sustentabilidade ambiental. A Escola Oficina foi criada em 2015, com o propósito de estabelecer pontes para o emprego através da capacitação de pessoas desempregadas e promover o reaproveitamento e transformação de desperdícios têxteis, assente nos princípios da educação, integração social e sustentabilidade ambiental.

Palavras-chave: *Inovação; Empreendedorismo; Economia Circular; Sustentabilidade; Triple Bottom Line.*

O contexto da intervenção da Escola Oficina

A Escola Oficina nasce inicialmente como um projeto de inovação e empreendedorismo social, criada com o propósito de estabelecer pontes para o emprego através da capacitação de pessoas desempregadas, aliado ao reaproveitamento e transformação de desperdícios têxteis, assente nos princípios da educação, integração social e sustentabilidade ambiental. Enquanto projeto de intervenção e de inovação social, assenta numa perspetiva *triple bottom line*.

Cada vez mais se requer o desenvolvimento de projetos, através de uma nova relação entre a teoria e a ação, procurando as evidências da ação. Este projeto de inovação social foi-se consolidando ao longo dos

¹ Doutorada e Coordenadora da Unidade de Desenvolvimento Social da Gaiurb, Urbanismo e habitação, EM.

² Licenciada e Técnica Superior da Unidade de Desenvolvimento Social da Gaiurb, Urbanismo e habitação, EM.

³ Mestre e Técnica Superior da Unidade de Desenvolvimento Social da Gaiurb, Urbanismo e habitação, EM.

anos no território como uma prática, procurando, sempre que possível, obter uma visão holística da sua intervenção, sendo esta sistémica, integrada e multidimensional. Segundo Guerra (2002), nunca houve tanta interação entre conhecimento e a ação diante dos principais desafios enfrentados pela sociedade moderna, tais como a exclusão social e a preservação do meio ambiente, entre outros, reconhecendo a complexidade dos fenómenos sociais que a sociedade abarca.

No sentido das contradições e paradoxos, a intervenção social já não consiste apenas na resolução de problemas, mas, sim, na identificação dos mesmos e na construção de um consenso como uma prática criativa e institucionalizada de adaptação de perspetivas entre os atores envolvidos.

Contextualizando a prática, na análise dos impactes sociais da globalização, estamos perante situações de origem variada no atual contexto social em que vivemos. Por um lado, provocado pela instabilidade económica fruto dos conflitos na Ucrânia e Médio Oriente e, por outro, ainda em recuperação de uma pandemia, têm-se agravado situações problemáticas das comunidades desfavorecidas nas áreas urbanas, acentuando-se as necessidades sociais associadas à rutura e exclusão social de grupos e famílias socialmente vulneráveis que agora passam a incluir franjas da classe média no circuito de resposta social, que outrora não faziam parte das prioridades de intervenção.

A pobreza e a exclusão social resultam de desigualdades no acesso à participação social em vários aspetos, não apenas económicos, mas também culturais, sociais e simbólicos, dos atores sociais, que inclui ainda a falta de reconhecimento, respeito e valorização (Paugam, 2003) que concorrem para a pobreza e exclusão social dessas mesmas famílias. Bauman (1999) reforça a ideia de que a pobreza não se reduz à falta de comodidades, sendo ela também uma condição social e psicológica, dado que a impossibilidade de alcançar os padrões estabelecidos pela sociedade é, em si mesma, geradora de angústia e de sentimentos de vergonha ou de culpa que induzem uma redução da autoestima.

Deve-se compreender que não se deve analisar a pobreza em termos de insatisfação das necessidades fundamentais, mas sim das necessidades sociais que remetem para o desejo de integração num dado ambiente sociocultural. Compreende-se, assim, a pobreza como um fenómeno complexo e multidimensional, e a sua definição vai para além de carências materiais (Paugam, 2003), exigindo uma atuação integrada das diferentes áreas setoriais de intervenção pública, e combater a mesma é uma obrigação em matéria de direitos humanos, nomeadamente o direito à educação e o direito a um trabalho digno, que o projeto Escola Oficina procura atingir, entre outros.

Focando, também, a problemática no desemprego, a luta contra o desemprego e a construção de uma sociedade socialmente inclusiva continuam a ser dimensões importantes que necessitam de ser abordadas de forma estrutural. Segundo dados da União Europeia (EU, 2022), têm-se verificado variações nas taxas de desemprego, e assiste-se a uma queda regular dessas taxas desde 2013. Dados de abril 2021 apontam para uma taxa de desemprego na zona Euro de 8%, ligeiramente acima dos 7,3% de 2020. No entanto, a pandemia fez disparar novamente as taxas e, conseqüentemente, os níveis de pobreza. Tem-se verificado um esforço na recuperação das economias, com conseqüências nas dinâmicas do mercado de trabalho. As dinâmicas do desemprego, nomeadamente o de longa duração (pessoas desempregadas há mais de 12

meses) continua a ser uma das principais causas da pobreza, permanecendo elevado em alguns países, representando mais de 40% do desemprego total (EUROSTAT, 2021). A ausência prolongada de hábitos de trabalho conduz frequentemente à saída permanente dos trabalhadores do mercado, agudizando a sua condição social, estando estes mais expostos a condições de exclusão social e pobreza (Diogo et al., 2015).

O desemprego, para além da perda de rendimentos, acarreta outras consequências, não apenas para o indivíduo, mas também para a sociedade. Segundo Durkheim (in Caro, 2018) o trabalho desempenha um papel importante na socialização dos indivíduos, na estruturação das suas vidas diárias e na manutenção da ordem social. Assim, o desemprego pode levar a problemas sociais, como pobreza, criminalidade e instabilidade familiar. A população desempregada está mais exposta a situações de risco e situações de exclusão social, que poderão levar à marginalização e/ou aumento de criminalidade, logo, a aumentos de encargos financeiros com a justiça.

O desemprego pode levar à desestruturação e desorganização familiar, carências económicas e diminuição do poder de compra, com consequências ao nível do crescimento económico. Verifica-se a perda de impostos que os desempregados pagariam e que poderiam ser utilizados em benefício de toda a sociedade, bem como um aumento da despesa pública decorrente do pagamento de apoios sociais. Desta forma, não se gera a riqueza que seria capaz de gerar se todos os seus recursos estivessem a ser aproveitados da melhor forma. A nível individual, identifica-se de imediato a consequência de âmbito económico, ou seja, a perda de rendimento para o indivíduo (Almeida et al., 1992; Costa, 1998).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2023), a taxa de desemprego, em Portugal, fixou-se em 6% em 2022, em que a proporção de desempregados de longa duração representava 45,2%, sendo que mais de 3/5 destes (63,7%) se encontravam nesta situação há dois ou mais anos. O desemprego constitui um fator potenciador de exclusão social, refletindo-se na taxa de risco de pobreza ou exclusão social, que em Portugal tem vindo gradualmente a aumentar, representando 22,4% em 2021, a oitava taxa mais elevada da UE (a 13ª em 2020). O risco de pobreza e exclusão social mantém-se para cerca de 1/5 da população, sendo estes problemas sociais complexos devido à sua multidimensionalidade.

Outro efeito é a depreciação do capital humano, pois estes indivíduos não se encontram a pôr em prática os seus conhecimentos, o que se traduz numa perda de qualificações e hábitos de trabalho. A falta de oportunidades conduz à desmotivação e ao desemprego de longa duração, que leva a consequências psicológicas negativas, como sentimentos de frustração e insatisfação com a vida, diminuição da auto estima, surgimento de problemas de saúde mental e a sua agudização, logo, um aumento de encargos financeiros para o Estado na área da saúde.

Em Portugal, o tema da pobreza e a sua multidimensionalidade, juntamente com a exclusão social e, ultimamente, a desigualdade social, tem sido amplamente abordado em vários trabalhos, sendo de referir, entre outros, os de Costa (1998), Costa et al. (2008), e Costa (2012). A pobreza encara-se como um fenómeno complexo, possuindo diferentes ângulos de interpretação. Neste sentido, a forma como a sociedade se organiza em termos políticos e económicos é determinante, assim como ultrapassar o tratamento setorial das populações desfavorecidas, promovendo programas e projetos que se pretendem inovadores.

O concelho de Vila Nova de Gaia, onde se foca a intervenção da Escola Oficina, evidencia um tecido urbano industrial e de serviços. As maiores vulnerabilidades associadas são os níveis elevados de desemprego e o emprego com baixas remunerações, bem como os baixos níveis de qualificação profissional. Urge explorar a compreender melhor as condições de vida e os fenómenos sociais complexos que levam à pobreza e à exclusão social, e como esses fatores dificultam a plena integração das famílias na sociedade. Por outro, verifica-se a restrição de recursos com que as instituições enfrentam as problemáticas sociais mais complexas e permanentes. O desemprego afigura-se a questão central neste território, evidenciando-se de uma forma extensiva, desde os mais novos aos mais escolarizados, conjugando-se com os fracos níveis de qualificação dos ativos, baixas remunerações do trabalho e insuficientes rendimentos das famílias. Estes são fenómenos que se traduzem na pobreza em muitos indivíduos, incluindo ativos empregados. Segundo dados da PORDATA, no ano de 2022, registou-se 10.544 pessoas em situação de desemprego, sendo que 4.892 estavam desempregados há menos de um ano e 6.343 se encontravam desempregados há mais de um ano (portanto, desempregados de longa duração). Denota-se a prevalência do desemprego de longa duração, atingindo mais mulheres que homens, aumentando a sua condição de vulnerabilidade.

Urge uma intervenção estruturada neste âmbito, através da capacitação de desempregados e promovendo a sua qualificação e desenvolvimento de competências, e a promoção e a criação de postos de trabalho, proporcionando à população uma adequada integração no mercado de trabalho. As respostas sociais e de apoio ao emprego, a formação e qualificação existentes, paradoxalmente nem sempre estão de acordo com as necessidades do mercado, não facilitando o *match* entre as competências e as necessidades. Esta situação leva, muitas vezes, a que as pessoas em situação de desemprego se vejam conformadas com a falta de oportunidades, por não verem alternativas para a sua integração profissional. As respostas padronizadas existentes no território limitam a intervenção, pela falta de um acompanhamento social personalizado às individualidades de cada um, e é importante reforçar que *cada caso é um caso*, sendo mais complexo obter resultados através de soluções pré-formatadas.

Os princípios da intervenção da Escola Oficina

A metodologia adoptada pela Escola Oficina valoriza a motivação e o saber fazer, e aposta na (re)integração socioprofissional de públicos desfavorecidos e em situação de precariedade no mercado de trabalho. Procura combater as contradições associadas ao *inempregáveis*, pressupondo que todas as pessoas são *empregáveis* desde que queiram trabalhar, e reinventa recursos para a inserção profissional de pessoas vulneráveis e em dificuldade no acesso ao emprego, a partir das empresas que procuram trabalhadores. Leva a cabo abordagens participativas com os vários intervenientes afetados pelos sistemas de exclusão e integração (em primeiro lugar, pessoas à procura de trabalho, mas também empregadores, agentes de integração e técnicos sociais). É uma prática de inserção profissional e de promoção de emprego, cujo fim último, sendo social, atua sobre o económico, mobilizando precisamente o económico e o social, simultaneamente.

Uma das estratégias passa pelo desenvolvimento de programas específicos de qualificação de públicos mais afastados do mercado de trabalho e capacitação de públicos com baixas qualificações e em maior risco de exclusão do mercado de trabalho, em articulação com estratégias mais vastas, melhorando não apenas as oportunidades de emprego, mas também níveis de cidadania e participação na vida social, apostando na

resiliência das pessoas e comunidades, em especial as mais vulneráveis, ajudando à sua preparação individual e coletiva. A valorização e reforço das competências é o caminho para este desafio, seja por via da qualificação formal e da formação profissional, seja por via da educação não-formal e aprendizagem ao longo da vida. A promoção de competências técnico-profissionais, assim como de competências pessoais e sociais transversais, é um fator decisivo para o reforço de oportunidades (seja no acesso ao trabalho digno, a rendimentos e ao bem-estar).

O território de Vila Nova de Gaia, onde intervém a Escola Oficina, é muito amplo, compondo zonas rurais e urbanas, e com uma população com características específicas face ao contexto em que está inserido, pelo que se considera que só uma abordagem inovadora, sistémica e holística poderá levar ao sucesso sustentável do combate ao fenómeno do desemprego e da pobreza. A intervenção da Escola Oficina visa a (re)integração sócio-profissional de públicos mais desfavorecidos no mercado de trabalho, através de relações de proximidade com as empresas empregadoras. Trata-se de uma cooperação com as empresas que procura responder às suas necessidades de recursos humanos, promovendo a inserção profissional de pessoas em emprego estável e duradouro, assumindo um lugar ativo na regulação de um mercado de trabalho onde os fluxos de trabalho pouco beneficiam as populações com maiores vulnerabilidades.

Outra problemática adjacente é a da sustentabilidade, nomeadamente a ambiental. A primeira referência a desenvolvimento sustentável surgiu em 1987 no Relatório Brundtland, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: (...) a capacidade de satisfazer as nossas necessidades no presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades. Este conceito procura equilibrar os aspetos económicos, sociais e ambientais do desenvolvimento, alcançando um equilíbrio entre o crescimento económico, a justiça social e a preservação dos recursos naturais e do meio ambiente. Esta abordagem incentiva a adoção de práticas de produção e consumo responsáveis, a promoção da igualdade social e a proteção do meio ambiente. Esta teoria procura conciliar o desenvolvimento económico, social e ambiental, de forma a satisfazer as necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades. É baseada na ideia de que o crescimento económico não pode ocorrer a qualquer custo ambiental, e que é necessário adotar práticas que respeitem os limites dos recursos naturais e que promovam a preservação e a regeneração do meio ambiente (Lélé, 2013).

As atuais tendências de aumento populacional e conseqüente pressão nos recursos naturais, o paradigma vigente, baseado na sobreexploração de resíduos naturais, promovem um modelo linear de consumo. Urge a necessidade de as sociedades modernas avançarem para um paradigma mais sustentável, uma economia mais *verde* que assegure o desenvolvimento económico, a melhoria das condições de vida e de emprego, compreendendo a preservação e manutenção do meio ambiente bem como a regeneração do *capital natural*, garantindo as necessidades de gerações futuras.

Segundo dados do INE (2018), os resíduos industriais produzidos em Portugal ascenderam a cerca de 10,7 milhões de toneladas, em que cerca de 1,7 milhões destes são encaminhados para eliminação (por exemplo, incineração ou aterro). A responsabilidade pela gestão dos resíduos não urbanos, incluindo os respetivos custos, cabe ao produtor inicial dos resíduos, ou ao seu detentor, devendo ser seguidas todas as disposições

estabelecidas para a gestão de resíduos. Muitos dos resíduos não urbanos apresentam determinadas especificidades que os determinam para aterro. Face às taxas aplicadas, acaba por *compensar* o envio de resíduos para aterro, por ser mais barato do que reciclar, sendo necessário corrigir estas dispersões existentes. Dados da Associação Portuguesa do Ambiente (APA), indicam que, em Portugal, 200 mil toneladas de têxteis vão para aterro, o que equivale a cerca de 20 kg têxteis/habitante/ano.

Uma economia mais circular tem vindo a ser apresentada como um conceito operacional no caminho para a mudança de paradigma, para ações circulares que poderão viabilizar uma redução de 2 a 4% das emissões totais anuais de gases de efeito de estufa, tendo em vista enfrentar os problemas ambientais e sociais decorrentes da globalização dos mercados e do atual modelo económico baseado numa economia linear de extração, produção e eliminação. Uma economia circular impulsionará a competitividade, ao proteger as empresas contra a escassez dos recursos e a volatilidade dos preços, ajudando a criar novas oportunidades empresariais e formas inovadoras e mais eficientes de produzir e consumir (COM, 2015, p. 2). Uma economia circular mantém o valor acrescentado nos produtos pelo maior tempo possível e elimina o desperdício (COM, 2014, p. 2). A economia circular é, assim, apresentada como um catalisador para a competitividade e inovação. Desta forma, é importante compreender a complexidade dos problemas sociais e, a partir daí, estruturar novos modelos organizacionais, para ter maior sucesso na sua gestão (Marques, 2017).

A prática da Escola Oficina

O Projeto Escola Oficina, promovido pela Gaiurb - Urbanismo e Habitação, EM desde a sua criação, está alinhado com a política de responsabilidade e intervenção da empresa, possuindo ações que visam: a redução da pobreza e a exclusão; a promoção da saúde, o bem-estar e a qualidade de vida da população; a valorização e ampliação das competências; o aumento de resiliência das comunidades; a promoção e a qualificação dos recursos; e as parcerias institucionais para a inclusão e a inovação social.

A Escola Oficina surge em 2015, como projeto piloto, procurando testar uma resposta a um desafio e vários problemas sociais. Consolida a sua intervenção como um projeto de inovação social e de empreendedorismo social, procurando identificar e implementar soluções inovadoras para problemas importantes e negligenciados da sociedade. Quando as soluções encontradas são mais eficazes do que as que estão institucionalizadas, obtemos inovação social (Santos, 2012). A Escola Oficina cumpre, assim, os princípios do empreendedorismo social, criando valor para a sociedade através de iniciativas de impacto, inovando na sua abordagem que desafia a visão tradicional, tendo impacto através da transformação de mentalidades e dinâmicas da sociedade, e apresentando um modelo sustentável de funcionamento de forma eficiente e viável. Assim, a Escola Oficina nasce com o propósito de estabelecer pontes para o emprego através da capacitação de pessoas desempregadas, bem como o desenvolvimento de novas áreas profissionais que visam a economia circular, aliado ao reaproveitamento e transformação de desperdícios têxteis, assente nos princípios da educação, integração social, sustentabilidade ambiental e rentabilidade económica das famílias. Nesta perspetiva, as práticas de cidadania conscientes, a sustentabilidade do desenvolvimento económico, a integração social qualificada e a oportunidade de integração no mercado de trabalho de pessoas em vulnerabilidade social constituem o universo de objetivos inerentes ao projeto. A Escola Oficina procura, através de uma resposta

socialmente empreendedora, a implementação e desenvolvimento de ideias inovadoras para responder aos problemas identificados na comunidade, visando um fim social e, também, económico.

Para dar resposta, a Escola Oficina encontra-se organizada em duas áreas de intervenção: a Capacitação e a Oficina de Produção. Na Capacitação, o objetivo passa pela construção de conhecimentos/formação, a (re)qualificação e a certificação profissional, essencialmente na área de costura e cartonagem/artes gráficas. Tem-se verificado a necessidade de inclusão de outras competências essenciais, tais como a literacia digital, a literacia financeira, a literacia ambiental, saúde, democracia, cidadania, entre outras, aumentando a capacidade de resposta dos cidadãos aos desafios constantes, reforçando a aprendizagem ao longo da vida, determinante para a coesão territorial e desenvolvimento social e económico de uma sociedade. Dados divulgados pelo INE, referentes aos Censos 2021, demonstram que, em Portugal, os níveis de escolarização da população têm aumentado. No entanto, verifica-se que as pessoas possuem literacias básicas incipientes e que não compreendem o que leem, necessitando de colmatar lacunas e de desenvolver competências para que possam ser plenas no acesso aos seus direitos. Desta forma, a atuação da Escola Oficina procura responder a um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente o da Educação de Qualidade, que visa aumentar o número de jovens e adultos com habilitações relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais para emprego, trabalho digno e empreendedorismo. Por outro lado, na Oficina de Produção, o objetivo é permitir que os participantes coloquem em prática os conhecimentos construídos no âmbito da capacitação e iniciem projetos em contexto real de trabalho, que se traduzam na transformação de desperdícios (têxteis, papel e cartão), cedidos pelas empresas. A proposta de valor passa pela transformação e criação de produtos finais com valor acrescentado, evidenciando o forte impacto ambiental através da economia circular.

O projeto possui um princípio empreendedor, segundo o qual as receitas geradas pelo próprio projeto, por via da comercialização dos produtos criados pelos participantes, promovem a sua empregabilidade e a sustentabilidade ambiental, e apoiam a autossustentabilidade do projeto e aumentam a rentabilidade económica das famílias. Deste modo, o projeto procura combater esta inadequação entre as qualificações dos trabalhadores e o mercado do trabalho, por via da sua capacitação para o desenvolvimento de tarefas potenciadoras de valor económico, seja pela criação do próprio emprego na produção de novos produtos, seja pela sua qualificação para o ingresso no mercado de trabalho.

Além da capacitação e da integração no mercado de trabalho, promove-se a sustentabilidade ambiental e aumenta-se a consciencialização da população para a importância da redução e reutilização de lixo. Criam-se produtos de qualidade que capacitam e empregam desempregados e ajudam o ambiente. Sendo outras das preocupações da intervenção da Escola Oficina a sustentabilidade ambiental e a promoção de uma economia circular, destaca-se a intervenção no âmbito da promoção de uma literacia ambiental, onde se envolvem crianças em idade escolar e pré-escolar em atividades de *upcycling*.

A inovação social surge ao gerar-se uma nova resposta a um problema social, diferenciada das convencionais, que promove a autonomia e gera impacto social positivo, com utilização eficiente de recursos. Trata-se de uma intervenção inovadora e holística, enquanto projeto de empreendedorismo e inovação social que, numa perspetiva *triple bottom line*, é criadora de valor social, económico e ambiental. Destaca-se por

intervir de forma acessível, aplicando uma metodologia de planeamento centrado na pessoa, através de uma intervenção individualizada visando o projeto de vida de cada participante.

O modelo subjacente

Ao ter uma visão sistémica, é possível identificar oportunidades para inovar em múltiplas áreas simultaneamente, permitindo soluções inovadoras que abordam os desafios de forma integrada e holística. Assim sendo, centra-se na compreensão das inter-relações e interdependências dentro de um sistema, as interações entre esses componentes, e o contexto maior em que o sistema opera, para identificar pontos onde podem ser feitas intervenções para melhorar o sistema como um todo.

Uma forma comum de compreender os esforços de sustentabilidade é utilizar o conceito conhecido como *Triple Bottom Line*, que congrega o que se entende por “três P's”: lucro, pessoas e planeta (em língua inglesa, *profit, people e planet*, respetivamente). As empresas podem utilizar estas categorias para concetualizar a sua responsabilidade ambiental e determinar quaisquer impactos sociais negativos e/ou positivos para os quais possam estar a contribuir. A partir daí, integram-se práticas sustentáveis em todas as operações, de forma a impactar positivamente a sociedade e o ambiente, além do propósito da sustentabilidade económica. Este conceito de *Triple Bottom Line* foi apresentado por Elkington em 1997 e, na década seguinte, surge o conceito de *Environmental, Social and Governance* (ambiental, social e governança), apresentado pela Organização das Nações Unidas em 2004, com a publicação do relatório *Who Cares Wins* (2004). A aplicação destes princípios empresariais junto das organizações acrescenta uma diferença de valor para as mesmas. O princípio da sustentabilidade comporta, assim, a capacidade de uma empresa ou organização gerir a sua atividade e criar valor a longo prazo, ao mesmo tempo que cria benefícios sociais e ambientais para os seus *stakeholders*.

Analisando melhor a aplicabilidade do *Triple Bottom Line* (Elkington, 1997) à intervenção da Escola Oficina, temos assim:

- na dimensão económica, a sustentabilidade económica da organização. É importante que a organização seja economicamente viável, garantindo a sua sustentabilidade no longo prazo. O objetivo é que a organização seja capaz de gerar valor económico e atender às necessidades económicas das pessoas que beneficiam da intervenção;
- na dimensão social, os impactos e benefícios proporcionados pela organização à sociedade em geral, incluindo funcionários, clientes, fornecedores e comunidades locais. Envolve questões como a promoção de direitos humanos, igualdade de género, diversidade, segurança e saúde no trabalho, responsabilidade social e envolvimento comunitário. O objetivo é que se contribua para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar das pessoas envolvidas nas suas atividades;
- na dimensão ambiental, os impactos e benefícios da organização em relação ao meio ambiente. Inclui questões como uso eficiente de recursos naturais, conservação da biodiversidade, gestão de resíduos e prevenção da poluição. O objetivo é que a organização minimize os seus impactos ambientais negativos e contribua para a sustentabilidade ambiental.

A abordagem do *Triple Bottom Line* reconhece que o sucesso de uma organização vai além do lucro financeiro e inclui a responsabilidade de gerar benefícios sociais e ambientais. Procura-se um equilíbrio entre essas três dimensões, reconhecendo que elas estão interconectadas e que o desempenho numa dimensão pode afetar as demais. Há uma consciencialização e o reconhecimento de que a integração de aspetos ambientais e sociais nos processos de tomada de decisão pode resultar em novas oportunidades de negócio e ter um reflexo direto na criação de valor económico, aliado ao social.

Conclusão

Explorando o paradoxo do social e económico aliado ao sustentável, a intervenção da Escola Oficina acompanhou, desde 2015, mais de 5.500 pessoas, com mais de 190 integradas profissionalmente. Produziu e comercializou 50 mil artigos confeccionados a partir de 1,4 toneladas de resíduos recolhidos, contribuindo para uma redução da pegada carbónica em cerca de 19ton CO₂eq.

A intervenção da Escola Oficina pode estimular o combate às contradições e aos paradoxos da sociedade e ser um desafio para a transformação social, oferecendo uma intervenção que promova uma reflexão crítica para todos, estabelecendo parcerias com a comunidade, capacitando os participantes e formando cidadãos conscientes, seja através de:

- uma formação crítica, estimulando as pessoas acompanhadas a questionar e problematizar as contradições presentes na sociedade. Isto permite que elas desenvolvam competências de pensamento crítico e se tornem agentes de transformação social;
- um acesso igualitário à educação, proporcionando oportunidades de aprendizagem e escolarização para todos, independentemente da sua condição social, económica ou origem, assim contribuindo para reduzir as desigualdades sociais e promover a equidade;
- as parcerias com a comunidade junto de organizações do território, como organizações não-governamentais, empresas locais e órgãos governamentais, para desenvolver projetos que abordem as contradições e os paradoxos presentes no território. Tal permite uma abordagem mais abrangente e efetiva das questões sociais;
- o empoderamento das pessoas acompanhadas, por meio de atividades práticas, acompanhamento técnico e projetos que envolvam a participação ativa das mesmas na identificação de soluções individuais e na resolução de problemas sociais;
- formação de cidadãos ativos e conscientes dos seus direitos e deveres, capacitando-os para o envolvimento, de forma crítica e responsável, na transformação social. Tal inclui o estímulo à participação cívica, o respeito pelos direitos humanos e a valorização da diversidade.

No curto prazo, a intervenção da Escola Oficina permitiu mudanças que vão desde o aumento da autoestima e da autoconfiança das pessoas acompanhadas, à capacitação e aumento de qualificações escolares/profissionais. Estas tornaram-se mais conscientes e sensibilizadas para as questões ambientais, assim como o tecido empresarial ficou mais sensibilizado para os contributos que estes indivíduos podem dar à comunidade e ao planeta, no que concerne às preocupações ambientais e à responsabilidade social.

A médio prazo, as mudanças encerram em si uma visualização consequente da ação. A co-criação destes produtos com a população, o tecido empresarial e os consumidores apresenta uma componente de educação e sensibilização, a par da manutenção da circularidade dos materiais, contribuindo para um futuro mais sustentável. Do ponto de vista económico, existem ganhos claros para todos os atores do projeto: por um lado, com a recolha dos desperdícios pela Escola Oficina, existe uma poupança para as empresas e, por outro lado, com a comercialização dos artigos, contribui-se para a sustentabilidade económica do projeto, permitindo um acompanhamento gratuito aos públicos. Ao mesmo tempo, contribui-se para a rentabilidade económica das famílias, promovendo o desenvolvimento e o fortalecimento social, através da sua integração no mercado de trabalho, permitindo a redução de apoios sociais do Estado. Ao integrar profissionalmente as pessoas, contribui-se, também, para a diminuição da taxa de desemprego.

A longo prazo, promove-se a integração social tendo em conta a necessidade fulcral de reduzir os níveis de desigualdade e consequentes níveis de pobreza e exclusão social que caracterizam a sociedade portuguesa, enquanto entraves à coesão social, ao crescimento económico e à participação. Promove-se a diminuição das emissões de CO₂ e o consumo de água, e aumenta-se a quantidade de desperdício que é *upcycled*.

Este projeto é empreendedor e inovador, apresentando uma visão estratégica para um futuro mais integrado e sustentável, demonstrando que um projeto com propósito social pode aliar a sustentabilidade económica à sustentabilidade ambiental.

Referências

- Almeida, J. F., Capucha, L., Firmino da Costa, A., Machado, L. F., Nicolau, I., & Reis, E. (1992). *Exclusão social: Factores e tipos de pobreza em Portugal*. Celta.
- Castel, R. (1999). *Les métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*. Gallimard.
- Capucha, L. (2005). *Desafios da pobreza*. Celta.
- Caro, T. (2018). *The division of labor revisited: Bringing contemporary sociological debates to Durkheim's classic work*. Sociology Compass.
- Castro, A., Cavalheiro, C., Quedas, M. J., Rodrigues, F., Guerra, F., & Guerra, I. (2002). *Os beneficiários do RMG: Trajectórias de vida, vivências e impactes diferenciados (avaliação de impactes do RMG)*. IDS.
- Castro, A., & Marques, A. (2005). *Tipificação das situações de exclusão em Portugal continental*. Instituto da Segurança Social.
- COM (2014). *Para uma economia circular: Programa para acabar com os resíduos na europa*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões.
- COM (2015). *Fechar o ciclo—plano de ação da UE para a economia circular*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões.
- Costa, A. B. (1998). *Exclusões sociais*. Cadernos democráticos – Fundação Mário Soares. Gradiva.
- Costa, A. B., Baptista, I., Perista, P., & Carrilho, P. (2008). *Um olhar sobre a pobreza: Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Gradiva.
- Costa, A. F. (2012). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Mundos Sociais.
- Diogo, F., Castro, A., & Perista, P. (Orgs.) (2015). *Pobreza e exclusão social em Portugal: Contextos, transformações e estudos*. Húmus.
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business*. New Society Publishers.
- European Commission (2012). *Statistics in focus 9/2012*. Population and Social Conditions.
- EMF (2012). *Towards the circular economy: Economic and business rationale for an accelerated transition*. Ellen MacArthur Foundation.
- Guerra I. (2002). Cidadania, exclusões e solidariedades. Paradoxos e sentidos das “novas políticas sociais”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 47-74.
- Lele, S. M. (2013). Sustainable development: A critical review. *World Development*, 41, 67-74.
- Marques, R. (2017). *Problemas sociais complexos e governação integrada*. Universidade de Lisboa.
- OECD (2020). *Divided we stand: Why inequality keeps rising*. OECD Publishing.
- Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale: Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris Presse Universitaires de France.
- Plano de Ação para as Comunidades Desfavorecidas da Área Metropolitana do Porto (2021). AMP.
- Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future (1987). Nações Unidas.
- Rodrigues, E. V. (2010). *Escassos caminhos: Os processos de imobilização social dos beneficiários do rendimento social de inserção*. Afrontamento.
- Santos, F., Salvado, C., Carvalho, I., & Azevedo, C. (2015). *Manual para transformar o mundo*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UN (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.
- UN Global Compact and Switzerland (2004). *The global compact. Who cares wins. Connecting financial markets to a changing world*. United Nations.

- WEF (2014). *Towards the circular economy: Accelerating the scale-up across global supply chains*. World Economic Forum.
- World Bank. (2012). *Inclusive green growth: The pathway to sustainable development*. World Bank.

Outras fontes

- Instituto Nacional de Estatística: <https://www.ine.pt/>.
- INE – CENSOS 2021: https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_produtos&xpid=CENSOS21&xlang=pt.
- PORDATA – Estatística sobre Portugal e Europa: <https://www.pordata.pt/portugal>.
- EUROSTAT - EU key indicators: <https://ec.europa.eu/eurostat>.
- EU - Unemployment statistics: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics.

[Índice](#)



(DES)INSTALAÇÃO

A PSICOLOGIA ESCOLAR EXPOSTA NUM BLOGUE

Lúcia Neves¹, Inês Oliveira², Tânia Santos³ & Fernanda Monteiro⁴

Na página digital de um agrupamento de escolas, foi criado o *Blogue do Serviço de Psicologia e Orientação*, com o objetivo de reforçar, divulgar e aproximar o serviço da comunidade escolar. De forma a melhor cumprir este objetivo e enquadrando os princípios que norteiam o funcionamento do Serviço de Psicologia e Orientação, foi pensada a utilidade da partilha de documentos estruturados onde vigoram as áreas de competência da psicologia, neste contexto de intervenção. Assim, promove-se a todos visitantes a oportunidade de melhor conhecerem o enquadramento técnico e organizacional de um psicólogo, em contexto escolar. Do mesmo modo e partindo da premissa da aproximação à comunidade, foram, ainda, publicados no blogue o contacto institucional e as fotografias das psicólogas que integram o serviço.

Por sua vez, o conteúdo relativo às atividades desenvolvidas vem sendo atualizado periodicamente, em função dos públicos-alvo a que se destinam e das áreas e temas em que incidem. Afiguram-se como um importante “diário de bordo” e uma “memória viva”, permitindo uma leitura longitudinal das ações desenvolvidas.

A imagem que se apresenta mostra, numa primeira impressão, “tudo ao mesmo tempo em todo o lado”, constituindo visualmente uma imagem “suja”, “incoerente”, “caótica”. Corresponde, de algum modo, à chegada de um psicólogo a um novo contexto escolar, quando se confronta com políticas e práticas desconexas, expectativas e respostas sem impacto, conhecimento científico e técnico pouco valorizado, trajetórias profissionais muito diferenciadas, relações de submissão a poderes mais ou menos instituídos, conforto em

¹ Agrupamento de Escolas de Canelas | Doutorada em Psicologia; Coordenadora do Serviço de Psicologia e Orientação.

² Agrupamento de Escolas de Canelas | Mestre em Psicologia; Psicóloga no Serviço de Psicologia e Orientação.

³ Agrupamento de Escolas de Canelas | Mestre em Psicologia; Psicóloga no Serviço de Psicologia e Orientação; Coordenadora da EMAEI.

⁴ Agrupamento de Escolas de Canelas | Mestre em Psicologia; Psicóloga no Serviço de Psicologia e Orientação.

zonas de periferia. Por outras palavras, a imagem traduz múltiplas realidades em simultâneo, consonantes com um tempo pós-moderno, ambíguo, de leitura não imediata, complexo, mas talvez só aparentemente caótico e incerto. A desinstalação, que a primeira impressão da imagem traduz, coincidiu com o nascimento do blogue.

Através do QR Code, no centro da imagem, entra-se no blogue, e aí é exposto o que é relevante e “limpo”, a informação organizada de um serviço, desde as expectativas nacionais, a partir do breve histórico das políticas existentes, até à ação concreta realizada localmente, ao longo dos últimos anos. Implicitamente, pressupõe tensões ultrapassadas e a resiliência dos profissionais de Psicologia, na transformação de vulnerabilidades individuais ou coletivas em forças.

O blogue revela o modelo biopsicossocial e contextual nas práticas desenvolvidas, um foco nas ações de prevenção e promoção do desenvolvimento psicológico na/da comunidade educativa, a construção de relações de confiança e de proximidade com diferentes interlocutores, e soluções à medida das necessidades identificadas, a partir de um trabalho trans e multidisciplinar. Revela, não o ideal, mas o possível, criado a partir das interações geradas no contexto e na comunidade, forças que se traduzem na ação concreta, parcerias que geram mais e melhores recursos. Expõe a margem de liberdade conquistada. Em suma, revela o que pretende revelar e não mais do que isso.



Imagem 1 – Abundância.

Fonte: As autoras.

EIXO 2

Supressões e silêncios <-> Participação e integração

No atual momento de crise, várias são as supressões e silêncios que vão moldando o nosso mundo e as nossas relações enquanto membros da mesma Humanidade e do mesmo ecossistema natural. Relações que invisibilizam pessoas, conhecimentos, culturas e a vida no seu todo, em todas as suas formas. Relações que são construídas, desconstruídas, mantidas ou questionadas pelos processos educativos e pelas aprendizagens que temos ao longo das nossas vidas. Este eixo temático pretende receber propostas de trabalhos que ajudem a analisar, (re)conhecer, explorar diferentes pedagogias, práticas, experiências e políticas sobre estas supressões e silêncios e os seus impactos na construção de uma educação geradora de uma cidadania global.

[Índice](#)





ARTIGO CIENTÍFICO

FLORIR NO INVERNO DA VIDA

Ana Lúcia Pereira^{1,2}, Ana Pinho de Carvalho^{1,3}, Laura Vieira^{1,4} & Rodrigo Jesus^{1,5}

Resumo

O presente artigo visa analisar o paradigma do Envelhecimento Criativo, através do estudo de caso de um projeto de intervenção social e cultural com pessoas mais velhas, por meio de uma metodologia qualitativa e interpretativa. Em articulação com modelos político-sociais de "bem envelhecer", defende-se a criatividade como um potencial inerente e uma necessidade do ser humano, que deve continuar a ser desenvolvido no processo de envelhecimento. A par com o "ser ativo", procura-se, portanto, entender "o ser criativo". Compreende-se, por meio dos discursos dos participantes e coordenadoras, o benefício de projetos educativos e artísticos que, contudo, são em pequena escala para uma população cada vez mais envelhecida.

Palavras-chave: *Envelhecimento Ativo; Envelhecimento Criativo; Criatividade; Estudo de Caso.*

1. Introdução

Vivemos, atualmente, uma das maiores conquistas da Humanidade: maior longevidade. Enfrentamos a inconstância de uma sociedade do conhecimento, das tecnologias e das redes (Castells, 2002), enquanto nos deparamos com as vantagens daí advindas. Porém, o processo de "ir ficando mais velho" (Osório, 2007, p.13) nem sempre consegue acompanhar as próprias mudanças em que se vai inserindo. Afigura-se crucial repensar os moldes com que encaramos o envelhecimento e ponderar o papel da criatividade, como ponte de ligação entre este processo individual e coletivo, a contemporaneidade e as potencialidades das pessoas mais velhas.

¹ Estudante do Mestrado em Educação e Intervenção Social, Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

² E-mail: 3220095@ese.ipp.pt.

³ E-mail: 3140505@ese.ipp.pt.

⁴ E-mail: 3220105@ese.ipp.pt.

⁵ E-mail: 3220107@ese.ipp.pt.

Propõe-se um novo paradigma, o de Envelhecimento Criativo, que responda às premissas do envelhecimento ativo com uma atitude rebelde de transformação positiva.

A criatividade é uma característica fundamental a pautar as nossas ações enquanto futuros educadores e interventores sociais, com vista a um desenvolvimento comunitário democrático, emancipatório e participativo. Porém, como se manifesta no coletivo de pessoas idosas? De que forma se pode transfigurar numa ferramenta presente e contínua nas suas vidas? São, ainda, poucos os estudos que se debruçam especificamente sobre o Envelhecimento Criativo, especialmente a nível nacional. Neste artigo, procuramos, portanto, esboçar alguma reflexão teórica sobre este tema e identificar alguns dos seus contornos. Analisamos este novo paradigma à luz dos seus conceitos base e debruçamo-nos, empiricamente, sobre um caso de estudo concreto. Procuramos entender caminhos possíveis da prática reflexiva do Envelhecimento Criativo e compreender, junto de coordenadoras e participantes, as suas manifestações, significados e contributos. Discutir-se-ão os dados de modo a perceber se, efetivamente, este projeto, como estímulo à expressão artística, é uma resposta a este paradigma e se vai, realmente, ao encontro do pressuposto de "bem envelhecer", alicerçado no envelhecimento ativo e demais valores advogados para o bem-estar subjetivo e qualidade de vida.

2. Revisão da Literatura

Segundo as projeções da Eurostat (2020), o grupo de pessoas com mais de 65 anos poderá passar a representar cerca de 31,3 % da população da UE-27 até 2100. Em Portugal, a situação é ainda mais alarmante, enquanto país que mais envelhece na Europa, com o esboçar de um duplo envelhecimento que compromete a renovação das gerações. Segundo dados da Pordata (2021), o índice de envelhecimento em Portugal era, em 2020, de 165 idosos por cada 100 jovens, tendo evoluído para 182 por cada 100 jovens, em apenas um ano. Uma realidade a perdurar e que abarca consigo consequências ao nível do desenvolvimento social, familiar, económico e político dos diferentes países (Fernandes, 1997; Oliveira, 2005).

O conceito de envelhecimento tem vindo a sofrer alterações, encontrando cada vez mais consenso na definição descrita por Baltes e Baltes (1990, in Rocha, 2013), em que este é visto “como um processo multidimensional e parte integrante do desenvolvimento dos indivíduos, sendo encarado como um resultado da interação dinâmica entre o indivíduo e o contexto” (p. 9). O envelhecimento apresenta-se como parte fundamental do ciclo da vida e implica mudanças sistémicas, vinculadas a aspetos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e afetivos, devendo ser entendido numa lógica multidisciplinar. Acresce que é um processo único que se revela multidirecional e de variabilidade interindividual (Osório, 2007). Fala-se em *EnvelhecimentoS* (Lima, 2010). Só faz sentido, portanto, ser entendido numa perspetiva ecológica, atenta ao contexto sociocultural dos sujeitos, e enquanto fenómeno de responsabilidade individual, mas igualmente estatal e societária.

Diversas abordagens têm sido adotadas a nível político-social, na procura por um modelo de “envelhecer bem”, que contrarie uma visão negativa do envelhecimento humano e da velhice. São várias e polémicas as noções que vão ocupando os estudos e demais discursos, sobressaindo na Europa o entendimento de envelhecimento ativo.

A OMS (2005) define envelhecimento ativo como “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (p. 13). De acordo com Araújo et al. (2016), mais recentemente, reconheceu-se, igualmente, a aprendizagem ao longo da vida como outro dos seus pilares. Nestas condições, este modelo “Permite que as pessoas percebam o seu potencial para o bem-estar físico, social e mental ao longo do curso da vida, e que essas pessoas participem da sociedade de acordo com suas necessidades, desejos e capacidades” (OMS, 2005, p. 13). O termo “ativo” tem como base as ideias-chave de autonomia, independência, qualidade de vida e esperança de vida saudável (Gonçalves, 2016). Porém, Ribeiro (2012) alerta para o facto de muitos autores denunciarem “as suas possíveis repercussões negativas, de índole opressiva, ao preconizar ideais de funcionamento nem sempre atingíveis pela população idosa” (p. 36).

Com vista a superar algumas das suas lacunas, o envelhecimento ativo tem sido complementado por abordagens positivas como as de envelhecimento saudável e de envelhecimento bem-sucedido. Contudo, os constrangimentos de definição atravessam os vários modelos, desajustados à pluralidade de realidades e à complexidade deste fenómeno populacional (Araújo et al., 2016). Pretende-se um novo reconhecimento do papel dos mais velhos, demarcando os seus direitos e deveres, e incentivar a sua participação em questões sociais, cívicas, económicas, políticas, culturais, religiosas e espirituais, reequacionando-se as próprias redes de suporte social e ultrapassando perspetivas fatalistas. Importa que as pessoas idosas não sejam encaradas como meras espectadoras passivas ou recetoras sem voz. São “pessoas a desenvolver” e não “problemas a resolver” (Rocha, 2013, p. 15), que para lá das necessidades têm potencialidades. Poderá, então, o Envelhecimento Criativo consolidar-se como um novo paradigma, pelo qual se deveriam delinear estratégias políticas e educacionais inclusivas?

Envelhecimento Criativo

O gerontismo vem desenhar uma imagem das pessoas idosas como “chatas, caducas e assexuadas” (Lima, 2010, p. 23) e improdutivas. Ser velho é conotado com o declínio de capacidades biopsicossociais, que os próprios indivíduos internalizam. Além do mais, por se encontrarem na reforma, pressupõe-se “a ideia de que já não ‘contribui’ para a sociedade” (Coutinho, 2008, in Barros, 2015, p. 136).

A pessoa de idade mais avançada acaba, assim, por temer os novos tempos livres, veiculada a uma imagem de exclusão, solidão e inutilidade. Cabeza (2009) incita-nos a refletir sobre “uma população que deve encontrar uma forma de realização no ócio” (p. 28). Segundo o autor, é na sua fruição que surge a criatividade, a emoção e a contemplação do belo. Falar de ócio é falar na capacidade dos indivíduos se autorrealizarem.

Por sua vez, a educação permanente veio sublinhar que o indivíduo, em constante processo de aprendizagem, está igualmente em constante desenvolvimento. Sobre os preceitos de *lifelong* e *lifewide*, compreende-se que “tornar-se velho”, não tem, contudo, de se apresentar como um conjunto de impedimentos. O sujeito, consciente do seu inacabamento, depara-se com a sua vocação ontológica para “ser mais” e é aí que radica a sua educabilidade (Freire, 1987). Continua a (re)criar(-se) e recriar a realidade, transformando-a. Efetivamente, envelhecer está, inevitavelmente, associado a um frágil balancear entre ganhos e perdas,

crescimento e declínio (Fonseca, 2006). Porém, mais do que focar nos problemas advindos das várias mudanças enfrentadas, importa reconhecer e estimular as potencialidades do indivíduo e/ou (re)integrá-lo.

Afigura-se crucial pensar novos moldes para o “bem envelhecer”, e relevar o paradigma de Envelhecimento Criativo. Segundo Spadafora (s.d., in Gonçalves, 2016), este “é sobre possibilidades”, premente num processo vulnerável e numa época de efemeridade e instabilidade, pela fluidez que nos apresenta Bauman (2001), e de risco, como revelado por Beck (2010), que instiga a constantes transformações e adaptações.

À semelhança do próprio conceito de ser ativo, também o Criativo não é, todavia, linear. É um adjetivo ambíguo de forte carácter subjetivo e de difícil determinação. Não obstante, muitos autores expõem a criatividade como “um fenómeno intrínseco à existência humana e desde o início da civilização que acompanha a evolução do Homem” (Nascimento, 2011, p. 14). Para a artista e teórica de arte Ostrower (2001), “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; e ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (p. 10). Pfeifer (2001) acrescenta que o Homem “busca desenvolver sua habilidade criativa para revelar suas potencialidades (o que é possível ser feito), seus limites (o que ainda não sabe fazer), bem como a sua própria natureza” (p. 236). Gonçalves (2016) colmata referindo a necessária aliança com a saúde “enquanto expressão patologicamente otimista de sobrevivência” (p. 33).

A criatividade não tem idade nem exclusividade, acompanhando o desenvolvimento do ser humano. Nas palavras de Barros e Búrigo (2005), “Ao envelhecer é importante a retomada do potencial criativo que em muitos idosos pode estar esquecido ou adormecido” (p. 118).

Perlstein (2002, in Gonçalves, 2016), uma das pioneiras do Envelhecimento Criativo, descreve um campo difícil, mas que, com os progressos, “Profissionais de gerontologia, serviço social, educação e artes têm desenvolvido um grande interesse na teoria e na prática do trabalho criativo com idosos” (p. 12). Na dianteira da sustentação deste tema, Gonçalves (2016) refere ainda o trabalho científico de Cohen (2000), *The creative age: Awakening human potential in the second half of life*, cujas descobertas revolucionaram as convenções em torno da conexão entre expressão criativa/artística e envelhecimento.

Embora alguns autores defendam um decréscimo gradual das aptidões cognitivas, que acabam por afetar a predisposição à criatividade (e vice-versa), atualmente tende-se a considerar essa crença como mais um estereótipo (Nascimento, 2011). De facto, ainda que se comprovem diversas alterações morfológicas, “o envelhecimento do cérebro é muito mais plástico do que se acreditava anteriormente” (Gonçalves, 2016, p. 13) e, devidamente estimulado, o funcionamento cerebral não é irreversível. Ostrower (2001) defende, aliás, um aprimoramento do potencial criativo com o decorrer dos anos. Em analogia a algumas plantas que só florescem grisalhas da geadas, Birren (2009) elucida-nos, deliciosamente, com o termo *late-life bloomer*.

