



SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Educação para a Transformação Social – Diálogos sobre Desenvolvimento

OUTUBRO 2016 N.º 4



CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS
UNIVERSIDADE DO PORTO



FUNDAÇÃO
GONÇALO S. SILVEIRA

CIDAC



FICHA TÉCNICA

Nome da Revista

“Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”.

Propriedade

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e Fundação Gonçalo da Silveira, no âmbito do projeto *Sinergias ED: Sinergias ED: fortalecer a ligação entre investigação e ação na Educação para o Desenvolvimento em Portugal*, co-financiado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Reitoria da Universidade do Porto.

Periodicidade

Semestral.

Design da capa e execução gráfica:

Megaklique.

Edição

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e Fundação Gonçalo da Silveira.

Conselho Científico

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

Conselho Editorial

Filipe Martins, Hugo Marques, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Luísa Teotónio Pereira, Miguel Silva e Tânia Neves.

Revisão gráfica e de textos

Filipe Martins, Hugo Marques, Jorge Cardoso, Luísa Teotónio Pereira, Miguel Silva, Rui da Silva e Tânia Neves.

Informações de depósito legal e issn

ISSN 2183-4687

Revista com arbitragem científica: os artigos são da responsabilidade dos seus autores.

ÍNDICE

Editorial	5
Artigos	
<i>Luísa Teotónio Pereira</i> - Dialogando com a complexidade.....	9
<i>Oscar Jara H.</i> - Dilemas Y Desafíos De Una Educación Para La Transformación - Algunas Aproximaciones Freirianas	19
Comunicações	
<i>Filipe Martins</i> - Descolonizar a diferença: educação para além das fronteiras coloniais.....	27
<i>Manuela Silva</i> - Desenvolvimento: de que falamos?.....	33
<i>Stephen McCloskey</i> - The Sustainable Development Goals are toothless in the face of Neoliberalism: We need to pursue a new path to equality	37
Memória	
Sinergias internacionais – encontro entre Revistas Científicas na área da Educação para a Transformação Social	41
Revistas-Chave	
Educación Global Research.....	45
International Journal Of Development Education And Global Learning.....	45
La Piragua	47
Policy & Practice: a Development Education Review	47
Rizoma Freireano	48
ZEP – Journal For International Educational Research And Development Education (Zeitschrift Für Internationale Bildungsforschung Und Entwicklungspädagogik)	48
Recensão Crítica	
<i>Se Deus Fosse um Ativista dos Direitos Humanos</i> . Boaventura de Sousa Santos, Coimbra: Edições Almedina (2013).....	51
Publicações Recentes	
<i>Referencial de capacitação em Educação para o Desenvolvimento – uma proposta Sinergias ED</i>	57
<i>"Global How? Despertar para a Educação Global - Manual do Formador</i>	59
<i>Manual É de Género?</i>	61

Resumo de Teses

<i>Educação para a Cidadania: representações sociais dos professores.</i> Jacinto Serrão, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa	63
<i>O Design como a expressão de fazer as coisas juntos — Um entendimento ecológico.</i> Denis Kern Hickel, Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa.....	65
<i>Do Pensar ao Agir: fundamentos para um Projeto de Educação para a Cidadania Global no Ensino Secundário.</i> Eduardo Carlos Faria Marques, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.....	68
<i>The Personal and Professional Development of the Critical Global Educator.</i> Maureen Ellis, Institute of Education, University of London	70

Resumos dos Artigos e Comunicações (outras línguas)	73
--	----

“E se trabalhar em rede fosse perceber que há
mais do que esta realidade?”

(*Asas com Raízes*, Raquel Lima)

O quarto número da revista *Sinergias* – *Diálogos educativos para a transformação social* é um número de celebração. Este número fecha um primeiro ciclo de dois anos do projeto *Sinergias ED* – *Conhecer para melhor agir*, que enquadra esta revista, e abre um novo ciclo do mesmo projeto, agora na sua segunda edição. E fá-lo em jeito de encontro, evocando aprendizagens e compromissos partilhados.

Esta é a natureza do projeto *Sinergias ED*, lugar de inusitados encontros entre pessoas e organizações diversas – do Ensino Superior e da Sociedade Civil, da investigação e da ação, do Norte e do Sul – que, juntas, “...fortalecem uma cultura de trabalho colaborativo entre instituições diferentes, superando desconfianças e resistências mútuas e aprendendo a conciliar tempos, linguagens, instrumentos, culturas e objetivos diversos (...) questionando modelos normativos e hierarquizados de produção e validação de conhecimento e promovendo a representatividade de diferentes perspetivas e experiências e os dissensos e consensos entre elas” (Relatório de Avaliação Final do projeto *Sinergias ED*, março de 2016¹).