Desta feita, uma pessoa idosa criativa “tem ideias próprias, aceita com mais facilidade os limites do corpo, tem mais cuidado consigo, encontra novas possibilidades e opções agradáveis para desfrutar a vida” (Guedes et al., 2011, p. 740). Mune-se de mecanismos para enfrentar as mudanças, detém uma nova visão sobre as perdas, (re)inventando soluções na prática do dia-a-dia, e compreende a sua capacidade de continuar a produzir, reencontrando o seu sentido de utilidade e pertença. Autorrealiza-se enquanto incrementa o seu bem-

estar e melhora a sua qualidade de vida. Usufrui de benefícios físicos, psicológicos, sociais, espirituais que, tendencialmente, contribuem para o desejado *aging in place* (Jopling et al., 2015)

Perante o panorama científico, o Envelhecimento Criativo acarreta consigo princípios similares aos preconizados pelo envelhecimento ativo, pelo que, em vários estudos, aparecem interligados: a autonomia, a segurança, a saúde e a participação - objetivos comuns pela garantia de um papel ativo dos mais velhos nas várias esferas da vida pessoal e social, mas cujo foco na sua operacionalização é diferente.

Segundo Gonçalves (2016), a arte está presente nas três áreas principais de atuação do Envelhecimento Criativo, isto é, bem-estar (saúde), comunidade (desenvolvimento cultural e cívico) e aprendizagem ao longo da vida (programas de ensino de base comunitária). A arte é encarada como uma necessidade biológica (Dissanayake, 1992), bem como um direito. Tem-se como uma forte aliada nas ações de prevenção e reabilitação, terapêuticas e educacionais, bem como uma ferramenta poderosa no exercício da cidadania e emancipação dos sujeitos, por se configurar uma linguagem universal, primária, pré-verbal, versátil e flexível (Valladares & Fussi, 2003, in Lopes, 2011).

As expressões artísticas arranjam alternativas, simbólicas, para a “recuperação biológica, psicológica, social e imunológica dos idosos” (Guedes et. al., 2011, p. 731). Para lá da componente estética, importam os significados que transportam; importa o reflexo espontâneo que transparecem e despertam do Eu. As expressões artísticas ajudam a decifrar o que de mais interno há da identidade e afirmá-la. E, no caso destas pessoas mais velhas (*late life bloomers*), importa, igualmente, como (re)significam o seu tempo. A prática artística possibilita que a pessoa idosa se faça ver e ouvir e dê a conhecer ao mundo, sobre o qual age, um ser que transporta consigo história e cultura, alheio ao quadro negro que pintam do seu envelhecer, revalorizando-se. Devolve-lhe a autoria, aceitando-se a si e à sua realidade. Exige dos outros um olhar curioso, empático, livre de preconceitos, ultrapassando-se imagens pré-concebidas e reconhecendo o papel do outro que se desvenda.

A criatividade e a arte são património natural de um sujeito histórico, consciente, cultural, sensível e inacabado, ainda que em graus e áreas de expressão diferentes (Freire, 1987; Ostrower, 2001). Muitas valências são inatas, mas, sobretudo, podem ser continuamente desenvolvidas, por meio da experimentação e educação, porque, como afirma Freire (2006), somos todos criadores potenciais.

3. Metodologias da Investigação

Atendendo à complexidade do Envelhecimento Criativo, optou-se pelo estudo de caso, possibilitando uma pesquisa mais exploratória deste fenómeno, num contexto concreto que nos poderá servir de exemplo (Yin, 2003). Optou-se por uma metodologia epistemológica qualitativa, sob o paradigma interpretativo, valorizando um universo imenso de significados, aspirações, motivos, crenças e valores (Minayo, 1996). Alicerçada na triangulação de técnicas, num primeiro momento, recorreremos às entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras (CE1 e CE2) do projeto das entidades promotoras (E1 e E2), visando uma contextualização do projeto e *insights* sobre a problemática (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006; Gonçalves, 2004). Num segundo momento, reunimos um grupo de discussão com os principais sujeitos, ambicionando um maior envolvimento

e, assim, “extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reacções que se constituiriam num novo conhecimento” (Galego & Gomes, 2005, p. 175).

Como sugerido por Morgan (1997), orientámo-nos por uma estratégia de “funil”, estruturando o guião por categorias de análise: *apresentação/quebra-gelo*; *envelhecimento* (autoperceção, entendimentos deste processo e da relação pessoa idosa e sociedade) - *conceito de ativo - a criatividade* (conceito de criativo; práticas artísticas e a sua conexão com o “bem envelhecer”) - *relação com o projeto em questão*.

No presente estudo, foram entrevistadas, em conjunto, as duas coordenadoras técnicas. Num segundo momento, o grupo de discussão contou com sete *late-life bloomers*, sendo cinco pessoas do sexo feminino e duas do sexo masculino. Destas sete flores (assim as nomearemos para preservar o anonimato), uma delas - a mais velha - não está atualmente integrada no projeto, mas considerámos pertinente manter esta visão externa, igualmente representativa de temas que extrapolam o próprio projeto. As demais integram-no, mas em diferentes atividades, tendo começado em alturas distintas. Com idades compreendidas entre os 58 e 86 anos, todas as pessoas se encontram reformadas, sendo que quatro delas por reforma antecipada devido a questões de saúde.

4. Análise e Discussão dos Resultados

Resultados da Entrevista

Na entrevista às coordenadoras do projeto (CE1 e CE2), foi perceptível o papel das terapias ocupacionais promovidas pela entidade promotora E2 e das ações artísticas realizadas pela entidade promotora E1, com vista à concretização de um Envelhecimento ativo e Criativo, não como alternativa, mas como novo paradigma.

Considerando o envelhecimento *um processo natural que acontece com todos nós*, a E1 e a E2 deparam-se com realidades um pouco distintas. Na E2, a intervenção desenvolve-se em torno de um envelhecimento mais vulnerável e patológico, dando um apoio domiciliário. Já na E1, *são idosos mais autónomos, não têm muitos problemas de saúde ou têm, mas isso não os impede de vir* (CE1).

A sociogenia e o idadismo, enquanto visão estereotipada veiculada a uma sociedade que privilegia a imagem e os adultos mais jovens (Couto et al., 2006; Lima, 2010), e o papel do idoso na contemporaneidade ocidental foram objeto de estudo. Ambas as coordenadoras consideraram que “as coisas têm vindo a melhorar”, alertando que se trata de um processo moroso, que encontra resistências face ao enraizamento cultural que, inclusive, prevalece na construção das respostas sociais para esta população. Assim, a CE2 salienta que *os serviços que projetam para os idosos são eles próprios preconceituosos*. Além de uma inadequada construção de equipamentos que em nada favorecem a população idosa, considera que não vão ao encontro das suas reais necessidades, da sua heterogeneidade, ficando a promoção de Envelhecimento ativo e Criativo condicionada ou mesmo anulada. A população idosa é integrada em algo que é *citado* e, desta forma, constitui-se como um processo de integração e não de inclusão. Para a técnica da CE1, fica bem vincada a ideia de que *a sociedade infantiliza os idosos*. Alerta ainda que *os próprios idosos estão tão embrulhados nesses preconceitos e nessa ideia de que não são capazes, que têm muitas barreiras, que estão velhos (...) que acabam mesmo por incorporar isso*, com repercussões negativas no seu bem-estar subjetivo.

A CE2 tem uma visão positiva sobre o papel dos idosos, na medida em que entende ser fundamental a *valorização do papel deles na sociedade*, educando, desde logo, os mais novos, uma vez que consideram que os mais velhos *tinham muito mais para dar ao nível dos valores, aprendizagem e conhecimento*. Refere que é necessário *perceber muito bem como está este idoso, que obstáculos é que ele tem e as potencialidades que ele ainda apresenta*, de acordo com o sentimento de integridade versus desesperança que a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson explicita (Maree, 2021).

Para dar respostas aos desafios e fomentar novas oportunidades, as coordenadoras procuram, nesta aliança, um trabalho multidisciplinar, em que se preconiza o processo criativo como fonte de enriquecimento cognitivo, social, cultural, individual, não se restringindo a ações que visem os cuidados de saúde e farmacológicos, mas o desenvolvimento holístico.

Percebe-se, no discurso das técnicas, o entendimento da criatividade como *deixar a loucura tomar conta de nós. Nós estamos sempre a ser formatados e manter aquela linha, a criatividade é sair daí* (CE1). Problematicam as lacunas do sistema de ensino que, desde o pré-escolar, descarta “a boniteza” (Freire, 1987), em prol de uma educação bancária, com uma lógica *up-down* (Pacheco, 2022). Acreditando que os mais velhos são herdeiros desta educação de subalternidade (Monteiro, 2019), promovem, então, caminhos criativos, permitindo aos seniores dar largas à imaginação, à experimentação e ao fazer diferente. Para que seja consumada essa rutura, abrindo horizontes a um novo paradigma, as técnicas afirmam ser necessário *ouvir o que os idosos têm a dizer* (CE1) e, pela veia artística, *dar-lhes voz e que eles tenham um papel mais ativo na sociedade e que reconheçam esse papel* (CE2). Na linha de pensamento de Boal (2009), visam com este projeto a emergência de consciências (consciência crítica) para a capacitação, transformação, e emancipação dos indivíduos. Estes deixariam de ser, por conseguinte, meros consumidores (sujeito passivo), para passarem a ser os criadores, os autores e produtores de cultura, da sua realidade, historicidade e contextos, com um impacto do ponto de vista individual, e, conseqüentemente, na comunidade (micro) e na sociedade (macro), segundo a teoria do desenvolvimento bioecológico de Bronfenbrenner (1992, in Benetti et al., 2013). Problematicam-se o futuro com esperança, e recusa-se a sua inexorabilidade (Freire, 2022).

No respeitante ao entendimento de Envelhecimento Criativo, ainda que demonstrem algum desconhecimento, a coordenadora da CE1 refere: *Para mim, é que sejam dadas as ferramentas, no caso de já não as terem, de libertar exatamente essa criatividade (...) atividades que os enriqueçam, que os motive a estarem vivos, a levantarem-se e a ter uma rotina. Não necessariamente artísticas*. Na senda do explanado na revisão teórica, é consensual que a criatividade não tem idade e que *tem que ser uma coisa trabalhada ao longo da vida* (CE2), podendo estar mais desenvolvida numas pessoas do que noutras.

Neste seguimento, impõe-se o contraponto “ser ativo” e “ser criativo”, revelando-se nos seus discursos alguma imprecisão. Ambas priorizam “ser ativo” em detrimento de “ser criativo”: *é assim, a atividade influencia sempre aqui a criatividade. Creio que na tabela de prioridades é mais importante ser-se ativo, com saúde, do que criativo, a meu ver* (CE1). A representante da entidade promotora E2 complementa lembrando que na *estratégia nacional para o envelhecimento ativo e saudável não me lembro de falar lá na criatividade (...) mas pronto, também é um documento muito voltado para a saúde e eles não entendem, se calhar, a criatividade como um elemento também, importante para a saúde*. Ideias que reforçam o destaque ao envelhecimento

ativo, saudável e bem-sucedido, bem como a confusão quanto aos mesmos conceitos, como exposto na literatura mencionada. Porém, pouco depois, apontam: *Mas a criatividade, por outro lado, também ajuda a que a atividade seja influenciada. Se calhar, se não tivessem um espaço para ir não saiam de casa e não estavam ativos* (CE1). Embora na prática projetem as ideias do paradigma proposto, denota-se, nas suas reflexões, alguma dificuldade de entendimento do próprio papel da criatividade neste processo. À semelhança do que defendemos neste artigo, após muita discussão entre as coordenadoras, acabar-se-ia por concluir que criatividade e atividade são um contínuo, e não conceitos dicotómicos: ser criativo influenciaria o ser ativo e este, muito ligado à questão da motricidade, facilita a criatividade, ainda que não seja uma relação proporcional.

A arte, por exemplo, independentemente da sua área de intervenção, aparece enquanto força motriz, capaz de despoletar no idoso formas de ser criativo, independentemente do seu grau de mobilidade. Estimula o desenvolvimento físico e cognitivo, contribuindo para promover a autonomia e mitigar os efeitos de quadros demenciais, como, aliás, os estudos citados defendem (Gonçalves, 2016; Guedes et al., 2011). Favorece-se, portanto, a desconstrução da imagem de envelhecimento, esbatendo preconceitos.

No caso da hospitalização domiciliária e de pessoas em diferentes graus de dependência e processos demenciais, *com características muito específicas, com muitas necessidades, mas também com muitas potencialidades* (CE1), a situação parece ainda mais difícil, mas, por isso mesmo, afigura-se fulcral estímulo como as terapias ocupacionais: *Nestes casos, a criatividade está dentro de quatro paredes e o desafio é muito maior* (CE2).

Advoga-se que o trabalho social apresente uma oferta variada que possa satisfazer a diversidade de interesses dos participantes, que, envolvidos em todas as fases, podem dar o seu *feedback* para se refazer e inovar. Disso são exemplo as atividades como o tai-chi, yoga, artes plásticas, expressão dramática e musical, dança, culinária e tecnologias da informação. Atividades que se apresentam, igualmente, como um espaço de encontro e convívio entre *pessoas com deficiência, crianças e adultos* (CE1). Revela-se, portanto, que na conceção do próprio projeto já se encontram inerentes os pressupostos defendidos neste paradigma.

As entrevistadas fazem, em suma, um balanço positivo do projeto e da respetiva aliança entre as duas entidades promotoras (Médicos do Mundo e EspaçoT), que possibilitou não só atender às necessidades e vontades dos seus participantes, como alargar o campo de intervenção e estreitar os laços de proximidade com a comunidade. Ressalvam que, apesar dos importantes apoios financeiros conseguidos mediante a proposta do projeto em estudo, a sustentabilidade destas iniciativas ainda é uma lacuna. Ainda, reconhecem a necessidade de, na conceção de futuros projetos, se ponderar a integração do conceito de Envelhecimento Criativo.

Resultados do Grupo Focal

O grupo de discussão promovido veio corroborar muitas das questões proferidas pelas coordenadoras. Desde logo no momento de apresentação, foi possível perceber o orgulho perante a idade e a vontade de alcançar ainda uma maior longevidade saudável e ativa. Os participantes apresentam-se como pessoas que já muito fizeram e muito ainda querem fazer, percebendo-se, ao longo da conversa, a dualidade com que

algumas se debatem: ora contentamento por continuarem a florescer com todos estes anos, sem complexos etários, não se identificando com o que lhes é socialmente associado em virtude da sua idade; por outro lado, há manifestamente o medo de morrer e envelhecer, evidente em algumas pessoas, ou seja, gerontofobia (Fonseca, 2006).

Percebe-se que são pessoas que têm a criatividade muito presente nos seus dias. No geral, aludem, primeiramente, a um gosto enorme por conviver e conversar, divertir-se e alhear-se da solidão no encontro com pessoas de todas as idades. Explicitam gostos como: ler, escrever, bordar, trabalhos manuais, dançar, ouvir música e ver teatro de revista.

Deste mútuo conhecimento, é perceptível a necessidade que sentem de poderem ainda fazer coisas de forma independente, criar, gerar algo novo pelas suas próprias mãos. Nesta sequência, o próprio grupo encaminha-nos para o tema da autonomia. Urge uma pronta afirmação, consensual entre pares: *estou a 100% independente, a minha filha não precisa de me fazer nada, governo a minha vida, governo tudo e saio à rua e resolvo aquilo que quero e o que não quero* (nome fictício: Hortênsia). Há um evidente reforço de que a idade não é um critério para se sentirem capazes de realizarem todas as atividades da vida diária sem auxílio. Nos casos em que admitem o condicionamento advindo de algumas fragilidades físicas - referidas sempre como resultantes de acidentes ou problemas de saúde e nunca à idade -, depressa acrescentam: *Mas eu acho que ainda vou conseguir. Não vou desistir tão facilmente* (nome fictício: Azálea). Destaca-se a resiliência e vontade de fazer e viver destas pessoas que, contudo, mencionam como verdadeiro constrangimento à sua independência a condição financeira: míseras reformas. Esta é uma situação que, também no grupo, emerge como um constrangimento para continuarem com um estilo de vida desejável.

Prosseguimos com as (auto)perceções sobre “ser velho” ou uma “pessoa idosa”. Esclarecem, de imediato, que: *Eu não gosto que me chamem de velha nem idosa* (nome fictício: Urze). Acrescentam: *Eu não sou um velho porque eu tenho um espírito muito jovem ainda* (nome fictício: Crisântemo). Não se identificam, na sua maioria, com os estigmas associados a uma pessoa mais velha. Inclusive, realçam: *eu dou-me bem com gente mais nova do que eu* (Crisântemo), como se comprovassem, assim, a capacidade de equiparar-se e contrariar uma qualquer marginalização. Reconhecem “velho” como *um estereótipo, como uma camisola. Não somos velhos, temos mais uso, mais experiência, mais vontade e sabedoria. Além de que temos de nos integrar com as coisas novas. Não somos velhos gagás!* (nome fictício: Clívia).

É neste ambiente que se desenrola a discussão sobre como acham que a sociedade encara quem envelhece e que papel desempenham na mesma. Foi curioso depararmo-nos com uma reação oposta à que esperávamos: começaram por dizer que não sentiam nenhum tratamento diferenciado ou depreciativo. Porém, ao longo da discussão, percebe-se uma certa indignação perante um mercado de trabalho que não se vai adaptando às suas necessidades e especificidades, e perante a desvalorização, negligência e descrédito que lhes é atribuído aquando da reforma, como se fossem um fardo. Sentem que, durante anos muito, contribuíram para o país e que continuam a contribuir tanto na família (ex. cuidados) como na comunidade (ex. voluntariado). Reforçam que se sentem pessoas ativas, capazes e úteis.

A participação no projeto em estudo é apontada, assim, como *uma prova que nós com os nossos 65 ou 86 anos, que se consegue ir além* (nome fictício: Camélia). Afirmam, ainda, que: *Eu acho que deveria existir mais espaços como este!* (nome fictício: Azálea). Confessam, então, que *Como se diz, a gente sozinha em casa fica choné, não aprende nada e aí é que fica velha* (nome fictício: Clívia). Adentrámos, assim, nos motivos que os trouxeram até ao projeto, que os incentivam a continuarem e, até, a recomendarem a outras pessoas.

Dirigem-se à associação e frequentam as aulas porque gostam, sempre encontrando forma de unir o que vão descobrindo com as suas vidas pessoais. Têm uma grande liberdade nas atividades que desenvolvem, e os facilitadores estão abertos a ouvir as suas sugestões de conteúdos, incentivando-os a executar projetos autónomos. Para alguns deles permite-lhes a libertação de angústias, de alegrias e de tristezas.

Nas várias dimensões do envelhecimento, a pessoa idosa confronta-se com ruturas de laços sociais, como os laços de filiação, eletivos, de participação orgânica e, não raras vezes, de cidadania (Paugam, 2017). Encaminha-os para a morte social (Lima, 2010), contrariada por intervenções como esta. Partilham, então, que aqui encontram um espaço de convívio, de diálogo, onde são ouvidos, respeitados, envolvidos e onde as suas vontades e necessidades são tidas em conta.

Acrescentam, ainda, como motivo para se envolverem: *Porque, para mim, vou aprender coisas novas, vou conhecer gente e vou descobrir alguma coisa que tenha talento e não sei* (nome fictício: Clívia). Percebem que todos podem criar e dar asas à sua imaginação, aumentando a sensação de realização pessoal. Tal como dizia Cabeza (2009) sobre o ócio, defendem o projeto como uma oportunidade de fazerem o que, em tempos, não puderam, (re)descobrirem competências e de se desafiarem, continuando a desabrochar. Este é um espaço de possibilidades, como falava Ostrower (2001), conforto, segurança e bem-estar, que os retira da inércia e do isolamento, colocando-os física, cognitiva e criativamente em movimento. Revelam a surpresa por se descobrirem a *ter jeito* e um forte entusiasmo e orgulho pelo que têm conseguido fazer: *Tremo, tremo das mãos a pintar, mas ainda gosto, tenho aqui um quadro* (nome fictício: Urze). Estas pessoas encontram neste projeto um espaço de irem para além das condicionantes, de reconhecerem que ainda são capazes; de se verem para lá de uma doença ou problema; reinventam-se, redescobrem novos meios de continuar a aprender(se) e a participar, lançando a provocação: *Porque é que só os jovens é que podem?* (nome fictício: Azálea).

Considerações Finais

Este projeto social e artístico, estudado e exposto, é um forte exemplo da importância de incentivar o potencial criador nas idades mais avançadas. Nele, as pessoas mais velhas são tidas como sujeitos protagonistas que se munem de ferramentas para a superação de constrangimentos e para a transformação ecológica e sistémica, com novos meios de aprendizagem, que não só se pretende que seja promovida ao longo da vida, como também com a vida e para a vida, continuando a instigar potencialidades. Uma prática humanizadora, com uma visão multifacetada e transversal, que procura novas metodologias, flexíveis, integradas, contextualizadas e adequadas a estes adultos, com histórias de vida, experiências e saberes próprios e com um trajeto de vida a percorrer ainda com sonhos e utopias.

Urge fomentar políticas, projetos e práticas que elevem o ser ativo a ser CriAtivo, num exercício que se pretende diário e transversal, muito para lá de uma mera obra e, para tal, é necessário um esforço de adoção

de “um modelo de organização comunitária para outra de carácter societário, a solidariedade mecânica vai dando lugar à ‘solidariedade orgânica’, característica da sociedade moderna” (Osório, 2007, p. 91). É premente a criação de projetos educativos, de aliança ética e estética (Freire, 2022), adequados às necessidades e especificidades da população idosa, de maneira que seja possível o desenvolvimento de “aptidões, capacidades e competências” (Sesinando, 2020, p. 5).

O novo paradigma reclama, em suma, o aproveitamento de todo o capital humano, em todo o ciclo de vida, numa lógica de solidariedade intergeracional, ultrapassando uma “sociedade do desperdício”, como exposto por Simão (2022, p. 14), que aponta como o exemplo mais gravoso deste desperdício a desvalorização dos “recursos representados pelos idosos” (p. 15). Essa desvalorização não significa só uma perda para os mais velhos, mas também para a sociedade, que se vê privada “de um potencial do saber, da competência e de experiência e conhecimento tão úteis e tão necessários” (Simão, 2022, p. 15). É fulcral resguardar e potencializar um presente com passado, especialmente para se pensar num futuro sustentável.

Referências

- Araújo, L., Ribeiro, O., & Paul, C. (2016). Envelhecimento bem-sucedido e longevidade avançada. *Actas de Gerontologia*, 2, 1-11.
- Barreto, E., & Cunha, M. F. G. (2009). Criatividade não tem idade, arteterapia reinventando o envelhecimento. *Revista IGT na Rede*, 6(10), 21-28.
- Barros, G. B. M (2015). Experiências e práticas teatrais para um novo modo de envelhecer (Theatrical experience and practices for a new age mode). *Emancipação*, 15(1),131-142.
- Barros, M. F. A., & Búrigo, S. (2005). Oficinas pedagógicas no exercício da criatividade e educação permanente na velhice. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 7, 117- 134.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar Editor.
- Beck, U. (2010). *Sociedade de risco. Rumo a uma outra modernidade*. Editora 34.
- Benetti, I. C., et al., (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.
- Birren, J. E. (2009). Gifts and talents of elderly people: The persimmon's promise. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span*. American Psychological Association.
- Boal, A. (2009). *A estética do oprimido*. Garamond.
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. TAQ.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Jessica Kingsley Publishers.
- Cabeza, M. C. (2009). Perspectivas actuais de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. *La pedagogía del ocio: Nuevos desafíos*, 4, 9-23.
- Carneiro, R., Chau, F., Soares, C., de Sousa Fialho, J., & Sacadura, M. J. (2012). Perceção do papel dos idosos pela sociedade – Diálogo intergeracional. *Povos e Culturas*, 16, 135- 175.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede. A era da informação: Economia, sociedade e cultura*. (Vol. 1). Paz e Terra.
- Couto, M. C., Koller, S. H., & Novo, R. (2006). Resiliência no envelhecimento: Risco e proteção. *Maturidade e Velhice: Pesquisas e Intervenções Psicológicas*, 2, 315-337.
- Diccio-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321.
- Dissanayake, E. (1992). *Homo aestheticus: Where art comes from and why*. Free Press.
- Eurostat (2020). Arquivo: Estrutura populacional e envelhecimento. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Estrutura_populacional_e_envelhecimento&oldid=510113.
- Fernandes, A. A. (1997). *Velhice e sociedade: Demografia, família e políticas sociais em Portugal*. Celta Editora.
- Fonseca, A. M. (2006). *O envelhecimento: Uma abordagem psicológica*. Universidade Católica Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia da autonomia* (72ª ed). Paz e Terra.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 173-184.
- Gonçalves, A. (2004). Métodos e técnicas de investigação social I: Programa, conteúdo e métodos de ensino teórico e prático. Universidade do Minho: Instituto de Ciências Sociais.
- Gonçalves, N. M. (2016). *Contributos do teatro para o envelhecimento cri(ativo)* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve].

- Guedes, M. H., Guedes, H. M., & Almeida, M. E. (2011). Efeito da prática de trabalhos manuais sobre a autoimagem de idosos. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 14, 731-742.
- Harari, K. (2013). *Envelhecer com as mãos no barro. Narrativas sobre o viver criativo de artistas* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Jopling, K., Vasileiou, K., Age UK, Campaign to End Loneliness, & Fundação Calouste Gulbenkian, Delegação do Reino Unido (2015). *Promising approaches to reducing loneliness and isolation in later life*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M. P. (2010). *Envelhecimento(s)*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lopes, T. (2011). *Arteterapia em idosos: Efeitos nas funções cognitivas – Intervenção com um grupo de idosos* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga].
- Maree, J. G. (2021). The psychosocial development theory of Erik Erikson: Critical overview. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1107-1121.
- Minayo, M. C. S. (1996). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Editora Vozes.
- Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e “palavramundo”. Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 65-84.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Sage Nações Unidas.
- Nascimento, L. F. (2011). *As formas criativas de pensar na terceira idade e quarta idades* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias].
- Nunes, L. N. (2009). *Promoção do bem-estar subjectivo dos idosos através da intergeracionalidade* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra].
- Oliveira, J. B. (2005). *Psicologia do envelhecimento e do idoso*. Legis Editora/Livpsic.
- Organização Mundial de Saúde (2005). Envelhecimento activo: Uma política de saúde. *Organização Pan-americana da Saúde*.
- Osório, A. R. (2007). Os idosos na sociedade actual. In A. Requejo & F. Cabral (Eds.), *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*. (pp. 11-46). Horizontes Pedagógicos.
- Ostrower, F. (2001). *Criatividade e processos de criação*. Editora Vozes.
- Pacheco, J. (2022). *Reconfigurar a escola: Transformar a educação*. Cortez Editora.
- Pfeifer, S. S. (2001). *Criatividade: Um estudo nas fronteiras da ciência, da arte e da espiritualidade* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101524>.
- PORDATA (2021). <https://www.pordata.pt/portugal/indice+de+envelhecimento+e+outros+indicadores+de+envelhecimento+segundo+os+censos-525>.
- Ribeiro, O. (2012). O envelhecimento “ativo” e os constrangimentos da sua definição. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 2, 33-52.
- Rocha, A. M. (2013). *Envelhecimento ativo e redes de suporte em idosos portugueses* [Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa].
- Santos, M.L. (2010). A criatividade na idade maior [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa].
- Sesinando, V. B. F. (2020). *ACTivARTE: Um estudo sobre o envelhecimento activo através da arte teatral* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta de Lisboa].
- Simão, C. S. (2022). *A preparação e planeamento da reforma como etapas promotoras de um envelhecimento ativo e saudável: Projeto Life Swings* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa].
- Souza, A. A., & Wechsler, S. M. (2013). Inteligência e criatividade na maturidade e velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 643-653.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.





ARTIGO CIENTÍFICO

PREVENIR A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR

Lara Gonçalves¹, Patrícia Agostinho¹ & Teresa Martins²

Resumo

Procuramos refletir sobre a pertinência da prevenção da violência de género na formação de profissionais da Educação em Instituições de Ensino Superior. Durante longos anos silenciada, a violência de género foi o tema central para um projeto realizado no âmbito de um Estágio de Educação Social, que teve como entidade de acolhimento a UMAR, tendo sido desenvolvido numa Instituição do Ensino Superior. Propomo-nos refletir sobre este tema a partir deste projeto concreto.

Palavras-chave: *Violência de Género; Educação; Formação Inicial de Profissionais da Educação; Sensibilização; Prevenção.*

Introdução

Ao longo deste artigo, propomo-nos a evidenciar a importância da prevenção da violência de género (VG), concretamente em contextos de formação inicial de professores, professoras, educadoras e educadores. A partir do projeto “Educar para Prevenir”, procuraremos potenciar a reflexão sobre esta problemática global, evidenciando a centralidade da educação para o seu combate.

No contexto do estágio do curso de Educação Social de uma Escola Superior de Educação, que teve como entidade de acolhimento a União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR), foi desenvolvido um projeto sobre a relevância da abordagem da VG na formação de profissionais de Educação que futuramente terão um papel a este nível. Este projeto foi desenvolvido numa Instituição do Ensino Superior (IES), procurando-se consciencializar a comunidade estudantil sobre a VG e refletir sobre a pertinência de falar sobre esta questão em IES, nomeadamente nas que formam profissionais da Educação, atendendo ao seu potencial multiplicador.

¹ Licenciatura em Educação Social. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

² Licenciatura em Educação Social; Doutoramento em Gerontologia e Geriatria. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A VG é reconhecida como uma forma de opressão, podendo ser definida como qualquer ato de violência praticado contra uma pessoa devido ao seu sexo, à sua identidade de género ou, até mesmo, à sua expressão de género (CIG, 2020). A VG põe em causa as liberdades fundamentais das pessoas que dela são vítimas, sendo que estas são discriminadas em função do género com o qual se identificam – tendo consequências nefastas para as mesmas a nível físico, sexual, psicológico e/ou económico (CIG, 2020).

A VG é uma forma de opressão que afeta, principal e desproporcionalmente, pessoas que se identificam como mulheres, por “viverem num mundo onde a norma é masculina” (Dias, 2008, p. 154). Pode-se afirmar que, na generalidade, a vasta maioria das mulheres já foram vítimas de algum tipo de violência, pelo simples facto de se identificarem com o género feminino (CITE, 2003). Esta tendência provoca o aumento da violência contra as mesmas, sendo por isso reconhecido que “uma das formas mais comuns de violência [é a] baseada no género” (CIG, 2020, p. 15).

A violência que ocorre, maioritariamente, contra as mulheres demonstra seguir um modelo padrão de “comportamento(s) que ocorre(m) sob a forma física, emocional, psicológica, sexual e económica” (Dias, 2008, p. 156), tendo como consequência o controlo do homem sobre a mulher, através do abuso de poder e intimidação (Dias, 2008). Esta forma de violência é resultado da estrutura patriarcal pela qual a nossa sociedade se rege, que viola os direitos das mulheres favorecendo a “dominação masculina” (Silva et al., 2019, p. 56). Este sistema de contínua desvalorização dos direitos e do papel da mulher sustenta a ideia de que um homem é, social e fisicamente, mais capaz do que uma mulher, o que acaba por ser utilizado para justificar (e normalizar) a violência que as mulheres sofrem no seu dia-a-dia. Assim sendo, as relações de poder desigual entre mulheres e homens continuam a ser influenciadas pela crença na ‘superioridade masculina’, que penaliza ambos, acentuando situações de desigualdade, normalizando e legitimando várias formas de violência exercida contra mulheres (CIG, 2020).

Durante longos anos, a VG foi silenciada nas mais variadas esferas sociais, afetando o dia-a-dia das pessoas que se identificam com o género feminino, assombrando as suas vidas, como se referiu. Desta forma, a prevenção da VG promove o conhecimento sobre esta, ajudando a quebrar o silêncio em relação a esta problemática e à cultura de descredibilização das vítimas (CIG, 2020).

Prevenção da Violência de Género junto de estudantes de Educação

A prevenção primária prende-se com o desenvolvimento de ações que objetivam prevenir atos de violência, com uma intervenção à priori do acontecimento da violência, com grupos de pessoas que, à partida, não correm risco (CIG, 2020). Através da prevenção primária é possível informar e sensibilizar a comunidade para as consequências da VG, para as suas possíveis formas de manifestação e dar informação sobre estratégias para a combater. Esta abordagem é, por tudo isto, extremamente relevante para combater o fenómeno de invisibilização da VG (CIG, 2020; Magalhães et al., 2016).

A literatura reforça a importância da prevenção primária da VG no contexto escolar (Magalhães et al., 2020), realçando que esta estratégia é especialmente relevante quando integrada na formação de docentes e/ou profissionais da área da Educação, contribuindo para a erradicação deste tipo de violência (Bachega et al., 2019). A literatura alerta para a responsabilidade de educadoras e educadores na identificação de possíveis

vítimas, nos seus contextos profissionais, sublinhando-se, por isso, o seu papel enquanto atores-chave no reconhecimento e combate a todas as formas de violência (Bachega et al., 2019).

Tendo em conta a indispensabilidade da prevenção e sensibilização contra a VG, a capacitação de profissionais da área da Educação para realizarem este tipo de trabalho com crianças e jovens torna-se ainda mais relevante. Considera-se que o contexto escolar, por si só, é extremamente pertinente para a prevenção da VG, por ser um espaço de socialização e construção de identidades de cidadãs e cidadãos (Bachega et al., 2019; Silva et al., 2019). O contexto escolar, como o conhecemos, tem um papel importantíssimo na promoção da igualdade de género, e, por conseguinte, no combate e erradicação da VG, por ser um contexto direto de aprendizagem para as atuais e futuras gerações. A abordagem destes temas em contextos educativos pode incentivar a tomada de consciência de estudantes através de diálogos informados (Silva et al., 2019).

Neste sentido, é fundamental que se trabalhe com estudantes de Educação capacidades e competências para se poderem sentir mais capazes de trabalhar estes temas e de, antecipando o surgimento da violência, atuarem perante situações de desigualdade, seja qual for a sua tipologia, o que possibilitará que reconheçam autonomamente a necessidade da transversalidade da prevenção da VG. Esta visão de formação profissional deve perspetivar, inevitavelmente, a mudança social, numa lógica prática de “saber falar e agir para que algo de novo possa acontecer” (CITE, 2003, p. 282), no sentido da melhoria das condições de vida, em termos de género.

Projeto “Educar para Prevenir”: um contributo para a prevenção primária da VG

O projeto “Educar para Prevenir”, desenvolvido pelas primeiras autoras deste artigo no ano letivo de 2022/2023, contribuiu para sublinhar a necessidade e a importância da prevenção primária da VG no Ensino Superior, confirmando a necessidade sentida por estudantes da área da Educação em ter formação sobre a VG e outras questões que com esta se relacionam.

Como referido, a prevenção primária da VG é particularmente relevante, nomeadamente em contextos escolares (Magalhães et al., 2020). Nesse sentido, com o projeto “Educar para Prevenir” procurou-se trabalhar concretamente com estudantes que, à partida, irão ter um papel ativo em contextos escolares (nomeadamente no pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). A sensibilização para a VG de pessoas integradas em processos de formação inicial de professores, professoras, educadoras e educadores foi a estratégia de partida para este projeto.

O projeto surgiu na senda do trabalho desenvolvido pela UMAR, uma organização não-governamental feminista, fundada em 1976, que tem vindo a ter um “papel ativo na luta pelos Direitos das Mulheres, pela igualdade de género e na prevenção da violência de género em Portugal” (Magalhães et al., 2020, p. 5).

Enquadramento Metodológico do Projeto

Este projeto desenvolveu-se a partir da metodologia da Investigação-Ação Participativa (IAP), que tem as suas origens interconectadas com a mudança social. Define-se por ser uma metodologia que tem em conta as potencialidades das pessoas e dos grupos, para transformarem o seu contexto, assente na ambição por um

mundo mais igualitário (Lima, 2003). Situando-se no âmbito do paradigma sociocrítico, a IAP toma como foco a capacitação dos indivíduos para olharem o mundo “de forma crítica e informada e capaz de intervir, num quadro de valores necessariamente inteligíveis” (Timóteo & Bertão, 2012, p. 16).

Após uma aprofundada análise documental sobre a VG, foi estabelecido contacto direto com a comunidade académica da escola, em coerência com a abordagem metodológica que fundamenta este trabalho. O envolvimento efetivo das pessoas que fazem parte dos contextos com os quais se pretende trabalhar, assumindo-as como intervenientes ativas para a construção da mudança social desejada (Lima, 2003), é determinante em qualquer projeto de IAP. Neste sentido, considera-se que o projeto se iniciou logo nos primeiros contactos com estudantes. Assim, foram promovidas conversas intencionais em torno das questões da VG, a partir das quais se foi percebendo a pertinência de trabalhar este tema num contexto que forma profissionais da área da Educação.

Para reforçar o levantamento das necessidades dos e das estudantes relativamente a este tema e para um melhor conhecimento e análise da realidade, foi elaborado e divulgado um inquérito por questionário, através do Google Forms. As perguntas que compuseram este questionário resultaram dos contactos diretos previamente realizados e foram ajustadas tendo em conta contributos da literatura neste domínio:

- “O que entendes por violência de género?”
- “O que gostarias de aprender sobre violência de género?”
- “Enquanto futuro/a profissional da área da Educação, consideras que seria pertinente adquirir ou aprofundar conhecimentos relacionados com a questão da violência de género?”

Alguns resultados da Identificação de Necessidades e Análise da realidade

Responderam a este questionário 128 pessoas, identificando-se 121 com o género feminino, seis com o género masculino e uma pessoa como não-binária. 75% das pessoas ($n = 96$) tinham entre 18 e 22 anos. Os cursos com mais respostas ao inquérito foram Educação Social, com 80 (62,5%), Educação Básica, com 18 (14,1%), Línguas e Culturas Estrangeiras, com sete (5,5%), Gestão do Património e Artes Visuais e Tecnologias Artísticas, cada um com cinco respostas (3,9%).

Ao analisar as respostas à questão “O que entendes por violência de género?”, percebeu-se que existia algum desconhecimento e desinformação por parte das pessoas que responderam ao questionário em relação a este conceito, tendo três pessoas respondido que não tinham qualquer conhecimento acerca deste. As conversas intencionais realizadas também evidenciaram esta hesitação e falta de conhecimento em relação ao que é a VG, tendo algumas pessoas respondido com expressões como: “Não sei muito bem o que querem dizer”.

Já no que se refere à questão “O que gostarias de aprender sobre violência de género?”, os resultados foram variados pela natureza aberta da questão. Agrupamos as respostas em seis grandes grupos, de acordo com o seu conteúdo: intervenção e estratégias de combate (41 menções); consequências (17 menções); formas de manifestação, tipos de violência e contextos onde ocorre (16 menções); prevenção (15 menções); causas (12 menções); como identificar/reconhecer o problema (10 menções).

No que toca à última pergunta, “Enquanto futuro/a profissional da área da Educação, consideras que seria pertinente adquirir ou aprofundar conhecimentos relacionados com a questão da violência de género?”, 127 pessoas responderam que “Sim”, o que corresponde a 99,2%. Na sequência desta questão foi colocada uma última: “O que achas mais pertinente abordar no teu percurso académico, tendo em conta que estás num processo de formação para seres profissional da área da Educação?”. Os temas mais mencionados foram o assédio sexual e a violência sexual (42 referências); como identificar situações de violência (25 referências); como agir e intervir (20 referências); violência nas relações de intimidade (17 referências); respostas existentes perante situações de VG (16 referências).

O Projeto

Tendo em conta a literatura existente sobre a importância da prevenção primária sobre VG na formação de profissionais da área da Educação e as necessidades formativas identificadas junto de estudantes deste contexto em concreto, foi desenhado o projeto “Educar para Prevenir”, tendo como finalidade “Abrir caminhos para a sensibilização sobre o tema da VG na Escola com estudantes, de forma participada e consciente, com o intuito de impulsionar uma transformação no contexto em que nos inserimos”. Para contribuir para esta finalidade foram definidos os seguintes objetivos gerais:

- Consciencializar a comunidade estudantil sobre a problemática da VG;
- Refletir sobre a pertinência de falar sobre a VG em IES;
- Apelar ao combate da VG em todos os âmbitos.

Foram desenvolvidas três grandes ações, denominadas como “Conhecer para Conversar”, “Conversar para Desconstruir” e “Desconstruir para Transformar”.

A primeira ação, “Conhecer para Conversar”, incluiu a divulgação do inquérito por questionário já referido e a análise das respostas obtidas. Este levantamento inicial permitiu que fossem identificados os interesses e as necessidades dos e das estudantes, tendo os resultados obtidos contribuído para delinear os passos seguintes do projeto.

A ação “Conversar para Desconstruir” resultou da análise dos resultados obtidos na ação precedente e passou pela organização de quatro sessões de sensibilização, realizadas na escola. Nestas sessões, três conversas abertas e uma sessão de *roleplaying*, participaram estudantes da escola. As sessões foram dinamizadas por profissionais da UMAR com formação especializada nestas áreas e capacitação para a realização de sessões de sensibilização nestes âmbitos, nomeadamente sobre: o conceito da VG; violência e assédio sexual; violência nas relações de intimidade (violência no namoro em concreto); e, por fim, estratégias para o combate e prevenção da VG. No âmbito desta ação foram ainda compilados os materiais pedagógicos que resultaram das sessões, em resposta a solicitações de estudantes que não conseguiram participar nessas sessões.

Por fim, a ação “Desconstruir para Conversar” foi o culminar do caminho percorrido no âmbito do projeto, operacionalizando-se na elaboração de uma “Lista de Sugestões para o Futuro”, a ser entregue aos Órgãos de Gestão da instituição. As sugestões que constam nesta lista são linhas de ação consideradas relevantes

para dar seguimento ao trabalho iniciado – como a sensibilização da comunidade académica para a necessidade do combate à VG, através de ações pedagógicas e da inclusão deste temas nos currículos disciplinares; a proposta de colaboração com instituições que trabalham as questões da VG, de forma a organizar eventos e celebrar protocolos; e o incentivo à promoção de ações de combate à VG pelos diferentes grupos académicos. Estas sugestões resultaram das longas horas de reflexão, das inúmeras e valiosas conversas que aconteceram tanto na escola como na UMAR, de todas as sugestões que foram surgindo e, principalmente, dos interesses e necessidades identificadas por estudantes.

Esta ação foi também coerente com a finalidade definida para o projeto, já que se propôs *abrir caminhos*, o que neste caso se traduziu em dar visibilidade à necessidade de se aprofundar o trabalho neste âmbito, neste contexto.

Notas de Síntese

Este projeto partiu de uma prática concreta, promovida no âmbito de um estágio curricular de Educação Social que se desenvolveu com estudantes de uma IES que forma profissionais da área da Educação. A partir deste projeto constatamos que a necessidade de formação e de informação sobre a VG vai muito para além da necessidade de integrar estes conteúdos na sua formação académica ou profissional, tendo-se também revelado como estruturante e necessária para a sua formação pessoal, social e cívica.

A transformação social no sentido de um mundo mais igualitário e respeitador de todas as pessoas, valorizando igualmente o género com o qual se identificam, é um caminho moroso, claramente complexo e que deve ser cuidado em várias dimensões da vida das pessoas. A Educação é, por isso, um pilar fundamental para garantir que construímos, de forma consistente, uma sociedade acolhedora e respeitadora de todas as pessoas, na qual efetivamente exista a tão anunciada igualdade de oportunidades e de reconhecimento.

No projeto “Educar para Prevenir” foi estabelecida uma relação de proximidade com estudantes, que reforçaram de diferentes formas a necessidade de existir um projeto sobre este tema no seu contexto formativo. A forma espontânea como as e os estudantes falaram sobre a necessidade que sentiam de ter mais formação e informação sobre vários temas dentro do grande chapéu da VG poderá ter sido facilitada pelo facto de este ter sido desenvolvido por estudantes da mesma IES, ou seja, por ‘pares’, com quem poderão ter tido menos constrangimento em partilhar as suas dúvidas e inquietações. Não existiu uma hierarquia a separar os elementos envolvidos nas conversas, o que facilitou o processo de recolha de informação, que foi desenvolvido de forma mais informal e confortável. Esta pode ser uma estratégia com potencial para um trabalho mais consistente e continuado nestes contextos.

Na sequência das ações desenvolvidas no âmbito do projeto, foram feitas diversas partilhas, que evidenciaram a pertinência e utilidade das informações a que os estudantes tiveram acesso, tanto para a sua vida pessoal como para o seu futuro enquanto profissionais da área da Educação. A nível pessoal, sublinharam que foi bastante enriquecedor e que “mostrou de forma clara e objetiva quais as prioridades que devo ter em mente quando essas situações ocorrem e como devo proceder diante delas” (Resposta 7 do Questionário de avaliação de uma das sessões do projeto). Já no âmbito profissional, enquanto estudantes da área da Educação, reconheceram que é “essencial saber como lidar nestas situações [de violência de género]”

(Resposta 10 do Questionário de avaliação de uma das sessões do projeto), defendendo que seria uma mais-valia no seu percurso académico terem alguma formação sobre a prevenção da VG. A este propósito, uma das participantes afirmou que “acho surreal, enquanto futuros profissionais educativos, não termos esta formação instituída na nossa instituição de ensino para sabermos como agir sobre estes tipos de violência nas crianças. Desta maneira podia-se evitar aqueles exemplos de situações desnecessárias que ouvimos” (Resposta 9 do Questionário de avaliação de uma das sessões do projeto).

Sabemos que “a sensibilização ou informação acerca de um tema não promove por si só a mudança de comportamentos” (CIG, 2020, p. 28), mas estamos certas de que é um bom ponto de partida para se poder trabalhar estas temáticas, sobretudo se abrir caminho para o desenvolvimento de novos projetos e iniciativas mais consistentes de prevenção e combate à VG.

O reconhecimento da necessidade de mais formação neste domínio, por estudantes, reforça e legitima a pertinência de uma aposta mais consistente em projetos de formação e informação sobre VG em contextos de ensino superior, em geral, e de formação de educadores e educadoras, em particular. E esta aposta deve ser concertada e envolver diversos intervenientes do contexto académico, desde as e os estudantes aos órgãos de gestão das instituições, num compromisso comum e duradouro. Para além disso, neste compromisso devem ser também consideradas e ativamente envolvidas entidades externas às instituições, com trabalho consistente e especializado sobre VG e temáticas subjacentes, num diálogo frutífero entre a academia e as organizações da sociedade civil que, em muitos casos, têm também vindo a ter um lugar de charneira no combate a determinados fenómenos estruturais de desigualdade e injustiça, de que a VG será um exemplo flagrante.

Projetos desenvolvidos a partir de contextos concretos e tendo em conta as necessidades efetivas das pessoas às quais se dirigem são determinantes para se conseguir ir mais longe na desejada transformação social, com vista a uma sociedade mais justa e igualitária. É por isso que abordagens metodológicas como a IAP podem ser determinantes, nomeadamente para trabalhar temáticas como a VG.

Referências

- Bacheega, D., Bellini, D., Galli, E., & Mello, R. (2019). Prevenção de violência contra a mulher na formação docente: Análise de uma experiência. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 278-292.
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2020). *Guia de requisitos mínimos para programas e projetos de prevenção primária de violência contra as mulheres e violência doméstica*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CCIG). <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/09/Guia-de-requisitos-m%C3%ADnimos-de-interven%C3%A7%C3%A3o-em-situa%C3%A7%C3%B5es-de-viol%C3%Aancia-dom%C3%A9stica-e-viol%C3%Aancia-de-g%C3%A9nero.pdf>.
- Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. (2003). *Manual de formação de formadores/as em igualdade entre mulheres e homens*. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE). https://cite.gov.pt/documents/14333/141518/Manual_CITE.pdf.
- Dias, I. (2008). Violência e género em Portugal: Abordagem e intervenção. *Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, 3, 153-171.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: Desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/53042>.
- Magalhães, M., Teixeira, A., Dias, A., Cordeiro, J., Silva, M., & Mendes, T. (2016). *Prevenir a violência, construir a igualdade*. UMAR.
- Magalhães, M., Pacheco, M., Maia, M., Dias, A., Iglesias, C., Beires, A., Mendes, T., Pontedeira, C., & Wiedemann, A. (2020). *Violências e violência de género: Prevenção primária na escola: Manual de Atividades do ART'THEMIS+*. UMAR.
- Silva, M., Fonseca, M., & Schifino, R. (2019). Formação docente e o enfrentamento da violência doméstica: O programa “Quem Ama Abraça” na rede municipal de Santo André/SP. *Educação em Revista*, 20, 51-66.
- Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: Clarificação de sentidos. *Sensos*, 2(1), 11-26.

[Índice](#)

ARTIGO CIENTÍFICO

PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA: SUPERAR VIOLÊNCIAS

Lívia Neves Masson¹, Marcia Regina Nogueira Soares², Neuzita de Paula Soares³ & Marta Angélica Iossi Silva⁴

Resumo

A atual realidade social impõe desafios que afetam as relações coletivas, e as violências são alguns dos reflexos. A escola é *locus* privilegiado para a cidadania, e a partir das Práticas Restaurativas é possível a construção de um ambiente mais democrático e transformador. Trata-se de um relato de experiência de uma escola da periferia brasileira onde a proposta pedagógica é estruturada a partir da perspectiva da cultura de paz.

Palavras-chave: *Violência; Escola; Práticas Restaurativas.*

Introdução

Uma educação comprometida com a solidariedade e com a transformação social deve estar pautada na perspectiva crítica e emancipatória do educar, entendendo-a para além da aquisição de conhecimentos acadêmicos e científicos, como um vetor para a formação da cidadania e emancipação dos sujeitos. Esta perspectiva se contrapõe à cultura da educação bancária advinda do período de industrialização que, conforme Freire (2015), visa atender a ideologia neoliberal colocando o educando na posição do não saber, de sujeito passivo, objeto para a formação da massa de trabalhadores.

Além da perspectiva bancária da educação, a sociedade contemporânea herdou a cultura da punição e da violência para a resolução de conflitos pessoais, familiares, sociais e comunitários (Pranis, 2011).

¹ Assistente Social. Doutoranda em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo. Escola Social Marista Ir Rui Ribeirão Preto/São Paulo.

² Assistente Pedagógica. Especialista em Escola Restaurativa com Enfoque em Direitos Humanos pela PUC do Paraná. Marista Escola Social Marista Ir Rui Ribeirão Preto/São Paulo.

³ Pedagoga e Diretora. Doutoranda em Educação pela UNIMEP de Piracicaba São Paulo. Marista Escola Social Ir Rui Ribeirão Preto/São Paulo.

⁴ Professora Doutora do Programa de Enfermagem em Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

Historicamente, a escola, enquanto um espaço reconhecido por ensinar, desempenhou funções punitivas que utilizavam técnicas e adereços de correção físicos, morais e psicológicos. Durante décadas serviu para a civilização e controle social dos corpos, a fim de formar indivíduos e grupos que atendessem aos interesses do poder hegemônico e do mercado (Carvalho et al., 2019).

A história da educação brasileira explicita um percurso dotado de ações disciplinares e regulamentações punitivas empregadas sob o mote de moldar a existência dos educandos e defini-los enquanto seres humanos (Charlot, 2013; Freire, 2015; Paro, 2013). O silêncio e a imobilidade faziam parte da escola tradicional; segundo Charlot (2013), a desigualdade social que é fruto da condição humana histórica sempre foi omitida nos discursos pedagógicos tradicionais, cristalizando-se a idéia de reprodução das desigualdades dentro da escola. O fracasso escolar colocado como responsabilidade individual silenciava as problemáticas vividas no interior das escolas, e a constante busca por estratégias efetivas para lidar com comportamentos disruptivos e gerenciamento de classe recorreram à violência para melhora do clima escolar (Belletti, 2021).

Ao longo do tempo, a perspectiva do silenciamento e da violência foram se transformando juntamente com as alterações políticas, sociais, econômicas e culturais que a sociedade brasileira passou. Destaque para o período de redemocratização iniciado no contexto da ditadura militar, década de 80, que gerou transformações na cena política e no sistema institucional do Estado, e buscou romper com o modelo descritivo e normativo da sociedade (Belletti, 2021; Paro, 2013). Durante o período da ditadura militar brasileira, a educação brasileira foi colocada em evidência e passou a ser rediscutida na esfera social e sob influência dos movimentos populares e lutas de classe em prol da educação. Iniciou-se um período de reconceituação crítica e política, sendo compreendida como espaço para o desenvolvimento de ações pedagógicas que visam a formação para a vida, além de espaço para fomentar valores que sejam condizentes com uma sociedade mais justa, humana e equitativa.

Para Freire (2019), a escola é um dos locais que promovem o desenvolvimento de aprendizagens, sejam elas intelectuais e voltadas para o currículo formal, sejam elas experiências para a vida e coletividade. Portanto, deve estimular a curiosidade, a humanidade, o raciocínio, a descoberta, atendendo a diversidade e particularidade dos sujeitos, em prol de uma educação voltada ao compromisso social.

A sociedade encontra-se em constante transformação, e a realidade atual impõe desafios advindos do sistema hegemônico do poder que afetam diretamente a vida e as relações coletivas, e gera impactos no cotidiano social através de desigualdades, exclusão, individualismo e violências. A cultura punitiva e de violência ainda permeia o ideário escolar e, por vezes, práticas emancipatórias encontram desafios para serem implementadas. Segundo Carvalho et al. (2019), as formas punitivas de controle e as sanções físicas não mais funcionam, mas a violência em suas multiformes ainda está intrínseca no espaço escolar.

O enfrentamento dos desafios da atual realidade exige novos conhecimentos e estratégias educativas que gerem uma consciência coletiva. Assim, acredita-se que a educação é uma das ferramentas para mudanças estruturais, e a escola *locus* privilegiado para a promoção da cidadania, onde, a partir de uma aprendizagem ética e política, é possível enfrentar tais desafios, visando a transformação social. É neste contexto que temas complexos apresentam uma alternativa concreta de trabalho dentro do espaço escolar. Contribuir para a

superação da pedagogia da punição presente na sociedade contemporânea, para uma prática de mediação de conflitos de forma coletiva, consensual, solidária e que fortaleça a voz de todos os envolvidos e a cidadania, é o que fomenta o desenvolvimento da cultura da paz.

Práticas Restaurativas na Escola

Una cultura escolar favorecedora de la convivencia es constructora de sujeto, de un sujeto de derechos y responsabilidades. Es una cultura reconocedora y promotora de la diversidad y moralmente pluralista (Kolstrein, 2006, p. 52).

As Práticas Restaurativas na Escola foram implantadas primeiramente nos Estados Unidos, e chegaram ao Brasil em meados da década de 90, através de forte influência do poder judiciário. As autoras americanas Boyes-Watson e Pranis (2011) se tornaram referência no assunto após a publicação do primeiro livro que aborda o tema de forma teórico-prática. As Práticas Restaurativas têm como base os princípios da participação, responsabilização e reparação de danos, e nos apresentam em sua abordagem uma forma de pensar e agir tendo como foco o dano causado e o restabelecimento da relação, sem estigmatizar os sujeitos, prezando o diálogo, respeito, corresponsabilidade, negociação e comum acordo, imprescindíveis para as relações humanas. Tais Práticas devem atuar visando a promoção do diálogo entre sujeitos, sociedades e culturas e, dentre seus principais valores, destacam-se a solidariedade, a alteridade, a cultura da paz e da educação integral, a construção das subjetividades e o multiculturalismo. Consegue assegurar a escuta ativa e o diálogo contínuo de atuação mediadora em relação aos conflitos, o acolhimento dos sentimentos, das histórias e inquietações do outro e com o outro (Boyes-Watson & Pranis, 2011).

As Práticas Restaurativas visam a formação cidadã consciente e corresponsável pelo bem-estar pessoal e do outro, a promoção da democracia, dos direitos humanos, a prevenção contra violência e promoção da cultura da paz, e orientam valores como a equidade, respeito, justiça, solidariedade, a diversidade e alteridade. Além disso, trazem para o centro a possibilidade de restauração das relações e resoluções de conflito, funcionando assim como uma alternativa ao sistema punitivo (Clawson et al., 2014).

A verticalidade da relação de poder deve ser quebrada para dar espaço a uma relação horizontal, para que todos sejam incluídos e respeitados por suas diferenças sociais, culturais, sexuais, religiosas, jeito de ser, dentre outros aspectos. Somente assim, a educação pode de fato ser emancipadora. No cerne do contexto escolar, devem promover o diálogo e a reflexão, além de permitir que todos tenham a possibilidade da fala e escuta, que os diferentes modos de ver e sentir uma situação sejam trazidos à tona de forma respeitosa e as decisões deliberadas de forma coletiva (Belletti, 2021). Sendo assim, as Práticas Restaurativas no contexto escolar possibilitam que a educação cumpra o seu papel enquanto formação integral do estudante, pela busca constante da valorização da diversidade no contexto escolar para uma relação de respeito, conexão, inclusão, corresponsabilização e participação no processo de ensino e aprendizagem.

Para que a escola seja um local que respeite as diferenças, é imprescindível a formação contínua por parte dos gestores, docentes e demais colaboradores em Práticas Restaurativas, para um olhar diferenciado, que quebre as barreiras de todas as questões excludentes. Neste sentido, compreendemos que investir na propagação da concepção de cultura de paz dentro da escola é fundamental para romper com práticas

baseadas na violência e na educação bancária, promovendo o educando como sujeito ativo, crítico, reflexivo e atuante em seu papel social, além de capaz de resolver os conflitos e problemas através de alternativas saudáveis de manejo. As Práticas Restaurativas permitirão cada vez mais um espaço democrático na escola, através de experiências saudáveis e propícias a um ambiente de paz e, conseqüentemente, a formação humana integral.

Importante destacar que as Práticas Restaurativas são consideradas uma ciência social que estuda como construir o capital social e atingir disciplina social através da aprendizagem participativa e tomada de decisão (Kolstrein & Bravo, 2015). Conforme Pranis (2011), entre seus principais objetivos destacamos: a possibilidade de construir relações democráticas e saudáveis, a possibilidade de restaurar relações conflituosas e reparar danos, criar espaços seguros entre os sujeitos envolvidos e acolher sentimentos.

Não se trata de desconsiderar o conflito ou alegar que o mesmo passará a não existir na sociedade, mas alterar o trato e as ferramentas para lidar com o problema, colocando o conflito como caminho possível para a busca de soluções, alterando o modo de enfrentá-los e resolver as problemáticas a partir dele (Rosenberg, 2006). A ciência social das Práticas Restaurativas oferece uma linha comum de unir teoria, pesquisa e prática em diversos campos, sendo o ambiente escolar o principal para a transformação da sociedade. Assim, em substituição à prevenção disciplinar, as Práticas Restaurativas na escola são uma possibilidade de desenvolver uma cultura de paz no ambiente escolar e promover a escola como *locus* de cidadania, respeito, equidade, justiça e solidariedade.

A Experiência em uma Escola da Periferia Brasileira

Este trabalho trata-se de um relato de experiência desenvolvido pela equipe de educadores de uma escola social de educação básica alocada na periferia de uma cidade brasileira. Importante destacar que a metodologia utilizada – ou seja, o relato de experiência – trata-se da descrição de uma dada experiência, em busca de contribuir com reflexões e ações para a área de atuação pesquisada. É a descrição da vivência profissional tida como exitosa ou não, mas que contribua com as discussões, trocas e proposições de ideias para estudos e práticas. Conforme Backers (2012), deve ser contextualizado, com objetividade e aporte teórico, apresentando cientificidade e seriedade.

A escola na qual o trabalho foi desenvolvido é uma escola de caráter filantrópico que possui uma mantenedora que abarca colégios, escolas sociais e universidade de dimensão internacional, e dentre seus objetivos educacionais está a implementação de uma educação de qualidade através de projetos educacionais e pedagógicos, que sejam transformadores e incentivem a formação integral, o protagonismo, a cultura e a consolidação de valores. A escola está alocada em território identificado como de alta vulnerabilidade socioeconômica, e realiza atendimento a 780 crianças e adolescentes com idade entre os 6 e 18 anos, cujas famílias se encontram em situação de pobreza. Os educandos são atendidos no ensino básico, e a escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), oferecendo no período de contraturno a possibilidade de participarem de projetos socioeducativos e lúdicos que compõem o currículo escolar.

As Práticas Restaurativas foram implantadas na escola a partir do ano de 2018, quando um grupo de educadores realizou um curso de extensão oferecido pela instituição em parceria com uma universidade

brasileira. A partir de então, a equipe da escola aprofundou o seu conhecimento em estudos e investigações a fim de compreender melhor esta prática, seus princípios, objetivos e metodologias. Importante destacar que a mantenedora da escola aderiu a esta perspectiva e disseminou um ciclo de formações, orientações e documentos para que as unidades escolares implementassem em seu cotidiano a inserção das Práticas. Assim, constituiu diretrizes próprias que estão alinhadas com a Base Nacional Curricular Comum da Educação Brasileira (Ministério da Educação, 2018), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU e o Pacto Global Educativo. Estes documentos citados também foram incluídos no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Formação Contínua da escola.

O retorno presencial gradual à escola, após o período pandêmico em que as aulas foram interrompidas devido a necessidade de isolamento para conter a disseminação do COVID-19, apontou para a equipe a urgência de fortalecer as Práticas Restaurativas na escola, pois as relações de convivência e empatia foram diretamente afetadas pelo isolamento e pelas diversas questões sociais e vulnerabilidades que se expressaram neste período. Sendo assim, trabalhar para o fortalecimento da convivência foi premissa para a equipe escolar no retorno às aulas.

Para o desenvolvimento do Projeto Escola Restaurativa foram utilizadas várias estratégias, como a formação de docentes e dos demais colaboradores da escola em Práticas Restaurativas, abordando a comunicação não-violenta, mediação de conflitos e formação de facilitadores em círculos restaurativos. O projeto político pedagógico foi revisitado a fim de dar luz à formação integral dos sujeitos de forma a emancipá-los. Sendo assim, as metodologias ativas, colocando o educando no centro do processo de aprendizagem, tornaram-se peça importante para momentos de trabalho colaborativo.

O regimento escolar foi reanalisado, a fim de que não seja um instrumento punitivo, mas formativo para os educandos, que possibilite a reflexão e reparação de danos de forma respeitosa, ética e consensual. A exemplo estão as estratégias utilizadas em casos em que educandos estragam determinados objetos ou móveis da escola de forma consciente. No primeiro momento, poderia se pensar em ações de punição pautadas na advertência ou suspensão escolar sem levar o educando a pensar sobre seu ato. Na perspectiva adaptada do regimento, a primeira ação a ser realizada neste caso é o diálogo com o educando e sua família a respeito dos danos causados e conscientização de seu papel no espaço coletivo da escola, levando a reflexão da perspectiva individual para a coletiva. Após a ação reflexiva e de conscientização, o regimento prevê que educando, sua família e equipe escolar pensem em ações práticas para a reparação do dano, conserto ou compensação de alguma forma do prejuízo causado a si e aos outros, seja por atitudes de conserto, substituição ou serviços que demonstrem sua responsabilidade de retornar de forma benéfica o prejuízo que causou.

Uma metodologia muito importante e libertadora para a prevenção e/ou resolução de conflitos é o desenvolvimento dos círculos restaurativos ou círculos de paz. Periodicamente, os docentes realizam com suas turmas momentos de círculos. A fala, a escuta e a empatia permeiam as reflexões. Esta metodologia dos círculos tem sido muito presente e reorganizada em função do espaço-tempo escolar. Os círculos são momentos em que se pode refletir e dialogar sobre temas e assuntos emergentes entre os educandos e que atravessam o espaço escolar. Temas como respeito, amizade, sentimentos, família, autovalorização, diversidade étnico-racial e de gênero, violência, autoproteção e comunidade são muito frequentes nestes

momentos. O círculo ocorre a partir de perguntas norteadoras que levam os educandos a dialogar e expressar opiniões, sentimentos, sugestões e ideias. Conflitos existentes no espaço escolar também são temas dos círculos, momento em que os educandos são instigados a pensar e propor estratégias e ações de resolução a partir da Cultura de Paz.

A fim de monitoramento e avaliação desta prática, a equipe debruçou-se cuidadosamente em registrar de forma escrita os encontros de formação realizados com educadores (atas, memoriais e portfólios), e utilizou-se recursos visuais e tecnológicos como o registro fotográfico, filmagens e depoimentos gravados dos participantes.

Uma outra estratégia de monitoramento foi iniciar um exercício de quantificação do número de advertências e suspensões aplicadas em cada semestre, controle que é realizado pela coordenação pedagógica e/ou assistência pedagógica da escola, e que são controladas por uma planilha mensal das advertências expedidas. Este controle ajudou a equipe a perceber que, ao longo dos meses, as reincidências e número de advertências foram diminuindo e se tornaram menos frequentes em relação ao período em que a escola não trabalhava na perspectiva restaurativa.

No que concerne às questões acadêmicas e pedagógicas, percebe-se que o trabalho também possui resultados. Anualmente, a equipe analisa a nota qualificada dos educandos para analisar o índice de aprendizagem, pois acredita-se que a implantação das Práticas Restaurativas na escola visa a mudança do espaço escolar a partir de uma nova cultura pautada na paz, na horizontalidade, no respeito, empatia, sociabilidade e resolução de conflitos, que possam afetar o desenvolvimento do processo de aprendizagem no espaço escolar.

Nesta experiência, percebe-se inúmeros impactos positivos e efetivos no cotidiano escolar; porém é elementar apontar alguns desafios no que concerne aos contextos macro e micro estrutural com os quais a escola está envolvida. Em relação ao contexto macro, aponta-se para o contexto de ataque à democracia, esfacelamento dos direitos, retração das políticas públicas e sociais, e avanço das políticas neoliberais que afetam a política educacional, ainda mais se tratando de países em desenvolvimento como o Brasil, que são subordinados aos interesses do mercado e Estado na organização e gestão de políticas públicas e sociais. Gentili (2013), em seu texto, traz uma abordagem crítica sobre a influência direta do neoliberalismo na área educacional, chamando atenção para a necessidade de um olhar atento às questões que, muitas vezes subjetivas, não demonstram as estratégias do mercado e interesses do poder na influência dos objetivos e resultados que se esperam para a educação. Tal contexto afeta diretamente as matrizes e currículos educacionais, tendendo para o retorno da educação bancária e corretiva, promovendo a exclusão dentro do espaço educativo.

A inserção de uma nova prática escolar pautada na paz e na sociabilidade, muitas vezes, encontra-se em contramão da realidade vivenciada por crianças e adolescentes, principalmente aqueles que residem em locais permeados pela violência, conflitos, relações de poder, desigualdades e injustiças sociais. O desafio está em educar para uma nova consciência coletiva singular à realidade expressa no cotidiano dos territórios. Além deste, aponta-se para o desafio constante da formação e capacitação junto aos educadores, e espaços-tempo

de qualidade para refletir a dimensão e profundidade dessa prática, contribuindo para a quebra de uma consciência e perspectiva de educação enraizada na punição, violência e no manejo de conflitos.

Por fim, defendemos a urgência do aprofundamento de estudos e investigação acadêmica voltados para as Práticas Restaurativas e a cultura de paz, fortalecendo a base teórico-metodológica e crítica sobre o tema, a fim de subsidiar e fomentar para o campo prático possibilidades de trabalho dentro das escolas e em demais setores da sociedade. Assim, conforme Lima (2020), é possível adquirir novas perspectivas de resolução pacífica dos conflitos que favoreçam o enraizamento da cultura dos Direitos Humanos.

Conclusão

A opção por formas descentralizadas de poder é um desafio latente e constante que precisa ser revisitado no cotidiano da prática escolar, a fim de superar a cultura de punição e violência que ainda predomina nas relações na sociedade. A leitura crítica e conjuntural das relações de poder sociais geridas pelo sistema vigente transmite ideias e valores pautados na punição, violência e exclusão. A educação enquanto política pública não está isenta dos reflexos desta relação, e formata-se a partir da perspectiva dos interesses do mercado e ideias neoliberais. Torna-se, assim, imprescindível que equipes de gestão e os autores escolares obtenham capacidade crítica para refletir sobre tais questões e ressignificar práticas violentas que refletem na organização escolar. Assim, a escola, sendo um *locus* de formação para a vida e cidadania, tem o desafio de pensar estratégias diferenciadas que busquem romper com a instituição da violência.

As Práticas Restaurativas possuem uma abordagem que propicia pensar novas formas de relação social e resolução de conflitos, a partir de valores como o respeito, equidade, justiça, solidariedade e alteridade. Quando implantadas no espaço escolar, podem contribuir com a ressignificação das relações sociais e comunitárias.

Este relato de experiência demonstra uma nova perspectiva em construção que tem sido realizada em uma escola brasileira, a partir da iniciativa de educadores que refletem e tentam no cotidiano ressignificar, junto com educandos, práticas de violência enraizadas nas ações individuais e coletivas. O trabalho tem sido realizado não somente nas práticas, mas também nos processos de estudos, aprofundamento da teoria das Práticas Restaurativas, formações com os educadores, famílias e atividades com educandos.

É certo afirmar que, por se tratar de Práticas que visam a Paz, os desafios que se põem são diversos, pois tal perspectiva se contrapõe a práticas autoritárias e violência enraizadas, e que têm sido veementemente reforçadas no âmbito social e cultural dos tempos atuais. Porém, este relato busca elucidar possíveis ações e Práticas Restaurativas, que podem ser implementadas dentro das escolas, a fim de lidar com os conflitos e violências que se expressam neste espaço.

Referências

- Backers, D. S. (2012). Vivência teórico-prática inovadora no ensino de enfermagem. *Escola Anna Nery*, 16(3), 597-602.
- Belletti, T. F. (2021). *Justiça restaurativa, liderança moral e clima escolar: Percepções de profissionais de educação em posições de liderança* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/24118>.
- Boyes-Watson, C., & Pranis, K. (2011). *No coração da esperança: Guia de práticas circulares – O uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis*. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas.
- Carvalho, M. E., & Morais, G. M. (2019). Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: Contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(102), 24-46.
- Charlot, B. (2013). *A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Cortez.
- Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2014). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325-353.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Gentili, P. (2013). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes.
- Kolstrein, A. M., & Bravo, J. M. P. (2015). *Educación en derechos humanos: Una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Ministério da Educação, Brasil (2018). *Base nacional curricular comum da educação brasileira*. Ministério da Educação.
- Paro, V. (2013). *Crítica a estrutura da escola*. Cortez.
- Pranis, K. (2011). *Círculos de justiça restaurativa e de construção de paz: Guia do facilitador*. AJURIS.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicação não violenta. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Ágora.

[Índice](#)



ARTIGO CIENTÍFICO

PEDAGOGIAS FEMINISTAS DECOLONIAIS: CONTRIBUTOS PARA PRÁTICAS INVESTIGATIVAS EM EDUCAÇÃO

Nirvana Frances Soares Cardoso¹, Marcela Pedersen² & Kenia Adriana Reis e Silva³

Resumo

Este artigo discute as Pedagogias Feministas Decoloniais e suas contribuições nas práticas investigativas, a partir do entrelaçamento entre ciência, sociedade e educação. Partindo de uma análise crítica acerca da construção da ciência moderna, reconhecemos a necessidade de enfrentar a violência epistêmica sofrida por povos historicamente oprimidos. Encontramos nas Pedagogias Feministas Decoloniais o desenvolvimento de uma perspectiva crítica da educação, a qual estimula questionamentos sobre as formas hegemônicas da construção do conhecimento e valoriza as experiências e saberes de grupos subalternizados. Realizamos uma revisão bibliográfica com as autoras cujos contributos são fundamentais para esse campo, como María Lugones, Catherine Walsh e Ochy Curiel. O objetivo é explorar as possibilidades de fortalecimento de identidades subalternizadas, potencializar a discussão sobre o papel das Pedagogias Feministas Decoloniais na construção de conhecimentos mais justos e humanizados, fomentar o diálogo interseccional e fortalecer a produção científica de pesquisadoras imigrantes em Portugal.

Palavras-chave: *Pedagogias Feministas Decoloniais; Investigação em Educação; Perspectivas Subalternizadas; Pesquisa Transformadora.*

Introdução⁴

Essa é uma escrita que envolve um processo coletivo de reflexão contínua que questiona e problematiza a herança da modernidade ocidental eurocêntrica, que se manifesta nas formas de fazer ciência e de produção de conhecimento. A partir de um exercício crítico, esse artigo reúne três mulheres, imigrantes e investigadoras

¹ Mestra em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

² Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

³ Estudante do Programa Doutoral em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

⁴ Este trabalho foi apoiado por fundos europeus, através do Fundo Social Europeu (FSE), e por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT) (bolsa de doutoramento com a ref.^a 2022.12124.BD e bolsa de doutoramento com a ref.^a 2022.10957.BD).

em educação. É pela inquietude e descontentamento com a presença persistente da violência colonial nas práticas investigativas que procuramos espaços de resistência e de independência dos conhecimentos subalternizados, como uma maneira de construir trabalhos investigativos mais justos e humanos, que se distanciam da influência da matriz colonial hegemônica.

O colonialismo, o capitalismo e o patriarcado representam facetas da modernidade ocidental e se estruturam nas dimensões do ser, do poder, do saber e do gênero, predominantemente a partir de uma perspectiva branca, pertencente às elites, masculina e heterossexual. Compreendendo que a ciência moderna foi sendo construída ao longo dos séculos a partir desse paradigma hegemônico, a pesquisa científica está intrinsecamente relacionada com o colonialismo e o imperialismo europeu, regulada por normas e códigos que coletam e classificam a partir de uma visão hegemônica eurocêntrica.

Ao refletirmos a partir da pesquisadora indígena neozelandesa Linda Tuhiwai Smith (2021), percebemos que a pesquisa, muitas vezes, é um espaço marcado pelo encontro entre o Ocidente e o Outro, em que a visão do Ocidente prevalece e modela o que é ou não possível, classificando pessoas e conhecimentos entre bons e maus. Ou seja, a pesquisa se torna um espaço de legitimação para categorizar e descrever o Outro - povos subalternos - a partir dessa visão eurocêntrica que domina e reprime outros povos e conhecimentos, provocando o silenciamento de um conjunto de experiências e saberes subalternizados.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano entende que o conhecimento eurocêntrico é o que caracteriza a modernidade, modelando as formas de fazer pesquisa (2009). De acordo com o autor, esse conhecimento se desenvolveu durante o século XVII, no encontro das potências hegemônicas, notadamente a Holanda e a Inglaterra. Quijano enfatiza que essa perspectiva cognitiva não é exclusiva dos europeus, mas sim uma visão que abarca todas as pessoas submetidas à hegemonia do capitalismo, que naturaliza as relações de poder coloniais. Trata-se, portanto, de um tipo de conhecimento imposto como a única racionalidade existente, exercendo controle sobre as relações entre seres humanos e a natureza, bem como padronizando os limites do que é considerado admissível no âmbito do saber.

Com base nas considerações precedentes acerca das teorias do conhecimento, torna-se evidente a sua concentração no epicentro do sistema colonial e patriarcal, o que implicou na exclusão sistemática de gênero e de grupos não-europeus, que foram subjugados e relegados à margem. Compreendendo que as teorias do conhecimento desempenharam um papel significativo no empreendimento colonizador, servindo como justificção para a subjugação e servidão de populações não europeias, torna-se clara, como destacado por Segato, a "exterioridade da racionalidade científica, administrativa e purgativa do outro e da diferença" (2012, p. 120), previamente assinalada por Aníbal Quijano e Walter Dignolo em suas obras. Esse processo resultou na criação de novas formas de dominação e opressão, sustentadas por noções de superioridade, as quais, como argumentado por Maldonado Torres (2008), estão intrinsecamente relacionadas com a colonialidade do poder (que diferenciava colonizados/as e colonizadores/as com base na raça), do saber (fundamentada em uma racionalidade técnico-científica e epistemológica que produzia saberes hegemônicos), do ser (que negava a humanidade às populações colonizadas) e de gênero (que envolvia dominação e opressão de gênero, atravessada por interseccionalidades).

Nesse contexto, é possível refletir de que maneira a prática de investigação eurocêntrica tem perpetuado e reforçado concepções que são consideradas cartesianas porque delinham o indivíduo com base na dualidade entre corpo e mente. O racionalismo cartesiano, ao estabelecer critérios específicos para a definição da humanidade, contribuiu para a marginalização daquelas/es que não se enquadram no modelo racional estabelecido. Dentro desse paradigma, os indivíduos que não apresentam características consideradas como atributos dos seres dotados de mente e razão abstrata são sistematicamente desumanizados/as. Essa desumanização não apenas as/os expõe à violência genocida, mas também as/os sujeita ao epistemicídio, um processo que nega e anula seus saberes, perspectivas e formas de compreender o mundo. Dessa forma, a investigação eurocêntrica, ao adotar e perpetuar tais premissas, colabora para a manutenção de estruturas de poder que historicamente oprimiram e excluíram certos grupos sociais.

O epistemicídio se caracterizou pela sistemática invalidação de conhecimentos, saberes e epistemologias “Outras”, tendo como premissa a arraigada concepção de que as produções de saberes e conhecimentos provenientes de povos colonizados eram hierarquicamente inferiores à visão da ciência positivista, que constitui a base do eurocentrismo (Carneiro, 2005). Conseqüentemente, a violência epistêmica, ou seja, o epistemicídio, manifestou-se como a aniquilação deliberada e a completa desconsideração das epistemologias desenvolvidas por indivíduos que não eram reconhecidos como legítimos produtores de conhecimento, sendo-lhes impostas as narrativas epistemológicas predominantes de orientação ocidental.

A interseccionalidade entre raça e gênero revela-se como um fator crucial na marginalização de grupos sociais, levando à desvalorização sistemática de seus saberes, culturas e identidades raciais. Esse entrelaçamento de opressões resulta na imposição de um poder colonial que penetra não apenas nas estruturas sociais, mas também nas formas de compreensão do mundo por parte das populações marginalizadas. Isso resulta na violência epistemológica, onde os conhecimentos e experiências desses grupos são minimizados, ignorados ou suprimidos pelo paradigma dominante. Além disso, a interseccionalidade entre violência de gênero e violência epistemológica destaca como mulheres de comunidades racializadas enfrentam não apenas a subjugação de gênero, mas também a desvalorização de seus saberes e identidades culturais, criando um ciclo de opressão que limita sua participação e reconhecimento na sociedade.

Diante do exposto, como pesquisadoras na área da educação, resta-nos perceber que “o desafio consiste sempre em desmistificar e descolonizar⁵” (Smith, 2021, p.29). Isso se faz necessário para que possamos, de fato, encaminhar as nossas práticas de pesquisa para que sejam justas e não reproduzam a violência da colonialidade. Nesse contexto, o presente trabalho se concentra em direcionar nossa atenção para epistemologias “Outras”, que emergem dos processos de lutas de descolonização. Especificamente, voltamos nossa atenção para as Pedagogias Feministas Decoloniais, que servem como um espaço de convergência entre as críticas ao feminismo hegemônico e as propostas da Teoria Decolonial. Em outras palavras,

⁵ Apesar de serem usados como sinônimos em grande parte dos materiais traduzidos, há diferenças significativas, a serem explicadas: a descolonialidade é um movimento de oposição ao colonialismo - à dominação e tomada de territórios de uns povos por outros. A decolonialidade se opõe, principalmente, às colonialidades, heranças dos movimentos colonialistas, nomeadamente, colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero. Neste trabalho, mantivemos a grafia conforme cada autora aborda em suas obras e não nos detivemos em abordar tal diferenciação com profundidade, enfatizando, assim, as aproximações entre a bibliografia levantada.

encontramos nessa pedagogia novas perspectivas e *insights* para questionarmos nossas práticas investigativas.

1. As Pedagogias Feministas Decoloniais: conceitos “Outros” de pesquisa

Ao investigar o processo de construção do conhecimento, este artigo busca evidenciar como as pedagogias feministas decoloniais desafiam e desestabilizam as estruturas hegemônicas de produção do saber, ampliando o espaço epistêmico para vozes marginalizadas e subalternizadas. Destaca-se o diferencial desta análise ao enfatizar a relação intrínseca entre a construção do conhecimento e a exclusão histórica de sujeitos “Outros”, muitas vezes negligenciados nos discursos acadêmicos dominantes. Dessa forma, o nosso foco é a percepção da construção do conhecimento, que está diretamente relacionado com a importância da educação como um espaço crucial para a inclusão e valorização desses sujeitos, buscando promover uma reflexão crítica e uma reconstrução epistêmica mais plural e equitativa.

Assim, para apresentarmos o conceito das Pedagogias Feministas Decoloniais, antes é necessário contextualizar o feminismo decolonial que

retoma boa parte dos postulados do giro decolonial e dos feminismos críticos, nos oferece uma nova perspectiva de análise para entendermos de forma mais complexa as relações e entrelaçamentos de “raça”, sexo, sexualidade, classe e geopolítica. Essas propostas, feitas principalmente por feministas indígenas e de origem indígena, afrodescendentes, populares, feministas lésbicas, entre outras, têm questionado as formas como o feminismo hegemônico, branco, branco-mestiço e com privilégios de classe entende a subordinação das mulheres, a partir de suas próprias experiências situadas, reproduzindo o racismo, o classicismo e o heterossexismo em suas teorias e práticas políticas (Curiel, 2020, p.121).

Nesse sentido, o feminismo decolonial nasce a partir das discussões do feminismo negro e das contribuições dos estudos da Modernidade/Colonialidade, bem como da importância de pensar a partir do Sul Global, de forma interseccional. Neste espaço surgem as críticas à colonialidade de gênero, tendo a feminista argentina María Lugones como uma das principais estudiosas, a qual nos diz que

descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando a uma transformação vivida do social. [...] Deve incluir “aprender” sobre povos. [...] Começo aqui a fornecer uma forma de compreender a opressão de mulheres subalternizadas através de processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista e heterossexualismo. Minha intenção é focar na subjetividade/intersubjetividade para revelar que, desagregando opressões, desagregam-se as fontes subjetivas intersubjetivas de agenciamento das mulheres colonizadas. Chamo a análise da opressão de gênero racializada capitalista de “colonialidade do gênero”. Chamo a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo descolonial” (Lugones, 2014, p. 940).

Dessa forma, o feminismo decolonial critica o poder dentro dos próprios sistemas do saber/conhecimento. Ou seja, pensar na ordem moderno/colonial a partir do gênero e da raça nos leva a uma visão externa ao

território epistêmico da modernidade (Walsh, 2013, 2017). Assim, temos uma visão decolonial que permite analisar a colonialidade do poder a partir da vulnerabilidade dos corpos subalternizados e submetidos à violência histórica da modernidade.

Dentro desse contexto, formam-se os elementos essenciais das Pedagogias Feministas Decoloniais, centradas na reflexão sobre as implicações da colonialidade e em seu impacto nas populações colonizadas. Essas abordagens priorizam o reconhecimento e o apoio às comunidades e aos movimentos subalternos, visando promover a restauração e viabilização de uma existência mais digna e humana. Dessa forma, Espinosa *et. al.* pontua os focos principais:

Possibilitar o diálogo, não obscurecido pela colonialidade do gênero, poder, ser, saber; Criar novas formas de ser humano e humanas onde a classificação social, hierarquia e subordinação não têm lugar ou sentido; Reconhecer e recuperar o conhecimento ancestral acumulados entre gerações; A (re)criação de novos conhecimentos a partir da revisão daqueles que não honram ao bem viver; Desvelar e recriar as formas de resistência histórica e cotidiana das mulheres e das pessoas da comunidade (Espinosa et al., 2013, p. 418).

Entendemos a pedagogia como uma prática em consonância com a produção sociopolítica ou, como nos diz Freire (1974): uma metodologia essencial e indispensável, fundamentada na realidade das pessoas, suas subjetividades, histórias e lutas. Contudo, para algumas autoras do campo das Pedagogias Feministas Decoloniais, tal como Walsh, o entendimento sobre a pedagogia e as lutas dos povos colonizados deve ser ainda mais visibilizado. Walsh, a partir das reflexões da autora Linda Smith, destaca que

reconheço as limitações de Freire, incluindo sua orientação ideológico-política enraizada em perspectivas, visões e paradigmas emancipatórios ocidentais. Essa orientação, que ele mesmo criticou no final de sua vida, não o permitiu enxergar com clareza as estruturas racializadas, heteronormativas e patriarcais, as experiências vividas da colonialidade e as lutas pela autonomia, autodeterminação e descolonização (Walsh, 2013, p. 36).

Nesse sentido, a autora contextualiza que o engajamento nas lutas e resistências devem ser impulsionadas, conforme nos orienta Freire (1992), pela esperança. “A esperança faz parte da natureza pedagógica do processo político do qual essa luta é expressão” (Freire, 1992, p. 9) e é essencial para a própria prática da pedagogia e, concomitantemente, para a pedagogia prática, para a transformação política e acadêmica, além do fundamento ético-histórico de sua correção. Para Walsh, a esperança inclui as fissuras, as ações e os plantios, ou seja, a “resistência, resiliência e vida (onde há guerra e morte) – que incluem a vontade de lutar politicamente, ontológica-existencialmente e coletivamente” (Walsh, 2017, p.39).

Cabe salientar que o plantio, nesse contexto, transcende a mera ação isolada, desenraizada, desprovida de corpo ou individualizada. Trata-se, ao contrário, de um compromisso duradouro, consciente e contextualizado que, em seu exercício, processo contínuo, evoca e convoca as memórias coletivas que permanecem vivas, bem como as rebeliões, resistências e insurgências passadas de nossas ascendências e contemporaneidades. No decorrer desse processo contínuo, são descobertos e construídos métodos, dando origem a pedagogias vivas que celebram a vida e a dignidade.

Essas práticas fomentam o crescimento de sementes de decolonialidade e seus germes, brotos, raízes e desenvolvimentos notavelmente diversos. Vale destacar que esse ato de semear, esse processo de plantio e suas técnicas não se limitam apenas ao solo - tampouco se restringem a ele. Eles englobam todas as dimensões da existência, incluindo a resiliência física, simbólica, social, cultural, cosmológica-espiritual, bem como os saberes, as sabedorias e os conhecimentos (Walsh, 2017, p.40).

Walsh nos faz pensar: “não podemos afirmar que o ato de semear e o ato contínuo de semear são atos de auto reparação e autoafirmação?” (Walsh, 2017, p. 299). Ao fazer esse questionamento, a autora reflete sobre um pensamento do Abuelo Zenón ao afirmar que “entendíamos que o outro não iria reparar o dano da escravidão, o dano que causou a nós como povo, em nossa memória, em nossos corações, em nossas mentes” (Salazar & Walsh, 2017, p. 298), e completa o pensamento ao dizer que eles não iriam reparar, pois o povo se auto reparou. Isso define a pedagogia da semente, ou seja, a Pedagogia Feminista Decolonial: a reparação e a auto reparação. Em outras palavras: “semeando a nova terra com a cultura de origem, nos ajudou a curar a dor que nos causou a perda da terra mãe que ficou do outro lado do mar” (*ibidem*, p. 299).

Por isso, urge a necessidade de recuperar as vivências do passado, reivindicando a construção do conhecimento dos povos historicamente marginalizados. Há muito o que a sociedade global e científica necessita aprender com os povos indígenas e os seus ancestrais, com as comunidades quilombolas, seus quilombos e ascendência. Foram muitos séculos vivendo submetidos à subalternidade e “a geração atual deve repensar as histórias e memórias coletivas de resistência, revisá-las, voltar a ser desobediente. Esta é a geração que tem mais trabalho a fazer no que diz respeito à [reparação e] auto reparação” (*ibidem*, p. 303).

2. Descolonizar as Práticas Investigativas: contributos a partir de María Lugones, Catherine Walsh e Ochy Curiel

Como explanado anteriormente, o objetivo deste artigo é realizar uma revisão bibliográfica focada nas autoras fundamentais das Pedagogias Feministas Decoloniais, como María Lugones, Catherine Walsh e Ochy Curiel, para investigar e compreender como podemos repensarmos as práticas de pesquisa em educação de maneira mais justa e ética, à luz das contribuições dessas abordagens. Assim, este estudo visa contribuir para o debate das Pedagogias Feministas Decoloniais, situando seus *insights* no contexto da pesquisa educacional, com o propósito de desafiar e superar as estruturas de colonialidade que permeiam nossas formas de ser, estar e conduzir investigações.

2.1. María Lugones: a pioneira do feminismo decolonial

Maria Lugones, socióloga argentina feminista, argumenta que a inclusão do gênero nas teorias da Modernidade/Colonialidade é essencial para entender a opressão histórica enfrentada por mulheres racializadas (2008). Ela propõe o conceito de Sistema Moderno/Colonial de Gênero (*ibidem*) e o Feminismo Descolonial (2014) como maneiras de historicizar e repensar o patriarcado no Capitalismo Moderno/Colonial.

Lugones destaca que a interseccionalidade é fundamental para compreender a violência enfrentada por mulheres racializadas. Ela critica a separação categorial, ainda vigente nas investigações, que ignora as

interconexões entre raça, gênero e sexualidade, argumentando que essa separação é uma marca da modernidade colonial e esconde sua própria violência:

Colonialidade não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas reações intersubjetivas (Lugones, 2008, p. 79).

A autora desafia a visão de Quijano de que a raça é o único determinante da colonialidade do poder, afirmando que o gênero e a heterossexualidade também desempenham papéis significativos. Lugones destaca que as mulheres brancas e burguesas são frequentemente consideradas como o padrão universal de mulher, enquanto as mulheres racializadas e empobrecidas são relegadas a posições subalternas. Ela argumenta que o sistema moderno/colonial de gênero perpetua a hierarquia de gênero e raça, explorando as mulheres racializadas de diferentes maneiras.

A autora também destaca como o sistema moderno/colonial de gênero se manifesta na construção da autoridade coletiva, nas relações de trabalho e na produção de conhecimento. Com isso, apontamos a importância de reconhecer o impacto desse sistema na vida das mulheres racializadas hoje nos desenhos das investigações em educação de modo a dar conta de uma produção de conhecimento historicamente ocultada.

Lugones explora a ideia de que em algumas sociedades não europeias, categorias como idade e sexualidade podem ser mais importantes do que hierarquias de gênero. No entanto, ela destaca que a questão da aplicabilidade das categorias de gênero e patriarcado fora do contexto europeu e americano é complexa e requer investigação cuidadosa.

Ela propõe o feminismo decolonial como uma práxis crítica para transformar a opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada. Lugones chama essa abordagem de "colonialidade do gênero" e busca promover um "feminismo descolonial" como uma maneira de superar essa colonialidade.

Essas ideias de Lugones têm implicações significativas para práticas investigativas em educação, incentivando uma abordagem interseccional e decolonial que reconheça a complexidade das experiências das mulheres racializadas e que busque transformar as estruturas de poder opressivas.

2.2. Catherine Walsh: a pedagoga da decolonialidade

Catherine Walsh é uma teórica nascida no Equador, organizadora de duas importantes obras que fundamentam nossos estudos: "Pedagogías decoloniales (Tomo I): Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir"(2013) e "Pedagogías decoloniales (Tomo II): Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir" (2017). Assim, a partir das próprias palavras da autora:

A pedagogia – e as pedagogias – que procuramos, imaginamos e empregamos não são propostas reativas nem são esforços para manter vivo um passado idílico ou um essencialismo cultural. Pelo contrário, são estratégias, práticas e metodologias essenciais (para lembrar Mestre Freire) para

plantar, germinar, cultivar e colher vida diante de projetos de morte física, cultural, espiritual, territorial e ancestral (Salazar & Walsh, 2017, p. 307).

Nesse sentido, de acordo com Walsh, o pensamento e a prática da decolonialidade questiona a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico (modernismo, pós-modernismo, teoria crítica, Estudos Pós-coloniais) e inicia uma crítica enfrentando o desafio de pensar a partir de outros sujeitos, de outros lugares (margens e fronteiras) e outras concepções do mundo.

Walsh nos propõe o desafio de “decolonizar” a produção intelectual a partir das suas margens e das fronteiras. A autora enfatiza o entrelaçamento entre a teoria e prática, dialogando com histórias locais de vida e perspectivas de luta. Dessa forma, o dinamismo conceitual e analítico das formas decoloniais de viver e pensar, bem como a força criativa de resistência e re-existência, implicam uma desvinculação da matriz colonial de poder e seus “universais” da modernidade ocidental e do capitalismo global, e se envolve com argumentos e lutas por dignidade e vida contra a morte, destruição e desespero civilizacional (Walsh, 2013).

Dentro desta abordagem crítica, Walsh reflete sobre processos educativos baseados em conceitos como: pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico fronteiriço. De acordo com a autora, o conceito “pensamento-outro” vem do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da descolonização, ou seja, da luta contra a inexistência, contra a existência dominada e contra a desumanização (Walsh, 2005). É uma visão semelhante à proposta pelo conceito de colonialidade do ser, categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência de não-europeus, afrodescendentes e indígenas latino-americanos (*ibidem*).

Nesse sentido, Walsh instiga a necessidade de desaprender, de interromper o universalismo da totalidade e de agir em suas margens. Ou seja, a remodelar e reconstituir as “fisuras y grietas” (*idem*, 2013, 2017) da ordem moderna/colonial. A autora salienta que as fissuras tornam-se parte de uma localização e de um determinado lugar (*idem*, 2017). Ou seja, fazem parte do local de onde nos posicionamos - enquanto “Outra” colonial, de forma política, social, ética e epistêmica. Nas palavras de Walsh

fazem parte das transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos que me obrigam a me olhar criticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, agir, sentir e caminhar de maneira decolonial, tanto individualmente quanto coletivamente. Assim, elas são constitutivas de como concebo, construo e assumo minha prática, inclusive na universidade (Walsh, 2017, p. 31).

Dessa forma, as fissuras são necessárias para a criação das resistências e das insurgências, em especial no meio acadêmico. A partir dessas práticas, “que não se baseiam na lógica da modernidade/ colonialidade capitalista-patriarcal-heteronormativa-racializada” (Walsh, 2017, p. 33), nem com o “monólogo da razão moderno-ocidental” (Bautista, 2009, in Walsh, 2017, p. 33), mas sim com as suas exterioridades, as bordas e fissuras que vão sendo construídas, criadas, moldadas e vivenciadas de baixo para cima (Walsh, 2013). Já as “*grietas* é onde começa a entrelaçar o pedagógico e o decolonial” (*idem*, p. 36).

Por isso nosso interesse não se limita apenas ao que desperta, emerge e se desenvolve nas fissuras, mas também em como pode ser construída uma ciência inclusiva de todas as raças e grupos étnico-culturais,

contra-hegemônica, anti-racista, anti-sexista e anti-classista, que abarque conhecimentos “Outros”. Ou seja, como promover ações e processos que possibilitem o exercício de práticas metodológico-pedagógicas e lutas práticas de “agrietar” (Walsh, 2013, 2017). Refletimos, assim, sobre a construção de pesquisas científicas a partir dessas perspectivas e como essas ações podem impulsionar, provocar e promover outras formas de estar, ser, pensar, saber, sentir, existir e viver (Walsh, 2013, 2017), interrompendo, transgredindo e fissurando a matriz de poder. Nesse sentido,

são essas "pedagogias" e ações que sustentam e impulsionam as esperanças modestas, esperanças que, quando começam a ser articuladas, aliadas e entrelaçadas entre si, tornam-se mais fortes e impossíveis de deter em seu encorajamento, crescimento e caminhada (Walsh, 2017, p. 38).