O encontro é o lugar educativo por excelência, onde nos (re)descobrimos através das relações – afetivas, cognitivas, éticas, estéticas – que tecemos com as pessoas que nos interpelam, como seres “sentipensantes” que sempre somos,

¹<http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/Rel.avaljacao.externa.pdf>

tal como nos relembra Oscar Jara H. no seu artigo aqui publicado. O objetivo deste número da revista *Sinergias* é justamente partilhar algumas das interpelações que tiveram lugar nos encontros proporcionados pelo projeto *Sinergias ED* e que deram oportunidades a múltiplas descobertas e aprendizagens.

O Encontro Internacional *Sinergias para a transformação social – diálogos sobre Desenvolvimento*, realizado em Lisboa a 12 e 13 de janeiro de 2016² para encerrar a primeira edição do projeto *Sinergias ED*, constituiu o principal evento de divulgação e debate promovido pelo projeto. Consequentemente, muitos dos textos publicados neste número decorrem das intervenções levadas a cabo neste encontro, que se destacaram não apenas pela sua diversidade, mas também pela profundidade analítica e pela capacidade de interpelar.

O artigo de **Luísa Teotónio Pereira** abre o número colocando a questão da complexidade no cerne da reflexão sobre o conhecimento e, por consequência, sobre a educação. Na sua aprofundada leitura do que, na realidade, significa e implica o pensamento complexo, a autora indica caminhos férteis para pensar e para agir educativamente, ultrapassando a violência das oposições reducionistas e valorizando as lógicas da interdependência, da incerteza e da esperança. **Oscar Jara H.**, no seu artigo sobre a educação para a transformação, evoca também a esperança, que entende como uma “espera ativa”, uma busca constante pela coerência no ato de educar. Defende o autor que a educação só será transformadora se os e as educadoras levarem a cabo este exercício “fundamentalmente ético” de

se transformarem à medida que procuram transformar.

Estes artigos são seguidos e complementados por três comunicações mais breves que sistematizam diferentes olhares e apontam possíveis caminhos de mudança. O texto de **Filipe Martins**, apresentado na Mesa Redonda “Educação para o Desenvolvimento: abordagens e desafios” promovida pelo projeto *Sinergias ED* no Congresso “Da descolonização ao pós-colonialismo: perspetivas pluridisciplinares” (Universidade do Porto, 11 a 13 de novembro de 2015), evoca as fronteiras cognitivas herdadas do passado colonial e reproduzidas pelos sistemas educativos modernos, que legitimam ainda hoje profundas desigualdades e injustiças, concluindo que só uma outra educação as pode ultrapassar. Por seu lado, a comunicação de **Manuela Silva**, participante na Mesa Redonda que se seguiu à intervenção inicial de Boaventura de Sousa Santos³ no Encontro Internacional *Sinergias para a transformação social*, aborda o conceito de Desenvolvimento, traçando a sua evolução recente no sentido de uma conceção integral que engloba a qualidade de vida, a igualdade de oportunidades e a capacitação das pessoas a par da sustentabilidade natural e social, sendo o seu alcance uma responsabilidade não apenas dos Estados, mas de todos os cidadãos. Por fim, a comunicação de **Stephen McCloskey**, também apresentada no Encontro Internacional *Sinergias para a transformação social*, consiste numa contundente reflexão crítica sobre os recém-aprovados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que nos instiga a pensar e a agir para além das agendas internacionais que por vezes invisibilizam os processos complexos – e retornamos à complexidade – que estão

²<http://www.sinergiased.org/index.php/biblioteca/encontro>

³<http://www.sinergiased.org/index.php/biblioteca/encontro>

justamente na génese dos problemas que elas procuram enfrentar.

Neste número são também apresentadas **6 revistas** científicas especializadas em Educação para a Transformação Social, cujo encontro foi proporcionado pelo projeto *Sinergias ED* no âmbito do Encontro Internacional *Sinergias para a transformação social*. Apresenta-se também a memória da reunião realizada entre os seus representantes em Lisboa a 14 de janeiro de 2016, realçando as sinergias identificadas, as motivações partilhadas e a vontade de fazer mais em conjunto.