No entanto, como nos diz Freire na sua obra *Pedagogia da Esperança*, "pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e agir movido por essa ingenuidade é uma maneira excelente de cair na desesperança" (Freire, 1992, p.5). E a desesperança pode vir a nos paralisar, portanto "a esperança precisa da prática para se tornar história concreta" (*idem*, p. 8). Por isso, Walsh contextualiza a importância da ética da luta, juntamente com a prática de vivenciar o que se defende, desempenhando um papel crucial na construção da pedagogia viva que se desenvolve ao longo do engajamento na luta, bem como no ato de semear, cultivar e manter outras perspectivas de mundo e formas de vida (Walsh, 2013).

Essa dinâmica progressiva contribui para dar forma e significado às conexões entre as dimensões pedagógicas e decoloniais. Nesse contexto, referimo-nos às estratégias de ação, às tomadas de posição práticas e aos processos metodológicos e organizacionais que são desenvolvidos e aprimorados com o objetivo tanto de resistir ao “projeto de guerra e morte” (Walsh, 2017, p. 39) quanto de promover, viabilizar e consolidar alternativas de vida que transcendam a lógica e a estrutura prevaiente do sistema capitalista - patriarcal - moderno/ colonial (*ibidem*).

2.3. Ochy Curiel: a afroantropóloga da dominação

Ochy Curiel (Rosa Inés Curiel Pichardo) nascida em Santiago, na República Dominicana, é uma teórica feminista, cantora e antropóloga afro-dominicana. Seu artigo “Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial”, interessa-nos porque a autora investe em uma reflexão voltada para o campo do trabalho investigativo, chamando a atenção para a importância de não limitarmos a proposta feminista decolonial apenas a uma análise epistemológica, refletindo sobre o que podemos fazer mais profundamente em relação às metodologias científicas.

Em um primeiro momento, a autora caracteriza de maneira geral o feminismo decolonial, envolvendo os trabalhos que mencionamos acima. Então, ela começa a traçar elementos importantes para uma metodologia feminista decolonial a partir de uma problematização da metodologia feminista. Começando com uma crítica à reprodução de uma universalização e do binarismo do gênero em Sandra Harding, em que a metodologia feminista acaba sendo teorizada enquanto experiências femininas em contraponto com experiências masculinas, ou seja, consideram mulheres e homens de forma descontextualizada e universal. Aqui, Curiel chama atenção de que é preciso pensar em metodologias feministas também a partir de outras lentes, não somente a do gênero, como a da classe, raça, sexualidade, capital social e etc.

Outra questão importante, é considerar que as interpretações sobre as pesquisas não são isoladas do lugar de enunciação da pessoa que pesquisa, por isso o artigo passa pela questão do ponto de vista com as autoras Donna Haraway e Patrícia Hill Collins. Nesse aspecto, a autora enfatiza a experiência vivida enquanto espaço legítimo de conhecimento para a pesquisa acadêmica. Mas isso não quer dizer que apenas quem ocupa um espaço de subalternidade que pode desenvolver atividades de pesquisa sobre essas realidades, é nesse ponto que Curiel destaca o privilégio epistêmico e a necessidade da subalternidade ser considerada sujeito do conhecimento e não mais objeto.

Somos então estimuladas a pensar em um segundo ponto: a necessidade de entendermos como a matriz de opressão e dominação opera em nossas vidas e nas sociedades. Em outras palavras, a importância de adotar uma postura em nossas pesquisas que procure superar uma mera descrição dos problemas que são ligados ao gênero, a partir do entendimento das complexidades em que nós, pesquisadoras, existimos.

A tarefa de compreendermos por que certos grupos são submetidos a essa matriz de opressão e pensar como as diferenças são produzidas, é uma tarefa crucial para a perspectiva decolonial feminista. Trata-se de “entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivos da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno” (Curiel, 2020, p.133).

Com base no que foi exposto até aqui, percebe-se que o artigo de Curiel é uma série de provocações tanto para pessoas que abordam o tema do gênero em suas pesquisas, quanto para pesquisadoras/es que procuram praticar um trabalho investigativo que seja mais justo e ético. São nessas provocações que a autora aponta que devemos começar a questionar os conhecimentos que são produzidos, como são produzidos e para quem são. Esse é um estímulo para que sejam feitos esforços para abandonar as premissas da colonialidade do poder, do saber, do ser e do gênero que guiam as epistemologias e metodologias acadêmicas.

Uma das formas de caminhar para esse propósito, é o engajamento com conceitos, teorias e categorias que surgem das experiências subalternizadas e coletivas. São elas que possivelmente vão trazer propostas não universais, realidades diferentes e são elas que vão romper com a diferença epistêmica colonial que provoca a invisibilização do saber de grupos subalternizados.

Outro esforço para romper com a epistemologia ocidental, é o que a autora chama de “antropologia da dominação: desvendar as formas, maneiras, estratégias, discursos que definem certos grupos sociais como ‘outros’ e ‘outras’, a partir de certos lugares de poder e dominação” (Curiel, 2020, p.135). Em outras palavras, é questionar e refletir sobre as práticas acadêmicas, metodológicas e pedagógicas, assim como os sujeitos, considerando as posições da produção dos privilégios. Na esteira desse pensamento, questionar as superestruturas e os mecanismos que estão por trás dos discursos anti-coloniais também faz parte de uma proposta feminista decolonial, por um lado questionando confortos e privilégios, e por outro valorizando processos de pesquisa coletivos, comunitários, de forma que a descolonização realmente aconteça e que seja a partir da prática.

Considerações para um Trabalho Contínuo: descolonizar-se e descolonizar a prática investigativa

Ao considerarmos o impacto das Pedagogias Feministas Decoloniais, seja na busca por reparação histórica, na promoção de mudanças sociais, ou no desenvolvimento de políticas públicas e educacionais, percebemos que ela empodera as/os investigadoras/es subalternas/os, ao mesmo tempo que desafia a episteme moderna colonial e as violências epistêmicas históricas e atuais. Possibilita que a sociedade científica e em geral reflita sobre os papéis dos sujeitos históricos e sociais, promovendo protagonismo e visibilidade às lutas e resistências de povos e sujeitos “Outros”. Isso implica em confrontar a apropriação e a violência da colonialidade/modernidade, abordando não apenas a colonialidade do ser (no aspecto ontológico), mas também a colonialidade do saber (no aspecto epistemológico), a colonialidade do poder (nas relações de mercado e capital) e a colonialidade de gênero (com suas consequências sexistas, machistas e misóginas).

Por meio de Pedagogias Feministas Decoloniais, é possível caminhar para a construção coletiva de práticas acadêmicas mais justas e comprometidas com a reparação histórica. Essa abordagem contribui para a emancipação do conhecimento nas esferas social, histórica, política e educacional. Ao produzir conhecimentos dentro do âmbito de movimentos sociais e da própria academia, temos o potencial de impulsionar lutas e introduzir categorias de análise que desafiam a lógica da fragmentação. Nesse sentido, articulamos questões políticas e epistêmicas, partindo de realidades e conhecimentos situados em contextos específicos.

É então refletindo sobre as Pedagogias Feministas Decoloniais no contexto acadêmico que percebemos que o exercício científico não está dissociado de um conjunto de questões políticas e sociais. Torna-se impossível pensar em uma pesquisa investigativa como justa e ética se ela não estiver intrinsecamente alinhada com princípios anticoloniais e anti-hegemônicos. Desvelar e desmistificar a presença invisível da colonialidade que permeia as práticas de pesquisa e nossas próprias formas de ser e estar é um desafio constante que se coloca diante de nós.

Além disso, é necessário adotar uma atitude pró-ativa que não apenas questione as imposições e tradições da colonialidade, mas que também busque caminhar na sua contramão. Isso implica, como já mencionado, em engajar-se em diálogos com conceitos, teorias e saberes subalternos, desmontando as estruturas de poder que hierarquizam as relações entre sujeito e objeto de estudo; reconhecendo saberes “Outros” enquanto marcos referenciais e sujeitos de conhecimento. Situar-se na pesquisa a partir do seu lugar de enunciação, de forma a enquadrar como as diferenças são produzidas pela colonialidade e como somos atravessadas por estas questões.

A descolonização das epistemologias e métodos acadêmicos é uma caminhada contínua e coletiva. Isto quer dizer que são necessários esforços para transformar os processos de pesquisas acadêmicas mais justos, éticos e humanizados. Ao contemplarmos as reflexões de Lugones, Walsh e Curiel, embarcamos em um processo de autoanálise enquanto investigadoras, percebendo as posturas coloniais que carregamos e que nos sujeitamos, principalmente no contexto acadêmico. Isto significa se perceber em lugares de contradições e de negociações. Este artigo utiliza das linguagens e signos dominantes. A escrita enquanto lugar de privilégio de produção de conhecimento, seguindo uma hierarquia sobre o pensamento do próprio corpo que se vive imigrante em Portugal. Falar sobre as Pedagogias Feministas Decoloniais torna-se um esforço interno de tentar

se soltar das supostas verdades absolutas que moldam nossos percursos acadêmicos. Mas, mais do que isso, é um chamado para a ação em termos estruturais, na possibilidade de caminhar para uma educação libertária, como uma abordagem dialogante e democrática; que pratique a escuta do omitido e das lutas que historicamente são desvalorizadas. Um chamado para questionar os currículos universitários, o padrão de docentes presentes na universidade, as metodologias e os livros e respectivas autoras/autores que são dados destaque.

Dessa forma, as Pedagogias Feministas Decoloniais não apenas enriquecem o ambiente acadêmico com novos pontos de vista, mas também desestabilizam as estruturas de poder que historicamente marginalizaram saberes e experiências não dominantes. Ao desafiar a noção de neutralidade, é estimulada uma prática reflexiva que reconheça a posição de quem investiga e do papel na construção do conhecimento. Ao proporcionar um espaço para a expressão de vozes silenciadas, as Pedagogias Feministas Decoloniais promovem a valorização da diversidade de saberes, fomentando um ambiente acadêmico mais acolhedor e engajado com a transformação social. Essa perspectiva crítica e reflexiva pode abrir caminhos para uma academia mais democrática e comprometida com a emancipação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional e científico.

Para pessoas e saberes “Outros”, as Pedagogias Feministas Decoloniais são espaços de conforto e cumplicidade; trata-se de uma forma de recuperação da identidade e de honrar a própria ancestralidade. Para a academia europeia, esse é um dever de reparação que deve ser assumido e um compromisso com a verdade e com a justiça.

Referências

- Carneiro, S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório da Produção da Universidade de São Paulo. <https://repositorio.usp.br/item/001465832>.
- Curiel, O. (2020). Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In H. Buarque de Hollanda (Org.), *Pensamento feminista hoje. Perspectivas decoloniais* (pp. 124-145). Bazar do Tempo.
- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales (Tomo I): Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 403-441). Editorial Abya-Yala.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Lugones, M. (2008). Colonialidade e gênero. *Tabula rasa*, 9, 73-102.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, 22, 935-952.
- Maldonado Torres, N. (2008). A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 71-114.
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do sul* (pp. 73-118). Edições Almedina.
- Salazar, J., & Walsh, C. (2017). Sobre pedagogía y siembras ancestrales. In C. Walsh (Org.), *Pedagogías decoloniales (Tomo II). Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 291-308). Editorial Abya-Yala.
- Segato, R. (2012). Gênero e colonialidade: Em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES*, 18, 106-131.
- Smith, L. T. (2021). *Descolonizando metodologias: Pesquisa e povos indígenas*. Editora UFPR.
- Walsh, C. (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. Reflexões latinoamericanas. In C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial* (pp. 12-34). UASB-Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales (Tomo I): Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales (Tomo II). Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya-Yala.

[Índice](#)





PRÁTICA

“NAVEGAR É PRECISO, VIVER É PRECISO!” - A MÃE SOZINHA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cláudia Casalinho¹, Ester Salgueiro², Joana Freitas³, Soraia Lino⁴ & Ivaneide Mendes⁵

Resumo

A presente reflexão foi apresentada no III Encontro Internacional “Educação, Transformação Social e Cidadania Global: debates, caminhos e sentidos do político”, inserido no âmbito dos Encontros Internacionais “Sinergias para a Transformação Social”, que decorreu entre os dias 6 e 7 de julho de 2023, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Constituindo, pela abrangência dos intervenientes (academia, sociedade civil e entidades governamentais), um amplo espaço de partilha de uma multiplicidade significativa de conhecimentos orientados para a construção de uma sociedade imbuída de uma cidadania participativa ancorada em valores humanistas, o Encontro contribuiu decisivamente para (re)pensar, com base em abordagens multifacetadas, problemáticas da sociedade atual.

Alicerçado no foco temático das vivências da mulher sozinha com filhos em tempo de pandemia, este texto de opinião pretende, com base em cinco entrevistas, lançar pistas de diálogo e de reflexão sobre as responsabilidades parentais vividas (quase exclusivamente no feminino perante a adversidade decorrente de um confinamento imposto, por motivos de saúde comunitária, pelas instâncias governamentais).

Embora a realidade portuguesa venha, paulatinamente, evidenciando mudanças no campo da promoção da igualdade de género, a situação pandémica tornou ainda mais visível a interligação entre desigualdade e discriminação relacionada com o género feminino, aspeto historicamente construído, um verdadeiro entrave no processo de desenvolvimento global.

Palavras-chave: *Pandemia; Monoparentalidade; Famílias.*

¹ Licenciada em Educação Social na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria e Mestre em Educação e Intervenção Social – Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos pela Escola Superior de Educação do Porto.

² Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Mestre em Educação e Intervenção Social – Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos pela Escola Superior de Educação do Porto.

³ Licenciada em Educação Social na Escola Superior de Educação do Porto e Mestre em Educação e Intervenção Social – Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos pela Escola Superior de Educação do Porto.

⁴ Licenciada em Educação Social na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Pós-Graduada em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar pela Universidade Lusófona e Mestre em Educação e Intervenção Social – Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos pela Escola Superior de Educação do Porto.

⁵ Professora Adjunta Convidada da Escola Superior de Educação do Porto.

Os Naufrágios Acontecem: Tentativa de sobrevivência da figura materna com a exclusividade do poder paternal

A mulher, elemento crucial da sociedade ao longo dos tempos, sempre desempenhou funções distintas das do homem, à luz de diversas teorias e explicações. A observação desse percurso histórico ajuda à compreensão do momento atual, importando seguidamente debater a realidade da mulher sozinha, necessariamente trabalhadora, no atual contexto pandémico, identificando aspetos de vulnerabilidade e questões emocionais a que está exposta, face à visão generalizada do seu papel, deveres e obrigações – atribuídos preponderantemente no feminino, sem hipótese de fuga. Alvo de discriminações remuneratórias no acesso ao emprego e, habitualmente, de sobrecarga nas responsabilidades parentais, a pandemia, o confinamento, os isolamentos físico, emocional e social encarceraram a mulher/mãe sozinha, confinando-a profissional e socialmente ao espaço casa, aumentando exponencialmente a pressão e a vulnerabilidade à opressão já constante na sua vida. Os conflitos emocionais daqui decorrentes repercutir-se-ão de forma inter e intrageracional, perpetuando um modelo de sociedade desigual, desequilibrado e injusto.

O contexto pandémico vivenciado por quase três anos levou-nos a tentar compreender como é que a mãe sozinha consegue, em circunstâncias ainda mais difíceis do que as que já vive habitualmente, exercer as suas funções maternas. Mantendo o rigor inerente a esta tipologia textual, a nível da linguagem utilizada, por vezes, neste texto de opinião estabelecemos similitudes metafóricas entre mães sozinhas com filhos a debaterem-se diariamente com infundáveis dificuldades e naufragas que, mesmo tendo conseguido sobreviver, permanecem mergulhadas na solidão, numa ilha deserta.

Iniciamos esta abordagem refletindo sobre uma visão limitativa do lugar da mulher que se mantém na nossa sociedade, sem descurar, no entanto, que a promoção social da figura feminina é necessária para salvaguardar a sua presença e a sua solicitude dentro do lar doméstico (Vaticano, 1965). Pode parecer longínquo este vaticínio; porém, ele está ainda tão presente numa sociedade que, por ser maioritariamente patriarcal e católica, continua a manter uma visão distinta dos papéis do homem e da mulher, reconhecendo-lhes características e competências distintas, amplamente comprovadas em inúmeros setores. Ainda são necessárias quotas para a mulher na política; ainda se pagam diferentes salários para o exercício de um mesmo cargo, dependendo se este é exercido por um homem ou por uma mulher; ainda é incomum que seja o homem a exercer a licença de parentalidade após o parto (e depois de decorridas as seis semanas clinicamente necessárias à mulher para o seu restabelecimento); ainda ouvimos – e quiçá algumas de entre nós digam – “o meu parceiro ajuda-me muito”, como sendo uma espécie de bênção, no sentido caridoso do termo, ao invés de uma atitude normal de cooperação e entreaajuda nas tarefas domésticas. Ainda há, de facto, um longuíssimo caminho a percorrer para que a equidade prevaleça. Assim, se por um lado as diferenças entre homens e mulheres continuam na agenda da atualidade política, nacional e internacional, debatendo-se questões de princípio, de direito e até de economia, a temática é também pertinente ao nível das ciências sociais e da intervenção comunitária em particular.

Contextualizado o papel da mulher na sociedade atual, este texto procura trazer um retrato de uma sociedade ainda nada igualitária, pelo contrário, discriminatória. Acreditamos que há um longo caminho a percorrer em que as questões de género se encontram de mãos dadas com a necessidade de

corresponsabilidades parentais. O outro progenitor não pode simplesmente demitir-se sob qualquer pretexto da responsabilidade inerente à procriação. Estamos perante desigualdades que se espelham particularmente no trabalho, mas também, ainda, na repartição do tempo de responsabilidade parental atribuído a cada progenitor.

Com o aparecimento da pandemia e o encerramento de estruturas de apoio, particularmente importantes no caso da família monoparental, é importante abordar a temática da mulher/mãe sozinha, frequentemente sem estruturas de retaguarda para a apoiar nas suas múltiplas funções diárias, aquela a quem não é permitido descurar as obrigações socialmente impostas em relação à criança, aquela que terá agora que desenvolver redobrados esforços no sentido de garantir o pão, a habitação e a educação do seu filho, possivelmente privando-se quase do direito de sentir, de ser, de viver, tal a sobrecarga que a tarefa envolve, ficando certamente, para além de fisicamente desgastada, com a saúde mental em estado de vulnerabilidade.

Breve referência às Náufragas

Este texto representa a escuta atenta de cinco mulheres, cinco histórias sobre muitas vidas, procurando compreender as suas realidades, à luz de critérios como a situação face ao casamento, pois, atualmente, o divórcio é uma realidade que tem estado cada vez mais presente na vida dos cônjuges e que provoca diversas mudanças nas relações familiares. É de evidenciar que o divórcio é um processo doloroso, que começa muito antes das formalizações jurídicas e que se estende depois das mesmas. O divórcio é uma das maiores causas para a existência de famílias monoparentais e uma das razões que mais contribui para existir a ausência de contacto entre pai-filho ou mãe-filho (Pereira & Pinto, 2003). Há casos em que o divórcio não representa apenas a separação entre os dois indivíduos (casal), mas também a separação dos filhos em relação aos pais, tornando-se os processos mais complexos e dando origem, muitas vezes, a novas tipologias de família. Apesar de o casal se separar, os progenitores deverão manter uma ligação, visto que terão responsabilidades comuns para com os filhos. Isto implica a existência de uma nova redefinição de papéis, denominada coparentalidade, que consiste na interação que passa a ter de existir entre os progenitores, para decidirem e tomarem decisões relativas ao seu filho (Grzybowski & Wagner, 2010).

Outro critério passa pelas mudanças a nível financeiro para ambos os progenitores, provocadas pelo divórcio. A partir do momento em que o casal se separa, passam a existir mais despesas, nomeadamente rendas de casa distintas e, naturalmente, água, luz e alimentação pagas separadamente, sobrecarregando, assim, do ponto de vista económico, cada um dos elementos, o que, muitas vezes, faz com que um dos progenitores se desresponsabilize quanto aos cuidados dos seus filhos, negando-se mesmo, frequentemente, a conceder a pensão de alimentos a que está obrigado por lei.

Questões como o cumprimento com o pagamento de pensão de alimentos e demais despesas inerentes à educação de uma criança, se se tiver em conta que “As condenações por crime de violação da obrigação (de pagamento da pensão) de alimentos são praticamente inexistentes” (Ribeiro, 2021, s.p), e que tal se interliga com outros critérios, como a capacidade ou não da mulher viver sozinha, impossibilitam muitas vezes que esta consiga a sua independência, tanto pessoal como financeira, tendo mesmo, em alguns casos, estas mães de recorrer a ajudas da própria família. Outros acontecimentos decorrentes da desresponsabilização parental

relacionam-se, por exemplo, com o facto de um dos progenitores não querer participar na tomada de decisões em assuntos relacionados com o seu filho, forçando, por não haver alternativa, o progenitor que maioritariamente se encontra com a criança a tomar decisões e responsabilizando-o por essas decisões. Estes fatores têm uma enorme influência na sanidade mental do progenitor (geralmente, da mãe), visto que esta tem de abdicar de muitos dos seus gostos, vontades e sonhos, para conseguir dar o melhor aos seus filhos. Inúmeras vezes põe de lado a sua realização profissional, porque se vê obrigada a "viver exclusivamente" para os seus filhos, ou até, em alguns casos, obrigada a sobrecarregar-se a nível de trabalho, para conseguir suportar todas as despesas inerentes à situação de estar a criar filhos sozinha. Outras vezes, estas mães ficam desempregadas e são obrigadas a reinventar-se a nível profissional o quanto antes, de modo a garantirem a sua própria sobrevivência, assim como a dos seus filhos.

Para agravar estes acontecimentos, há ainda que ter em conta a geração sanduíche, que sobrecarrega ainda mais as famílias monoparentais. Esta geração é reconhecida por ter de cuidar de pais que já não são autossuficientes – neste caso, por questões de saúde –, e também de filhos que ainda não são autónomos – por serem menores, requerem sempre muita atenção e cuidados. Neste contexto, surgem diversas questões a serem trabalhadas: como é acarretar com todas estas responsabilidades? O que se sente quando, no feminino, se é pai e mãe ao mesmo tempo? Que sonhos são deixados para trás? Que implicações provoca o processo do divórcio nas relações familiares? Como é estar desempregada em plena pandemia? Como é que a mulher, neste mar revolto de trabalho e responsabilidades, se consegue manter à tona sem se afogar? Que perspetivas se tem relativamente ao futuro?

Uma carta para navegar

Os métodos e as técnicas que mobilizamos nesta análise exploratória do fenómeno da mãe sozinha foram a recolha e análise documental como ponto de partida, por forma a compreender e analisar os tipos de família, explorar o conceito de família monoparental, contextualizar a situação da mulher especificamente perante o mercado de trabalho, aflorando inevitavelmente as questões de género. Recorremos, ainda, a entrevistas abertas às mães sozinhas na responsabilidade pedagógica relativamente aos filhos e, atendendo à riqueza dos testemunhos obtidos, optámos por uma metodologia qualitativa de cariz interpretativo, como forma de dar voz a cada vida, a cada história, no fundo, a cada família que se expôs em testemunhos carregados de emoção. Utilizámos, por uma questão de proteção de identidade, nomes fictícios para as mães retratadas. Para a realização das entrevistas a estas mulheres, que residem em diferentes pontos do país, recorremos à utilização das plataformas digitais, nomeadamente o Facebook, criando um apelo em forma de *post*, tendo-se as entrevistadas voluntariado para a participação, sendo por isto um grupo por conveniência.

Náufragas em Mar Revolto: A mãe sozinha em tempo de pandemia

Na sociedade portuguesa anterior à Covid-19, a situação das mulheres em relação aos homens já refletia nitidamente uma série de desigualdades sentidas particularmente pela mãe sozinha no seu dia a dia. Segundo o relatório da Comissão de Igualdade Mulheres e Homens, em 2016, “a desigualdade entre mulheres e homens atingiu 19,1% no ganho médio mensal. Se traduzirmos esta diferença em dias, significa que as mulheres trabalharam 70 dias no ano sem remuneração” (p. 1). Assim sendo, estamos a falar de quase 20% do ano.

Os dados são concordantes nos vários estudos. Com efeito, há desigualdade entre homens e mulheres, estando estas mais sujeitas não só a maiores dificuldades no acesso ao emprego, mas também mais expostas a empregos a tempo parcial, contratos temporários, desemprego de longa duração e remunerações/hora inferiores às pagas aos homens, verificando-se ainda, notoriamente, que a quota de mulheres em lugares de direção nas empresas é inferior à dos homens. De acordo com o Eurostat, a taxa de emprego é também inferior entre as mulheres (Comissão Europeia, 2009; Eurofound, 2016).

Se a esta situação adicionarmos o facto de as mulheres ocuparem com mais frequência lugares onde auferem apenas o salário mínimo nacional, percebemos nitidamente que estamos perante a subvalorização da mulher e das suas competências de uma forma que é potenciadora de exploração, acentua desigualdades, deteriora as condições de vida das mulheres e, conseqüentemente, compromete o futuro e o desenvolvimento do país, nomeadamente devido ao facto de a precariedade laboral e de os baixos salários auferidos pelas mães terem evidentes repercussões na vida dos seus filhos.

Embora a realidade anteriormente descrita se fosse alterando com o passar do tempo, uma vez que a mulher começou a ter autonomia financeira, passou a privilegiar cada vez mais o trabalho e a carreira profissional, deixando para mais tarde a constituição de uma família. Adicionalmente, pelo facto de o casamento já não ser imposto socialmente, tendo a coabitação passado a substituir, muitas vezes, o casamento, deixou de haver necessidade de burocracias legalmente impostas para a separação do casal. Quando acontecem, é à figura feminina que fica geralmente a responsabilidade de ficar com os filhos a seu cargo, com todas as implicações profissionais e pessoais decorrentes de tal situação, o que origina um novo conceito: o de monoparentalidade feminina.

As náufragas Portuguesas: Monoparentalidade feminina em Portugal

“A família, proveniente do latim ‘familus’, que significa ‘servidor’, evolui de acordo com culturas, tradição, contexto político, social e económico. Esta é composta pela ligação entre pessoas e pela sua sucessão” (Caniço et al., 2010, p. 13). Assim, é necessário respeitar as diversas formas de famílias, de acordo com a sua fisionomia, organização, características diversas, etc.

Em Portugal, no salazarismo, a família era considerada um elemento imprescindível para o bom funcionamento da sociedade. Segundo Mónica (1978, pp. 268-278), a família ideal na época do Salazarismo era assumida pelo regime como “Dois pilares, ainda que desiguais, [que] formavam o casal: o pai, o provedor do lar, e a mãe, cuja principal ocupação consistia em cuidar da casa. Qualquer tentativa para destruir este periclitante equilíbrio acarretaria terríveis catástrofes sociais; e o meio privilegiado de as impedir consistia, portanto, em reafirmar o papel tradicional da mulher”.

Passadas mais de quatro décadas, este ideal de família está muito distante da realidade que conhecemos nos dias de hoje. A família atual pode ser composta por diferentes ciclos de relações ao longo da vida, havendo por vezes divórcios que dão origem a reestruturações da família, alterando-se, conseqüentemente, a sua composição, as suas atividades e até o seu estatuto económico. Existem diferentes tipos de família: nuclear, alargada, unitária, monoparental, reconstituída. Estes são os tipos de família mais clássicos, mas, com o

avançar dos anos, passaram a existir novos tipos de família, como a família de acolhimento/temporária, família adotiva, homossexual e comunitária.

Salientando a importância e a pertinência, “A família monoparental é uma tipologia familiar que se origina após um acontecimento vital estressante tal como o falecimento de um cônjuge, uma separação, um divórcio, ou o abandono do lar por parte de um dos cônjuges, mas também no caso da mulher grávida que não quer coabitar com o pai do seu filho, preferindo assumir sozinha a maternidade” (Correia, 2002, p. 241). Não obstante, a família monoparental configura-se como aquela em que apenas um dos progenitores assume a guarda dos filhos, tendo estes diversas idades, interesses e necessidades. A este respeito, Correia (2002, p. 242) acrescenta que “a monoparentalidade, particularmente quando os filhos são pequenos, poderá ser tradutora de sobrecarga do cuidador e de impacto pela ausência da figura tutelar materna ou paterna nos descendentes, privados da coabitação com o outro progenitor”.

A percentagem de famílias monoparentais do sexo feminino, em 2011, era de 86,7% (Censos, 2011), logo, a monoparentalidade familiar está muito limitada ao universo feminino. Segundo Baliana (2013, p. 37), “Os desafios são, para estas mulheres em situação de monoparentalidade, bem maiores, pois toda a ‘sobrecarga’ cabe apenas a elas. As principais dificuldades das famílias monoparentais são: gestão do quotidiano, ausência do companheiro, articulação trabalho/família. A situação profissional e económica destas famílias deve ser levada em consideração uma vez que estes fatores interferem muito na vida familiar”.

Face ao exposto, cabem as indagações: de que forma se pode apoiar a estrutura monoparental para se conseguir, efetivamente, garantir que a mulher mantenha a possibilidade de desenvolver a sua carreira, mesmo em tempos de confinamento? Que redes de apoio emocional estão disponíveis? Há boias de salvamento para ajudar esta mulher a sobreviver? De que forma se acautela o acesso à educação, uma vez mais salvaguardando a questão profissional do “provedor” da casa (a mulher), estando o ensino a decorrer à distância? Que respostas tem dado o Estado Social para que o fosso da desigualdade não se amplie?

Socorros Legislativos a Náufragos: Famílias monoparentais no ordenamento jurídico português

Por ser cada vez mais frequente a existência de famílias monoparentais na sociedade portuguesa, houve necessidade de se criar um mecanismo legal que protegesse as famílias monoparentais. Nesse sentido, foram criados vários decretos-leis que especificam, em termos legais, o que é um agregado monoparental e quais os seus benefícios e apoios sociais.

A primeira definição legal de agregado monoparental consta no Decreto-Lei n.º 176/2003 de 2 de agosto. No entanto, essa definição foi sofrendo alterações ao longo dos anos e, no ano de 2010, chegou-se a uma definição mais completa do termo, que classifica uma tipologia familiar. De acordo com o artigo 8º-A do Código Civil, “Considera-se agregado familiar monoparental, para efeitos do presente decreto-lei, o que é composto por titulares do abono de família para crianças e jovens e por mais uma única pessoa, parente ou afim em linha recta ascendente até ao 3.º grau, ou em linha colateral, maior até ao 3.º grau, adotante, tutor ou pessoa a quem o requerente esteja confiado por decisão judicial ou administrativa de entidades ou serviços legalmente competentes para o efeito.”

O Decreto-Lei n.º 87/2008 de 28 de maio prevê uma medida de reforço da proteção social na monoparentalidade, ou seja, um aumento do abono de família e do subsídio pré-natal, em comparação com os agregados familiares compostos. No entanto, o Código do Trabalho ainda não contempla direitos específicos para as famílias monoparentais, o que condiciona decisivamente a vida dos progenitores que estão sozinhos. Tal pode, em alguns casos, contribuir para que sejam prejudicados no exercício das suas funções laborais, nomeadamente nas progressões em carreiras profissionais ou no acesso a cargos de direção nas empresas, uma vez que, por estarem sozinhos com filhos a cargo, necessitam de faltar sempre que os filhos estão doentes, para ficarem em casa a tomar conta deles, uma vez que não os podem levar para o infantário ou para a escola.

Relatos de Vida de Sobreviventes no feminino

Os dados estatísticos e a revisão da literatura não poderiam preparar-nos para os olhares e as vozes, para as histórias e as vidas destas famílias. As entrevistas que gentilmente nos concederam foram povoadas de emoção, acompanhadas de alguma água salgada a escorrer pelos rostos, perguntas que fizeram mexer em memórias, despertar culturalidades e consciencializar a razão deste aqui e agora.

Nestas narrativas procurámos demonstrar que há muitas formas de se estar sozinha, que há muitas causas para a solidão, que educar um filho é de facto função de toda uma aldeia, procurando colocar o foco em diferentes problemáticas associadas a esta solidão, que acontece bem no meio desta nossa aldeia global.

Lurdes

Lurdes é mãe sozinha. Mãe de uma menina de 10 anos, fruto de um amor imenso. Lurdes viu-se viúva há quatro anos, só, com o peso da responsabilidade de educar uma menina de tão tenra idade e com os pais a depender de cuidados também. Consultora, trabalhava com empresas um pouco por todo o mundo – Chile, Texas, Polónia, etc. –, que lhe garantiam uma vida desafogada numa propriedade em Palmela. Com a pandemia, impedida de viajar por curtos momentos, as propostas que teve de se fixar em qualquer destes países foram recusadas. O marido foi-lhe “roubado” por um cancro fulminante, passando a ter a família e, em particular, a filha uma importância que a impedem de se realizar profissionalmente, caso isso implique algum “sacrifício” àqueles que ama. A braços com o pai com cancro no estômago, vê-se “obrigada” a visitar corredores e rostos, cheiros e memórias de um passado para sempre presente, num esforço sobre-humano de ser colo, suporte e porto de abrigo, enquanto se vai protelando de ser, de sentir e de viver.

Diz que a pandemia lhe tirou o trabalho, de que gostava, sabendo ter recursos para cerca de um ano e meio, estima. Com a pandemia e a Nini em casa, as idas ao hospital a acompanhar o pai obrigaram-na a deixar a Nini sozinha em casa, mais do que uma vez, numa propriedade grande, isolada e vulnerável, fazendo-a sentir-se desamparada, encurralada e sem escolhas. As lágrimas caem enquanto relata as suas dificuldades, procurando sorrir e encontrar os aspetos pelos quais ainda se deve sentir afortunada. Diz-nos: “*Vou ser uma velhota namoradeira, ainda irei a tempo!*” Refere que hoje é impossível pensar em ter esse direito, pois, como realça, todos ao seu redor são absolutamente “possessivos”, até mesmo as cadelas. “Peso” é uma palavra mencionada inúmeras vezes por Lurdes, quase tantas como “é muito difícil”.

Isabel

Isabel é mãe sozinha. Mãe de uma menina de seis anos, Isabel divorciou-se há três anos. É professora de dança, com horários que começam quando já parte de nós acaba, impondo a Isabel uma dança entre compromissos laborais e necessidades familiares a que tem de dar soluções. Rapidamente percebemos pelo seu discurso que a pandemia veio dar uma volta sem pé de apoio na vida profissional da Isabel. Como os espaços onde trabalhava encerraram, teve de se reinventar e adaptar a plataformas online, que lhe emagreceram os rendimentos, lhe engordaram as preocupações e a fizeram, uma vez mais, buscar soluções. Voltou-se para o marketing digital e a gestão de redes sociais, a sua e a de outras pequenas empresas, para das migalhas fazer o seu pão. Desafios imensos, com uma criança a iniciar a escola em casa, sem recursos digitais para trabalhar e ter a filha em aulas. Para acrescentar dramatismo ao cenário, o pai da menina foi novamente pai, com outra companheira, tendo, nesse cenário, a saída perfeita para a sua desresponsabilização. Isabel tem consciência do seu papel ao aceitar esta assunção da totalidade da responsabilidade parental. Foi um papel que lhe foi atribuído desde o divórcio, em tenra idade da filha, e que assumiu por sentir que do outro não havia sentido de responsabilidade, pois, como tão bem refere, *“se lhe ligar porque estou com alguma situação imprevista, ouço a resposta ‘Ela está contigo, és tu quem tem que arranjar solução’*, quase parecendo uma disputa, ao invés de uma relação de dever parental. *Eu arranjo as soluções, mas lá porque eu consigo e tenho sido capaz, não quer dizer que me sinta bem assim*”, é a frase que marca o discurso de Isabel, chorado, sofrido, num relato que evoca a herança geracional do dever de abnegação passado de mães para filhas. *“Quando tiveres filhos tens que (...) Quando fores mãe não podes isto e aquilo”*, refere, contando o discurso que tantas vezes a própria mãe lhe proferiu.

Mónica

Mónica é mãe sozinha. Mónica é mãe de três crianças, com 12, cinco e dois anos. O de 12 está com guarda total entregue à avó materna, desde os seus dois anos de idade, por consequência de uma situação de adição de ambos os progenitores que os levou a Espanha para terapia de desintoxicação. Livre dessa amarra, e estando o filho bem, colocou o seu bem-estar em primeiro lugar, e, preferindo manter uma relação saudável quer com a sua mãe quer com o seu filho, mantém a porta aberta ao que forem as pretensões do menor. Vivia em Sevilha, quando, arrebatada de amores por um camionista, a viagem a levou a uma pequena vila de duas dúzias de casa, a 30 minutos de camioneta de Alicante. Dessa viagem de que não regressou, nasceu um casal de enérgicas crianças, fundamentais para que Mónica, a estrangeira, estabelecesse alguns laços com a comunidade local. Sem carta, sem carro e com a camioneta a passar uma vez por hora, quando a filha rachou a cabeça e se viu sozinha com ambas as crianças a cargo, os campos a perder de vista igualaram-se à sensação de estar presa, limitada, impotente para se bastar e cuidar dos seus. O pai das crianças vem ao fim de semana. Mónica tem um negócio de venda online de cosméticos. Com a pandemia, o pai, camionista do ramo alimentar, vem menos, pois *“está na linha da frente”*, como dizem. Os cosméticos vendem-se menos, o computador da casa passou a estar mais ao serviço das crianças sem escola – e, assim, os campos ao redor da Mónica se convertem cada vez mais em muros, que a enclausuram num espaço ainda hoje longe do bulício em que cresceu.

Roberta

A Roberta é mãe sozinha. A Roberta tem uma situação resolvida, uma vida profissional estável; é professora, e os seus rendimentos não foram, por isso, afetados com a pandemia. A Roberta assume o filho numa guarda total, indo o Tomás visitar o pai – que vive um pouco afastado – apenas fim de semana sim, fim de semana não. A Roberta está bem e confortável na sua situação, e refere que o Tomás tem estabilidade, mas não deixa de mencionar a sua inquietação a cada vez que o filho fica com o pai. *“Eu fico sempre em cuidado porque ele não entende que o Tomás tem que ser alimentado. Ele é capaz de acordar perto do meio-dia e não pensar que o Tomás tem que tomar o pequeno-almoço quando acorda, que é às 9 horas. Eu acho que eles não entendem isto...”* A forma como pai e mãe interagem com o Tomás é, pelo relato, claramente distinta, denotando já a criança alguma argúcia naquilo que “leva” de objetivo para as idas ao pai. *“Ele já me diz: ‘Quando for ao pai, vou-lhe pedir o jogo x ou y’, numa manifestação clara de compreender haver ali alguma tentativa de compensação. Será da ausência? Será do desapego? Que impacto terá no futuro? São perguntas que ficam sem resposta, entre um sorriso rasgado de quem sabe que está a dar o seu melhor e espera com isso criar um bom ser humano.*

Margarida

Margarida é mãe sozinha. *Dou-me bem com o pai da minha filha*, disse no momento em que se ofereceu para nos dar a entrevista – e, sobre isto, poderíamos desde logo pensar: mas não é suposto que assim seja? A Margarida é um sorriso de mulher, feliz, resolvida, com uma vida estável e convicta do que é e do que vale. *“A Matilde dorme no pai três noites por semana, não seguidas. Eu e ele entendemo-nos bem. A última palavra é minha. Eu mando aqui e, se necessário, mando lá também*, diz ela entre um rasgado sorriso de quem vive desafogadamente. *Sou católica praticante. Vou prestar auxílio todos os dias aos meus pais e, na pandemia, foi só ajustar os horários. Houve algumas semanas em que os dias em que a Matilde ficou com o pai foram diferentes do usual, mas estamos a 10 minutos um do outro. É fácil, para mim e para a Matilde, a gestão”.*

Reflexões emergentes das Entrevistas

Apesar de nos dias de hoje as mulheres já exercerem as mesmas profissões que os homens, estas continuam a ser discriminadas, desde logo nos seus direitos de escolha, e a pandemia veio demonstrá-lo claramente, como indicia o relato de Lurdes, quando diz: *“Não podia abandonar o meu pai ou desenraizar a minha filha! Não me perdoaria por isso!”* Ou de Isabel, quando menciona que o pai da filha *“ignorou que os sítios onde eu dava aulas fecharam e eu perdi rendimentos, TODOS! Só me dizia constantemente ‘Isso é um problema teu. Agora és mãe, tens que te desenrascar!’*”, reforçando o dever da maternidade, do cuidar e prover os filhos como prioritário hierarquicamente a qualquer desejo de realização pessoal e profissional. Estas mulheres são discriminadas também nos seus rendimentos, com consequências evidentes na sua qualidade de vida e dos seus filhos, uma vez que estes são frequentemente inferiores aos dos homens. Salientamos ainda que as tarefas domésticas sempre foram reconhecidas por constituírem um trabalho da mulher e não do homem, assim como a responsabilidade pelos filhos. A este propósito, Bourdieu (2002) refere “o facto de que o trabalho doméstico da mulher não ter uma retribuição em dinheiro contribui realmente para desvalorizá-lo, inclusive a seus próprios olhos” (p. 58).

“A inserção laboral de uma mulher é um aspecto concebido como secundário de seu projeto de vida, da constituição de sua identidade e de suas possibilidades reais, assim ela ocorre basicamente em duas situações: quando o homem não pode cumprir esse papel ou quando se trata da ausência de uma figura masculina e a mulher deve assumir o papel de provedora por falta de alternativa” (Chies, 2010, p. 514). Este é um dado evidenciado pelos discursos de Isabel, que afirma: *“Tive que agarrar, já fazia umas coisinhas de marketing digital para mim, para promover as minhas aulas e, como todos se viraram para o digital e eu tinha que dar de comer à minha filha, fui tentando arranjar pessoas que precisassem de ajuda nesse campo. Não é a minha arte, não é o que gosto, mas...”* Também está visível no discurso de Mónica, que vive numa situação de família-acordeão, sujeitando o seu existir ao vai e vem do marido. Numa escuta ativa, ouvimos: *“Quando ele vem é que nos leva a sair, às compras ou a qualquer lado. Eu aqui com os miúdos e sem carta. Só posso ligar-me ao mundo naquilo que um telefone ou o portátil deixam. Por isso é os cosméticos, é para o que dá.”*

Ser mãe sozinha agrava ainda mais estas desigualdades, por ser apenas um salário que entra em casa, que é frequentemente menor do que se fosse o de um homem, o que interfere com a estabilidade, nomeadamente dificultando o acesso a uma habitação própria e a possibilidade de fazer face a todas as despesas quotidianas a ela associadas. Das cinco mulheres com quem conversámos, Isabel vive num espaço cedido por uma tia, dado que *“com a perda de rendimentos até tive sorte, pois a minha tia tinha este espaço vazio, estamos com independência (...). Há quem tenha voltado para casa dos pais.”* Mónica, que vive num espaço que é do companheiro, refere: *“Ele já tinha esta casa, então, vim eu para aqui. Não escolhi, simplesmente vim com ele.”*

Na história de Isabel, percebemos a demissão em relação às responsabilidades parentais pelo outro progenitor, visto que esta mãe sobrevivente menciona: *“Ele diz que agora que teve um bebé, não pode arriscar contágios por causa da filha, que ora tem escola ora não tem.”*

Há uma história que realça os desafios que se colocam à denominada geração sanduíche, aqui agravados pela situação de família monoparental, quando Lurdes refere: *“Sem escolha, sofri, chorei. Não podia abandonar o meu pai perante um cancro (...) tinha que o acompanhar! (...) O diretor da escola chegou a oferecer-se para vir para o pé da Nini, para eu poder ir com o meu pai (...). Só eu sei o que me custou deixá-la aqui sozinha.”*

Percebemos nitidamente que, nos casos em que a relação entre os progenitores é de interajuda, as mães têm outro brilho, outro sorriso, outra liberdade, outra felicidade. A mulher consegue, a mulher pode, a mulher supera-se sempre, mas em cooperação tudo é mais fácil.

Considerações Finais: As náufragas permanecem na ilha deserta

Das mulheres ouvidas, na realidade, apenas uma delas é uma mulher que não tem com quem repartir a responsabilidade da educação dos filhos, por viuvez. As demais mulheres com quem falamos são efetivamente as responsáveis, sozinhas, por criar os filhos, por demissão ou impossibilidade, por razões profissionais, da outra parte. No entanto, ainda assim, (sobre)vivem, tantas vezes acompanhadas por uma culpa que não lhes deveria assentar, uma vez que – como socialmente sabemos ou deveríamos saber – a responsabilidade parental é adquirida pelo nascimento de um filho, não por convénio jurídico.

Para lá da realização pessoal e profissional, a precariedade profissional e de rendimentos contribui para um estado de vulnerabilidade social, que deixam a mulher e a sua estrutura familiar mais exposta à exploração, aumentando fossos de desigualdade e perpetuando uma cultura da diferença, da segmentação, da separação pelo dinheiro, e não pelo valor das suas atitudes e competências.

Ao ver-se completamente sozinha, como um náufrago numa ilha, a mulher nem sempre resiste às agruras da passagem do tempo, sem horizontes de uma vida mais tranquila em que possa desfrutar de momentos de descontração e lazer. Com efeito, debate-se muitas vezes com a agitação diária para conseguir desempenhar as imensas funções que lhe são incumbidas, mas que dificilmente consegue abarcar na totalidade. Perante tais circunstâncias, ao sentimento de profundo cansaço junta-se o de frustração por ficar aquém dos deveres socialmente impostos, tal como acontece com Isabel, que carrega consigo a obrigação transmitida geracionalmente de impor a si própria os sacrifícios inerentes à sua situação de mãe: “*Quando tiveres filhos tens que (...) Quando fores mãe não podes isto e aquilo*”. Completamente dedicada a desempenhar o estatuto maternal, esta mulher anula-se enquanto pessoa, passando só a existir para ir dando cumprimento ao que está socialmente convencionado para desempenhar na perfeição o seu papel de mãe.

Para agravar este quadro, quando se verifica a perda de rendimentos, em consequência da perda do emprego ou da redução do vencimento, como acontece sempre que há contextos de pandemia, a mulher passa frequentemente pela situação dramática de se ver aflita para suprir convenientemente as necessidades básicas dos filhos. Só que, ao ter consciência de estar a falhar como mãe, afunda-se muitas vezes numa tristeza que passa a dominar os seus dias. No entanto, mesmo enfrentando enormes dificuldades económicas, que tantas vezes a fazem viver (quase) na pobreza, a mulher geralmente resiste e enfrenta o futuro, transmitindo aos filhos princípios que devem orientar as suas vidas quando, finalmente, depois de tantos sacrifícios da sua mãe, que funcionou como uma verdadeira âncora, atingirem a idade adulta. Com efeito, “o ‘verdadeiro pobre’ ou o ‘pobre digno’ é o que, apesar das circunstâncias de que é vítima, preza muito os valores morais, que são a honestidade, a sinceridade e a coragem” (Paugam, 2003, p. 154). Como se pode verificar, as cinco mulheres que entrevistámos, à semelhança de tantas outras, são exímias a resistir pelo bem dos filhos, que passam a constituir uma verdadeira prioridade, mesmo vivendo momentos particularmente difíceis, nomeadamente por o mundo da monoparentalidade em que se inserem estar continuamente repleto da mais angustiante solidão.

A cada mulher aqui retratada o nosso sincero agradecimento pela forma genuína com que se expuseram. Sem elas, esta nossa reflexão não teria sido possível.

Possibilidades futuras

Muitas interrogações, muitas hipóteses investigativas nos surgem como possibilidades decorrentes destes dados riquíssimos de conteúdo humano, que podem abrir caminho para orientar a busca de cada vez mais conhecimento. Seria importante auscultar outros atores sociais: Como se sentem os filhos não tendo a figura paterna presente? Que dificuldades enfrentam neste contexto educativo e social? Na eventualidade de acontecer qualquer imprevisto na vida destas mães, quem tomará a responsabilidade educativa destas crianças? No âmbito da continuidade desta reflexão no futuro, não nos podemos naturalmente esquecer de tudo o que há a aprofundar ainda em relação à mulher, à mãe, à pessoa educadora: Em que medida a

sobrecarga de responsabilidades afeta a saúde mental da mulher? Quanto ficou por nos contar naqueles choros abafados e naqueles silêncios que gritavam? Quanto tempo a mulher dedica a ela própria? Em que medida o mercado de trabalho e os empregadores estão dispostos a flexibilizar os horários de trabalho às mães sozinhas sem que isso as prejudique? Que perspectiva de vida têm as mães sozinhas com filhos pequenos? Sendo mãe sozinha, é fácil refazer a sua vida amorosa? Onde ficam as essências, a nível de sentimentos, dessas mulheres que assumem, sem opção, o poder paternal em exclusividade? De que tempo dispõem para existirem enquanto pessoas com identidade própria? Têm perspectivas de serem resgatadas da ilha solitária onde se encontram?

Há que pensar em coletivo e refletir convenientemente sobre que políticas sociais estamos a implementar, que políticas existem que protejam os diversos atores sociais destas famílias – as crianças, as mulheres, os pais. O que há fica muito aquém das reais necessidades sociais da monoparentalidade exercida no feminino.

Referências

- Baliana, L. (2013). *Monoparentalidade feminina e seus desafios: Um estudo exploratório* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/7136>.
- Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina*. Bertrand Brasil.
- Caniço, H., Bairrada, P., Rodríguez, E., & Carvalho, A. (2010). *Novos tipos de famílias planos de cuidados*. Artipol.
- Chies, P. V. (2010). Identidade de gênero e identidade profissional no campo do trabalho. *Revista Estudos Feministas*, 18(2), 507-528.
- Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP) (2018). *Caracterização e dados sobre as desigualdades das mulheres no trabalho (discriminação salarial, precariedade, conciliação, maternidade/paternidade, assédio, doenças profissionais)*. Comissão para a Igualdade de Homens e Mulheres (CIMH) <http://www.cgtp.pt/images/images/2018/03/mulheres-no-trabalho.pdf>.
- Correia, I. M. (2002). Famílias monoparentais – Uma família, um caso. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 18(4), 241–9.
- Decreto-Lei n.º 47344. Código Civil. *Diário do Governo n.º 274/1966, Série I de 25 de Novembro de 1966*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/47344-1966-477358>.
- Decreto-Lei n.º 176/2003. Institui o abono de família para crianças e jovens e define a protecção na eventualidade de encargos. *Diário da República n.º 177/2003, Série I-A de 2 de Agosto de 2003*. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2003-34567175>.
- Decreto-Lei n.º 87/2008. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 102 — 28 de Maio de 2008. introduzindo uma majoração ao montante do abono de família para crianças e jovens, no âmbito das famílias monoparentais. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/87-2008-449178>.
- Eurofound (2016). *The gender employment gap: Challenges and solutions*. Publications Office of the European Union. <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2016/gender-employment-gap-challenges-and-solutions>.
- Grzybowski, L. S., & Wagner, A. (2010). O envolvimento parental após a separação/divórcio. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 289-298.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011). *Censos 2011*. https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Editorial Presença.
- Paugam, S. (2003). *A desqualificação social - Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto Editora.
- Pereira, M. G., & Pinto, H. (2003). O conflito no contexto de separação e divórcio: A perspetiva feminina. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 187-203.
- Ribeiro, N. C. (2021, 26 de abril). *Não pagar a pensão de alimentos é crime... para inglês ver!* Jornal Público. <https://www.publico.pt/2021/04/26/opiniao/noticia/nao-pagar-pensao-alimentos-crime-ingles-1959954>.
- Vaticano (1965). Constituição Pastoral Gaudium et Spes. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html.





(DES)INSTALAÇÃO

UBUNTU NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JÚLIO DINIS – 2020/2023

Sílvia Marques¹, Alexandra Oliveira² & Gabriela Longo³

“Re-conhecer é a essência do ato educativo. O ato educativo é um ato relacional, é um encontro do humano com o humano para se conhecer e conhecer, para compreender o que é necessário para conviver com os outros.” Chávez, A. E Forns J. (2023) “Educação Relacional”

O trabalho que aqui se apresenta consiste na apresentação da (des)instalação dinamizada no III Encontro Internacional “Educação, Transformação Social e Cidadania Global: debates, caminhos e sentidos do político”, enquadrada no Eixo 2. Supressões e silêncios – Participação e Integração, que decorreu no dia 6 de julho de 2023 entre as 16h e as 17h.



Imagem 1, 2 – Apresentação a (DES)instalação no Encontro Internacional “Educação, Transformação Social e Cidadania Global: debates, caminhos e sentidos do político.”

Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.

¹ Psicóloga Escolar, Coord. NASCE - Núcleo Alargado de Suporte à Comunidade Educativa.

² Especialista de Educação pela Arte, Coord. ALU AEJD - Agrupamento de Escolas Júlio Dinis - Grijó, Vila Nova de Gaia.

³ Psicóloga Especialista em Educação, ALU AEJD - Agrupamento de Escolas Júlio Dinis - Grijó, Vila Nova de Gaia.

Começamos por apresentar imagens correspondentes ao registo no Encontro e, a seguir, explicamos em que consiste a narrativa fotográfica que traduz a intervenção desenvolvida que foi partilhada com os participantes no Encontro.



Imagem 3 – *Formação de educadores.*
Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.



Imagem 4 - *Semanas Ubuntu.*
Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.



Imagem 5 – *Semanas Ubuntu.*
Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.

Formação de Líderes

A implementação da Academia de Líderes Ubuntu – Escolas Ubuntu no Agrupamento de Escolas Júlio Dinis (Grijó - V. N. de Gaia), decorre do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), 2020 - 2023, no âmbito da medida de implementação do Plano de Desenvolvimento Social e Comunitário, numa iniciativa promovida pelo Instituto Padre António Vieira (IPAV).

Esta Academia consiste num projeto de educação não-formal que se destina a capacitar jovens entre os 12 e os 18 anos e desenvolve-se a partir do modelo de liderança servidora, com a inspiração de figuras como Nelson Mandela, Martin Luther King ou Malala.

O projeto da Academia de Líderes Ubuntu é dinamizado pelas educadoras Ubuntu Alexandra Oliveira e Gabriela Longo, em contexto do Clube Ubuntu, com os alunos participantes.



Imagem 6,7,8 – *Semanas Ubuntu.*
Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.

Clube Ubuntu

Ubuntu é uma filosofia de origem africana que se traduz na expressão “Eu Sou porque tu És”, na valorização da interdependência e da solidariedade. Inspirada por estes valores, a Academia visa desenvolver e promover competências pessoais, sociais e cívicas dos participantes, contribuindo para a sua transformação em agentes de mudança ao serviço da comunidade.



Imagem 9,10 – Criação do Clube Ubuntu Sessões do Clube Ubuntu (2021 a 2023) (2020/21).
Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.

O modelo pedagógico utilizado é centrado nos participantes, recorrendo a uma abordagem participativa, experiencial e profundamente relacional. Como método, o projeto centra-se no desenvolvimento de cinco competências: o Autoconhecimento, a Autoconfiança, a Resiliência, a Empatia e o Serviço.

A (des)instalação que aqui se apresenta contempla uma síntese narrativa fotográfica das diferentes ações desenvolvidas no âmbito da Academia de Líderes Ubuntu, no Agrupamento de Escolas Júlio Dinis - Grijó ao longo de três anos letivos (2020/2023), nomeadamente: Semanas Ubuntu, Clube Ubuntu e Ações destinadas à comunidade educativa e envolvente.



Imagem 11,12 – Encontro Nacional de Escolas Ubuntu - Lisboa (2022, 2023).
Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.



Imagem 13,14 – *Ubuntu Fest – Tomar/Viana do Castelo (2022,2023).*
 Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.

Espaços da Escola



Imagem 15,16,17 – *Conceção e criação participada do Gabinete de atendimento NASCE (2020/21) e do Espaço Recreios (2022/23).*
 Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.



Imagem 18,19 – *Pintura Mural Ubuntu (2020/21).*
 Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.



Imagem 20,21 – Pintura do símbolo da Paz (2020/21) e pintura de mural Ubuntu (2022/23).
Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.

Ações para a Comunidade Educativa Envolvente



Imagem 22 – Campanha angariação de alimentos “O Carrinho+ Cheio” – Câmara Municipal de Gaia/ Clube Ubuntu (2020/21, 2021/22, 2022/23).
Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.



Imagem 23,24 – Cartas de agradecimento ao Pessoal Não Docente (2022).
Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.

Imagem 25 – Postais de Natal para utentes do Centro Social da Paróquia de São Salvador de Grijó (2022/23).
Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.



Imagem 26,27 – Visita ao Centro Social da Paróquia de São Salvador de Grijó – Centro de Dia e Lar “Histórias de Vida”. (2022/23).

Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.

Empreendedorismo Social



Imagem 28,29 – Campanha para recolha de bens para Ucrânia (2021/22) e campanha de recolha de alimentos “Carrinho + Cheio (2020/21, 2021/22, 2022/23).

Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.



Imagem 30 – Campanha de angariação e entrega de bens (2021/22, 2022/23).

Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.



Imagem 31,32 – Bazar de Natal (2021/22, 2022/23).
 Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.



Imagem 33 – Participação no “Encontro Colaborativo de Empresas” (2021/22).
 Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.

Identidade e Coesão



Imagem 34,35,36 – Disseminar práticas: Ubuntu Fest – V.N. Gaia (2021); Ubuntu Fest – Tomar (2022);
 Jornadas Científicas Ubuntu – Viana do Castelo (2023).
 Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.



Imagem 37,38 – Coreografia conjunta do AE Júlio Dinis “Sensibilizar para a PAZ” (2021/22).
Acolher os novos alunos do 4º ano de escolaridade – Dia Júlio Dinis (2022/23).
Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.



Imagem 39 – Cartas de São Valentim AE Júlio Dinis (2021/22, 2022/23).
Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.



Imagem 40,41,42 – Divulgar as atividades e iniciativas: Exposição final de ano Ubuntu – (2020/21, 2021/22, 2022/23).
Fonte: Fotografias tiradas pelas autoras.

Referências

- Alarcão, M., & Fonseca, S. (2020). Empatia. Em J. L. Gonçalves, & M. Alarcão (Edits.), *Pilares do Método Ubuntu* (pp. 115 -1336). Impress.
- Bronfenbrenner (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. MA. Harvard University Press.
- DGE (2016). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- DGE, & DGS. (2016). Saúde Mental em Saúde Escolar – Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar.
- Hart, R. (1992). *Children´s participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy:International Child Development Centre.
- IPAV. (s/d). Manual dos Clubes Ubuntu.
- Menezes (2007). *Intervenção Comunitária: uma perspetiva psicológica*. Porto. Livpsic.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, 2023/2026.
- Projeto de intervenção - NASCE Núcleo Alargado de Suporte à Comunidade Educativa, 2022/2023.
- Relatórios de avaliação da Academia de Líderes Ubuntu Júlio Dinis (2020 - 2023).

[Índice](#)



EIXO 3

Obediências e Desconfortos <-> Rupturas e alternativas

As crises sistêmicas do capitalismo e as suas consequências na vida humana e planetária exigem uma praxis educativa e a existência de políticas públicas que dêem resposta às necessidades de transformação social e de construção de futuros distintos e alternativos. Muitos são os movimentos que, a partir do desconforto e da desobediência, vão abrindo fissuras, procurando e criando alternativas de educação para a construção de um futuro mais equitativo, sustentável, justo e democrático. Este eixo temático pretende receber propostas de trabalhos que ajudem a analisar, (re)conhecer, explorar diferentes perspectivas, práticas, experiências e estratégias políticas que nos ajudem a compreender melhor as zonas de obediência e desobediência, de conforto e desconforto de uma aprendizagem ética e política, comprometida com a mudança e a transformação social e questionadora das relações de poder.

[Índice](#)





DIÁLOGO (DES)INSTALADOR

DESINSTALAR O DIÁLOGO: UMA PROPOSTA EXPLORATÓRIA

Vanessa Marcos¹

Resumo

Nos contextos histórico-políticos, sociais e ambientais contemporâneos pautados por conflitos, tensões, opressões e explorações várias, importa “desinstalarmos” o próprio diálogo, num exercício de reflexão crítica que convoca a uma tomada de consciência política em torno das narrativas dominantes e da intencionalidade que reside nos conceitos, nas epistemologias, pedagogias e mundividências que exploramos e mobilizamos para a construção de uma cidadania global e para a transformação social. Desde um lugar de experimentação das propostas de reflexão, diálogo e “desinstalação” facilitadas no Encontro Internacional, problematizamos as obediências, os referenciais, as configurações, as políticas e as práticas de dominação e de opressão, no passado-presente e no dia-a-dia. De igual modo, reivindicamos uma humanidade diversa e plural, bem como uma poética da resistência e do cuidado, numa reinvenção do sentido político de comunidade e de interpelação à redefinição, crítica e afetiva, do lugar do coletivo, a partir das suas subjetividades e do diálogo com diferentes visões de mundo.

Palavras-chave: Educação Política e Crítica; Cidadania Global e Plural; Sistemas de Opressão; Transformação Social.

Vozes-mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta*

¹ Rede Inducar e ATES-UCP – Área Transversal de Economia Social da Universidade Católica Portuguesa.

*no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

(Conceição Evaristo, 2017)

Assumindo que as palavras envolvem movimento e tempos de respiração – inspiram, param e expiram – e que podem ser poéticas e performativas, mergulham-nos numa diversidade de expressões, de ritmos, de significados e de mundos. “Mas as palavras são seres. [...] Como podem as palavras ter espaço suficiente para abarcar o mundo?”, questiona o poeta Mahmoud Darwich (2020, p. 26). Os mundos habitados pelas palavras e os seres que vivem nas palavras convocam a diálogos mais ou menos silenciosos, mais ou menos viscerais, mais ou menos ‘desinstaladores’. Assumindo que “apenas existe um mundo. Ele é um Todo composto por mil partes. De todo o mundo. De todos os mundos” (Mbembe, 2017, p. 300), e neste mundo plural, composto por subjetividades, as formas como nos comportamos e nos expressamos são moldadas pelas temporalidades, pelas geografias e pelas culturas das quais fazemos parte, bem como pelas mundividências das quais somos parte.

Neste sentido, importa reconhecer as diferentes pessoas que vão vivendo em nós, que se transmutam ao longo do tempo e na relação com o mundo. Importa, segundo Édouard Glissant (2005, p. 37), imaginar “identidades-rizoma” que se espraiam e constroem no encontro com outras raízes, sem se anularem face às demais e opondo-se ao pensamento de “identidade-raiz” que se impõe, destrói e exclui. Este diálogo implica-nos direta e ativamente no processo de questionar as matrizes ontológicas e epistemológicas hegemónicas ocidentais, patriarcais e racistas, e a forma institucionalizada de as produzir. De igual modo, convoca-nos a repensar as narrativas monolíticas, as construções socioculturais e os sistemas políticos, económicos de dominação e de controlo existentes, ontem e hoje, que se ramificam em desigualdades e discriminações várias.

Assumindo que o lugar de onde partimos para representar a realidade provoca uma tomada de consciência dos lugares que (não) ocupamos, é urgente promovermos contextos (d)e linguagens plurais, reconhecendo e interagindo com as diferentes vozes e as suas ‘localizações sociais’ num contexto de cidadania global.

Contudo, na urgência importa criarmos lugares-tempo para abarcar o mundo e as suas subjetividades, nas suas palavras, nos movimentos, nas expressões e nos tempos de respiração. Nesta urgência, lembremo-nos da importância de construirmos diálogos ‘desinstaladores’ pautados por tempos de reflexão crítica, escuta ativa e em que “a oralidade é o espaço de afeto” (Chiziane, 2022).

A minha fala parte de um lugar de experimentação – de diversas expressões, processos e tempos – das propostas de diálogo, reflexão e ‘desinstalação’ facilitadas no Encontro Internacional “Educação, Transformação Social e Cidadania Global: debates, caminhos e sentidos do político” e da respetiva partilha no diálogo ‘(des)instalador’ dedicado à “Educação para o desenvolvimento e cidadania global e o desafio da transformação social”. Ao longo deste texto convido-vos, assim, a refletir sobre três ideias-chave que se retroalimentam, de forma fluida, e que habitaram este espaço de Encontro(s) e de afetos: intencionalidade, intemporalidade e interpelação.

1. Intencionalidade

O Encontro Internacional foi, desde logo, um contexto intencionalmente criado para pensar e debater os sentidos do político, bem como para (re)conhecer políticas e explorar pedagogias promotoras do diálogo entre educação, cidadania global e transformação social, enquanto exercício de uma prática educativa libertadora. Na intencionalidade definida, procuramos (escrevo no plural porque também me implico no processo de (des)construção) promover uma tomada de consciência política a partir do confronto de perceções, perspetivas e paradigmas, e da experimentação de propostas pedagógicas como pretexto para recolher desconfortos, memórias, histórias e inquietações, e para construir outras subjetividades.

Reconhecendo que se trata de um caminho em aberto, e lembrando o mundo e as “diferentes maneiras de o habitar, de onde provém precisamente a efetiva pluralidade de culturas e de modos de vida” (Mbembe, 2017, p. 303), até que ponto o pronome pessoal “nós” desvaloriza subjetividades e alimenta uma retórica demagógica no processo de transformação social? Assumindo que temos responsabilidade nas narrativas que construímos e nas ações que promovemos, importa continuar a perguntar e a tomar consciência que habitar as perguntas requer tempos de partilha, de diálogos críticos e de desaprendizagem, para (re)pensar possibilidades, criar e alimentar relações, instigar construções colaborativas e romper com políticas, práticas e modelos dominantes que invisibilizam novas e outras pedagogias e epistemologias. Reconhecer e valorizar diferentes geografias de saberes, e criar condições para a produção de conhecimento legitimando estes saberes, reflete uma dimensão política da Educação, e pensar a Educação na transformação social relembra-nos que “mentes ‘em busca de liberdade’ ensinam a transgredir e a transformar” (hooks, 2020, p. 59).

A construção de uma educação geradora de uma cidadania global requer, assim, um exercício de consciência crítica e reconhece a importância de sermos sujeitos de transformação e sujeitos dos nossos próprios processos de aprendizagem, o que implica identificar e compreender as resistências – sistémicas e as nossas próprias – às mudanças, numa prática educativa emancipadora para uma ação transformadora. Esta construção implica-nos, por isso, na problematização dos conceitos criados e reproduzidos, e das pretensões ocidentais em torno de uma humanidade homogénea, em que a cidadania foi substituída pelo consumo (Krenak, 2020), cujas lógicas e as entidades que o promovem sustentam-se no trabalho invisível, precário e

desvalorizado de mulheres racializadas, imprescindível à estruturação e preservação da sociedade patriarcal, racista e capitalista (Vergès, 2023).

A sociedade de consumo, apoiada na exploração da natureza e do trabalho de uma humanidade oprimida, reforça o *status quo*, negando, silenciando e desumanizando a diferença e transformando-a em mercadoria. Com efeito, “a comodificação da diferença promove paradigmas de consumo nos quais qualquer diferença em que o Outro habite será erradicada por meio da troca, pelo consumo canibal que não apenas desloca o Outro, mas nega a importância da história do Outro através de um processo de descontextualização” (hooks, 2019, p. 79), numa apropriação cultural e alienação consumista que perpetuam e revigoram opressões e discriminações várias. Os diálogos ‘desinstaladores’ do Encontro Internacional desafiaram-nos, deste modo, a ‘desinstalar’ o próprio diálogo, num exercício de reflexão crítica e de tomada de consciência política que convoca uma humanidade diversa e plural, que exige resistências políticas radicais (hooks, 2019), e que nos instiga continuamente a questionar a(s) intencionalidade(s) que reside(m) nos referenciais, nos conceitos, nas práticas, nas pedagogias e nas mundividências que exploramos e mobilizamos para a construção de uma cidadania global.

2. Intemporalidade

As diferentes geografias de saberes e de práticas, as tradições culturais e os contextos histórico-políticos dominam os discursos ideológicos e as narrativas que quotidianamente nos envolvem. Reproduzimos o que ouvimos, o que lemos, o que aprendemos, em diferentes contextos socioeducativos. Entranham-se nas nossas histórias de vida. Quais os efeitos desta memória coletiva na nossa esfera privada? Em que medida a memória coletiva dominante e inquestionada perpetua a invisibilidade de outras memórias do passado-presente?

A conjuntura política, económica, social e ambiental contemporânea é pautada pela intensificação de tensões, extremismos e populismos, pelo reforço de múltiplas desigualdades e discriminações, e pela fragmentação das relações humanas com os ecossistemas naturais (perpetuando-se práticas e políticas extrativistas), refletida na destruição de territórios e na perda de biodiversidade. Com efeito, “[o]s humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a Terra” (Krenak, 2022, p. 38). Esta tomada de consciência convoca-nos a pensar e a dialogar em torno destas contradições, que se sustentam e reforçam, ontem e hoje, lógicas e estruturas económicas e políticas de dominação e de exploração, e que exigem uma *praxis* educativa e políticas públicas comprometidas com a construção de uma cidadania global subjetiva, em diálogo com os ecossistemas naturais.

No entanto, que histórias conhecemos? Que palavras e mundos habitam as histórias que nos são contadas? Que pensamentos, linguagens e estéticas dominantes internalizamos e reproduzimos nas histórias que contamos? Defende bell hooks que “[a]o contarmos as nossas histórias fazemos conexões com outras histórias. [...] Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias” (2020, p. 94), de origens e de geografias diversas, e que não reforcem a abstração, a banalização e a internalização de processos históricos de dominação e de exclusão. Falar em Educação para o Desenvolvimento convoca-nos a questionar *para quê e a quem serve o ‘desenvolvimento’* e conduz-nos, por conseguinte, à necessidade premente de assumir o olhar branco (“white-

gaze”) nas políticas, discursos e práticas do desenvolvimento e de, concomitantemente, problematizar a questão racial, num compromisso antirracista com o desenvolvimento (Pailey, 2020).

Ontem e hoje, é crucial problematizarmos as memórias coletivas dominantes e de dominação, e as ignorâncias implícitas, convocando-nos para uma educação política crítica e radical, considerando que “[a] ignorância sobre a circulação Sul-Sul de pessoas, ideias e práticas emancipadoras ajuda a preservar a hegemonia do eixo Norte-Sul; ora, as permutas Sul-Sul foram cruciais para a difusão de sonhos de libertação. Estas releituras considerando o espaço-tempo são essenciais para estimular a imaginação dos feminismos de política decolonial” (Vergès, 2023, p. 36). Neste processo histórico de lutas contra opressões várias, importa também questionar os conceitos geográficos binários Sul global e Norte global sustentados no olhar branco do desenvolvimento (Pailey, 2020).

Os múltiplos sentidos do político convocam-nos, assim, a decolonizar o pensamento, os afetos e as formas de produção de conhecimento, a partir da criação de espaços de questionamento, de partilha, de escuta ativa e de cuidado. Este processo desafia-nos a desobedecer às narrativas dominantes, a resgatar, a reconhecer e a relacionar-nos com outras memórias, vontades, práticas, movimentos, pedagogias e epistemologias, e a construir, em conjunto, de forma crítica e afetiva, uma transformação social efetiva.

3. Interpelação

Mobilizando a importância da consciência crítica e da educação política que nos fala bell hooks (2019, 2020), e da desobediência civil que apela Hannah Arendt (2017), importa criarmos alternativas à Educação ancorada em formas uniformizadas e etnocêntricas de produção de conhecimentos, que rejeita outras visões do mundo, “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (Krenak, 2020, pp. 21-23). Os contextos de conflitos, de fronteiras e de exploração, implicam e implicam-nos em escolhas, numa rutura com os sistemas de dominação e de opressão que se sustentam quer numa violência estrutural que perpetua estes sistemas, quer numa violência simbólica, que reforça e agudiza silenciamentos e desigualdades diversas, e deslegitima subjetividades. Como nos posicionamos? Como participamos nos espaços que ocupamos e que narrativas contamos? Quem escolhemos ouvir na (des)construção contínua da nossa ‘moldura’ de protesto?

No contexto atual de urgências e de resistências, “[é] fundamental resistir à representação da História como obra de indivíduos heroicos, para que as pessoas reconheçam hoje a sua potencial capacidade de agir como parte de uma crescente comunidade de resistentes” (Davis, 2020, p. 17). Trata-se, assim, de uma interpelação a reconhecermos e a celebrarmos as existências que, na sua diversidade, habitam as resistências, trazendo também para o debate “o conceito de reparação, [que] para além de ser uma categoria económica, remete para o processo de reunião de partes que foram amputadas, para reparação de laços que foram quebrados, reinstaurando o jogo da reciprocidade, sem o qual não se pode atingir a humanidade” (Mbembe, 2017, p. 304), na sua subjetividade plural.

Falar em resistências implica e implica-nos numa escuta ativa e reflexão crítica sobre percursos histórico-políticos e sobre construções e representações sociais que perpetuam violências, e que alimentam, de forma extrativista contínua, as nossas relações interpessoais e com a natureza. Convoca-nos, portanto, a lutar por

uma educação enquanto campo plural e aberto, de reflexão e de promoção de diálogos, enquanto espaço de aprendizagem no encontro e na relação com uma humanidade subjetiva e com o mundo natural nas suas diversas formas. Nesta relação dialógica e fluida, “[d]evemos descolonizar nossa mente da cultura ocidental para pensar de forma diferente sobre a natureza e sobre a destruição causada pelo ser humano” (hooks, 2022, p. 65), reivindicando a Educação como um campo eminentemente político, de problematização e de imaginação, de escolhas críticas e autónomas, e que nos interpela a resgatar memórias, histórias e vozes diferentes, a promover o pensamento da “identidade rizoma” postulado por Glissant (2005) e a reconectar-nos com a terra e com as ancestralidades (hooks, 2022), envolvendo-nos em lutas coletivas de transformação social.

Ao longo de dois dias contruímos um lugar de encontro(s) e de partilhas, e entre as vozes faladas, escutadas, lembradas, sentidas e pensadas, debatemos narrativas dominantes e de dominação, problematizámos políticas e geografias de conhecimentos, procurámos ressignificar práticas, formulámos perguntas, experimentámos processos de ‘desinstalação’ e de aprendizagens, num convite a uma tomada de consciência crítica, a assumir um compromisso conjunto no diálogo entre educação, cidadania global e transformação social. Na esteira das ‘desinstalações’ vivenciadas enquanto processo educativo e com uma dimensão intencionalmente política, questionámos as obediências no dia-a-dia, sendo importante promovermos e acolhermos lugares-tempos de participação crítica e baseada na autonomia.

Portanto, falar sobre Educação é indubitavelmente uma questão política, diz respeito a todas as pessoas, é um campo de luta, de escolhas, de transformação. Então, lutemos! Lutemos porque não podemos esvaziar o espaço político ou, na voz de Arendt (2007), a *política* enquanto campo de liberdade, de encontro entre a pluralidade humana e de respeito pelas singularidades dos seres humanos na diversidade. No espaço político e de políticas importa assumir os lugares que (não) ocupamos e as dinâmicas de poder(es) subjacentes. Segundo Angela Davis, “à medida que amadurecem, as nossas lutas geram novas ideias, novas questões e novos terrenos nos quais nos empenhamos na demanda pela liberdade” (2020, p. 28) e neste caminho de luta contínua, qual é a vossa ‘moldura’ de protesto?

Nos contextos histórico-políticos, sociais e ambientais contemporâneos, de vivência diária de conflitos, de tensões, de opressões e de explorações, mobilizemos a poesia como linguagem do cuidado, da inquietação, de resistências e de libertação, porque “uma intenção poética pode permitir-me conceber que na minha relação com o outro, com os outros, com todos os outros, com a totalidade-mundo, eu me transformo permutando-me com este outro, permanecendo eu mesmo, sem negar-me, sem diluir-me” (Glissant, 2005, p. 121), instigando uma transformação pessoal e social. Por isso, refletir e conversar sobre Educação para o Desenvolvimento, Cidadania global e Transformação social implica-nos numa ação política de criação de comunidades de resistência em vez de comunidades de consumo (hooks, 2019), o que requer um posicionamento crítico e afetivo, um compromisso recíproco para redefinirmos conceitos, poderes, políticas e práticas de dominação e de opressão, e a responsabilidade de desenharmos o lugar do coletivo a partir das suas subjetividades contínuas e do diálogo com visões de mundo diversas.

Relembrando a fala de Darwich (2020) que inicia este texto, talvez os seres que vivem nas palavras consigam reconectar-se com o mundo, num convite ao cuidado, à reparação e à ressignificação de espaços e

de relações com os seus ecossistemas, e à reinvenção do sentido político de comunidade. A este respeito, hooks acredita que “[c]ontar histórias é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora da sala de aula” (2020, p. 89). Nesta intencionalidade de reivindicação, de imaginação e de mobilização, vamos habitar a palavra-mundo aprendendo a “colocar o coração ao ritmo da terra” (Krenak, 2022, p. 118) e a desinstalar o diálogo?

Referências

- Arendt, H. (2007). *A promessa da política*. Relógio D'Água. ISBN: 978-972-708-948-2.
- Arendt, H. (2017). *Desobediência civil*. Relógio D'Água. ISBN: 978-989-641-668-3.
- Chiziane, P. (2022). *Entrevista com Paulina Chiziane, vencedora do Prêmio Camões 2021*, Academia Mineira de Letras [20 de janeiro, 2022]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mt0QmV9rdxg>.
- Darwich, M. (2020). *Na presença da ausência*. Flâneur.
- Davis, A. (2020). *A liberdade é uma luta constante*. Antígona. ISBN: 978-972-608-364-1.
- Evaristo, C. (2017). *Poemas da recordação e outros movimentos*. Malê.
- Glissant, E. (2005). *Introdução a uma poética da diversidade*. UFJF. ISBN: 85-7626-128-6.
- hooks, b. (2019). *Olhares negros: Raça e representação*. Elefante. ISBN: 978-85-93115-21-9.
- hooks, b. (2020). *Ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática*. Elefante. ISBN: 978-65-87235-12-7.
- hooks, b. (2022). *Pertencimento: Uma cultura do lugar*. Elefante. ISBN: 978-85-93115-76-9.
- Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras. ISBN: 978-85-359-3358-1.
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. Companhia das Letras. ISBN: 978-65-5921-154-8.
- Mbembe, A. (2017). *Crítica da razão negra*. Antígona. ISBN: 978-972-608-254-5.
- Pailey, R. N. (2020). *De-centring the 'White gaze of development*. *Development and Change*, 51(3), 729-745.
- Vergès, F. (2023). *Um feminismo decolonial*. Orfeu Negro. ISBN: 978-989-9071-57-5.

[Índice](#)



ARTIGO CIENTÍFICO

DISRUPTIONS AS OPPORTUNITIES FOR CHANGE IN A COMMUNITY OF PRACTICE ON GLOBAL CITIZENSHIP

Mónica Lourenço¹, Andreia Reis² & Francisco Parrança da Silva³

Abstract

Communities of practice (CoPs) enhance the work around global citizenship education (GCE), enriching ways of thinking and acting for social transformation. Through their shared expertise and collective actions, CoPs provide a platform for individuals to amplify their voices and raise collective awareness about social and environmental justice. Addressing this context, this article reports on a study that aimed to understand how a CoP on GCE can be a disruptive place with a potential for individual, collective, and communitarian transformation. Data included individual multimodal narratives, meeting minutes and recordings, questionnaires, and mind maps, which were collected over two years. Results show that through disrupting routines, taken-for-granted beliefs, and a self-centred praxis, the CoP allowed its members to better align their personal and professional selves, as well as to develop confidence and a collective sense of direction and hope. Findings confirm the relevance of CoPs in providing alternative spaces for positive change.

Keywords: *Global Citizenship Education; Communities of Practice; Disruptions; Social Transformation; Case Study.*

Introduction

Communities of practice (CoPs) have been shown to promote individual and collective change, as well as to enhance the work around global citizenship education (GCE), enriching ways of thinking and acting for real social transformation (Coelho et al., 2020; Costa et al., 2021; Cotter et al., 2022; Lourenço, 2018). Because CoPs are rooted in a culture of collaboration, they empower their members with the confidence, support, and inspiration to experiment and take risks, which can lead to effective change (Hargreaves, 2018).

¹ Faculty of Arts and Humanities, University of Coimbra, CIDTFF.

² University of Lisbon, Institute of Education, UIDEF.

³ University of Aveiro, Department of Education and Psychology, CIDTFF.

Through their shared expertise and collective actions, CoPs serve as a platform for individuals to amplify their voices, raise collective awareness, advocate for social and environmental justice, and ultimately influence policies. In this regard, CoPs can play a vital role in fulfilling the pedagogical and political dimensions of GCE highlighted in various documents on the subject (see, for instance, Despacho n.º 25931/2009; Plataforma Portuguesa das ONGD, 2018).

In line with this context, this article reports on a case study that aimed to understand how a CoP on GCE can be a disruptive place with a potential for individual, collective, and communitarian transformation. To achieve this objective, a diverse range of data was collected over a two-year period within the CoP. Data included individual multimodal narratives, meeting minutes, audio recordings, questionnaires, and mind maps. Qualitative content analysis was employed to identify instances that demonstrated the CoP's role in fostering personal and collective change.

The article starts with an overview of the literature related to GCE and CoPs. This is followed by a presentation of the CoP that is at the heart of this study, focusing on its history, mission, aims, members, and activities. Subsequently, the case study is presented, outlining the data collection and analysis methods and tools employed. Finally, the results are discussed, with a focus on emphasizing the role of CoPs in providing alternative spaces for reflection, experimentation, collaboration, overcoming setbacks, and ultimately succeeding in identifying concrete opportunities for action and positive change at the individual and collective levels.

The Role of Communities of Practice for Global Citizenship Education

Global citizenship education (GCE) is a transformative pedagogy that “empowers people to understand, imagine, hope and act to bring about a world of social and climate justice, peace, solidarity, equity and equality, planetary sustainability, and international understanding. It involves respect for human rights and diversity, inclusion, and a decent life for all, now and into the future” (GENE, 2022, p. 6). In essence, GCE refers to an educational framework that aims to prepare individuals who actively engage as responsible, empathetic global citizens in our interconnected and interdependent world. It seeks to impart a comprehensive set of knowledge, skills, values, and attitudes, enabling individuals to effectively address both local and global challenges, while fostering a profound sense of belonging to a global community - our shared planet. Therefore, GCE “pulls us to think in a multiscalar way, from the personal and local to what we think of as global, transnational or planetary” (Sant et al., 2021, p. 13).

The landscape of GCE has witnessed significant transformations in the 21st century, particularly marked by key developments since the introduction of Andreotti's seminal work, “Soft versus Critical Global Citizenship Education”, in 2006. Before this landmark publication, GCE in the global North tended to overlook the colonial legacies that underpin and perpetuate the very global issues it aimed to address (Sant et al., 2021). Andreotti's work served as a turning point, emphasizing the importance of a “critical” approach to GCE, one that fosters change without imposing specific beliefs on individuals. Instead, she proposed creating what could be deemed “safe spaces” that encourage people to analyze and experiment with different perspectives, facilitating a more inclusive and nuanced understanding of global citizenship.

GCE emerges as a crucial endeavor, seeking to instigate a transformative paradigm shift imperative for challenging and disrupting the prevailing status quo. Within this framework, a critical approach to GCE serves as a vital mechanism for providing a reflective space to question and explore our own and others' epistemological and ontological assumptions. This involves a deep examination of how we come to think, be, feel, and act, along with the implications of our belief systems in local and global contexts, particularly concerning power dynamics, social relationships, and the distribution of labor and resources (Andreotti, 2006). The transformative potential of critical GCE extends beyond surface-level awareness, aiming to inspire action-oriented global citizens. By incorporating critical pedagogy, GCE encourages learners to scrutinize their biases, challenge dominant narratives, and actively contribute to social change (Andreotti, 2011; Stein et al., 2022). Furthermore, a critical GCE is indispensable to avoid inadvertently reproducing belief systems and practices that perpetuate the very problems it seeks to solve and harm those it aims to support (Andreotti, 2011).

From the perspective of Andreotti et al. (2018), a critical approach within GCE challenges traditional educational methods, providing “alternatives to reactive dogmatism, romanticisation of alternatives, and/or absolute relativism that are presently creating intercultural inertia and other barriers to collaborative approaches to imagining and enacting global justice and social change” (p. 36). This implies that individuals engaging in GCE should constructively and critically confront the often uncomfortable questions that arise during the learning process, paving the way for profound change. Effectively disrupting the status quo requires GCE to cultivate a deep understanding of global interdependencies, socio-political structures, and environmental challenges. By drawing on critical theories and perspectives, such as postcolonialism and decolonial theory, GCE can actively promote a more inclusive and equitable worldview while challenging existing power structures (Andreotti, 2011, 2018; Pashby, 2011). These theoretical frameworks provide analytical tools to deconstruct and reimagine the narratives and structures that underpin global citizenship, fostering a more nuanced and socially just approach to education.

Precisely, Jones and Smith (2014) argue that global citizenship is about “going beyond our comfort zone” (p. 12), emphasizing the willingness to “seek common understanding when language is a barrier”. Sharing a similar opinion, Lilley (2014) considers citizenship a “multi-level construct” (p. 3), urging individuals to leave their comfort zones, think differently, and extend involvement beyond the circles of colleagues, friends, and family. This includes having broad expectations in life and work. The need for a critical approach in GCE is paramount for achieving its transformative goals and disrupting the status quo (Curren, 2010; Jooste & Heleta, 2017; Suša et al., 2021). As articulated by Bryan (2011), “the emotional inertia that more critical approaches to global citizenship education are likely to yield is ultimately more likely to open up spaces for creative and meaningful ethically and politically informed responses” (p. 281). By encouraging critical thinking, reflection, and action, GCE becomes a catalyst for developing informed and empowered global citizens capable of addressing the complex challenges of the contemporary world.

The claim put forth in this article, and substantiated by research in the field, is that Communities of Practice (CoPs) can play a pivotal role in enacting the transformative goals of critical GCE. CoPs are defined as groups of people who share a concern or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis (Wenger et al., 2002). Capra (2002) compares CoPs to self-generating living networks characterized by a shared context of meanings, the exchange of knowledge, the

establishment of rules of conduct, and the forging of a collective identity. This comparison highlights the dynamic and interactive nature of CoPs, emphasizing their role not only as knowledge-sharing entities but also as communities that shape a common identity and foster a collaborative framework for meaningful engagement in critical GCE.

In the context of GCE, CoPs can bring together educators, researchers, policymakers, and practitioners, who have the opportunity to share insights, resources, and experiences, addressing both the practical aspects of GCE implementation and the theoretical underpinnings guiding its development. These CoPs serve as dynamic hubs for the exchange of ideas, best practices, and research findings, fostering a vibrant network of individuals committed to the evolution of GCE. CoPs can also provide a platform for continuous professional development and the dissemination of innovative approaches in GCE, ensuring the field remains responsive to the evolving needs and challenges of our interconnected world. Additionally, as mentioned earlier, “critical” perspectives of GCE require safe spaces for individuals to become global citizens, and CoPs can serve as one of these safe spaces where members can interact (Andreotti, 2006).

In order to maximize the objectives of CoPs, partnerships are crucial mechanisms (Castanheira et al., 2016), particularly by optimizing resources and adapting to the changing roles and responsibilities of CoP members. Furthermore, they can contribute to change both at the individual and collective levels. As Jara (2009) suggests, partnerships demand the best from us, but they can also foster “our own growth as people. In this way, we can be capable of transforming ourselves and others, to the extent that we are committed to processes that transform the social, economic, political and cultural relations of the context to which we are fortunate enough to belong” (p. 61).

The collaborative nature of CoPs encourages collective problem-solving and the co-creation of educational and awareness-raising strategies that transcend traditional boundaries (Cotter et al., 2022; Martins et al., 2018). Through the promotion of interaction and knowledge exchange among its members, CoPs contribute to enriching GCE practices and disseminating research that informs the continuous evolution of this field.

Existing literature supports these claims by reporting the outcomes of studies that involve partnerships between various GCE actors. One illustrative example is a pilot initiative focused on collaborative knowledge building, as described by Coelho (2018). This initiative engaged higher education institutions (HEIs) and civil society organizations (CSOs) within a CoP called Sinergias ED. The study emphasizes the importance of bringing together diverse perspectives, embracing a wide range of thoughts and opinions from different GCE actors, fostering dialogue, and establishing mutual trust. These elements contribute to strengthening collaborative learning processes and promoting excellence in research, ultimately leading to tangible impact and transformation at personal, institutional, and policy levels. Another example, involving HEIs responsible for teacher education and CSOs, further underscores the valuable role of CoPs in enhancing reflection, exploration, and the integration of educational policies related to GCE into pedagogical practices (Coelho et al., 2020). Within the collaborative framework of the Sinergias ED project, Costa et al. (2021) argue that promoting democratic and horizontal power relations within CoPs, guided by an ethics of care and emphasizing an ecology of knowledge, forms the basis for establishing collaborative relationships that can disrupt the status quo.

Similar international studies also underscore the role of CoPs in promoting reflection on emerging problems and their possible solutions. For instance, an ethnographic case study conducted by Pesce et al. (2018) explored the interactions among higher education students in an online CoP in Brazil. The findings revealed that these interactions contributed to the creation of dialogical and interactive networks, ultimately strengthening participants' planetary citizenship. Another notable example is the Bridge 47 – Building Global Citizenship project. This initiative is dedicated to advancing Target 4.7 of the Sustainable Development Goals through advocacy, innovation, and partnership work. Bridge 47 serves as a collaborative space bringing together CSOs, practitioners, policymakers, activists, and others. Within this CoP, participants engage in meaningful interactions, exchange information and resources, and develop innovative approaches for GCE. The project focuses particularly on joint advocacy efforts and building new partnerships to catalyse transformative change in society, with a specific emphasis on global justice and the eradication of poverty (cf. Vela-Eiden, 2020).

In light of the above, it is compelling to argue that the intersection of CoPs and GCE constitutes a dynamic and critical space, fostering the ongoing growth and enhancement of critical GCE. The primary goal of GCE is to empower individuals to take action and positively impact their communities. Collaborative processes, particularly those involving active public participation, are acknowledged for their potential to address complex issues that transcend specialized knowledge alone. These collaborative processes can lead to empowerment, enhancing individuals' capacity to improve their lives and contribute to social change (Raposo & Mesquita, 2018). Within the context of GCE, individuals are not only encouraged to challenge injustice but also to contribute actively to a more sustainable and equitable global society. CoPs, as dynamic hubs of collaborative learning and knowledge exchange, are well-suited for this purpose. They serve as both a starting point for action and a foundation for the exercise of deliberative citizenship (Fernandes et al., 2017). In the supportive environment of CoPs, individuals feel safe, encouraged, and surrounded by like-minded peers, providing a fertile ground for nurturing the values and principles of GCE.

While numerous studies explore CoPs for various purposes in the existing literature, it is crucial to underscore that studies specifically delving into the intersection of CoPs and GCE are notably scarce. This scarcity becomes particularly pronounced when considering the disruptive potential of CoPs in fostering both individual and communitarian transformation for social change. This study is a deliberate attempt to address this notable gap in the literature. By focusing on the potential transformative impact of CoPs within the realm of GCE, our research seeks to contribute to the understanding of how collaborative learning communities can drive significant outcomes in terms of individual empowerment and broader societal change. Exploring this intersection is not only a response to the current scarcity of studies but also an important step toward unlocking the full potential of CoPs in advancing the goals and principles of GCE.

FOCO CG: a community of practice in the making

The expression “It takes a village to educate a child”, which is attributed to one or several African proverbs, emphasizes the involvement and responsibility of the entire society and the role of different learning spaces in children's education. When educating for global citizenship, coordinated work and dialogue between schools, families, and communities are fundamental. As evidenced in the previous section, collaborative work is one of the essential dimensions of GCE. It simultaneously promotes awareness and encourages questioning of what

we know and do, allowing for the construction of more appropriate solutions to the problems that arise in collective life.

It was with this spirit that FOCO CG was established. FOCO CG, an acronym that stands for “Formar e Colaborar para a Cidadania Global” (in English, “Educating and Collaborating for Global Citizenship”), is a CoP composed of individuals with diverse backgrounds who share a common interest in the field of GCE. Symbolically, FOCO CG was founded on May 18, 2021, World Citizenship Day, as a result of the personal and professional commitment of a group of individuals connected to the University of Aveiro.

In alignment with the University’s institutional objectives and guided by a desire to promote research and education with a social impact aimed at nurturing informed and critical citizens, FOCO CG has a mission to collaboratively develop thoughtful responses to issues pertinent to global citizenship within local contexts, with the aim of promoting social transformation (<https://comunidadefococg.wordpress.com/>). Specifically, this CoP aims to identify areas within local contexts that are significant for the exercise of global citizenship, co-create knowledge concerning effective action strategies, and design educational and training strategies and resources related to global citizenship issues, applicable in education and other contexts. These objectives are accomplished through collaborative projects and actions in partnership with NGOs, associations, schools, and training centers that share common goals. These actions may include awareness campaigns, the production of pedagogical and informative resources, as well as the organisation of gatherings, seminars, and workshops targeting specific groups. The target audience for these activities is diverse, encompassing schools and educational communities, higher education institutions, local communities, and families.

At present, the CoP consists of 30 members, although only half of them actively participate in meetings and activities. The majority of the members are linked to academia, comprising 10 higher education lecturers and researchers, four of them performing teacher education duties; and 10 PhD students in Education, developing their projects on GCE, education for linguistic and cultural diversity, education for sustainability or critical thinking. The CoP also includes six individuals from civil society organizations or NGOs, and four schoolteachers (two language teachers, one Philosophy teacher, and one History teacher). It is worth highlighting that all PhD students also have a background in teaching in early years, primary, or secondary education. In terms of gender, 24 individuals identify as female and six as male. Members are located throughout Portugal, as well as in Angola, Brazil, Germany, and Spain.

FOCO CG members convene regularly through in-person or online meetings, which serve as opportunities to build knowledge, exchange experiences, and collaborate on projects. Between May 2021 and May 2023, the CoP held a total of 13 meetings. Initially, the meetings were more frequent, but as members became more involved in collaborative projects, they became sparser. The structure of these meetings broadly followed Serrat’s (2010) 5D Model for Designing and Managing Sustainable Communities of Practice, involving five key steps:

1. Discover – exploring relationships to the CoP through individual narratives and mind maps.
2. Dream – synthesising individual narratives into a common story centred on joint purpose and mutual engagement.

3. Design – developing operational processes for the community, namely collaborative projects on GCE. This step included the creation of four working groups: conceptual development of GCE, pedagogical practices on GCE, communication and dissemination, and evaluation.
4. Document – engaging in learning and documenting knowledge.
5. Disseminate – disseminating knowledge and reconnecting the CoP.

The study reported in this paper falls within the last two steps of Serrat’s model and constitutes an effort to assess the CoP’s activities and its transformative impact on its members’ personal and professional development, as well as on the CoP as a collective entity and the surrounding communities.

Methodology

Given this context, and considering the themes and axes of the III International Meeting Synergies for Social Transformation⁴, where the study was initially presented, the following research question was defined: “How can a Community of Practice (CoP) focused on global citizenship education serve as a disruptive space with the potential for individual, collective, and community-level transformation?” To address this question, a qualitative case study methodology was employed, following Yin’s (2009) framework. According to Yin (2009), a case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between the phenomenon and the context are not evident. Therefore, the choice of a case study methodology was driven by our intention to thoroughly examine the CoP (our “case”) within its “real-life” context to gain a comprehensive understanding of the phenomenon at hand and to develop a deeper insight into our research question.