É ainda apresentada a recensão da obra “Se Deus Fosse um Activista dos Direitos Humanos” de Boaventura de Sousa Santos, da autoria de **Sandra Fernandes**, salientando as possibilidades de interseção entre os Direitos Humanos e as diferentes teologias, explorando os seus limites e contributos para uma “gramática da dignidade humana” verdadeiramente emancipadora. Publicam-se ainda diversos materiais pedagógicos e trabalhos académicos recentes considerados relevantes para o trabalho científico e/ou educativo nos domínios da Educação para o Desenvolvimento e da Cidadania Global.

Espera-se que, na sua diversidade e complementaridade, este número da revista *Sinergias* contribua, à semelhança dos encontros que lhe deram origem, para questionar conceitos e certezas e, ao mesmo tempo, reavivar cumplicidades e convicções a favor de uma educação verdadeiramente transformadora. Deseja-se, retomando as eloquentes palavras de Raquel Lima no poema que fechou o encontro⁴, que este seja um ponto de partida para crescer asas com raízes.

Asas com raízes

Nota introdutória: No poema a repetição da palavra 'Homem' não se refere à Humanidade – uma abordagem em desuso por motivos óbvios que se prendem com a igualdade de género. Esta opção tem o propósito de reforçar uma crítica a sociedades patriarcais, nas quais se fomenta a manutenção de uma supremacia do homem nas relações sociais.

Homem
O mundo é nosso ou é dos outros?
O mundo é deles ou é dos outros?
De que lado da fronteiras estás e de que são feitas as tuas asas?

As minhas, são feitas de raízes num Estado desfigurado,
De uma democracia esvaziada e de um conhecimento mercantilizado.

E tu, de onde vem a tua inquietação?
Ai, inquietação, inquietação, inquietação...

Das lágrimas de crocodilo morto num rio d'Amazónia?
Das lágrimas de refugiados sedimentados num cemitério líquido no Mediterrâneo?
Das lágrimas de escravos mortos num cemitério sólido no norte de África?

E quem controla a máquina?

Somos nós ou são os outros?
Com saberes ocultos de intelectuais de vanguarda,
Lá onde eu me assumo como um intelectual de retaguarda.

Homem
Tu que és jovem e aprendes a lutar com a mente
Que mais formas de reflectir e investigar vês dessa lente
Ofuscada por uma máquina capitalista enraizada?

Queres fazer acontecer o mundo ou queres que o mundo te faça acontecer?
De qualquer forma terás sempre que aprender
Com ou sem educação, intervenção e acção para o desenvolvimento –
- esse lamento, com muitas ou poucas alternativas

Talvez no fim, as informações processadas serão sempre as definitivas
As possibilidades serão sempre desfiguradas

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Mlfix8-wJLw&feature=youtu.be>

E para ti, só restará tempo para construir mais estradas

Homem

A natureza também tem direitos

E nós, híbridos do nosso tempo cá estamos

Como quem sempre quis ser maior mas sem deixar de ser humano

À procura da emancipação, da não-extinção

Sem nos sequer darmos conta desta ausência de auto-determinação

Mas para quê determinar?

Se o mundo é dos outros?

Com os seus padrões, muros e estradas que nada valem depois de mortos.

E para quê desenvolver?

Se o mundo já é dos nossos?

Com o nosso trabalho não-pago, discriminação de normas e esboços

E se o mundo fosse realmente de todos?

E se de facto existisse comunidade?

E se trabalhar em rede fosse perceber que há mais do que esta realidade?

E se o mundo fosse uma mesa redonda com educação de qualidade?

E se essa mesa girasse centrípeta sobre a terra?

E se parássemos de dar um ar de paz a armas criadas em tempo de guerra?

E se o globo de repente virasse e o Oriente fosse Ocidente

O hemisfério sul passasse a norte, e o Passado largasse o Presente?

Homem

Pensa que para além de tudo o que fazes

E para além de tudo o que dizes

Lembra-te que mais difícil do que ter asas que voam,

É crescer asas com raízes.

Raquel Lima

13 de janeiro de 2016

Poema inspirado no Encontro Internacional, em particular na palestra do Prof. Boaventura de Sousa Santos

DIALOGANDO COM A COMPLEXIDADE

Luísa Teotónio Pereira¹

Resumo

Este artigo faz uma abordagem da questão da “complexidade”, conjugando dados da sua compreensão teórica com os desafios que nos coloca, enquanto pessoas, no quotidiano do nosso pensamento, decisões e ações, chegando, no fim, à discussão sobre o seu impacto nos sistemas educativos, nomeadamente formais.