In line with the tenets of qualitative case study research, which prioritize in-depth data collection employing extensive and detailed data collection methods to capture the subjective experiences and viewpoints of those involved in the case (Yin, 2009), a range of materials was collected over the course of two years (from May 2021 to May 2023). These included:

- Meeting minutes (MM): written records of the CoP meetings, detailing who was in attendance, summarizing the most important points discussed during each meeting, and including the assessment of the meeting by the participants. These provided a source of information for the participants and for members who were unable to attend. Overall, eight MM were collected, comprising the summaries of seven CoP meetings and the synthesis of the Capacity Building and Reflection Meeting held in July 2022.
- Mind maps (MA): three visual representations where CoP members shared their background, experiences and motivations, as well as their individual and collective expectations for the CoP. These were titled “If I were a tree”, “My baggage” and “Imagine (in) the CoP”, and created between May and July 2021.
- Audio recording (AR) transcript: a transcript of the 7th CoP Meeting, titled “Reflect”, which was held in January 2022 and aimed to discuss the path and the future of the CoP.

⁴ <https://sinergiased.org/iniciativas/encontros-internacionais/education-social-transformation-and-global-citizenship-debates-paths-and-meanings-of-the-political/>.

- Questionnaires (QU): an anonymous questionnaire titled “Significant moments”, which comprised a multiple-choice question for the CoP members to select the number of meetings they had attended, and two open-ended questions that invited CoP members to share the most significant moments they had lived in the CoP and to state their motivation to continue to be a member of the CoP. This was made available to CoP members in June 2022.
- Individual multimodal narratives (MN): six multimodal texts, including a video and a poem, made by the CoP members sharing their thoughts on the following sentences: *I’m a member of FOCO CG because...*, *To participate in FOCO CG I had to break with...*, *For me the most significant moment was when...*, *FOCO CG has contributed to...* These texts were shared in May 2023.

Valuing the discourse of each member of the CoP, qualitative content analysis was used as a data analysis technique to systematically and objectively describe the meaning of the collected material (Schreier, 2013). In particular, the researchers employed content-driven deductive coding, defining a priori categories of analysis aligned with the research question.

The data analysis process commenced with a thorough reading of the data, undertaken repeatedly to gain familiarity with the content and obtain a sense of the whole. Subsequently, a categorization matrix was developed to facilitate the coding process. At this stage, four categories of analysis were established and defined, drawing both on the literature on GCE and CoP and on the data encapsulating the participants’ voices: C1. The CoP as a disruptive place, C2. The CoP as a place for individual transformation, C3. The CoP as a place for collective transformation, and C4. The CoP as a platform for social and communitarian change (see Table 1). The coding process was carried out by the authors/researchers and then rigorously checked for validity and consistency through regular peer debriefing sessions among the researchers to discuss data analysis and findings.

Categories	Definition
C1. The CoP as a disruptive place	Instances that show that the CoP has functioned as an environment or context that is conducive to and open to disruptive innovation or change. Disruption, in this context, refers to a significant shift or breakthrough that challenges existing norms, practices, often leading to the creation of new paradigms or opportunities.
C2. The CoP as a place for individual transformation	Instances that show that the CoP has contributed to its members setting personal goals, acquiring new knowledge or skills, overcoming personal limitations or obstacles, or developing a stronger sense of self.
C3. The CoP as a place for collective transformation	Instances that show that the CoP has contributed to bring about positive changes in the collective identity, purpose, and actions of the group, leading to a shared vision and common goals.
C4. The CoP as a platform for social communitarian change	Instances that show that the CoP has contributed to valuing the well-being of the community as a whole over individual rights or interests, promoting a sense of shared responsibility, mutual support, social cohesion (solidarity, empathy, and cooperation among individuals) and collective decision-making.

Table 1 - Categories of analysis.

Results and Discussion

Research findings are presented below according to each category of analysis. Statements are illustrated by quotations, which were translated from Portuguese into English to reach a broader readership. Participants' names were anonymised to maintain the confidentiality of the data.

C1. The CoP as a Disruptive Space

Disruptions are events, situations, or changes that interrupt or alter the normal course of something. They can be either positive or negative, depending on their impact and the perspective of those experiencing them. In the context of this study, disruptions represent a significant shift or breakthrough that challenges norms and practices within the CoP, often leading to the creation of new paradigms or opportunities.

When analysing the data, it was possible to identify instances showing that the CoP had functioned as an environment conducive to and open to disruptive innovation or change, leading its members to break with old habits of thinking and acting. A paradigmatic example, mentioned by all members, was the need to alter routines to find suitable times to meet and work together. Negotiating conflicting agendas was one of the major challenges to participation, as mentioned by the CoP members on multiple occasions:

[It's a pity...] that we can't devote more time to this CoP. It's something precious, but there are always so many other demands competing for our time... (MM_BL)

We face several challenges here. One of them is the challenge of consistent participation. Personally, I've found it somewhat difficult to attend meetings despite them being scheduled well in advance because occasionally there are conflicting commitments. (AR_AP)

Aligned with this disruption, CoP members also highlighted the necessity of moving away from individualistic and self-centered working practices to embrace a collective praxis centered on group dynamics and on collaboration. This is considered the fundamental ingredient in building a *de facto* CoP, as this member emphasizes:

*Time seems to be an unavoidable factor. It is present not only in the setting of individual agendas, but also — and above all — in the necessary maturation of the group's dynamics (and the roles and interpersonal relationships that develop within it) so that we can become a *de facto* CoP. (MN_LM)*

Disruptions were also evident in the way members understood GCE. Being part of a CoP on GCE required them to transcend their individual and often taken-for-granted comprehension of the concept and establish a common language that was not limited to their own areas of expertise but could be comprehended and related to by all CoP members.

The content covered thus far illustrates the careful construction of shared perspectives, not only on the topic that unites us, which is Global Citizenship, but also on establishing a truly transparent language among all members. It extends to what it means to be part of a community — involving the

dynamics of interknowledge and the creation of a common vision regarding the group's mission and objectives. (MN_LM)

Finally, in order to effectively engage in the CoP, participants mentioned that they needed to shift from a self-centered and conformist attitude to a more critical and active stance as responsible citizens. The following quote illustrates these sentiments:

In order to embrace this project, I had to break with the passivity that leads us towards monotony. I feel that if I hadn't made this change, I would be a different professional and person today – less reflective, less critical, and less attentive to the world around me. (MN_SS)

C2. The CoP as a Place for Individual Transformation

Individual transformation focuses on personal growth and change within an individual. It entails a process of self-reflection, self-awareness, and self-improvement. The individual takes steps to enhance their knowledge, skills, attitudes, and behaviors, leading to personal and professional growth and development.

Results suggest that participation in FOCO CG has contributed to the personal and professional development of its members. In particular, individual transformation within the CoP has involved acquiring new knowledge and skills, being attentive to others and their perspectives, setting new personal goals, and developing a stronger sense of self.

A primary outcome of the CoP was the development of knowledge and understanding regarding the concept and significance of GCE, as highlighted by this participant:

Up to this point, I've had the opportunity to enhance my understanding of Global Citizenship Education and its various areas of action, particularly through the activities proposed during our sessions and through interactions with established initiatives like the Sinergias ED project. (MN_LM)

For other participants, the activities conducted in the initial sessions, which concentrated on defining and sharing personal goals, aided in the development of a stronger sense of self. This process promoted self-reflection and a deeper understanding of their identities and roles as global citizens.

I adopted a more active attitude, not necessarily more activist, but almost approaching that level. It's about a mindset of reflection and increased critical awareness of my surroundings. (MN_BB)

In this regard, the CoP proved to be a catalyst for its members, propelling them to move from theory to action in their respective territories and areas of intervention, as evidenced in these quotes:

FOCO CG enables me to expand my perceptions, be more attentive to diverse perspectives, and, as a result, not only incorporate alternative ideas into my Ph.D. work but also endeavor to engage with children and teachers in novel ways. (MN_BB)

FOCO CG is a relevant network both for my volunteer work and for my postdoc in science education. (MN_MA)

All in all, the CoP functioned as “a welcoming space for the concerns that [the members] already had” (Q_anon), helping them discover a sense of purpose in their work and lives.

C3. The CoP as a Place for Collective Transformation

Collective transformation involves change or development that occurs at a larger scale within a group, organization, or society. It focuses on the collective mindset, culture, values, and behaviors of a group of individuals. Collective transformation seeks to bring about positive changes in the collective identity, purpose, and actions of the group, leading to a shared vision and common goals. This often requires collaboration, shared effort, and collective action.

The analysis of data collected over the course of two years reveals that members view the CoP as a “safe space” where they can learn, share, reflect and grow together in a “pleasant atmosphere” (Q_anon) and an “environment of well-being” (MN_LM). As one of the members notes: “How great it is to learn, listen, read and see something that makes sense to us and helps us reflect together!”. (MM_SS).

These sentiments, together with other specific moments in the CoP’s journey, such as the definition of shared goals (what is our mission, what do we want to do and achieve), the development of common concepts and interests (not exclusive to GCE), as well as the creation of working groups that produce tangible results aligned with the CoP’s goals, are considered to be key in developing a collective identity and a shared direction. The following quotes illustrate these points:

Once again, we had a different session, enriching in terms of personal development, opportunities for sharing, and the effective construction (through brainstorming) of the path we intend to follow here... (MM_anon)

We engaged in ‘light’ activities that encouraged us to construct collective concepts and visions. (MN_LM)

We discovered additional aspects that connect us to each other, extending beyond our shared interest in GCE. (MN_FP)

I would like to emphasize our interaction with “Cartas com Ciência”, as it enabled us to initiate work on specific products that give purpose to our efforts within FOCO CG. (Q_anon)

This sense of belonging is coupled with a sense of hope in the group’s ability to effect positive change. As some members highlight, individual action for global citizenship can be challenging. However, being part of a CoP on GCE provides participants with a sense of security and empowerment to make a difference in their roles as global citizenship educators or advocates for social justice. This is evident in the following quote:

Since we are working collaboratively and have established connections with others, what I am currently struggling with will likely improve. I now have contacts who can assist me in my work. (AR_ML)

Overall, all members feel motivated to continue the journey, and to advance as a community:

Yes, I feel more and more motivated to continue. We are building a community with a shared direction and developing strategies to implement what we believe in. (Q_anon)

We have move forward and have evolved as a CoP. We are a CoP! We remain interested and with future plans and objectives. (MM_FP)

C4. The CoP as a Place for Social Communitarian change

Social communitarian change refers to a type of societal transformation that emphasizes the importance of community and social cohesion. It places a strong emphasis on the well-being and interests of the community as a whole, encouraging a sense of shared responsibility.

According to the members' voices, the CoP can play a relevant contribution in promoting social communitarian change, as this is aligned with FOCO CG's mission and goals. As they emphasise:

We can contribute to the construction of more just and plural societies, extending beyond our immediate context to broader or different domains (social, economic, non-academic, etc.). (Q_Anon)

We are developing pedagogical resources to educate for global citizenship, which holds significant value. (MN_MA)

However, it is important to note that there is still a lack of concrete evidence in the data to support effective positive change in the community at large. This can be attributed to the fact that the CoP is still in its early stages.

Concluding Remarks

This study aimed to explore how a CoP on GCE can be a disruptive place with a potential for individual, collective and community-level transformation. Analysis of data collected from the inception of the CoP shows that, through disrupting routines, taken-for-granted beliefs or convictions, and a self-centered praxis, the CoP has effectively contributed to promoting individual and collective change. Indeed, as evidenced in the members' testimonies, the CoP facilitated alignment between their personal and professional identities, instilled confidence, and cultivated a collective sense of purpose and hope regarding the transformative potential of GCE.

The study's findings support previous research underscoring the potential of CoPs in fostering personal and professional development while contributing to effective transformation through dialogue, reflection, and shared goals (Coelho, 2018; Coelho et al., 2020; Cotter et al., 2022; Lourenço, 2018). Importantly, these results align with current debates on GCE (cf. Andreotti et al., 2018; Stein et al., 2022; Suša et al., 2021), emphasising the need to adopt a critical perspective – one that recognizes disruption as a key ingredient for promoting the transformative change we aspire to see in the world. Embracing disruption becomes essential for instilling individuals with the courage to leave their comfort zones, think differently, and actively engage with others in advocating and acting to overcome injustice and inequality. In this way, the study not only contributes to the

empirical understanding of CoPs in GCE but also resonates with the broader discourse on the critical and transformative nature of GCE.

Despite the valuable insights gained from this study, it is important to acknowledge several limitations that may impact the interpretation of the findings. Notably, the study is susceptible to research bias, given that it was conducted by researchers who were also active members of the CoP. This dual role introduces the potential for subjectivity and positionality to influence the data analysis. Furthermore, participant bias is a possibility, as CoP members might have emphasised the positive aspects of their experiences during the study. While the research demonstrated the CoP's significant impact on individual and collective transformation, the study's scope does not extend to exploring the long-term effects of this impact. To ensure effective and lasting transformation, it becomes fundamental to navigate potential obstacles that may arise. One such challenge involves maintaining the sustained engagement of CoP members over time. Ensuring consistent investment and participation will be crucial for overcoming potential declines in momentum. To conclude, limited evidence was found regarding the CoP's effects on the broader community. Addressing this gap necessitates further investment in the development of concrete products and actions, such as resource books for teachers, a glossary of GCE terms for a wider audience, and workshops for teachers, families, and students. Longitudinal studies represent a promising avenue for providing a more comprehensive understanding of how the CoP influences the communities where its members operate.

The key takeaway from this study is that disruptions should not be viewed negatively but rather as essential and potent catalysts for GCE. The data highlights that disruptions can transform CoPs into communities of purpose, preventing individuals from becoming complacent with what is comfortable and familiar. Without disruptions, there is a risk of developing actions that lack a clear emancipatory or transformative intent, potentially leading to a loss of hope. As Cotter et al. (2022) highlight,

Global Citizenship Education (GCED) is a pedagogy of disruption, but it is also a pedagogy of hope. Hope that comes from the courage of communities and individuals who act in the name of justice; hope that comes from the aspirations and concern for the future (...); and hope that comes from the enduring power of GCDE as a consciously political, transformative and relevant approach to education (p. 24).

References

- Andreotti, V. (2006). Soft Versus Critical Global Citizenship Education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Autumn, 3, 40–51. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>.
- Andreotti, V. (2011). *Postcolonial perspectives on Global Citizenship Education*. Routledge.
- Andreotti, V., Stein, A., Pashby, K., Susa, R., Amsler, S. & Gesturing Decolonial Futures Collective (2018). Mobilising Different Conversations About Global Justice in Education: Toward Alternative Futures in Uncertain Times. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 26, 9-41.
- Bryan, A. (2011). Band-aid Pedagogy, Celebrity Humanitarianism, and Cosmopolitan Provincialism: A critical analysis of Global Citizenship Education. In C. Wankel & S. Malleck (Eds.), *Ethical Models and applications of Globalization: Cultural, Socio-Political and Economic Perspectives* (pp. 262-286). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-332-4>.
- Capra, F. (2002). *As conexões ocultas: Ciência para uma vida sustentável*. Pensamento-Cultrix.
- Castanheira, A., Barreto, A., Santos, F., & Silva, M. (2016). Parcerias para a educação global: o caso do projeto Museo Mundial. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 3, 99-109. <https://sinergiased.org/educacao-global-museo/>.
- Coelho, L. S. (2018). Uma experiência-piloto de construção colaborativa de conhecimento. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 7, 9-29. <https://sinergiased.org/construcao-colaborativa/>.
- Coelho, L. S., Raposo, A., Piedade, A., Marques, H., Teixeira, L., Uva, M., & Bergano, S. (2020). Escolas transformadoras: Políticas educativas em educação para a cidadania global. https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2021/01/Escolas_Transformadoras_colaboracao_transformacao_e_politicas_educativas_em_educacao_para_a_cidadania_global.pdf.
- Costa, J., Cardoso, J., Coelho, L. S., Fernandes, S., & Borges, S. (2021). O projeto Sinergias ED – Um percurso colaborativo e dialogante entre academia e sociedade civil na área da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global em Portugal. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(14), 131-136. <https://doi.org/10.15304/ricd.3.14.7414>.
- Cotter, G., Bonenfant, Y., Butler, J., Caulfield, M., Prestwich, B. D., Griffin, R., Khabbar, S., Mishra, N., Hally, R., Murphy, M., Murphy, O., O’Sullivan, M., Phelan, M., Reidy, D., Schneider, J. C., Isaloo, A. S., Turner, B., Usher, R. & Sinalo, C. W. (2022). Creating a community of praxis: Integrating global citizenship and development education across campus at University College Cork. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 14(2), 15-26. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.14.2.01>.
- Curren, R. (2010). Education for global citizenship and survival. In Y. Raley & G. Preyer (Eds.), *Philosophy of education in the era of globalization* (pp. 67-92). Routledge.
- Despacho n.º 25931/2009. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, Diário da República n.º 230/2009, Série II de 2009-11-26, pp. 48391–48402. Ministério dos Negócios Estrangeiros e da Educação. <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/introducao-1-pt-1.pdf>.
- Fernandes, E., Todescat, M., & Cardoso, J. (2017). Comunidades de prática: Contribuições para garantir o direito à cidadania. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 6(2),15-38. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/48627/comunidades-de-pratica--contribuicoes-para-garantir-o-direito-a-cidadania>.
- GENE (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration*. <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/64835ed41b579f3ca762f2ac/1686331105060/GE2050-declaration.pdf>.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.
- Jara, O. (2009). O trabalho em rede: Tecer cumplicidades e forças. In Consórcio Conectando Mundos (Ed.), *Educar para uma cidadania global: construir um mundo justo a partir da escola* (pp. 57-61). CIDAC.
- Jones, E., & Smith, S. (2014). *Boldly going towards global citizenship: What can Star Trek teach us about global citizenship*. International Education Association of Australia.
- Jooste, N., & Heleta, S. (2017). Global citizenship versus globally competent graduates: A critical view from the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/1028315316637341>.
- Lilley, K. (2014, August). *Educating global citizens: Translating the "idea" into university organisational practice* (Discussion Paper 3, Fostering Global Citizenship and Global Competence: A National Symposium). International Education Association of Australia.
- Lourenço, M. (2018). Internationalizing teacher education curricula: Opportunities for academic staff development. *On the Horizon*, 26(2), 157-169. <https://doi.org/10.1108/oth-07-2017-0053>.
- Martins, A., Madeira, E., & Gonçalves, T. (2018). O caminho e o destino: Reflexões a partir de um trabalho colaborativo na área da educação para o desenvolvimento. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 7, 31-47. <https://sinergiased.org/caminho-trabalho/>.
- Pashby, K. (2011). Questions for Global Citizenship Education in the context of the 'New Imperialism' For whom, by whom? In V. Andreotti & L. M. Souza (Eds.), *Postcolonial perspectives on Global Citizenship Education* (pp. 9-26). Routledge.
- Pesce, L., De Oliveira, W. C., & Hessel, A. M. D. G. (2018). Comunidade de prática online à luz do pensamento complexo: Uma experiência no SESC São Paulo. *Revista Diálogo Educacional*, 18(57), 462-477. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23922>.
- Plataforma Portuguesa das ONGD (2018). Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global - Ficha temática. https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2_conteudos_ficheiros/ficha_tematica_de_edcg.pdf.
- Raposo, A., & Mesquita, M. (2018). A construção colaborativa de conhecimento: Será a transformação social um processo pedagógico? *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 6, 39-46. <https://sinergiased.org/conhecimento-colaboracao/>.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2021). *Global Citizenship Education - A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury.
- Schreier, M. (2013). *Qualitative content analysis*. Sage.
- Serrat, O. (2010). *Building communities of practice*. Asian Development Bank.
- Stein, S., Andreotti, S., Ahenakew, C., Suša, R., Valley, W., Amsler, S., Cardoso, C., Siwek, D., Cajkova, T., D'Emilia, D., Huni Kui, N., Tremembe, M., Pitaguary, R., Pitaguary, B., Pitaguary, N. Pataxo, U., de Souza, L.M., & Calhoun, B. (2022). Methodologies for gesturing towards decolonial futures. In A. Tachine & Z. Nicolazzo (Eds.), *Weaving an otherwise: In-Relations Methodological Practice* (pp. 123-141). Routledge.
- Suša, R., Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., Čajkova, T., Siwek, D., Cardoso, C., & Kui, N. (2021). Global Citizenship Education and Sustainability Otherwise. In S. Saúde, M. A. Raposo, N. Pereira & A. I. Rodrigues (Eds.), *Teaching and learning practices that promote sustainable development and active citizenship* (pp. 1-23). IGI Global.
- Vela-Eiden, T. (2020). Knowledge exchange partnerships on Global Citizenship Education at Bridge 47 - Building Global Citizenship. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 10, 77-82. <https://sinergiased.org/knowledge-exchange-partnerships-on-global-citizenship-education-at-bridge-47-building-global-citizenship/>.

- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W., (2002). *A guide to making knowledge. Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th edition). Sage.

[Índice](#)

EIXO 4

Polarizações e barreiras <-> Diálogo e colaboração

O crescimento de extremismos nas sociedades, o aumento do populismo em várias áreas do globo e em diversas democracias, a polarização em crescendo nos discursos políticos, os movimentos negacionistas, levam-nos a olhar de forma crítica para as polarizações e barreiras que se vão construindo no atual contexto. Este eixo temático pretende receber propostas de trabalhos que ajudem a analisar, (re)conhecer, explorar diferentes pedagogias, práticas, experiências e políticas que combatam estas polarizações e barreiras e que sejam potenciadoras de diálogo e colaboração.

[Índice](#)





ARTIGO CIENTÍFICO

CRITICALITY AND THE ROLE OF EDUCATION IN ACHIEVING THE EUROPEAN GREEN DEAL

Cathryn MacCallum¹, Nikki Corder¹ & Ada Civitani²

Abstract

VECTOR is a Horizon Europe and UKRI funded research project investigating social attitudes, environmental and technical challenges to sourcing minerals for the European Green Deal and how they interact. VECTOR is building on the research findings from a Horizon 2020 Project INFAC, to further expand knowledge and research into the use of minimally invasive geoscientific exploration methods. We are also continuing the journey to determine, understand and address many of the social challenges related to mineral exploration and mining in Europe. One social challenge is how and what information is made available, in what form and how to enable more reliably informed decision making. An important aspect of the research project is the role of education. Specifically, what are the challenges teachers face in teaching about controversial or contentious aspects of climate change and society reaching 'Net Zero'. What pedagogical approaches are currently used and how can teachers' confidence and competence be supported to address issues such as the sourcing of raw materials required to meet carbon net zero? Through the research, educationalists and geoscientists from three EU countries are being engaged through a Participatory Action Learning and Action Research (PALAR) process to answer these questions. In doing so, VECTOR is drawing on the just pedagogies of Global Education and Learning to support both critical enquiry and critical thinking, Global Education and Learning are traditionally associated with global awareness raising of social and environmental injustices including controversial issues such as migration, highlighting the need to explore and understand an issue from a range of perspectives to enable an informed decision to be made. Consequently we are positing that such pedagogies are also applicable to contentious issues linked to the European Green Deal and the question: How should mineral extraction and use, as one of the most contentious global challenges of the European Green Deal, be addressed?

Keywords: *Critical Thinking; Nature of Science; Green Deal; Minerals; Global Citizenship; Pedagogy of Hope.*

¹ Sazani Associates, Darkgate, Carmarthen, Wales, UK.

² New Fairy, Milan Italy / University College Dublin, Ireland.

1. Setting the Scene

The European Green Deal (EGD) is a European Commission strategy aimed at making Europe the first climate-neutral continent, intending to achieve this by 2050 (European Green Deal and Cohesion Policy 2020). It is a roadmap to creating a sustainable economy within the EU while transforming climate and environmental challenges into opportunities. The intention is to

“boost the efficient use of resources through the transition to a clean and circular economy, restore biodiversity and reduce pollution” (European Green Deal, a brief summary, 2021).

Since the Paris climate summit in December 2015, the global carbon production has increased by 4%. The European Green Deal plans, as part of the United Nations 2030 agenda, to reduce the EU’s greenhouse gas emissions to 55% of their 1990 levels (Widuto, 2021, p. 2).

The Sustainable Development Goals (SDGs) were adopted by the United Nations in 2015. They are a plan of action for ‘people, planet and prosperity’. Whilst eradicating global poverty by 2030 remains the number one priority, the 17 SDGs interlink economy, environment and society under the banner of sustainable development. This means the SDGs have an all-encompassing remit affecting all areas of life for all peoples on the planet.



Figure 1 - Sustainable Development Goals.
Source: United Nations, 2015.

The SDGs along with the EGD present strategic frameworks for the transformation of Europe into a climate-neutral continent in the future decades. Both the EGD and the SDGs are seeking to achieve a transition to clean, affordable, renewable energy sources to achieve decarbonisation at the lowest possible cost. Currently, EU industry is responsible for 20% of greenhouse emissions, and only 12% of materials used are from recycled sources. The transition to renewable energy is complex and innovation in technologies is dependent on natural resources and raw materials for their development. Regardless of recycling materials and capping CO2 emissions, there is an increased need for mining (Dyca & Carsjens, 2020). Figure 2 below outlines the mineral consumption required for clean energy technologies, highlighting how an electric car requires six times the mineral resources of a conventional car, and the offshore wind power plant requires nine times the resources of a standard gas plant.

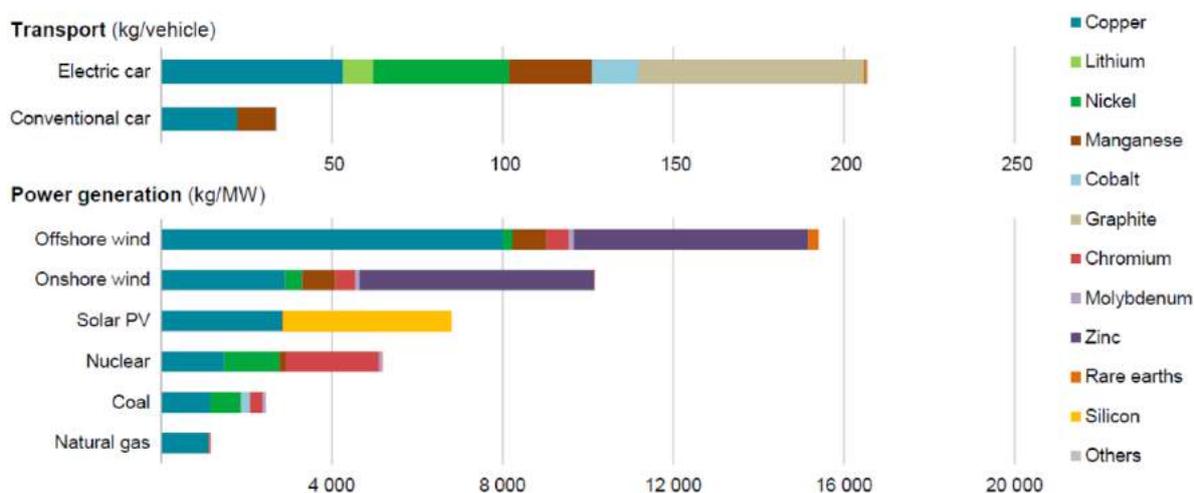


Figure 2 - Mineral consumption per type of green energy.
Source: International Energy Agency, 2021

Furthermore, natural resource demands such as sand, for building concrete and glass, are projected to increase by 45% in the next four decades. This offers environmental challenges when considering the EGD agenda to preserve and restore ecosystems and biodiversity. There is enormous pressure on planetary resources due to increased demand for energy, food and raw materials. This accounts for half the greenhouse emissions and 90% of biodiversity loss (Dyca & Carsjens, 2020).

Access to resources is a strategic question for delivering the EGD. Raw materials are essential to reduce reliance on fossil fuels. By 2020, the EU list of critical raw materials had increased to 30, compared to half that a decade previously. Europe wishes to achieve critical mineral supply security by reducing their demand through increasing the circular economy and diversifying their supply chain. The European Commission (2020) outlines their circular economy action plan towards a cleaner and more competitive Europe. Annual waste is projected to increase by 70% by 2050 and, to reduce carbon and environmental footprints, green technologies are being promoted. Sustainable batteries for digital technologies and vehicles underpin this transition and, although some

of the critical raw materials can be recycled from existing waste, new sources are essential to create sustainable and smart mobility (European Commission, 2020).

Ultimately resources are required in the form of humans and minerals to achieve the EGD's intent, yet resistance to mining projects within Europe appears to present a huge challenge in terms of restricting access to critical raw minerals. How can the EU achieve its decarbonisation aims without addressing its resource requirements and how can such requirements ever be regarded as acceptable? Does critical thinking and deliberative dialogue have a role in resolving this challenge?

The EU's justification of the Green Deal roadmap is tied up with the need to reach net zero carbon emissions by 2050. But how and where do we source the minerals required to get there?

The VECTOR Project, with funding from Horizon Europe and UKRI, which are the primary funding programmes for research and innovation within the European Union and the United Kingdom, builds on research findings from a Horizon 2020 Project INFACT, to undertake innovative research on how geophysics and data can be used to minimise environmental, social and political disturbance in mineral exploration in three locations in the EU, as well as undertaking a broad investigation of the social challenges related to mineral exploration and mining in Europe.

One social challenge is how and in what form should access to complex information and knowledge that is reliable and factual be made available. This is especially relevant to the controversial or contentious topic of mineral extraction required to achieve the Green Deal. The contentions go beyond the social and environmental impacts of mining, and question how green is the Green Deal? Or alternatively, how can we advance society's technological needs as cleanly as possible? Unpicking these questions and seeking viable solutions is at the core of this debate.

Mineral exploration and mining are increasingly regarded as controversial issues which present both an opportunity and a challenge for the success of the Green Deal. Proctor and MacCallum (2020) write of the importance of dialogic discourse and the need for a critical understanding of any proposed process related to mineral exploration and mining in order to achieve a political settlement. Enabling societal understanding and dialogue should therefore be incorporated into education.

Global Education and Learning, as a pedagogical approach, traditionally focuses on complexity (Romano et al., 2017). Nature of Science similarly establishes the validity and reliability of scientific claims as a core aspect within scientific education (Allchin, 2017). Both present ways for teachers to enable students to interrogate, question and make informed decisions, to confront such complex socio-scientific environmental challenges. This is widely regarded as 'critical thinking' (Solbes et al., 2018). The research is framed by Nature of Science principles (Allchin, 2011) combined with Paulo Freire's "Pedagogy of Hope" (2004), a holistic approach to education that encourages critical thinking, empowerment, and social transformation. Considered together, they encourage collaboration so that understanding and decisions are based on sound scientific principles, open dialogue, ethical considerations, with mutual respect and recognition of differences and commonalities between those who are involved in the debate.

Critical thinking has been shown to challenge prejudice, apathy, indoctrination, and fatalism (Kumar, 2008). Critical theorists, such as Scheunpflug (2020), Olson (2011) Freire (1970), and Giroux (2011), advocate that critical thinking challenges ignorance and complacency, as well as developing critical skills for challenging the abuse of power and associated injustices. In a world where information sits uncomfortably alongside notions of 'mis' and 'dis' information, critical skills are essential in navigating a pathway for understanding complex global challenges, including the responsible sourcing of critical minerals. Ultimately as Freire (1970) in his seminal work on *conscientisation* in Brazil highlighted, to become critically conscious is to be able to challenge oppression and critically interrogate the world.

Through VECTOR, the research is exploring the role of collective ability to address the need for informed and inclusive discussions about sustainable development, environmental protection, and the responsible sourcing and use of critical resources like minerals. All these factors are essential for addressing the pressing challenges of our time. Within this research, the EGD is being framed as a global challenge with spaces for teachers, as global citizens, to engage in discourse about the challenge, to develop critical awareness, consideration and deliberation of the need for critical minerals, and enable consideration of a range of perspectives into alternatives. The debate goes beyond thinking critically about the need for extraction of critical raw materials in order to advance society's technological requirements; it requires systems thinking to consider these complex issues from multiple viewpoints, and subsequent identifying and framing of problems which can adapt to the changing needs within society. The competencies when addressing the global challenges in sustainability have been outlined by the European sustainability competency framework (Bianchi et al., 2022).

2. Establishing a Professional Learning Community

“EU policy on education is designed to support national education and address common challenges” (European Commission, 2023, para. 1). It can be argued that achieving the EGD is a common challenge. Furthermore, the Council of Europe advocates quality education to prepare those who receive education not only for employment, but also for their lives as active citizens in democratic societies, and to ensure their personal development and the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base.

Being based on the SDGs framework, the EGD proposed competency framework implies that it should tie in the SDGs that focuses on education and sustainable development, SDG 4.7. This goal states:

By 2030 ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development. (UN, 2015).

Accordingly, Section 2.2.4 of the EGD (2020) states that:

Schools, training institutions and universities are well placed to engage with pupils, parents, and the wider community on the changes needed for a successful transition. The Commission will prepare a European competence framework to help develop and assess knowledge, skills and attitudes on climate change and sustainable development. It will also provide support materials and facilitate the exchange of good practices in EU networks of teacher-training programmes.

VECTOR's focus on education spans the EU, with three communities of practice comprised of teachers, teacher trainers, academics, Global Education and Learning practitioners, and geoscientists from three European states: Ireland, Bulgaria, and Italy, to focus on the role of education and educators in understanding the changes needed for a successful transition to carbon net zero. Together, the communities of practice are sharing and learning from each other through a professional learning community.

Working with teachers and teacher educators, VECTOR is drawing on critical and participatory pedagogies to facilitate a curriculum-linked discussion and informed decision-making process around the Green Deal. In each locality, a community of practice has been established, that will engage in participatory action learning and research, coming together through the professional learning community to share and exchange learning and experiences.

Living with Controversy, a European Council project focussing on teaching controversial issues suggested:

Learning how to engage in dialogue with people whose values are different from one's own and to respect them is central to the democratic process and essential for the protection and strengthening of democracy and fostering a culture of human rights.... Yet in Europe young people do not often have an opportunity to discuss controversial issues in school because they are seen as too challenging to teach (Kerr & Huddleston, 2016, p. 7).

While Living with Controversy focussed predominantly on the rise of xenophobia and civic development in post conflict states, their definition of controversial as 'Issues which arouse strong feelings and divide opinion in communities and society' is relevant to VECTOR and the formal educational component.

In relation to pedagogical approaches, it is equally important to understand the wider, if not global, implications of the EGD, as well as determining societal responses and ability to engage as active and informed citizens.

Much of the work on teaching controversial issues draws on the 'just pedagogies' of Global Education and Global Learning including Human Rights Education, Global Citizenship and Education for Sustainable Development. These are bound by the common understanding of the importance of a critical dialogue to foster and enable informed decision making that incorporates a range of perspectives (Bourn et al., 2017).

Europe has benefitted from a dynamic movement for more than 25 years in advocating for and justifying the importance of Global Learning and Global Education in improving social justice. Global Education and Learning theorists traditionally focus on students and society at large connecting their own identity and sense of place in

the world with the SDGs. Relating learning to a broader social purpose, through a learner centred pedagogical approach, has also been recognised as key to a quality education (Bourn & Hatley, 2022).

Andreotti (2008, 2010) suggests that knowledge is not enough. For education to be effective, it needs to enable students or learners to understand the task of learning “the hows and whys” to critically understand an issue or problem. She has written about the ability to learn through others’ eyes and to unlearn, to be able to understand and enable critical literacy.

Scheunpflug (2004, 2008, 2020) writes about learning and society and the social processes and interconnections related to societal development. She focuses on the challenges of global social justice and the spatial dimensions of social solidarity. Understanding the multiplicity of dimensions and perspectives is key to opening minds and eyes to global and local realities.

Bourn (2008, 2015, 2020) complements both Andreotti and Scheunpflug in his thinking and writing, stressing the importance of the ‘just pedagogies’ as opposed to the ‘adjectival’ educations. By this he refers to the importance of connections between the individual and the personal, the local and the global, enabling learners to look at issues and the world from a different place.

MacCallum (2012, 2022) extends the notion of a just pedagogy to a social and active learning process that can take place in and out of the classroom. Seeing the world through others’ eyes, gaining a range of perspectives on an issue before deciding, interrogating information provided and, ultimately, assuming a critical perspective or attitude, are essential competencies for active and effective citizenship.

The shared inspiration of Freire and his work on dialogic pedagogies, of the oppressed and then of hope, presents a combination of action and reflection on processes, structures and issues that require transformation (2004).

Extending this to debates around access to information across the professional learning community has shown that expert knowledge and information, be it from scientists, policy makers, industry, the media or ‘influencers’, to mention a few, should not be accepted without question. It should be interrogated and deliberated on and scrutinised through a lens of individual and collective experience and relevance, rather than blindly accepted.

Similarly, Allchin (2020) regards Nature of Science as a means to address the complexity of issues and to contextualise these issues in society. He goes on to say that the ability to question scientific knowledge and credibility of the experts, under a lens of social justice, is an essential consideration for civic contention regarding the efficacy of scientific claims.

Such interrogation and deliberation should in turn identify scientific errors, research funding bias and politically competing interests, and challenge the cultural acceptance of scientific claims. This can only be achieved through actively teaching critical thinking skills, and promoting normative dialogue, through a lens of human rights to overcome differences around contentious issues in sustainability debates (Andrew, 2017).

Across the three communities of practice there are different teaching and learning styles and issues regarding how to address or include controversial or contentious issues, such as how and where to source raw materials required for the EGD. Consequently, during the research, the starting point was to agree a starting position, based on existing understanding and curriculum requirements and constraints. This was informed by Fazio (2020), in the UNESCO Ideas LAB, writing on education and the Anthropocene epoch, referring to the fundamental ways humans have changed the planet and how this change to the geophysical and ecological realities also require a change in how we think. He suggests that:

collective and collaborative approaches to education are necessary for citizens to confront complex socio-scientific environmental challenges. Education has the important task of reorienting learners to the environmental realities that we now confront, and realities that we cannot yet forecast (para. 2).

To do this, VECTOR required a research method that encourages active participation, collaboration, and learning within communities. Participatory Action Learning and Action Research (PALAR) is such an approach.

3. Participatory Action Learning and Action Research (PALAR)

PALAR includes collaborative and lifelong learning as tools to perpetuate dynamic social change. It is designed to consider social and contentious issues by first collectively developing a fuller understanding of them from multiple viewpoints and seeking solutions through actively collaborating on research and reflection (Zuber-Skerritt, 2018).

Zuber-Skerritt (2018) identifies essential features of the PALAR process to facilitate this participatory approach. She defines these as the 3 R's and the 7 C's.

The 3 R's of PALAR:

- Relationship – trust, cooperation and team building underpin the PALAR process.
- Reflection – critical reflection on the process, self-reflection on knowledge and co-created knowledge and meta-reflection to develop critical insights.
- Recognition of outcomes, both learning and research to affirm personal and collective outcomes.

The 7 C's of PALAR:

- Communication, cultivated initially through relationship, vision and team-building activities at the very start of a PALAR project or program, to ensure effective research-oriented exchange of ideas and teamwork throughout the project.
- Collaboration among all members of the group, generating team spirit, symmetrical communication, and synergy.
- Commitment to the group, to completion of the project, and to positive, sustainable change and development throughout the project.
- Coaching and learning from one another in dialog, discussion, and by asking fresh questions that open new lines of inquiry (Action Learning).

- Critical and self-critical attitude and reflection on action, which also entails being open to feedback from critical friends and to new or different perspectives (Action Research).
- Competence in facilitating PALAR using effective processes and methods, with a vision of excellence leading to a high level of performance (Action Leadership).
- Character building as a consequence of the above, characterised by integrity, trust (and being trusted), honesty, respect for others, for diversity and for difference, resilience, and an openness to new perspectives, opportunities, and innovations.

The PALAR process takes a cyclical figure of eight models illustrated in Figure 6. At the centre of this model is building and defining the vision. While simultaneously considering context analysis, including a SWOT analysis and constraints, it creates an action plan for practice (Wood, 2017). This continual cycle of practice will incorporate continual evaluation until key outcomes are reached.



Figure 3 - *The PALAR process of design.*
Source: Zuber-Skerritt, 2018.

Methodology

PALAR as a research methodology enables VECTOR to engage and foster collaboration across three respective Communities of Practice (CoPs), engaging them in a participatory and action-oriented approach to explore aspects of the Green Deal and sustainable development. The CoPs are linked through the professional learning communities to engage in shared experiential learning between the three countries.

Ireland had the largest community of practice made up of 21 participants, which include geophysicists, teachers, teacher educators and trainee teachers. Bulgaria is made up of five participants who were all teachers or teacher educators. Italy has four teachers and teacher educators. The Italian community counted on three members, including two secondary school teachers and a teacher trainer specialised in digital learning and school publishing. The professional learning communities enabled the PALAR process to be applied in the three countries independently yet coming together to share and exchange ideas and recognize commonalities and differences between countries. The professional learning communities worked through three cycles to guide the research process, while acknowledging that the shared vision may evolve into differing outcomes within CoPs as part of the PALAR process. This process is outlined in figure 4.

Each CoP has participated in a minimum of three face to face group discussions and one online discussion. The initial meetings enabled the participants to map their personal knowledge, skills, attitudes and values, and through the participatory action process come up with a collective vision. Each cycle of meetings digs deeper into individual and collective knowledge regarding the need for critical raw materials, the impact at an environmental, social and economic level and, ultimately, how to empower teachers to provoke critical thinking around these contentious issues within their teaching paradigm.

A collective meeting of all three CoP's enabled the experiential learning through a participatory action learning activity, which explored the complexity of social, environmental and economic issues to be addressed by a local community when negotiating the potential of mineral extraction in their locality. Teachers agreed that this process was an excellent tool and a possible way to address education for sustainable development across several curricular areas, in addition to promoting the core competencies. However, the implementation of this would vary from country to country according to educational curricula and policy.

GreenComp – the European sustainability competency framework (Bianchi et al., 2022) – was outlined in response to the EU Green Deal and is designed to support teachers in promoting sustainability competencies including critical thinking and systems thinking. There are 12 competencies outlined which fall under four areas: embodying sustainable values, embracing complexity in sustainability, envisioning sustainable futures, and acting for sustainability.

The PALAR process enabled the participants within each CoP to investigate the competencies within the GreenComp framework and identify actions wherein they can be effectively incorporated within their teaching practice. As the VECTOR project is now at the midpoint, the final outcomes are yet to be determined. However, at this stage, there is a concerted agreement of the cyclical process of action research and learning, in which issues and problems are revisited as the complexities unfold in the cooperative investigative process. Within the process, every participant's voice is valued and gives weight to the shared vision of problem framing.

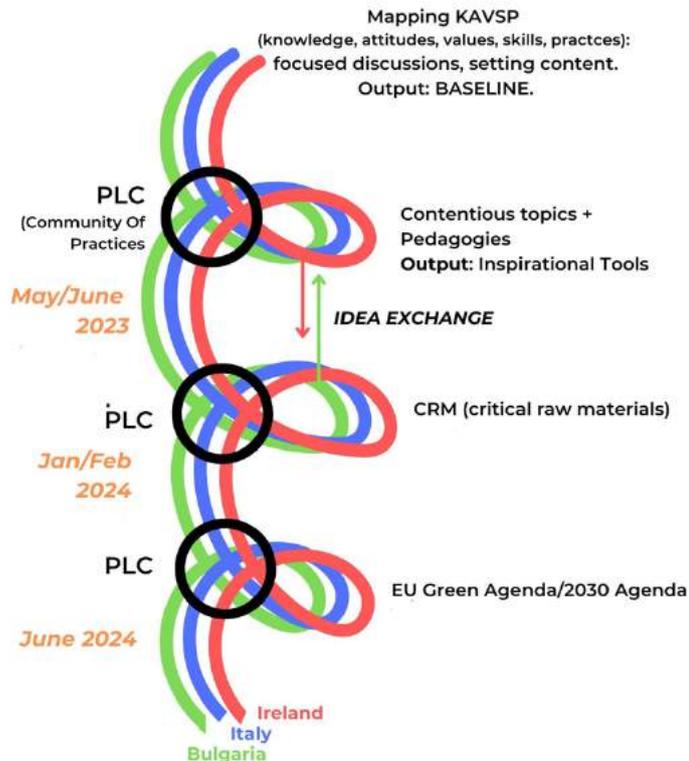


Figure 4 - Professional Learning Community Cycles.
Source: Horizon Europe VECTOR project.

The first cycle of the professional learning community was to establish a baseline. Initially baseline knowledge, attitudes, values, skills, and practices were mapped for each CoP, through focused discussions. Curricula mapping by each CoP enabled commonalities to be identified between counties. The second cycles of the professional learning community focused on pedagogies for contentious issues and included a participatory action learning activity. This activity centred around a fictitious mining project drawing from a range of global mining projects to demonstrate and facilitate a critical enquiry into the complexity of contentious issues from a range of perspectives. It challenged the knowledge, thinking and preconceptions of all participants and provided a roadmap activity to engage students in critical thinking around contentious issues.

The common findings from the professional learning community include the importance of critical thinking skills, the lack of awareness about environmental issues and the EGD, and the need for a more comprehensive understanding of critical raw materials. Additionally, all three CoPs face the challenge of integrating critical thinking into their curriculums, which are traditionally science oriented.

These can be further expanded:

- **Promotion of critical thinking** - All three CoPs emphasize the importance of developing critical thinking skills among teachers and students. They aim to move beyond traditional rote learning and encourage students to explore complex issues and real-world scenarios, fostering a deeper understanding of subject matter.
- **Interdisciplinary learning** - The CoPs advocate for interdisciplinary learning approaches. They encourage the integration of various subjects and perspectives to provide a holistic view of educational topics. This approach helps students connect their learning to real-life situations.
- **Practical application of knowledge** - There is a shared focus on practical application. Whether it's examining the real-world uses of materials (Italy) or addressing global challenges (Bulgaria and Ireland), all three CoPs aim to bridge the gap between theoretical knowledge and practical implications.
- **Engagement of stakeholders** - Each CoP recognizes the value of involving various stakeholders in the educational process. This includes parents, guardians, teachers, student teachers, scientists, and policymakers. Their involvement is seen as essential for providing valuable insights and feedback.
- **Cross-curricular approach** - The Irish CoP specifically highlights the need for a cross-curricular approach to address complex and contentious issues. This approach acknowledges that certain topics, such as sustainability and climate change, cannot be confined to traditional academic disciplines.
- **Innovation in teaching** - All three CoPs promote innovative teaching methodologies. Whether it's through participatory action learning (Italy), involving parents and guardians (Bulgaria), or exploring new curriculum designs (Ireland), there is a shared commitment to improving education through innovative practices.
- **Empowerment of teachers** - Empowering teachers is a common thread. This includes providing them with resources and support, such as knowledge of the EGD (Italy) and involvement in curriculum reforms (Ireland).

In summary, the shared themes include a focus on critical thinking, interdisciplinary learning, practical application of knowledge, stakeholder engagement, innovative teaching, and teacher empowerment in the context of improving education and addressing global challenges.

Two more professional learning community cycles will further investigate critical raw materials and, the process will continue to evolve the thinking within the professional learning community. However, at this stage it is apparent that, despite the evidence within the literature of how vital critical thinking transparent discourse is within ESD and SDGs, delivering critical thinking skills within schools remains a challenge.

4. Concluding Remarks

Critical thinking and inquiry, from a range of perspectives, promotes an understanding of how science works, including its limitations, uncertainties, and the role of evidence. In a multi-country research project, this fosters epistemological awareness among both researchers and stakeholders and will lead to more informed and critical thinking about scientific findings. Emphasising the ethical aspects of scientific research, such as responsible conduct, transparency, and ethical decision-making, and incorporating ethical discussions into research, can help ensure that projects in the EU adhere to high ethical standards. Enabling such discussion and critical inquiry builds teachers competence and confidence as educators to engage their students and learners in a critical dialogue regarding contentious and controversial issues such as mineral requirements for the EGD.

The challenges surrounding achieving the EU's decarbonisation goals, meeting the increasing demand for critical raw materials, mining practices in Europe (including concerns related to the environment, communities, and sustainability), require thoughtful and informed decision-making. Critical thinking can be leveraged to address a number of key issues. It encourages a thorough examination of the trade-offs involved in achieving policy goals. This may include the production, consumption and redistribution of wealth within the EU (Meads & Allio, 2020). Critical thinking enables a focus on systemic interconnections, facilitating the search for solutions and the identification of virtuous paths for achieving objectives. In this way, critical thinking helps to overcome stereotypes and prejudices (that end up polarising the debate without allowing any progress) and shifting attention from "yes/no" a priori, to "why" and "how" in view to act responsibly, which is the sense of citizenship.

There is further scope for research in examining the relationship between the educators and the state in each of the three countries. Trust, social acceptability and the ability of the state to deliver EU values will differ across jurisdictions. The role of the educator within this matrix, in developing critical thinking opportunities, will vary and some of this will relate to the historic role of education in each country. Within each CoP, teachers have expressed challenges to implementing existing curricular requirements and introducing additional pedagogies and approaches should complement curricular demands.

Critical thinking is, in short, essential for addressing the challenges associated with decarbonisation and mineral extraction in Europe. It promotes a holistic and informed approach that considers the full spectrum of economic, environmental, social, and ethical factors involved. By involving teachers from a range of educational disciplines, critical thinking around sustainability challenges can be addressed through a cross curricular perspective. Being able to question decisions from an informed stance and enabling engagement, deliberative dialogue and discourse can only lead to more balanced and informed individual and collective decisions regarding pathways to achieving the EGD.

References

- Allchin, D. (2011). Evaluating knowledge of the nature of (whole) science. *Science Education*, 95, 918-942.
- Allchin, D. (2017). Beyond the consensus view: Whole science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17, 18-26.
- Allchin, D. (2020). From nature of science to social justice: The political power of epistemic lessons. In H. A. Yacoubian & L. Hansson (Eds.), *Nature of science for social justice* (pp. 23-39). Springer.
- Andreotti, V. (2008). Development versus poverty: Notions of cultural supremacy policy in development education. In D. Bourn (Ed.), *Development education: Debates and dialogue*. Institute of Education.
- Andreotti, V. (2010). Global education in the 21st century: Two different perspectives on the post of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(2), 5-22.
- Andrew, K. (2017). Critical thinking and normative competencies for sustainability science education. *Journal of Higher Education and Lifelong Learning*, 24, 21-37.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera-Giraldez, M. (2022). GreenComp the European sustainability competence framework. In Y. Punie & M. Bacigalupo (Eds.), *EUR 30955 EN*. Publications Office of the European Union.
- Bourn, D. (2008). Towards a re-conceptualisation of development education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(1), 5-22.
- Bourn, D. (2015). *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice*. Routledge.
- Bourn, D. (Ed.) (2020). *The Bloomsbury handbook of global education and learning*. Bloomsbury.
- Bourn, D. (2021). Pedagogy of hope: Global learning and the future of education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2), 65-78.
- Bourn, D., & Hatley, J. (2022). *Target 4.7 of the sustainable development goals: Evidence in schools in England. Research for Our Shared World. DERC Research Paper no. 22*. UCL Institute of Education.
- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education (UNESCO GEM Background Paper)*. UNESCO.
- Davis, B., & Sumara, D. (2014). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Routledge.
- Dyca, B., & Carsjens, G. (2020). *Sumex draft report policy analysis*. <https://www.sumeproject.eu/deliverables/>.
- European Commission (2020). *A new circular economy action plan for a cleaner and more competitive Europe*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0098&from=EN>.
- European Commission (2023). *Policy on educational issues*. https://commission.europa.eu/education/policy-educational-issues_en.
- European Union (2020). *The European green deal*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en.
- Fazio, X. (2020). *Reorienting curriculum for the Anthropocene*. UNESCO futures of education ideas LAB. <https://www.unesco.org/en/articles/reorienting-curriculum-anthropocene>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of hope*. Continuum.
- Giroux, H (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- International Energy Agency (2021). [The role of critical minerals in clean energy transitions](https://www.iea.org/reports/world-energy-outlook-2021). *World Energy Outlook*. <https://www.iea.org/reports/world-energy-outlook-2021>, Licence: CC BY 4.0.
- Kerr, D., & Huddleston, T. (Eds.) (2015). *Living with controversy: Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights* (EDC/HRE). Council of Europe.

- Kumar, A. (2008.) Development education and dialogical learning in the 21st century. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(1).
- MacCallum, C. (2012.) What is the role of education and or learning in developing an equitable global society, economy and sustainable environment? *Development education research centre IOE*. UCL London.
- MacCallum, C., Mkubwa, S., Maslin, R. *et al.* (2022). Global citizenship education in practice: A transformative approach to global learning in Zanzibar. *Prospects*, 53, 355-369.
- Meads, R., & Allio, L. (2020). *European risk forum. The European green deal and better regulations*. https://www.eriforum.eu/uploads/2/5/7/1/25710097/erf_highlights_13_-_green_deal_and_br.pdf.
- Olson, K. (2011). Deliberative democracy. In B. Fultner (Ed.), *Jürgen Habermas: Key concepts* (pp. 140-155). Acumen Publishing.
- Proctor, M., & MacCallum, C. (2020). The canary in the cage: Community voices and social license to operate in central Eastern Europe. *Journal of Applied Business and Economics*, 22(14).
- Romano, A., Hirsch, S. F., & Paczynska, A. (2017), Teaching about global complexity: Experiential conflict resolution pedagogy in higher education classrooms. *Conflict Resolution Quarterly*, 34, 255-279.
- Scheunpflug, A. (2004). Learning and skills for a global society: The education context. In E. O'Loughlin & L. Wegimont (Eds.), *Learning for a global society* (pp. 39-45). North-South Centre of the Council of Europe.
- Scheunpflug, A. (2008). Why global learning and global education? An educational approach influenced by the perspectives of Immanuel Kant. In D. Bourn (Ed.), *Development education: Debates and dialogue*. Bedford Way Press.
- Scheunpflug, A. (2020). Evidence and efficacy in global learning. In D. Bourn (Ed.), *Handbook on global learning* (pp. 40-51). Routledge.
- Solbes, J., Torres, N., & Traver, M. (2018). Use of socio-scientific issues in order to improve critical thinking competences. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 19(1), 2-22.
- United Nations (2015). *Sustainable development goals*. <https://sdgs.un.org/goals>.
- Widuto, A. (2021). *The European green deal and cohesion policy*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698058/EPRS_BRI\(2021\)698058_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698058/EPRS_BRI(2021)698058_EN.pdf).
- Wood, L. (2019). PALAR: Participatory action learning and action research for community engagement. In O. Zuber-Skerritt & L. Wood (Eds.), *Action learning and action research: Genres and approaches* (pp. 193-206). Emerald Publishing Limited.
- Zuber-Skerritt, O. (2018). An educational framework for participatory action learning and action research (PALAR). *Educational Action Research*, 26(4).

Índice



ARTIGO CIENTÍFICO

PROJETO “À VOLTA DAS CONVERSAS”: PARTICIPAÇÃO CÍVICA COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DE JOVENS

Maria Coelho Rosa¹, Natacha Gonçalves² & Rosa Coelho³

Resumo

O projeto “À Volta das Conversas” surgiu em contexto pandémico e tem por objetivo promover a saúde mental e o bem-estar de jovens, tendo como estratégia o incentivo à sua participação cívica. Aposta no desenvolvimento de competências sociais e emocionais que possam ser mobilizadas para a resposta a situações vividas como adversas, incentivando à organização enquanto grupo e reforçando a resiliência. O projeto tem, ainda, por objetivo capacitar profissionais em contato direto com jovens e disponibilizar ferramentas no reforço de fatores protetores de saúde mental. A intervenção realizada utilizou a metodologia subjacente ao programa “Círculos de Cidadania”, já implementada em contexto escolar e comunitário. O projeto foi desenvolvido em três Agrupamentos de Escolas distintos, com características diferentes (meio urbano, metropolitano e rural), e numa escola profissional. Pretende-se com este trabalho apresentar os resultados obtidos, os principais desafios vividos e recomendações para intervenções futuras, nomeadamente a necessidade de praticar uma tomada de consciência de si, na relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente ao seu redor.

Palavras-chave: *Participação; Saúde Mental; Bem-estar; Adolescência.*

Introdução⁴

Vivemos um importante momento como Humanidade, caracterizado por uma multiplicidade de crises (climática, conflitos sociais, polarizações, migração, transformação digital, guerras, desigualdades sociais, etc.), que requerem uma transição de uma realidade de escassez, desigualdade e destruição para a criação

¹ Between - partnerships 4 development - Mestrado - Diretora Técnica.

² Sigmamente - Licenciatura (pré Bolonha) - Presidente da Direção.

³ MARCA - Associação de Desenvolvimento Local - Mestrado - Presidente da Direção.

⁴ Um especial agradecimento a Ana Plantier, Augusto Carreira, Débora Timossi, Inês Vidigal, Paula Salgado, Raquel Pedro, Sónia Coelho e Telmo Fernandes, bem como a todos os alunos e alunas e profissionais que participaram neste projeto. Sem eles, este trabalho não seria possível.

conjunta de uma realidade humana, conectada à inteligência sistémica do nosso planeta, tornando-se vital mudar crenças e escolher novos comportamentos. Tal mudança é também percebida como a 3ª Grande Viragem da Humanidade pela Ecologia Profunda (Macy & Johnstone, 2021).

Esta é uma transformação com desafios complexos que exigem uma nova abordagem de liderança e de aprendizagem. Uma abordagem que engaja/envolve as pessoas, estimula o protagonismo e a criatividade e facilita processos de criação de soluções, resolução de conflitos e tomada de decisões. Apela ao praticar a cidadania de facto, com consciência planetária. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU⁵, que estimulam ações em áreas cruciais para a Humanidade e o planeta, podem ser um guia para esta transformação (Coelho-Rosa et al., 2022).

Simultaneamente, um grande número de estudos indica que a participação cívica não só beneficia as nossas comunidades, como também tem benefícios positivos para nós, enquanto indivíduos, reduzindo o isolamento e criando ligações com pessoas e instituições para além de nós próprios. De acordo com Budziszewska e Glód (2021), a promoção de ativismo junto de jovens está associada a um maior sentido de ação, a um sentimento de pertença a uma comunidade, a um sentido de dever e de integridade ética, de encontrar a sua voz e de aprender novas competências, e a um sentido de crescimento pessoal.

Do mesmo modo, a teoria do Desenvolvimento Positivo dos Jovens destaca o papel fundamental do envolvimento da comunidade na formação do bem-estar dos jovens, tal como se manifesta nos cinco Cs: competência, confiança, conexão, cuidado e carácter. Todos estes elementos constituem a plataforma para experimentar o sexto C; nomeadamente, a contribuição (Lerner et al., 2005). De acordo com a Psicologia Positiva, o envolvimento em comportamentos pró-sociais e na comunidade pode acelerar a felicidade, satisfação com a vida e esperança, através do reforço da via e do pensamento atuante (Egan et al., 2008). Por último, o desenvolvimento sociopolítico e anti-opressão postula que o envolvimento cívico pode permitir que os jovens lutem pelas mudanças estruturais que podem melhorar e capacitar indivíduos e comunidades (Ballard & Syme, 2016). Quando os alunos se empenham em melhorar o mundo, para além de promoverem a sua aprendizagem, melhoram o seu bem-estar individual (Ludden, 2011; Schacter & Margolin, 2019).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) preconiza aquilo que se pretende que sejam os princípios, competências e valores que os jovens desenvolvam. Este documento orientador dá-nos conta de que a Educação deve ser um lugar de desenvolvimento de competências várias, onde as crianças e jovens possam crescer como cidadãos plenos, havendo também lugar para o desenvolvimento de capacidades de gestão emocional e para a construção de relações positivas, onde todos possam crescer nas suas diferenças, enquanto seres que contribuem para a sociedade de forma verdadeiramente completa, fazendo uso de todas as suas potencialidades.

Os espaços de educação não-formal com metodologias inovadoras tornam-se cada vez mais importantes nesta jornada. Afinal, a Educação trespassa os muros da escola e está presente em todos os ambientes de

⁵ Disponível em <https://ods.pt/>.

convivência, seja familiar, profissional, comunitária e planetária (entre espécies). A Educação faz-se na cidadania, no exercício da liberdade responsável, quando percebemos juntos o que somos, onde estamos e para onde vamos. É na relação comigo mesmo, com o outro e com o todo que criamos o mundo dos sonhos de todos os seres.

O projeto “À Volta das Conversas” nasce neste contexto e foi desenhado em pleno período pandémico, resultante da crise sanitária associada ao COVID-19. Surge como uma proposta de intervenção de grupo, dirigida a adolescentes, com o objetivo de prevenir perturbações graves emocionais e mentais, através da promoção da saúde e do bem-estar, do desenvolvimento da resiliência e do reforço de fatores protetores, indo ao encontro das três necessidades psicológicas básicas: competência, relacionamento e autonomia (Coelho-Rosa et al., 2022).

Ao intervir preventivamente, procurou-se que uma situação disruptiva como a da pandemia e as respostas de combate à mesma, que incluíam o distanciamento e o isolamento sociais, não fossem desencadeadoras de problemas graves de saúde mental. A opção por esta estratégia advém de diversos estudos de diferentes autores que demonstram que as experiências de stress podem desencadear um conjunto de problemas de saúde mental, nomeadamente, depressão, ansiedade e perturbações relacionadas com o consumo de substâncias (Raposa et al., 2016). Tais situações traumáticas acarretam importantes custos emocionais, possuem um elevado potencial de se tornarem permanentes e têm reflexos sociais e económicos relevantes.

Nesse sentido, o projeto incidiu na prevenção do desenvolvimento de perturbações mentais, na promoção da participação cívica, da saúde mental e do bem-estar dos jovens. O presente trabalho apresenta o projeto e as suas atividades e dá conta dos resultados da intervenção junto do grupo-alvo dos jovens.

Parceiros do Projeto

O Projeto “À Volta das Conversas” resultou de uma parceria entre as seguintes organizações: *Entretodos* – Associação Portuguesa de Parcerias para o Desenvolvimento Social (Between), *Sigmamente* – Associação de Apoio à Saúde Mental Infantil e Juvenil, e *Marca* – Associação de Desenvolvimento Local. Foram, ainda, parceiros de implementação o Agrupamento de Escolas de Benfica, o Agrupamento de Escolas de Paço de Paço de Arcos, o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e a Escola Profissional Agrícola D. Dinis – Paiã. O projeto foi cofinanciado pela Direção Geral de Saúde/Programa Nacional para a Saúde Mental e decorreu entre março de 2021 e julho de 2022.

Objetivos do Projeto

O projeto teve como objetivos gerais: a) Promover a saúde mental e o bem-estar de jovens, através do desenvolvimento de competências sociais e emocionais que pudessem ser mobilizadas para a prevenção de problemas de saúde mental, incentivando à sua organização enquanto grupo e reforçando a sua resiliência; b) Capacitar profissionais em contato direto com jovens, em contexto escolar, para desenvolver ferramentas eficazes no reforço de fatores protetores de saúde mental, bem como sensibilizar para a identificação de sinais

de sofrimento psíquico em jovens; c) Promover a sensibilização e a consciencialização parentais para as questões abordadas no programa, encorajando os jovens a envolver as suas famílias nas ações a executar.

Foram definidos como objetivos específicos: i) Aumentar os níveis de bem-estar psicológico no espaço de um ano letivo através da participação dos jovens nas sessões do projeto “À Volta das Conversas”; ii) Promover o desenvolvimento de competências de comunicação dos jovens participantes; iii) Promover a capacidade de resiliência dos jovens participantes; iv) Capacitar os profissionais na utilização de metodologias de trabalho promotoras de saúde mental; v) Aumentar a capacidade dos profissionais na identificação de sinais de sofrimento psíquico de jovens.

Destinatários

O primeiro grupo-alvo do projeto foram estudantes, nomeadamente jovens entre os 15 e os 19 anos de idade, residentes nos territórios que englobam as ARS⁶ Lisboa e Vale do Tejo e a ARS Alentejo. A população-alvo abrangida correspondeu àquela que foi indicada para a participação no projeto pelos Agrupamentos de Escolas parceiros de implementação, que corresponde à considerada como possível de ser abrangida pelas próprias entidades. Participaram no projeto 120 jovens.

O segundo grupo-alvo foram os profissionais/agentes educativos a intervir com jovens, nomeadamente nos agrupamentos-alvo, parceiros de implementação do projeto. Foram diretamente envolvidos 19 profissionais.

Salienta-se que foram abordadas temáticas com interconexões com o bem-estar e a saúde mental, consideradas como prioritárias pelos jovens. Nesse sentido, na medida da disponibilidade dos Agrupamentos de Escolas e do interesse dos participantes, foi realizada a sensibilização das suas famílias, de outros jovens e das comunidades onde se inseriam, para essas questões.

Círculos de Cidadania: Metodologia de Intervenção com Jovens

A metodologia de intervenção utilizada neste projeto, designa-se “Círculos de Cidadania” e foi desenvolvida pela Between, já implementada em contexto escolar e monitorizada e avaliada em termos de impacto, em parceria com o ISCTE-IUL (2018/2020). Numa lógica de investigação-ação, esta metodologia tem vindo a ser ajustada ao longo do tempo, de acordo com os inputs da avaliação dos projetos que têm sido realizados.

Os “Círculos de Cidadania” foram concebidos com a preocupação de fomentar a cultura democrática e a consciência cívica, assentando a sua metodologia no exercício de uma cidadania participativa que tem por base a promoção do bem-estar e de uma consciência cívica, que valoriza o facto de fazermos parte de um mundo global, onde todos temos a responsabilidade de contribuir, na medida das nossas possibilidades, para o seu desenvolvimento regenerativo. Tem subjacente o envolvimento e a responsabilização de todos. Desenvolve competências como a capacidade de escuta, a perceção de divergências de pensamento, a

⁶ Administração Regional de Saúde.

empatia e a decisão por consentimento (que designa um processo de decisão que não é realizado por maioria, nem por consenso, mas antes por uma reflexão/negociação conjunta que possibilite não haver objeções).

Este programa contribui, ainda, para os ODS e é uma proposta de um fluxo de intervenção desenhado para apoiar a organização de pessoas para que, coletivamente, possam refletir sobre as suas necessidades e preocupações, e planear e executar ações que vão ao encontro das mesmas, melhorando as condições de vida da comunidade. Utiliza, para tal, diferentes tipos de ferramentas e dinâmicas que se enquadram no modelo de educação não-formal, com uma abordagem marcadamente experiencial.

A metodologia consiste na criação de fóruns/círculos até 30 pessoas (crianças, jovens ou adultos), com dois facilitadores por círculo, preferencialmente residindo na mesma área geográfica. Estes círculos decorrem semanalmente e duram cerca de 90 minutos. A metodologia assume a realização de sessões de diagnóstico da situação presente da comunidade/território e sessões que levam à construção de um sonho conjunto, para o qual as pessoas pretendem que ela evolua. Recorre ao uso de ferramentas participativas e de dinâmicas colaborativas para facilitar este processo. O seu funcionamento é regido pelos princípios da sociocracia e as decisões são tomadas por consentimento.

Tem como pressupostos a desenvolver, subjacentes à intervenção:

- Dar voz às pessoas;
- Promover a escuta ativa;
- Incentivar à responsabilidade pelo próprio e pelo todo;
- Encorajar a ação concertada para o Bem Comum;
- Fomentar o pensamento crítico;
- Desenvolver o sentimento de pertença;
- Desenvolver o sentimento de capacidade/eficácia;
- Desenvolver o indivíduo no contexto do grupo, fortalecendo simultaneamente a comunidade/coletivo.

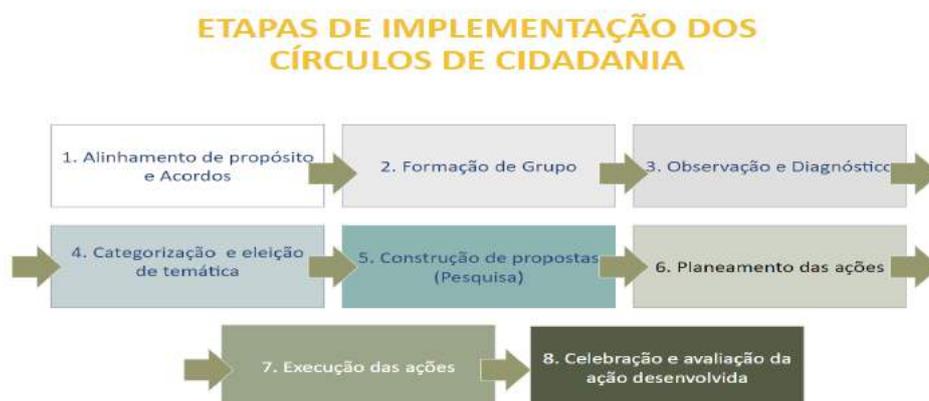


Figura 1 - Etapas da metodologia Círculos de Cidadania.
Fonte: Coelho-Rosa, M., & Fernandes-Jesus, M. (2020).

Enquanto estratégia de organização de pessoas e promoção de desenvolvimento sustentável, esta metodologia pode ser aplicada tanto em contexto escolar como de bairro (comunitário).

No âmbito do projeto, a intervenção pressupõe a reflexão e o debate focados na temática do bem-estar e da saúde mental, a realização de sessões de observação e diagnóstico da situação atual vivida pelos jovens nos seus contextos, familiar, escolar e comunitário e sessões que levam à construção de propostas colaborativas de ação, para intervir no sentido em que pretendem que a sua realidade evolua.

O desenho da adaptação da intervenção associada ao Programa Círculos de Cidadania contou com a parceria da Sigmamente, que colaborou no desenvolvimento das atividades de formação e investigação e prestou apoio técnico aos profissionais, no âmbito da utilização de ferramentas de reforço de fatores protetores de saúde mental.

Avaliação da Intervenção

Tratando-se de um projeto piloto, o acompanhamento e a avaliação constituem-se como uma importante etapa de todo o processo. Todas as atividades foram avaliadas, a fim de se conhecer os resultados da intervenção para todas as partes envolvidas, integrando-as neste processo. No entanto, o presente artigo dará apenas conta de parte da metodologia de recolha de informação no que se refere aos resultados alcançados com o grupo dos jovens.

Ao longo de todo o ciclo do projeto foi recolhida informação junto dos jovens, nomeadamente através da aplicação de:

- Questionários aos jovens participantes, antes da intervenção e no fim do projeto;
- Registos de observações das dinâmicas das sessões com os jovens;
- Questionários aos agentes educativos/profissionais envolvidos no projeto, relativos à perceção da sua intervenção no fim do projeto (perguntas 17 e 18).

A informação quantitativa recolhida por via de questionários foi realizada através da análise comparativa dos resultados no início e no final do projeto, após cálculo matemático de equivalência das amostras, com o objetivo de ser encontrada a tendência de resposta mais frequente, classificar os valores nulos e, assim, viabilizar o cálculo da média das respostas e as percentagens de cada um dos parâmetros de resposta (de 1 a 5). Para a informação qualitativa, foi feita uma análise de conteúdo com base na análise tipológica das respostas abertas e da observação das dinâmicas efetuadas. A monitorização e avaliação do projeto esteve a cargo da Sigmamente.

Atividades do Projeto

Este projeto contemplou como principais atividades:

- Capacitação de profissionais/agentes educativos enquanto facilitadores da implementação da metodologia, de forma a agilizar a sustentabilidade do projeto e a sua possível replicação.
- Sessões de “Círculos de Jovens”, semanais, nos quais, através de atividades lúdicas e dinâmicas, são feitas consultas, debatidas questões, definidos planos e realizadas ações, em benefício do bem comum, tendo em consideração temáticas com interconexão com o bem-estar e a saúde mental.
- Intercâmbio de jovens.
- Manual de apoio à implementação do projeto.

1. Capacitação de Profissionais

A capacitação de profissionais foi uma aposta clara do projeto, enquanto estratégia que pudesse favorecer a sustentabilidade da intervenção. Assim, previu-se uma formação inicial para a capacitação de profissionais/agentes educativos através de ferramentas eficazes no reforço de fatores protetores de saúde mental, e na sensibilização para a identificação de sinais de sofrimento psíquico em jovens e preparação enquanto facilitadores, para a utilização da metodologia no âmbito do projeto.

Aos profissionais que intervieram com os jovens, foi ainda prestada formação contínua ao longo da execução da ação, através de apoio e mentoria no plano técnico e sessões de supervisão no âmbito de questões do foro da saúde mental.

1.1. Formação inicial de Facilitadores

A formação inicial concebida pretendeu alinhar propósitos e objetivos, fornecer os conceitos e fundamentos teóricos e as experiências práticas de base para a aplicação da metodologia, considerando a promoção do bem-estar e da saúde mental.

A inscrição de profissionais/agentes educativos para participar nas formações iniciais e na posterior execução do projeto ficou sob responsabilidade de cada Agrupamento de Escolas parceiro, já que a estratégia de integração do projeto nas atividades curriculares variou de Agrupamento para Agrupamento.

1.2. Sessões de Mentoria com os Profissionais

O propósito das sessões de mentoria foi criar um espaço que possibilitasse a reflexão e a consolidação de competências que permitissem facilitar a implementação do projeto “À Volta das Conversas” nos diferentes contextos.

As sessões de mentoria seguiram o formato das sessões da metodologia “Círculos de Cidadania”, disponibilizando-se como um espaço adicional de desenvolvimento de competências dos profissionais enquanto facilitadores e, simultaneamente, de partilha, inter-aprendizagem e inter-suporte.

1.3. Sessões de Supervisão com os Profissionais

Considerando a faixa etária dos jovens participantes no projeto “À Volta das Conversas”, partiu-se da ideia de que seria pertinente existir um espaço onde se pudesse desenvolver a reflexão coletiva sobre o equilíbrio entre saúde mental e bem-estar, na fase de desenvolvimento da adolescência, considerando aquilo que são as suas vicissitudes e caminhos, o que é expectável e o que levanta preocupações.

Nestas sessões foram abordados temas específicos e partilhadas dúvidas e desafios mais genéricos, resultantes do observado e vivido no decorrer do projeto, nos seus diferentes contextos e que passaram pelas seguintes temáticas: ansiedade; depressão; suicídio; identidade de género; comportamentos auto-lesivos; isolamento e solidão; medos; fobia escolar; stress pós-traumático; utilização e interferências das tecnologias; *cyberbullying*; corpo e imagem corporal; dificuldades de socialização; insegurança e sofrimento trazido pela pandemia; a importância e poder da relação; atividade sono-vigília; medicação pedopsiquiátrica; e respostas institucionais de apoio à saúde mental infantil. Foi, ainda, abordado o voluntariado juvenil, a saúde escolar, a escola como espaço de saúde mental e a promoção da saúde mental em contexto escolar.

2. Sessões de “Círculos de Jovens”

As sessões de projeto decorreram, em contexto escolar, ao longo do ano letivo de 2021/2022. O número de sessões e o número de jovens participantes foi variável consoante o Agrupamento onde o projeto se desenvolveu. A integração do projeto foi feita de diferentes formas e em diversos tempos, respeitando as orientações das Direções de cada Agrupamento parceiro e os contextos específicos associados.

Na ARS de Lisboa e Vale do Tejo:

- O Agrupamento de Escolas de Benfica criou um clube e as sessões decorreram fora do horário letivo. Inscreveram-se 11 jovens, que participaram nas 28 sessões do projeto.
- A Escola Profissional Agrícola D. Dinis – Paiã decidiu implementar o projeto em horário letivo, junto de duas turmas, com um total de 27 jovens, e o projeto decorreu ao longo de 41 sessões.
- O Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos selecionou duas turmas com um total de 32 jovens, e iniciou o projeto em horário dedicado à tutoria. Com a alteração de horários e de condições internas, passou para o formato de clube, também de participação livre dos jovens. O projeto desenvolveu-se ao longo de 32 sessões.

Na ARS do Alentejo:

- O Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo decidiu realizar as sessões em horário letivo, com três turmas, correspondendo à participação de 50 jovens, mas numa dessas turmas o horário foi sendo alterado e realizado no tempo letivo de diferentes disciplinas. No total, realizaram-se 69 sessões do projeto.

No âmbito das sessões com os jovens, foi realizado um levantamento de necessidades relacionadas com o bem-estar, que depois foi categorizado em temáticas, por cada grupo. Estas temáticas são apresentadas no Quadro 1.

Agrupamento	Grupo	Temáticas
Escola Profissional Agrícola D. Dinis – Paia	1	- Desporto - Arte e lazer - Saúde e bem-estar - Ambições e conquistas
	2	- Lazer e saúde - Recuperação ambiental
Agrupamento de Escolas de Benfica	3	- Saúde mental e bem-estar (contexto pós 12º ano) - Relações Interpessoais - Infraestruturas e equipamentos (escola)
Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos	4	- Meio ambiente - Violência e maus-tratos - Relações e bem-estar - Interação na comunidade
	5	- Influência - Inseguranças - Bem-estar - Respeito e diversidade
Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo	6	- Música - Passatempos - Animais e natureza - Desconfortos - Interações sociais
	7	- Bem-estar pessoal - Bem-estar social - Desconfortos - Escola - Tempos livres
	8	- Lazer - Desporto - Problemas da sociedade (fome, guerra, racismo, homofobia) - Escola

Quadro 1 - *Temáticas escolhidas pelos jovens por Agrupamento de Escolas.*
Fonte: Própria.

Tendo em consideração as preocupações dos jovens e as temáticas constituídas, foram planeadas e executadas ações utilizando os recursos e contextos possíveis. Estas ações incluíam propostas cujos destinatários eram os próprios jovens, ou ações de sensibilização e intervenção junto das comunidades onde estes jovens estavam inseridos.

As ações são descritas em seguida por Agrupamento de Escolas:

Na Escola Profissional Agrícola D. Dinis – Paiã, realizaram-se oito ações: ação de limpeza do espaço escolar; almoço de angariação de fundos; atividades desportivas; organização e visita ao Monte Selvagem; almoço de convívio; formação sobre educação sexual; intervenção em canteiros de plantas aromáticas; e dia de atividades de *team building* e jantar de despedida.

No Agrupamento de Paço de Arcos, os jovens executaram quatro ações: apresentação de propostas à Direção de Agrupamento de Escolas sobre ações a serem consideradas pelo próprio Agrupamento; elaboração de cartazes com frases inspiradoras (com reflexão em grupo ao longo de todo processo) e colocados em diferentes pontos da escola; reflexões e experiências em grupo, na natureza; realização de vídeos em que se perguntava às pessoas o que era para elas o bem-estar.

No Agrupamento de Escolas de Benfica, 11 ações foram desenvolvidas pelo jovens inscritos no clube: a) Banca do Clube no Dia da Escola - apresentação do clube e diagnóstico/levantamento de ideias para as temáticas junto dos alunos da escola; b) quatro Conversas à Volta do ensino superior (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas) com vista a diminuir o stress sobre percursos/escolhas de áreas/cursos (no contexto pós 12.º ano), reduzir a ansiedade em relação à transição para o ensino superior e conhecer histórias pessoais; c) duas idas às turmas de 9.º ano, com os objetivos de partilhar as experiências de percurso/relacionais no secundário (relação entre professor e aluno e as relações entre colegas) e sensibilizar para a cooperação, e não para a competição; d) encontro sobre a saúde mental – Mentália – e colaboração e apoio à realização de iniciativa promovida pelo Agrupamento de Escolas de Benfica associada à Saúde Mental - dinamização de uma das conversas/conferências, realização de pequenos vídeos e uma apresentação; e) participação no encontro promovido pela Rede ANIMAR, testemunhando o seu envolvimento no projeto e apresentação do clube.

No Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo realizaram-se 11 ações: sessão sobre personalidade com a psicóloga do Centro Juvenil da Câmara Municipal de Montemor-o-Novo; passeio e piquenique no Half-Pipe; dois debates, um sobre adoção por casais do mesmo sexo e outro sobre eutanásia; sessão informativa sobre os medos com a psicóloga da escola; ida ao parque urbano e realização de jogos de grupo; ida ao Castelo, incluindo um passeio e a dinamização de jogos; jogos coletivos e dinâmicas de grupo no espaço da escola; elaboração de letra de uma música sobre a adolescência; piquenique com um grupo de alunos, feito no local proposto pela turma; e organização e visita ao Monte Selvagem, para angariação de fundos, foi realizada venda de rifas e sorteio do cabaz.

3. Intercâmbio de Jovens

Por sugestão dos jovens participantes, sobretudo do Agrupamento de Escolas de Benfica, foi realizado um encontro online, em fevereiro de 2022, que teve por objetivo facilitar um espaço de intercâmbio entre os jovens, que permitisse a partilha de preocupações e de possíveis ações para dar resposta às necessidades sentidas. Estrategicamente, incentivou-se a participação dos jovens que assumiam o papel de guardiões da comunicação dos grupos, de forma a assegurar as melhores condições e que os grupos dos agrupamentos parceiros pudessem estar representados, ainda que tenha sido aberto a todos os participantes.

4. Manual de Apoio à Implementação do Projeto

Foi elaborado um manual de apoio à implementação do projeto “À Volta das Conversas”, com vista a facilitar a sua disseminação e replicação. Com este material, pretendeu-se fornecer as bases teóricas e linhas estratégicas de execução da metodologia. A intenção foi que cada facilitador se pudesse apropriar da metodologia em si – “Círculos de Cidadania” para a promoção do bem-estar – e a pudesse aplicar, respeitando os seus princípios fundamentais, mas também dando espaço às suas próprias características individuais: personalidade, capacidades e vocações específicas.

Resultados

Da avaliação efetuada, podemos concluir que, apesar de a maioria dos jovens não ter escolhido, por sua própria iniciativa, participar neste projeto (65%), no final demonstraram grande satisfação por ter feito parte do mesmo, o que foi visível quer nos seus comentários ao longo da implementação (71% apresentam um grau médio de satisfação), quer no seu crescente envolvimento, mas sobretudo na quantidade de ações que estes conseguiram, em média, desenvolver.

Concluimos também que, apesar de os jovens já se demonstrarem bastante despertos para as questões relacionadas com o bem-estar, houve uma clara melhoria desta consciencialização e da compreensão do conceito. Na globalidade, foi conseguido um aumento dos níveis de bem-estar, através de um significativo aumento de sentido de autoeficácia (aumento médio de 50% de respostas positivas), da progressiva capacidade de avaliação e maior consciencialização daquilo que é o impacto da qualidade das relações que estabelecem entre si e da melhoria das suas capacidades na resolução de problemas (aumento revelado de 62%). Do mesmo modo, houve um significativo aumento da capacidade de adaptação à mudança (atingida uma taxa de conclusão de 91%) e uma franca melhoria da capacidade de lidar com a adversidade, revelada pelo sentimento de maior competência para lidar com situações imprevistas e emocionalmente stressantes, com um aumento médio de 44% de respostas positivas.

No que respeita às competências de comunicação, também se verificou melhoria, ainda que os resultados não tenham apontado um aumento tão expressivo, tendo sido possível atingir 61% do previsto.

De referir, ainda, que os profissionais envolvidos, apesar de se terem debatido com diversos desafios e dificuldades, consideraram que este projeto teve um impacto importante na promoção da saúde mental e do bem-estar dos jovens, bem como da possibilidade de terem uma voz ativa.

Conclusões e Recomendações

O projeto foi marcado por uma forte imprevisibilidade resultante de um contexto pandémico complexo e todas as dificuldades associadas, inerentes ao esforço de um planeamento efetivo.

Procurou-se uma estreita articulação com todos os Agrupamentos de Escolas, parceiros de implementação, de modo que a formação inicial para professores fosse ao encontro das necessidades reais dos diferentes contextos. No entanto, esta articulação e comunicação nem sempre foi fluída, dado o novo confinamento ocorrido no período em causa e o acréscimo de trabalho associado à necessidade de adaptação à nova realidade destas estruturas.

Apesar do período conturbado que foi vivido, da fadiga das ações e de atividades em formato virtual, um elevado número de profissionais/agentes educativos, de diferentes pontos geográficos do país, manifestou interesse nas formações iniciais realizadas. O interesse demonstrado foi considerado como indicador de que os objetivos definidos pelo projeto tinham em consideração as reais necessidades e preocupações sentidas pelos profissionais/agentes educativos que intervinham com jovens.

Causou preocupação o facto de que os profissionais/agentes educativos que participaram na formação inicial não terem sido, em muitas situações, os que efetivamente ficaram afetos ao projeto, já que, à data, qualquer um dos Agrupamentos de Escolas alvo de intervenção informou não ter definidas as condições de execução do projeto (em termos de recursos humanos, horários e número de jovens participantes). Por outro lado, a impossibilidade de disponibilizar este tipo de informações trouxe constrangimentos importantes para a organização dos recursos humanos da própria parceria.

Na tentativa de responder a estas adversidades, a equipa do projeto procurou ser versátil e adaptável às condições dos diferentes Agrupamentos e organizou um *workshop* com vista a mitigar as dificuldades de alguns profissionais que não puderam participar na formação inicial, dando prioridade à compreensão do propósito da intervenção e os princípios da metodologia a implementar. Apostou, ainda, na formação continuada dos profissionais/agentes educativos envolvidos, nomeadamente através do seu acompanhamento, mentoria e supervisão.

A par deste enfoque na preparação inicial de profissionais para a execução do projeto, foi feita uma aposta no desenvolvimento de um plano estratégico de comunicação, para esta fase e as seguintes, que possibilitasse não só dar visibilidade ao projeto, mas também incentivar a uma participação empenhada de todas as pessoas envolvidas.

Relativamente à dinâmica da parceria promotora do projeto, consideramos que existiu uma articulação muito positiva entre as três entidades e os três conceitos associados a cada uma delas: a participação cívica, a saúde mental e o desenvolvimento local. Esta ligação permitiu o aprofundamento e a integração da metodologia e do tema da saúde mental, de forma sustentada e consistente, resultando num processo inovador e transformador ao nível dos processos de trabalho, no que se refere à integração da temática proposta no contexto escolar, de uma forma natural e participativa, com a tónica na saúde e no bem-estar (e não na doença). A parceria pautou-se pela cooperação, comunicação efetiva e regular e pela boa capacidade de adaptação aos desafios, resultante da monitorização e alinhamento de estratégias conjuntas.

Considerando a execução do projeto, os resultados obtidos e a avaliação realizada, deixamos algumas considerações relevantes, nomeadamente:

a) A intervenção é muito afetada pelo contexto onde é implementada, sendo que a motivação dos profissionais envolvidos, a sua relação com as Direções dos Agrupamentos de Escolas, bem como as condições que lhes são disponibilizadas, por vezes dificultam um trabalho de qualidade mais elevada;

b) O projeto exige tempo e espaços próprios. Em alguns contextos, os Agrupamentos optaram por retirar horas de trabalho a disciplinas específicas, sendo que esta opção trouxe algum stress aos profissionais envolvidos. Será importante um melhor planeamento e definição de estratégias de integração de um projeto deste cariz, em contexto escolar, em edições futuras;

c) Por ter sido implementado em diferentes contextos, o projeto foi desenvolvido com profissionais com diferentes graus de envolvimento/motivação (consoante orientações dos respetivos Agrupamentos). Esta variável teve um forte impacto na forma como o projeto decorreu e nos seus resultados. De facto, parece ser mais efetivo quando a sua implementação é feita envolvendo jovens e profissionais que participam por sua própria escolha;

d) A participação dos jovens no projeto parece ter trazido uma maior consciência sobre as potencialidades e dificuldades associadas a um trabalho verdadeiramente colaborativo e inclusivo (dando voz a todas pessoas), convidando a uma reflexão e elaboração sobre as dificuldades vividas. A possibilidade de sonharem, organizarem e executarem ações em conjunto revelou ser uma estratégia muito inovadora e empreendedora para os jovens.

É igualmente importante refletir sobre os desafios vividos ao longo do projeto e deixar recomendações para possíveis replicações e edições futuras, nomeadamente a importância de:

- Conhecer melhor as escolas/contextos onde se realiza o projeto, de forma a facilitar a adaptação da metodologia às diferentes realidades, considerando as suas especificidades;
- Consciencializar para a importância do tempo necessário para a implementação do projeto, considerando a duração das sessões e a sua preparação;
- Definir estratégias, de forma a assegurar uma melhor comunicação nas escolas e com as escolas;

- Encontrar formatos em que as participações sejam voluntárias, quer da parte dos jovens, quer possibilitando a aproximação de profissionais/facilitadores com disponibilidade e motivados para integrar o projeto;
- Se a intervenção for realizada com professores no papel de facilitadores, sugerir que seja realizada fora do seu horário de turma para minimizar desconfortos eventuais relativos ao assumir o papel de facilitador;
- Procurar manter um facilitador interno à escola e um facilitador externo na dinamização das sessões;
- Sensibilizar e procurar assegurar melhores condições de funcionamento (estabilidade das sessões, horários, espaços, etc.);
- Desenvolver os aspetos das competências relacionais e do autocuidado junto dos facilitadores;
- Melhorar a interligação/articulação entre as sessões de supervisão e mentoria (por exemplo, sessões conjuntas em vez de separadas, com uma semana mais focada na mentoria e outra na supervisão);
- Encontrar estratégias que permitam dar resposta a necessidades marcadamente diferentes de jovens integrados no mesmo grupo (necessidade de expressão e reflexão e necessidade de ação);
- Considerar e acautelar um melhor conhecimento e articulação com a rede de suporte existente em cada contexto (escola e comunidade) no que concerne a situações de saúde mental.

Por fim, desde a sua conceção que este projeto teve o propósito de apoiar o desenvolvimento dos jovens no que concerne à construção do seu bem-estar e autonomia na procura de soluções para resolverem os seus problemas. Houve, ainda, a preocupação de uma abordagem diferente à tradicionalmente adotada para a temática da saúde mental, que é habitualmente abordada no contexto escolar com enfoque na prevenção da doença mental e não na promoção do bem-estar.

Deste modo, e considerando os resultados obtidos, podemos concluir que é possível intervir no sentido de facilitar espaços em que os jovens possam encontrar as suas próprias soluções para a promoção do bem-estar, pelo que se considera que o projeto conseguiu ir ao encontro daquilo a que se propôs, constituindo-se como uma proposta inovadora de intervenção e de abordagem a estas temáticas.

Referências

- Ballard, P. J., & Syme, S. L. (2016). Engaging youth in communities: A framework for promoting adolescent and community health. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70, 202-206.
- Budziszewska, M., & Glód, Z. (2021). "These are the very small things that lead us to that goal": Youth climate strike organizers talk about activism empowering and taxing experiences. *Journal Sustainability*, 13(11119), 1-19.
- Coelho-Rosa, M., Coelho, S., Gonçalves, N., & Timossi, D. (2022). *Projeto À Volta das Conversas – Manual de apoio*. <https://www.between.pt/-volta-das-conversas>.
- Coelho-Rosa, M., & Fernandes-Jesus, M. (2020). "Círculos de Cidadania" para uma cidadania global: Um programa de intervenção para a promoção da participação cívica de crianças. *Revista Sinergias - Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 11, 91-105.
- Egan, L. A., Butcher, J., & Ralph, K. (2008). Hope as a basis for understanding the benefits and possibilities of community engagement. *Proceedings of the Australian Universities Community Engagement Alliance National Conference 2008: Engaging for a Sustainable Future*, Australia, 33-40.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D., & Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71.
- Ludden, A. B. (2011). [Engagement in school and community civic activities among rural adolescents](#). *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), 1254-1270.
- Macy, J., & Johnstone, C. (2021) *Esperança ativa – Como encarar o caos em que vivemos sem perder a sanidade mental*. Bambual.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Raposa, E. B., Laws, H. B., & Ansell, E. B. (2016). [Prosocial behavior mitigates the negative effects of stress in everyday life](#). *Clinical Psychological Science*, 4(4), 691-698.
- Schacter, H. L., & Margolin, G. (2019). [When it feels good to give: Depressive symptoms, daily prosocial behavior, and adolescent mood](#). *Emotion*, 19(5), 923-927.

Índice





(DES)INSTALAÇÃO

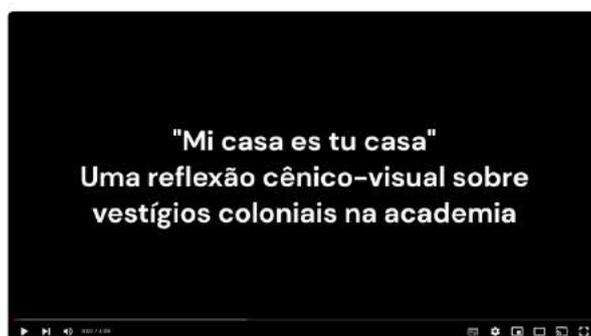
"MI CASA ES TU CASA?": UMA REFLEXÃO CÊNICO-VISUAL SOBRE VESTÍGIOS COLONIAIS NA ACADEMIA

Joana Cruz¹ & Beatriz Villas Boas²

Resumo

Partindo de um incidente crítico ocorrido com uma das autoras no seio da comunidade académica, desenvolveu-se uma (des)instalação que procurou abordar as questões da inclusão e migração. Integrando a técnica dos incidentes críticos, de Margalit Cohen Emerique, e o teatro fórum, que parte do teatro do oprimido proposto por Augusto Boal, procurou-se criar uma experiência cênica capaz de envolver o público. Aproveitando o potencial do acesso à experiência individual e subjetiva dos incidentes críticos, bem como as lupas de análise estrutural propostas pelo teatro do oprimido, investigaram-se formas de resolução de um problema institucional com raízes coloniais. Este contributo dá conta do processo de investigação, criação, montagem e encontro com o público durante a (des)instalação.

Palavras-chave: *Incidentes Críticos; Teatro Fórum; Academia.*



<https://www.youtube.com/watch?v=zoU610J2ITM>

[Índice](#)

¹ Investigadora CIIE/FPCEUP (Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto).

² Estudante de mestrado em Ciências da Educação, FPCEUP (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto).





DOCUMENTO-CHAVE

RECOMMENDATION ON EDUCATION FOR PEACE AND HUMAN RIGHTS, INTERNATIONAL UNDERSTANDING, COOPERATION, FUNDAMENTAL FREEDOMS, GLOBAL CITIZENSHIP AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Publication type: Legal instrument

Responsibility: UNESCO

Authors: UNESCO

Language: In all United Nations official languages (ie. English, French, Spanish, Chinese, Russian and Arabic)

Publication date: November 2023

Pages: 26

Access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924> (version of the document submitted to the 42nd session of the UNESCO General Conference, for Member States' adoption)

Descriptive Presentation

In face of the contemporary challenges, UNESCO's 194 Member States adopted by consensus, in November 2023, a new legal instrument that reinforces the transformative role of education in building lasting peace: The *Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development*.

As the instrument connects different educational approaches working for similar goals, the Recommendation marks a significant step forward in the international education policy landscape and supports the "re-imagining of education systems" called for by UNESCO's Futures of Education Report (2022) and Transforming Education

Summit (2022). Updating the "1974 Recommendation"¹, the newly adopted Recommendation will be commonly referred to as the "Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development" and remains the only global legal instrument that lays out how education can and should be used (and how it should be transformed) to bring about lasting peace and foster human development.

Grounded in human rights, the Recommendation covers all dimensions of education (formal and non-formal) and links different thematic areas within Target 4.7 of SDG 4 on Education. It also integrates issues that are key to fostering sustainable development in our digital era, such as digital citizenship, climate change education, gender equality, and health and well-being. It is a roadmap to guide countries' education initiatives in the 21st century to ensure that all learners are empowered with the knowledge skills, values, attitudes, and behaviors needed to take individual and collective action towards achieving this common future. Moving forward, UNESCO will be working with, and supporting, Member States and civil society actors to realize the full potential of the Recommendation.

[Índice](#)

¹ Full title adopted in 1974: *The Recommendation concerning education for international understanding and cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms.*



PUBLICAÇÕES RECENTES

MEMÓRIA INTERATIVA DO III ENCONTRO INTERNACIONAL SINERGIAS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Tipologia de publicação: Publicação digital interativa com textos, áudios e infografias

Produção: Projeto Sinergias ED

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

Língua: Português

Data de publicação: Janeiro de 2024

Acesso: <https://view.genial.ly/6596f85530a744001408b3ef>

Apresentação

Esta memória interativa sintetiza e sistematiza os trabalhos realizados durante o III Encontro Internacional Sinergias para a Transformação Social. Este encontro decorreu nos dias 6 e 7 de julho de 2023, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, dedicado ao tema “Educação, Transformação Social e Cidadania Global: debates, caminhos e sentidos do político”.