Começa por uma breve explicação de como surgiu a ideia de tratar este tema, seguindo-se uma contextualização da sua importância hoje em dia. A parte principal, dividida em duas secções, faz uma apresentação de aspetos fundamentais do “pensamento complexo” e exemplifica como ele interroga a nossa forma de pensar usual. Finalmente, porque é no sistema formal de ensino que se validam conhecimentos adquiridos e novos conhecimentos, contrasta-se o avanço do trabalho científico sobre o pensamento e sobre a perceção do mundo com a inércia das estruturas, objetivos e funcionamento académicos e escolares, concluindo que é urgente repensar a educação.

Palavras-chave: Complexidade; Educação.

As surpresas da vida: um desafio para participar no painel sobre “Educação para a transformação social” no âmbito do Encontro Internacional “Sinergias para a transformação social – diálogos sobre Desenvolvimento” (Lisboa, 13 de janeiro de 2016) surgiu pouco tempo depois de ter experimentado uma situação concreta que reavivou as minhas interrogações sobre a “complexidade”. Tinha estado, com outros 3 adultos, a falar para um grupo de jovens e dava-me em simultâneo conta de que uma boa parte do que tentávamos explicar era que quase nada hoje é simples, quase tudo é “complexo”. Pronunciámos esta palavra vezes sem conta... A meio da sessão pensei: que discurso mais enigmático, quase vazio, talvez aterrorizador para quem nos está a ouvir...

¹ Membro do Conselho Diretivo do CIDAC, trabalha no campo da Educação para o Desenvolvimento. É representante do CIDAC na Comissão de Acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) e no GENE – Global Education Network Europe.

Não era a primeira vez que reparava quantas vezes se dizia, em ações de sensibilização ou debates políticos, que o mundo é “muito complexo”, que um número infinito de circunstâncias e realidades são “complexas”. Sem nunca se adiantar nada sobre o significado de tal ideia, como se tudo fosse evidente. Há alguns anos, instigada por este tipo de ocasiões (que já não recordo na sua singularidade), comecei a comprar bibliografia sobre o tema, ainda que com pouco tempo para o explorar.

O convite foi o impulso: li e reli o que tinha à mão, juntei pontas a partir da minha experiência, confrontei com a leitura de colegas e arrisquei. O que volto a fazer agora, ao tentar avançar um pouco mais, sobretudo na direção do que pode significar, para a educação transformadora, o reconhecimento e a interação com a complexidade. Não é um artigo académico, porque seria incapaz de o escrever. Também não é um relato de observações. É apenas a partilha do ponto a que cheguei a minha reflexão capaz de se transformar em escrita.

Acolher e enfrentar o que vemos e sentimos

O facto de recorrermos tão frequentemente a esta “bengala” significa que há um desfasamento entre aquilo que sentimos – que não é possível continuar a olhar e a comunicar a realidade de forma simplista, simplificada e linear – e aquilo de que somos capazes – ao não conseguirmos entender e expressar a realidade de outra maneira. De facto, fomos educados e utilizamos um tipo de pensamento que não se adequa à maneira como, intuitivamente, percebemos o mundo em que vivemos e as nossas relações com ele. Em quase todo o lado - no sistema formal de ensino, incluindo no ensino superior, nos *media*, nas relações sociais - o pensamento é pobre, diria mesmo, cada vez mais pobre, se comparado com a extraordinária riqueza de acontecimentos que se vão sucedendo, em vários lugares do planeta e campos do conhecimento. Sabemos que estes acontecimentos estão imbricados uns nos outros, mas como? Difícil de compreender, difícil de explicar.

O nosso filtro de apreensão do mundo continua a basear-se numa visão de equilíbrio estático e seguro, assente na escolha entre dois “extremos” (o certo e o errado, o bem e o mal, o realista e o utópico, o fazível e o inexequível,...) e na causalidade direta entre fenómenos anteriores que dão origem e explicam fenómenos posteriores. Todos os dias, nas várias esferas da nossa vida, raciocinamos, argumentamos e tomamos decisões a partir destes pressupostos, que nos parecem claros e nos ajudam a organizar as ideias, os sentimentos e as opções.

Mas, ao mesmo tempo, se não recusarmos o que nos aparece como “complicado” (e quantas vezes evitamos reconhecê-lo, ou nos “esquecemos” de que existe), enfrentamos grandes dilemas:

- queremos a paz, mas o que fazer face a um poder totalitário que se afirma militarmente, que recebe armas fabricadas em complexos industriais que dão emprego a milhares de cidadãos, cujo comércio faz crescer o PIB e pode contribuir para o financiamento dos sistemas nacionais de apoio social?