Numa iniciativa conjunta do projeto Sinergias ED e do CIIE, no âmbito da Cátedra Educação para a Cidadania/Global da OEI/CIIE-FPCEUP, em parceria com a Rede Inducar, este evento inseriu-se no âmbito dos Encontros Internacionais “Sinergias para a Transformação Social”, que se realizam desde 2016.

A memória, organizada a partir dos eixos de trabalho do encontro disponibiliza os distintos materiais e produtos gerados e pretende disseminar o conhecimento partilhado e as aprendizagens realizadas ao longo dos dois dias de trabalho.

[Índice](#)



FERRAMENTAS “YESTEM”¹: PRÁTICAS EQUITATIVAS NA APRENDIZAGEM STEM EM CONTEXTO NÃO FORMAL

Tipologia de publicação: Recurso pedagógico

Responsabilidade: YESTEM Project Team. A tradução dos materiais YESTEM para língua portuguesa é uma iniciativa da Cartas com Ciência, em colaboração com o CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores), da Universidade de Aveiro

Autores/as: YESTEM Project Team, versões em língua portuguesa traduzidas por Cartas com Ciência

Língua: Português (originais em Inglês, outras traduções disponíveis em Francês, Espanhol, Italiano, Galês, Hindi)

Data de publicação: 2021 e 2022

Número de páginas: Entre 1-11

Acesso: <https://yestem.org/translations/> ou, em língua portuguesa, <https://www.cartascomciencia.org/yestem>

Apresentação

Conjunto de ferramentas e recursos focados na aprendizagem não formal de STEM¹, disponível gratuitamente. Foi elaborado com base numa extensa investigação de método misto com jovens dos 11 aos 14 anos e profissionais de aprendizagem não formal de STEM, e co-desenvolvido por uma equipa de pessoas investigadoras académicas e organizações de aprendizagem não formal de STEM no Reino Unido e nos EUA, no âmbito do projeto YESTEM (Youth Equity and STEM), que decorreu de 2017 a 2022. Este projeto resultou de uma parceria internacional de investigação-prática centrada na compreensão e no apoio a práticas equitativas na aprendizagem não formal das STEM.

¹ Sigla em inglês que significa Science, Technology, Engineering e Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em português).

Para aumentar o acesso a estas ferramentas, a Cartas com Ciência associou-se ao YESTEM e ao CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores) para produzir as mesmas ferramentas e recursos em língua portuguesa. A Cartas com Ciência é uma organização sem fins lucrativos que trabalha com comunidades de baixos rendimentos de países de língua oficial portuguesa para combater desigualdades sociais através da ciência. Seis documentos já foram traduzidos pela equipa de tradução pro bono da Cartas com Ciência (<https://www.cartascomciencia.org/yestem>) e revistos por uma equipa especializada composta por pessoas investigadoras do CIDTFF e profissionais de educação de instituições de outros países de língua portuguesa. No futuro, mais documentos serão traduzidos e integrados no projeto YE(P)STEM. O projeto YE(P)STEM, liderado pela Associação Cartas com Ciência em parceria com o CIDTFF e o apoio da Biochemical Society e da Ciência Viva, vai dinamizar oficinas em vários países de língua portuguesa com base nestas ferramentas e adaptando-as às necessidades de cada contexto.

1. YESTEM Project Team (2021). Ideia YESTEM 1: A Bússola da Equidade: Uma ferramenta para a promoção de práticas socialmente justas [versão traduzida por Cartas com Ciência, 2022]. <https://yestem.org/wp-content/uploads/2022/04/2022-YESTEM-Insight-Equity-Compass-ISL-Portuguese.pdf>
2. YESTEM Project Team (2021). Ideia YESTEM 2: O que são Práticas Equitativas Fundamentais na aprendizagem STEM em contexto não formal? [versão traduzida por Cartas com Ciência, 2022]. <https://yestem.org/wp-content/uploads/2022/07/2022-YESTEM-Insight-Core-Equitable-Practices-Portuguese.pdf>
3. YESTEM Project Team (2021). Ideia YESTEM 3.1: Modelo de Resultados Equitativos para Jovens em educação STEM não formal [versão traduzida por Cartas com Ciência, 2022]. <https://yestem.org/wp-content/uploads/2022/04/2022-YESTEM-Insight-Equitable-Outcomes-Portuguese.pdf>
4. YESTEM Project Team (2021). Ideia YESTEM: A Bússola da Equidade: Uma ferramenta para apoiar práticas socialmente justas – edição para pessoas docentes [versão traduzida por Cartas com Ciência, 2022]. <https://yestem.org/wp-content/uploads/2022/07/2022-YESTEM-Insight-Equity-Compass-teachers-Portuguese-1.pdf>
5. YESTEM Project Team (2021). Ideia YESTEM: Come-come/ Quantos-queres para impressão a cores. [versão traduzida por Cartas com Ciência, 2022]. <https://yestem.org/wp-content/uploads/2022/12/Equity-Compass-Fortune-Teller-colour-Portuguese.pdf>
6. YESTEM Project Team (2021). Ideia YESTEM: Come-come/ Quantos-queres para impressão a preto e branco. [versão traduzida por Cartas com Ciência, 2022]. <https://yestem.org/wp-content/uploads/2022/12/Equity-Compass-Fortune-Teller-bw-Portuguese.pdf>

Índice

SOCIOCRACY: ALL VOICES MATTER! – A GUIDE FOR IMPLEMENTING SOCIOCRACY IN YOUR SCHOOL

Tipologia de publicação: Recurso pedagógico

Responsabilidade: Associação YUPI

Autora: Mariana Marques (coordenadora)

Língua: Inglês

Data de publicação: Julho de 2023

Número de páginas: 48

Acesso: <https://shorturl.at/rsCFZ>

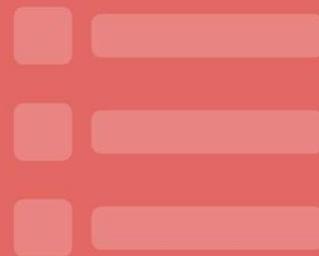
Apresentação

A publicação "All voices matter!" descreve os principais resultados da investigação em cada escola implementadora do projeto "Deepening Democracy!" sobre a forma como a tomada de decisões está a acontecer e o que pode ser feito para melhorar a qualidade da democracia utilizando o método inovador da SOCIOCRACIA. Os leitores podem encontrar testemunhos de quem experimenta e utiliza este método, o passo-a-passo para os principiantes neste método e alguns conhecimentos teóricos, bem como alguma inspiração para os próximos passos.

A sociocracia é uma forma de democracia em que o grupo toma uma decisão com base no consentimento de todos, não tendo objeções à decisão final que beneficia todo o grupo (ou trabalhando nas objeções para que todos possam "viver" com essa decisão). Este método assegura uma democracia mais colaborativa, participativa e inclusiva onde "Todas as vozes contam!".

Esta publicação é um produto intelectual do projeto "Deepening Democracy! - uma estratégia para melhorar a qualidade da democracia no contexto escolar" coordenado pela YUPI (Youth Union of People with Initiative), Portugal, em colaboração com o Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco (Portugal), Polónia (EPI e Liceum Ogólnokształcące w Kielcach) e Roménia (Asociația Feedback PM-Brasov e Colegiul National de Informatica Grigore Moisil), e financiado pelo programa Erasmus + Educação e Formação, através da Agência Nacional Portuguesa (2020-1-PT01-KA201-078829).

[Índice](#)



“RAISE YOUR VOICE” – MUSICAL CONCEPTUAL DE RUA

Tipologia de publicação: Adaptação a formato vídeo de peça original de Teatro Musical

Produção: Rosto Solidário

Responsabilidade: Ana R. Silva (Encenação / Dramaturgia / Adaptação) e Iara Guimarães (Coordenação)

Língua: Português, Grego, Italiano, Inglês e Espanhol

Legendas disponíveis: Português / Inglês

Data de publicação: Junho de 2023

Duração: 26:04

Acesso: <https://vimeo.com/manage/videos/863127535> (versão legendada em Português), <https://vimeo.com/863144328> (versão legendada em Inglês)

Apresentação

No âmbito do projecto CLOE (Creative Leaders of Europe), o musical “Raise Your Voice” constitui uma proposta de reflexão sobre injustiças sociais de um passado tendencialmente considerado distante, mas, infelizmente, ainda demasiado presente.

Financiado pelo programa Erasmus+, o projecto desafiou as entidades parceiras a destacar, através de uma produção artística, alguns momentos / “conquistas” tidos como dos mais “gloriosos” na História dos três países na sua origem: Democracia (Grécia), “Descobrimientos” (Portugal) e Multiculturalismo (Itália).

À equipa portuguesa pareceu a ocasião ideal para promover, junto do público alvo selecionado – um grupo de jovens e um grupo de adultos com a paixão pelas artes performativas em comum –, uma discussão sobre os paradoxos e ambiguidades associados às realidades em questão, transportando-a para a contemporaneidade.

Desenvolveram-se, então, oficinas criativas, recorrendo à Música, à Dança e ao Teatro como ferramentas para desconstrução das temáticas a tratar e construção conjunta de um produto final: uma peça de Teatro Musical de rua (pensado para apresentação em espaços públicos de referência a nível local) e respetiva adaptação para formato vídeo. Nasceram, então, quatro momentos distintos:

1. Democracia ateniense – focado num dos grupos excluídos da mesma, as mulheres, e dando o mote para as seguintes cenas, cada uma das quais inspirada num dos restantes grupos privados da possibilidade de participação (escravos e estrangeiros);

2. Descobrimientos portugueses – destacando a dicotomia país colonizador/país colonizado (tendo por base a canção “Mãe Preta”, mais conhecida em Portugal na versão “Barco Negro”);

3. Multiculturalismo italiano – evidenciando os perigos do modelo, atualmente tão presentes numa Europa progressivamente mais xenófoba, tendo a sociedade italiana como exemplo paradigmático;

4. O mundo que queremos construir – refletindo a vontade dos participantes em fazer a diferença face às injustiças patentes nos momentos anteriores.

[Índice](#)

MANIFESTO – PESSOAS EDUCADORAS, PESSOAS EDUCANDAS, NOS CONFESSAMOS...

Tipologia de publicação: Poster e mural participativo (ambos analógicos)

Responsabilidade: Gil Pereira, Mariana RP Alves e Sandra Machado

Autoria: Pessoas participantes na III Escola Comunitária da Golegã (projeto Sinergias ED)

Língua: Português

Data de publicação: Julho de 2023

Número de páginas: 2

Apresentação

Este Manifesto parte de um exercício de reflexão inicial de algumas pessoas participantes na III Escola Comunitária da Golegã, do projeto Sinergias ED, em junho de 2022. Foi retomado por um outro grupo de pessoas, integrantes da Comunidade Sinergias ED, que procuram repensar as lógicas subjacentes ao(s) processo(s) educativo(s) hegemónico(s), questionando-as, colocando-as perante as suas contradições e propondo alternativas que possam, de alguma forma, ser reparadoras do que há de errado, incompleto e/ou redutor.

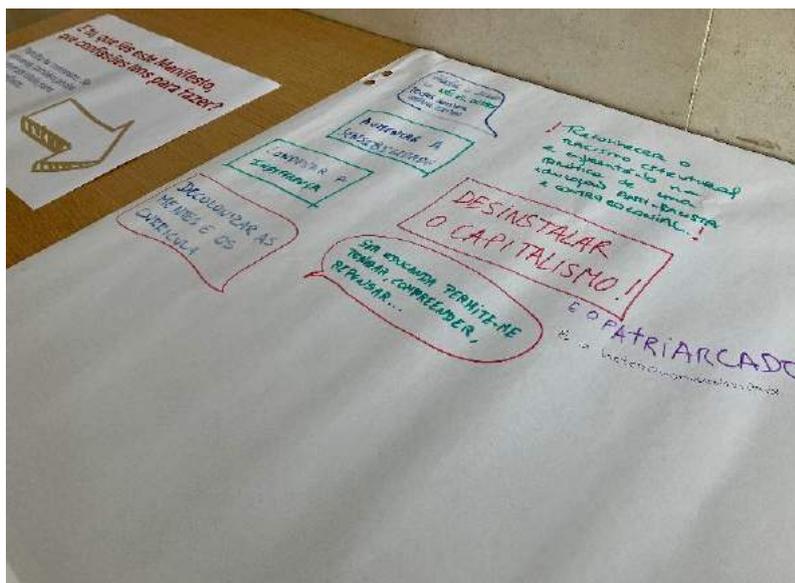


Imagem 1 - Mural participativo presente no Encontro Internacional, onde as pessoas participantes partilharam os seus contributos.
Fonte: Sandra Machado.

Entendendo este processo como um ato contínuo, este grupo de pessoas da Comunidade Sinergias ED desafiou todas as pessoas participantes do III Encontro Internacional, em 2023, a participarem na sua criação coletiva, convidando-as a reagir, enriquecer e interagir com o próprio Manifesto, partindo das suas experiências, crenças e visões.

Integrámo-lo na categoria (des)instalações, nos eixos 2 – supressões e silêncios, participação e integração – e 3 – obediências e desconfortos, rupturas e alternativas.

Manifesto – Pessoas educadoras, pessoas educandas, nos confessamos...

- Mais do que ensinar ou aprender, importante é construir conhecimento, de todo o tipo, de forma partilhada e horizontal;
- Todos os saberes contam;
- Abaixo as patentes nas relações, todas as pessoas são aprendentes;
- Vamos transversalizar e horizontalizar as relações educativas;
- Construir mais diálogos;
- Relação sinérgica de poder;
- Redistribuir o poder;
- Educar para a complementaridade e não para a comparação;
- Educar para uma mentalidade de abundância e não de escassez;
- Construir visões comuns, porque o indivíduo não existe sozinho;
- É preciso uma busca constante de coerência;
- Todas as pessoas são feitas de contradições;
- Ser mais... holística.

E tu, que lês este Manifesto, que confissões tens para fazer?

Partilha-as connosco. Se quiseres, também podes sugerir um título para este Manifesto.

Manifesto

Pessoas educadoras, pessoas educandas, nos confessamos...



Imagem 2 - Primeira versão do Manifesto.
Fonte: Gil Pereira, Mariana RP Alves e Sandra Machado.

E tu, que lêes este Manifesto, que confissões tens para fazer?

Partilha-as connosco. Se quiseres, também podes sugerir um título para este Manifesto.

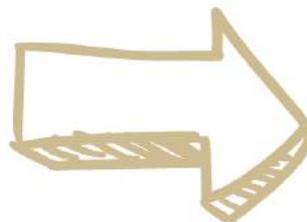


Imagem 3 - Pergunta desafiadora para as pessoas participantes do Encontro Internacional partilharem as suas propostas para o Manifesto.
Fonte: Gil Pereira, Mariana RP Alves e Sandra Machado.

[Índice](#)



RESUMOS DE DISSERTAÇÕES E TESES

Título da dissertação: Fotografia e representação: A redistribuição dos lugares na fotografia participativa

Autora: Isabel Maria Ferreira de Sousa Leal Costa Campos

Orientadora: Maria Adriana da Costa Baptista

Natureza do estudo: Dissertação de Mestrado

Instituição: Escola Superior de Media Artes e Design, Instituto Politécnico do Porto

Ano: 2021

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.22/19022>

Resumo

Este trabalho visa refletir sobre o imaginário usado para representar grupos vulneráveis da sociedade e considerar novas formas de abordagem. Numa estratégia pautada pela valorização da dimensão do encontro entre aquele que fotografa e aquele que é fotografado, questiona-se a definição convencional de autoria individual e as relações entre o fotógrafo e os seus sujeitos. Partindo, no contexto da toxicodependência, da identidade do sujeito, constrói-se uma história visual, tomando como hipótese a redistribuição de lugares na fotografia.

Palavras-chave: *Educação Artística; Educação para o Desenvolvimento e Cidadania; Interculturalidade; Cinema; Oficina Performativa.*

Abstract

This Essay aims to reflect on the imagery used to represent vulnerable and marginalized groups in society and consider new approaches. In a strategy guided by the valorisation of the dimension of the encounter between the one who photographs and the one who is photographed, the conventional definition of individual authorship and the relationships between the photographer and his subjects are questioned. Starting, in the context of drug addiction, from the subject's identity, a visual history is built, taking as a hypothesis the redistribution of places in photography.

Keywords: *Photography; Participation; Collaboration; Representation; Vulnerable subjects.*

[Índice](#)

Título da tese: Educação global: Perspetivas de alunos e professores de uma escola europeia

Autora: Maria de Fátima Vermelho Milheiro Alves Carneiro

Orientadora: Luísa Lebres Aires

Natureza do estudo: Tese de Doutoramento em Educação, Especialidade: Educação e Interculturalidade

Instituição: Universidade Aberta, Portugal

Ano: 2022

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/11873>

Resumo

A presente investigação pretendeu contribuir para a produção de conhecimento sobre a educação global em contexto escolar internacional, junto de alunos e professores de uma Escola Europeia, procurando-se ressaltar alguns aspetos fulcrais deste fenómeno, a partir da seguinte questão de investigação:

Quais são as perceções dos alunos e dos professores sobre a educação global e o desenvolvimento das competências globais numa Escola Europeia, em contexto internacional?

Optamos por uma metodologia de investigação mista e, como técnicas de recolha de dados, optamos por um questionário e pela entrevista semiestruturada

Numa primeira etapa, foi construído e validado um questionário que, posteriormente, foi aplicado a cento e cinquenta e quatro alunos do quarto e quinto anos de escolaridade do ciclo primário e a alunos do primeiro ao sétimo ano do ciclo secundário que frequentam uma Escola Europeia em contexto internacional. Numa segunda etapa, procedeu-se à realização de quatro entrevistas a dois professores do ciclo primário e dois do ciclo secundário na mesma escola. Os resultados obtidos em ambas as etapas, permitiram reunir um conjunto de evidências que apontam para o desenvolvimento das competências globais na Escola Europeia Alfa XX.

No que concerne ao desenvolvimento das competências globais destacam-se:

- As experiências multiculturais
- A cultura de diversidade na escola
- A competência linguística dos alunos
- A competência linguística dos docentes
- A abertura a experiências interculturais
- Os compromissos e obrigações para com as pessoas e o planeta
- A colaboração com organizações internacionais de caridade
- A valorização da dignidade humana

No que respeita à Educação global assinala-se:

- A promoção de competências globais
- A organização de programas de intercâmbio
- A organização e participação em debates
- O desenvolvimento sustentável e inclusivo

Concluimos que a educação global pode promover o desenvolvimento de competências globais proporcionando, aos alunos, o aprofundamento de competências necessárias para agirem a nível local e global.

Palavras-chave: *Educação Global; Competências Globais; Comunicação Intercultural; Cidadania; Escola Europeia.*

Abstract

This research aimed to contribute to the production of knowledge about global education in an international school context, among students and teachers from a European School, seeking to highlight some key aspects of this phenomenon, based on the following research question:

What are students' and teachers' perceptions of global education and the development of global skills in a European School, in an international context?

We opted for a mixed research methodology and, as collection techniques data, we opted for a questionnaire and semi-structured interview.

In a first stage, a questionnaire was constructed and validated, which was subsequently applied to one hundred and fifty-four students in the fourth and fifth years of schooling at the primary cycle and students from the first to seventh year of the secondary cycle who attend a European School in an international context. In a second stage, the carrying out four interviews with two teachers from the primary cycle and two from the secondary cycle in the same school. The results obtained in both stages made it possible to gather a set of evidence that points to the development of global skills at the Alfa XX European School.

Regarding the development of global skills, the following stand out:

- Multicultural experiences
- The culture of diversity at school
- Students' linguistic competence

- The linguistic competence of teachers
- Openness to intercultural experiences
- Commitments and obligations towards people and the planet
- Collaboration with international charitable organizations
- Valuing human dignity

With regard to global Education, it is noted:

- Promoting global skills
- The organization of exchange programs
- Organization and participation in debates
- Sustainable and inclusive development

We conclude that global education can promote the development of global skills by providing students with the deepening of skills necessary to act at a local and global level.

Keywords: *Global Education; Global Skills; Intercultural Communication; Citizenship; European School.*

[Índice](#)

Título do relatório: Educar para a diversidade na educação pré-escolar: Relato de uma experiência

Autora: Ana Rita Pinto dos Santos Graça

Orientadoras: Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar e La Salete Coelho

Natureza do estudo: Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada Mestrado EPE e Ensino do 1.º Ciclo

Instituição: Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação

Ano: 2022

Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11960/3213>

Resumo

Este relatório resulta de um trabalho realizado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

A investigação apresentada centra-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e na área de Formação Pessoal e Social, cruzando com o Referencial de Educação para o Desenvolvimento. Tendo como base a importância da diversidade e da inclusão, procurou-se trabalhar estes conceitos em contexto de Educação pré-Escolar, através da riqueza proporcionada pela exploração de textos no âmbito da literatura infantil.

Neste sentido, formularam-se as seguintes questões de investigação: i) Qual a perceção da educadora e dos encarregados de educação sobre a importância da leitura na Educação Pré-Escolar?; ii) Que estratégias, no âmbito da exploração de histórias, valorizam a Diversidade em contexto da Educação Pré-Escolar?; iii) Que representações têm as crianças em idade pré-escolar sobre a Diversidade?, que corresponderam aos seguintes objetivos: 1. Conhecer a perceção da educadora e dos encarregados de educação sobre a importância da leitura na Educação Pré-Escolar; 2. Apresentar um conjunto de estratégias associadas à exploração de histórias, valorizando a Diversidade; 3. Conhecer as representações das crianças sobre Diversidade.

Desta forma, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, com design de estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados, destacam-se a observação, o questionário, a entrevista, os documentos dos participantes e registos audiovisuais (áudios, fotografias e vídeos).

Concluída a análise dos dados, é possível inferir que as representações das crianças sobre a diversidade são assentes em sentimentos e atitudes bastante valorativas, com base no respeito, na empatia e na curiosidade positiva. Este estudo revela as potencialidades da literatura infantil na abordagem de temas intrinsecamente ligados à cidadania.

Palavras-chave: *Cidadania Global; Diversidade; Literatura Infantil; Educação Pré-Escolar.*

Abstract

This report is the result of a work carried out in the course of Supervised Teaching Practice, part of the Masters' Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education of the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

The research presented here focuses on Oral Language and Written Approach, and on the Personal and Social Training area, crossing with the Guidelines for Development Education. Based on the importance of diversity and inclusion, the aim was to work on these concepts in the context of pre-school education, through the richness provided by the exploration of texts within the scope of children's literature. In this sense, the following research questions were formulated: i) What is the perception of the educator and the parents about the importance of reading in Pre-School Education? ; ii) What strategies, in the context of story exploration, value Diversity in Pre-School Education?; iii) What representations do pre-school children have about Diversity?, which corresponded to the following objectives: To know the educator's and the parents' perception about the importance of reading in Pre-School Education; 2. To present a set of strategies associated to the exploration of stories, valuing Diversity; 3. To know the children's representations about Diversity. and 2. Present a set of strategies associated to the exploration of stories, valuing Diversity.

For that, a qualitative methodology with a case study design was chosen. As instruments of data collection, we highlight the observation, the questionnaire, the interview, the participants' documents and audiovisual records (audios, photographs and videos).

After having analysed the data, it was possible to infer that children's representations of diversity are based on feelings and attitudes that are highly valued, based on respect, empathy and positive curiosity. This study reveals the potential of children's literature in addressing issues intrinsically linked to citizenship.

Keywords: *Global Citizenship; Diversity; Children's Literature; Preschool Education.*

[Índice](#)

Título da tese: O profissional é político: O ativismo profissional na intervenção educativa, social e comunitária

Autora: Ana Luísa Costa

Orientador/a: Isabel Menezes e Henrique Vaz

Natureza do estudo: Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Instituição: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Ano: 2023

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/148899>

Resumo

A intervenção educativa, social e comunitária que questiona e confronta a injustiça social vivida pelas pessoas em situação de vulnerabilidade, concretiza-se no ativismo profissional, um exercício, papel ou perfil profissional que constrói e afirma o lugar do político no âmbito do trabalho. Este objeto de estudo, e a investigação que o concretiza, sustentam-se teoricamente em abordagens críticas que advogam que os saberes profissionais se coloquem ao serviço da intervenção, enquanto promotora de conscientização e de mudança social, permitindo perspetivar o contexto de trabalho como um lugar político, mas também um lugar educativo onde fazer política proporciona uma riqueza e complexidade de aprendizagens e uma oportunidade de produzir conhecimento. A literatura e investigação sobre o tema têm salientado diversas lacunas, nomeadamente a necessidade de melhor compreender e caracterizar o envolvimento com o ativismo profissional, em contextos de trabalho diversos, e de explorar o potencial pedagógico que o envolvimento ativista implica, nomeadamente no âmbito profissional, atribuindo-lhe o devido destaque no campo da educação de adultos. Na expectativa de contribuir para este campo, esta investigação foi estruturada numa metodologia mista que integra três estudos, implementados sequencialmente. Com base nas partilhas das/os profissionais que participaram na investigação, apresenta-se um retrato dos significados e sentidos definidores do ativismo profissional, assim como uma organização tipológica (fluida) das práticas que o caracterizam. Foram identificados elementos pessoais e psicológicos, sociais e contextuais, que constituem incentivos e/ou

obstáculos ao envolvimento com o ativismo profissional nestes diversos tipos. Finalmente, os achados da investigação permitem ainda confrontar as potencialidades da aprendizagem deste ativismo pela experiência vs. formação, identificando os saberes concretos que se aprendem nesta prática, e demonstrando o potencial deste exercício profissional enquanto lugar de construção do saber e identidade ativista profissional.

Palavras-chave: *Ativismo Profissional; Defesa de Causas; Intervenção com Pessoas em Situações de Vulnerabilidade; Educação de Adultos; Participação e Educação Política; Métodos Mistos.*

Abstract

The educational, social and, community intervention that questions and confronts social injustice experienced by people in situations of vulnerability, materializes in professional activism, a professional exercise, role, or profile that constructs and affirms the place of the political in the work context. This object of study, and the research that implements it, are theoretically based on critical approaches that advocate that professional knowledge should be placed at the service of intervention, as a promoter of awareness and social change, allowing for a perspective of the work context as a political place, but also as an educational place where doing politics provides a richness and complexity of learning and an opportunity to produce knowledge. The literature and research on the topic have highlighted several gaps, namely the need to better understand and characterize the involvement with professional activism, in diverse work contexts, and to explore the pedagogical potential that activist involvement implies, namely in the professional context, giving it its due prominence in the field of adult education. Hoping to contribute to this field, this research was structured in a mixed methodology that integrates three studies, implemented sequentially. Based on the sharing of the professionals who participated in the research, a portrait of the defining meanings of professional activism is presented, as well as a (fluid) typological organization of the practices that characterize it. Personal and psychological, social, and contextual elements were identified, which constitute incentives and/or obstacles to engaging with professional activism in these various types. Finally, the research findings also allow confronting the potential of learning this activism through experience vs. training, identifying the concrete knowledge that is learned in this practice, and demonstrating the potential of this professional practice as a place for the construction of professional activist knowledge and identity.

Keywords: *Professional Activism; Advocacy; Intervention with People in Situations of Vulnerability; Adult Education; Political Participation and Education; Mixed Methods.*

[Índice](#)

RESUMOS DE ARTIGOS

Miguel Correia

Uma experiência formativa intercultural junto da comunidade Roma

Abstract

Interculturality, seen as the reciprocal interrelationship between culturally different people and groups, is challenging in the training world. That said, we explored the place of interculturality in an adult education and training course with Roma and non-Roma people, using ethnography based on participant observation over 16 months, field notes, and informal interviews. Based on the research, two aspects are highlighted: responsible subversion, i.e., the activation of socio-cultural resources by training professionals to overcome bureaucratic obstacles; and pedagogical/andragogical accommodations and socio-personal relations, i.e., the search to reconfigure programme content and assessment tools taking into account the literacy and numeracy of the group, as well as the search to promote inter-knowledge between people/cultures. As a result, these aspects have led to the deconstruction of prejudices about the Roma community contributing to discussing intercultural practices in a training context.

Keywords: *Adult Education and Training; Interculturality; Pedagogical/Andragogical Practices; Roma Community; Social Transformation.*

Resumen

La interculturalidad, entendida como la interrelación recíproca entre personas y grupos culturalmente diferentes, es un reto en el mundo de la formación. Dicho esto, exploramos el lugar de la interculturalidad en un curso de educación y formación de adultos con personas Roma y no Roma, utilizando la etnografía basada en la observación participante durante 16 meses, notas de campo y entrevistas informales. A partir de la investigación, se destacan dos aspectos: la subversión responsable, es decir, la activación de recursos socioculturales por parte de los profesionales de la formación para superar obstáculos burocráticos; y las acomodaciones pedagógicas/andragógicas y las relaciones sociopersonales, es decir, la búsqueda de reconfiguración de los contenidos del programa y de las herramientas de evaluación en relación con la alfabetización y la aritmética del grupo, así como la búsqueda de promoción del interconocimiento entre personas/culturas. Como resultado, estos aspectos han llevado a la deconstrucción de prejuicios sobre la comunidad Roma, y son una contribución al debate sobre las prácticas interculturales en un contexto de formación.

Palabras clave: *Educación y Formación de Adultos; Interculturalidad; Prácticas Pedagógicas/Andragógicas; Comunidad Roma; Transformación Social.*

[Índice](#)

Ana Lúcia Pereira, Ana Pinho de Carvalho, Laura Vieira & Rodrigo Jesus

Florir no Inverno da Vida

Abstract

This article aims to analyze the paradigm of Creative Aging, through the case study of a social and cultural intervention project for the elderly, using a qualitative and interpretive methodology. In conjunction with political and social models of "ageing well", creativity is defended as an inherent potential and need of the human being, which must continue to be developed in the ageing process. In addition to "being active", the aim is to understand "being creative". From the speeches of the participants and coordinators, we understand the benefit of educational and artistic projects which, however, are on a small scale for an increasingly aging population.

Keywords: *Active Ageing; Creative Ageing; Creativity; Case Study.*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el paradigma del Envejecimiento Creativo, a través del estudio de caso de un proyecto de intervención social y cultural en personas mayores, a través de una metodología cualitativa e interpretativa. En articulación con modelos político-sociales de "buen envejecimiento", se defiende la creatividad como un potencial inherente y una necesidad del ser humano, que debe seguir desarrollándose en el proceso de envejecimiento. Junto con el "ser activo" se busca, por lo tanto, entender "el ser creativo". Se entiende, a través de los discursos de los participantes y coordinadores, el beneficio de proyectos educativos y artísticos que, sin embargo, son a pequeña escala para una población cada vez más envejecida.

Palabras-clave: *Envejecimiento Activo; Envejecimiento Creativo; Creatividad; Estudio de Caso.*

[Índice](#)

Lara Gonçalves, Patrícia Agostinho & Teresa Martins

Prevenir a Violência de Género no Ensino Superior

Abstract

Our aim is to reflect on the relevance of the prevention of gender-based violence in the training of future education professionals at Higher Education Institutions. For many years silenced, gender violence was the central theme of a project developed as part of the Internship in Social Education, which was hosted by UMAR, and developed in a Higher Education Institution, based on which we propose to reflect.

Keywords: *Gender Violence; Education; Initial Training of Education Professionals; Awareness-raising; Prevention.*

Resumen

Nos propusimos reflexionar sobre la relevancia de la prevención de la violencia de género en la formación de los/las futuros/as profesionales de la educación en las Instituciones de Educación Superior. Silenciada durante muchos años, la violencia de género fue el tema central de un proyecto desarrollado en el ámbito de las Prácticas de Educación Social, acogidas por la UMAR y llevadas a cabo en una Institución de Educación Superior, sobre el cual nos proponemos reflexionar.

Palabras-clave: *Violencia de Género; Educación; Formación Inicial de Profesionales de la Educación; Sensibilización; Prevención.*

[Índice](#)

Lívia Neves Masson, Marcia Regina Nogueira Soares, Neuzita de Paula Soares & Marta Angélica Iossi Silva

Práticas Restaurativas na Escola: superar violências

Abstract

The current reality imposes challenges that affect collective relationships, and violence is one of the consequences. The school is a privileged *locus* for citizenship, and through Restorative Practices it is possible to build a more democratic and transformative environment. This is an experience report from a school of a Brazilian peripheral school where the pedagogical proposal is structured from the perspective of a culture of peace.

Keywords: *Violence; School; Restorative Practices.*

Resumen

La realidad actual impone desafíos que afectan las relaciones colectivas, y la violencia es una de las consecuencias. La escuela es un *locus* privilegiado para la ciudadanía y a través de las Prácticas Restaurativas es posible construir un entorno más democrático y transformador. Este es un relato de experiencia de una escuela de la periferia brasileña donde se estructura la propuesta pedagógica desde la perspectiva de una cultura de paz.

Palabras-clave: *Violencia; Escuela; Prácticas Restaurativas.*

[Índice](#)

Nirvana Frances Soares Cardoso, Marcela Pedersen & Kenia Adriana Reis e Silva

Pedagogias Feministas Decoloniais: contributos para práticas investigativas em educação

Abstract

This article discusses Decolonial Feminist Pedagogies and their contributions to research practices through the interplay of science, society, and education. Starting with a critical analysis of the construction of modern science, we recognize the need to confront the epistemic violence experienced by historically oppressed peoples. Within Decolonial Feminist Pedagogies, we find the development of a critical perspective on education that encourages questioning hegemonic forms of knowledge construction and values the experiences and wisdom of marginalized groups. We conducted a literature review with authors whose contributions are essential to this field, such as María Lugones, Catherine Walsh, and Ochy Curiel. The objective is to explore the possibilities of strengthening subaltern identities, promote discussions about the role of Decolonial Feminist Pedagogies in the creation of more just and humanized knowledge, foster intersectional dialogue, and enhance the scientific production of immigrant researchers in Portugal.

Keywords: *Decolonial Feminist Pedagogies; Education Research; Subaltern Perspectives; Transformative Research.*

Resumen

Este artículo aborda las Pedagogías Feministas Decoloniales y sus contribuciones en las prácticas de investigación, a partir de la intersección entre ciencia, sociedad y educación. Partiendo de un análisis crítico sobre la construcción de la ciencia moderna, reconocemos la necesidad de enfrentar la violencia epistémica sufrida por los pueblos históricamente oprimidos. En las Pedagogías Feministas Decoloniales encontramos el desarrollo de una perspectiva crítica de la educación, que estimula cuestionamientos sobre las formas hegemónicas de construcción del conocimiento y valora las experiencias y saberes de grupos subalternizados. Realizamos una revisión bibliográfica con autoras cuyos aportes son fundamentales en este campo, como María Lugones, Catherine Walsh y Ochy Curiel. El objetivo es explorar las posibilidades de fortalecer identidades subalternizadas, potenciar la discusión sobre el papel de las Pedagogías Feministas Decoloniales en la construcción de conocimientos más justos y humanizados, fomentar el diálogo interseccional y fortalecer la producción científica de investigadoras inmigrantes en Portugal.

Palabras-clave: *Pedagogías Feministas Decoloniales; Investigación en Educación; Perspectivas Subalternizadas; Investigación Transformadora.*

[Índice](#)

Mónica Lourenço, Andreia Reis & Francisco Parrança da Silva

Disruptions as opportunities for change in a community of practice on global citizenship

Resumo

As Comunidades de Prática (CdP) potenciam o trabalho em torno da educação para a cidadania global (ECG), enriquecendo formas de pensar e agir para a transformação social. Através de experiências partilhadas e ações coletivas, as CdP fornecem uma plataforma para que os indivíduos ampliem as suas vozes e aumentem a consciência coletiva sobre questões de justiça social e ambiental. Neste contexto, este artigo relata um estudo de caso que teve como objetivo compreender como uma CdP em ECG pode ser um lugar disruptivo com potencial de transformação individual, coletiva e comunitária. Os dados incluíram narrativas multimodais individuais, memórias escritas e gravações de encontros, questionários e mapas mentais, que foram recolhidos ao longo de dois anos. Os resultados mostram que, através de interrupções de rotinas, de crenças assumidas e de uma práxis egocêntrica, a CdP permitiu que os seus membros alinhassem melhor o seu “eu” pessoal e profissional, bem como desenvolvessem confiança e um sentido coletivo de direção e esperança. Os resultados confirmam a relevância das CdP, entendendo-as como espaços alternativos para concretizar transformações positivas.

Palavras-chave: *Educação para a Cidadania Global; Comunidades de Prática; Disrupções; Transformação Social; Estudo de Caso.*

Resumen

Las comunidades de práctica (CdP) mejoran el trabajo en torno a la educación para la ciudadanía global (ECG), enriqueciendo formas de pensar y actuar para la transformación social. A través de su experiencia compartida y acciones colectivas, las CdP proporcionan una plataforma para que las personas amplifiquen sus voces y aumenten la conciencia colectiva sobre la justicia social y ambiental. Abordando este contexto, este artículo informa sobre un estudio de caso que tuvo como objetivo comprender cómo una CdP en ECG puede ser un lugar disruptivo con potencial para la transformación individual, colectiva y comunitaria. Los datos incluyeron narrativas multimodales individuales, actas y grabaciones de reuniones, cuestionarios y mapas mentales, que se recopilaban durante dos años. Los resultados muestran que, a través de la interrupción de las rutinas, las creencias que se dan por sentadas y una praxis egocéntrica, la CdP permitió a sus miembros alinear mejor su “yo” personal y profesional, así como desarrollar confianza y un sentido colectivo de dirección y esperanza. Los resultados confirman la relevancia de las CdP para proporcionar espacios alternativos para el cambio positivo.

Palabras-clave: *Educación para la Ciudadanía Global; Comunidades de Práctica; Disrupciones; Transformación Social; Estudio de Caso.*

[Índice](#)

Criticality and the role of education in achieving the European Green Deal

Resumo

VECTOR é um projeto de investigação financiado pela Horizon Europa e pelo UKRI, que investiga atitudes sociais, desafios ambientais e técnicos no fornecimento de minérios para o Acordo Verde Europeu e como eles interagem. A VECTOR está a basear-se nos resultados da investigação do Projeto INFACT do Horizonte 2020 para expandir ainda mais o conhecimento e a investigação sobre a utilização de métodos de exploração geocientífica minimamente invasivos. Prosseguimos, também, a jornada para determinar, compreender e enfrentar muitos dos desafios sociais relacionados com a exploração e mineração de minérios na Europa. Um desafio social é como e que informação é disponibilizada, de que forma, e como permitir uma tomada de decisão informada e mais fiável. Um aspeto importante do projeto de investigação é o papel da educação. Especificamente, quais são os desafios que os professores enfrentam ao ensinar sobre aspetos controversos ou contenciosos das alterações climáticas e da sociedade que atinge o “Net Zero”. Que abordagens pedagógicas são atualmente utilizadas e como podem ser apoiadas a confiança e a competência dos professores para abordar questões como o fornecimento de matérias-primas necessárias para atingir o nível zero de carbono? Através da investigação, educadores e geocientistas de três países da EU, estão a ser envolvidos num processo de Aprendizagem e Ação Participativa (PALAR) para responder a estas questões. Ao fazê-lo, a VECTOR baseia-se nas pedagogias justas da Educação e Aprendizagem Global para apoiar tanto a investigação crítica como o pensamento crítico. A Educação e a Aprendizagem Global estão tradicionalmente associadas à sensibilização global para as injustiças sociais e ambientais, incluindo questões controversas como a migração, destacando a necessidade de explorar e compreender uma questão a partir de uma variedade de perspetivas para permitir a tomada de decisão informada. Consequentemente, estamos a propor que tais pedagogias também são aplicáveis a questões controversas ligadas ao Pacto Ecológico Europeu e à questão: Como deve ser abordada a extração e utilização de minérios, como um dos desafios globais mais controversos do Acordo Verde Europeu?

Palavras-chave: *Pensamento Crítico; Natureza da Ciência; Acordo Verde; Minérios; Cidadania Global; Pedagogia da Esperança.*

Resumen

VECTOR es un proyecto de investigación financiado por Horizon Europe y UKRI que investiga las actitudes sociales, los desafíos ambientales y técnicos para el abastecimiento de minerales para el Pacto Verde Europeo y cómo interactúan. VECTOR se basa en los resultados de la investigación del proyecto INFACT de Horizonte 2020 para ampliar aún más el conocimiento y la investigación sobre el uso de métodos de exploración geocientífica mínimamente invasivos. También continuamos el viaje para determinar, comprender y abordar muchos de los desafíos sociales relacionados con la exploración minera y la minería en Europa. Un desafío social es cómo y qué información se pone a disposición, en qué forma y cómo permitir una toma de decisiones informada de manera más confiable. Un aspecto importante del proyecto de investigación es el papel de la educación. Específicamente, ¿cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes al enseñar sobre aspectos controvertidos o polémicos del cambio climático y la sociedad que alcanza el nivel 'Net Zero'? ¿Qué enfoques pedagógicos se utilizan actualmente y cómo se puede apoyar la confianza y la competencia de los docentes para abordar cuestiones como el abastecimiento de materias primas necesarias para alcanzar las emisiones de carbono netas cero? A través de la investigación, pedagogos y geocientíficos de tres países de la UE están participando a través de un proceso de Investigación y Aprendizaje Acción Participativa (PALAR) para responder estas preguntas. Al hacerlo, VECTOR se basa en las pedagogías justas de la Educación y el Aprendizaje Globales para apoyar tanto la investigación crítica como el pensamiento crítico. La Educación y el

Aprendizaje Globales se asocian tradicionalmente con la sensibilización global sobre las injusticias sociales y ambientales, incluidas cuestiones controvertidas como la migración. destacando la necesidad de explorar y comprender un problema desde una variedad de perspectivas para permitir que se tome una decisión informada. En consecuencia, planteamos que tales pedagogías también son aplicables a cuestiones polémicas relacionadas con el Pacto Verde Europeo y la pregunta: ¿Cómo se debe abordar la extracción y el uso de minerales, como uno de los desafíos globales más polémicos del Acuerdo Verde Europeo?

Palabras-clave: *Pensamiento Crítico; Naturaleza de la Ciencia; Pacto Verde; Minerales; Ciudadanía Global; Pedagogía de la Esperanza.*

[Índice](#)

Maria Coelho Rosa, Natacha Gonçalves & Rosa Coelho

Projeto “À Volta das Conversas”: Participação cívica como estratégia de promoção da saúde mental de jovens

Abstract

The "À Volta das Conversas" project emerged in the context of the pandemic and aims to promote the mental health and well-being of young people, with the strategy of encouraging their civic participation. It focuses on developing social and emotional skills that can be mobilised to respond to situations experienced as adverse, encouraging them to organise themselves as a group and strengthening their resilience. The project also aims to train professionals in direct contact with young people and provide tools to strengthen protective mental health factors. The intervention used the methodology underlying the "Citizenship Circles" programme, which has already been implemented in school and community contexts. The project was carried out in three different school groups with different characteristics (urban, metropolitan and rural) and a vocational school. The aim of this work is to present the results obtained, the main challenges experienced and recommendations for future interventions, namely the need to practise self-awareness in relation to oneself, others and the surrounding environment.

Keywords: *Participation; Mental Health; Well-being; Adolescence.*

Resumen

El proyecto "À Volta das Conversas" surgió en el contexto de la pandemia y tiene como objetivo promover la salud mental y el bienestar de los jóvenes, con la estrategia de fomentar su participación cívica. Se centra en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que puedan movilizar para responder a situaciones vividas como adversas, animándoles a organizarse como grupo y reforzando su resiliencia. El proyecto también pretende formar a los profesionales en contacto directo con los jóvenes y proporcionar herramientas para reforzar los factores protectores de la salud mental. La intervención utilizó la metodología subyacente en el programa "Círculos de Ciudadanía", que ya se ha aplicado en contextos escolares y comunitarios. El proyecto se llevó a cabo en tres grupos escolares con características diferentes (urbano, metropolitano y rural) y en una escuela de formación profesional. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados obtenidos, los principales retos experimentados y las recomendaciones para futuras intervenciones, a saber, la necesidad de practicar la autoconciencia en relación con uno mismo, los demás y el entorno circundante.

Palabras-clave: *Participación; Salud Mental; Bienestar; Adolescencia.*

[Índice](#)

Prefácio

Editorial

Eixo 1. Contradições e paradoxos <-> Coerência e estratégias

Alberto Melo - *Contra a apatia política, uma política de empatia*

Ana Larcher Carvalho & Liam Wegimont - *International policy on global education: The transformative effects of the European declaration on global education to 2050*

Miguel Correia - *Uma experiência formativa intercultural junto da comunidade Roma*

Diana Mota, Elvira Lopes, & Sara Cabral - *Escola Oficina - A intervenção social aliada à inovação e à sustentabilidade social, ambiental e económica*

Lúcia Neves, Inês Oliveira, Tânia Santos, & Fernanda Monteiro - *A psicologia escolar exposta num blogue*

Eixo 2. Supressões e silêncios <-> Participação e integração

Ana Lúcia Pereira, Ana Pinho de Carvalho, Laura Vieira, & Rodrigo Jesus - *Florir no inverno da vida*

Lara Gonçalves, Patrícia Agostinho, & Teresa Martins - *Prevenir a violência de género no ensino superior*

Lívia Neves Masson, Marcia Regina Nogueira Soares, Neuzita de Paula Soares, & Marta Angélica Iossi Silva - *Práticas restaurativas na escola: Superar violências*

Nirvana Frances Soares Cardoso, Marcela Pedersen, & Kenia Adriana Reis e Silva - *Pedagogias feministas decoloniais: Contributos para práticas investigativas em educação*

Cláudia Casalinho, Ester Salgueiro, Joana Freitas, Soraia Lino, & Ivaneide Mendes - *"Navegar é preciso, viver é preciso!" - A mãe solteira em tempos de pandemia*

Sílvia Marques, Alexandra Oliveira, & Gabriela Longo - *Ubuntu no agrupamento de escolas Júlio Dinis - 2020/2023*

Eixo 3. Obediências e Desconfortos <-> Rupturas e alternativas

Vanessa Marcos - *Desinstalar o diálogo: Uma proposta exploratória*

Mónica Lourenço, Andreia Reis, & Francisco Parrança da Silva - *Disruptions as opportunities for change in a community of practice on global citizenship*

Eixo 4. Polarizações e barreiras <-> Diálogo e colaboração

Cathryn MacCallum, Nikki Corder, & Ada Civitan - *Criticality and the role of education in achieving the European green deal*

Maria Coelho Rosa, Natacha Gonçalves, & Rosa Coelho - *À volta das conversas*

Joana Cruz & Beatriz Villas Boas - *"Mi casa es tu casa?": Uma reflexão cénico-visual sobre vestígios coloniais na academia*

Documento-chave

Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development

Publicações Recentes

Memória interativa do III Encontro Internacional Sinergias para a Transformação Social

Ferramentas "YESTEM": Práticas equitativas na aprendizagem STEM em contexto não formal

Sociocracy: All voices matter! – A guide for implementing sociocracy in your school

"Raise your voice" – Conceito de musical de rua

Manifesto – Pessoas educadoras, pessoas educandas, nos confessamos...

Resumos de Teses

Fotografia e representação: A redistribuição dos lugares na fotografia participativa. Isabel Maria Campos, Escola Superior de Media Artes e Design do Instituto Politécnico do Porto

Educação global: Perspetivas de alunos e professores de uma escola europeia. Maria de Fátima Carneiro, Universidade Aberta

Educar para a diversidade na educação pré-escolar: Relato de uma experiência. Ana Rita Pinto dos Santos Graça, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

O profissional é político: O ativismo profissional na intervenção educativa, social e comunitária. Ana Luísa Costa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumos dos Artigos

Uma iniciativa

Apoio