- lutamos pelos nossos direitos, alvo, particularmente nos últimos anos, de políticas discriminatórias agressivas, mas o que fazer face a todas as populações no mundo que não têm direitos de todo, ou só

marginalmente, cujo trabalho abaixo de precário, por exemplo em culturas de exportação, resulta no nosso acesso a produtos que fazem as nossas delícias, e quanto mais baratos, melhor?

- acreditamos no valor do trabalho digno, mas o que fazer num mundo em que a tecnologia substitui cada vez mais os trabalhadores e as trabalhadoras, essa tecnologia a que apelamos para que dê resposta aos nossos problemas, que ao mesmo tempo é uma insaciável consumidora de energia e de matérias-primas cuja extração provoca um impacto ambiental destrutivo e se baseia, quantas vezes, em trabalho quase escravo?

Estes e outros verdadeiros quebra-cabeças, que têm implicações muito concretas na nossa vida quotidiana, não se podem pensar na lógica de “o que é correto fazer é isto e, fazendo isto, acontece aquilo”. Diríamos, intuitivamente, que é “muito mais complexo”! Porque estamos a lidar com um conjunto de variáveis, que interagem umas sobre as outras, algumas sendo simultaneamente causas e consequências de movimentos que têm impacto em partes, e ao mesmo tempo, no todo, da problemática. Estamos a lidar com sistemas que não se podem reduzir a esquemas simples de causa-efeito e de escolhas de tudo ou nada. Estamos a lidar com a incerteza, com o aleatório, com o não-equilíbrio.

Esta intuição tem a sua base: *Que descobriu a Ciência de tão extraordinário? Isto: é uma única aventura que prossegue desde há 15.000 milhões de anos e que une o universo, a vida e o homem como se fossem os capítulos de uma longa epopeia. A mesma evolução, desde o big bang até à inteligência, a caminhar no sentido da complexidade crescente: as primeiras partículas, os átomos, as moléculas, as estrelas, as células, os organismos, os seres vivos, até estes curiosos animais que somos nós...* (Dominique Simonet, 2006. p.7). No entanto, não se trata de uma evolução linear, como refere Ilya Prigogine: *A natureza era percebida como fundamentalmente simples, enquanto hoje se vê que ela é fundamentalmente complexa. Encontramos esta complexidade nas partículas elementares, na vida, no cérebro, na astrofísica.* (Benkirane e Prigogine, 2004, p.38).

Quando Réda Benkirane lhe pergunta (p.37) *O que o incomoda na ciência tal como ela é praticada desde há três séculos?*, ele responde: *Ela não corresponde ao universo que nós vemos!*

Conhecer um outro tipo de pensamento...

Em 1975 escrevia Joël de Rosnay (1975, p. 9-10): *Microscópio, telescópio: estas palavras evocam os grandes avanços científicos na direção do infinitamente pequeno e do infinitamente grande. O microscópio permitiu um vertiginoso mergulho nas profundezas do vivo, a descoberta da célula, dos micróbios e dos vírus, os progressos da biologia e da medicina. O telescópio abriu os espíritos à imensidão do cosmos, traçou a via dos planetas e das estrelas, e preparou os homens para a conquista do espaço. Hoje estamos confrontados com um outro infinito: o infinitamente complexo. Mas desta vez não há instrumento. Nada mais do que um cérebro nu, uma inteligência e uma lógicas desarmadas perante a imensa complexidade da vida e da sociedade. (...) Precisamos por isso de uma nova ferramenta. (...) Esta ferramenta, chamo-lhe macroscópio (macro, grande; e skopein, observar).*

O macroscópio é um instrumento simbólico, feito de um conjunto de métodos e de técnicas pedidas emprestadas a disciplinas muito diferentes. (...) O macroscópio filtra os detalhes, amplia o que liga, faz sobressair o que aproxima. Não serve para ver melhor, ou mais longe. Mas para observar o que é, ao mesmo tempo, demasiado grande, demasiado lento, e demasiado complexo para os nossos olhos (como a sociedade humana, esse organismo gigantesco, que é totalmente invisível para nós).

Para Joël de Rosnay (p.101; 103), o macroscópio é a “abordagem sistémica”, uma atividade transdisciplinar, criada a partir da contribuição fecunda de diferentes disciplinas (a biologia, a teoria da informação, a cibernética e a teoria dos sistemas, entre outras), assente na noção de “sistema”, que pode ser definido como *um conjunto de elementos em interação dinâmica, organizados em função de uma finalidade*.

Nesta interação dinâmica as ligações entre os elementos contam tanto como os próprios elementos. Nela encontram-se a complexidade organizada, a interdependência e a regulação. Como definir então “complexidade” na ótica da abordagem sistémica? Há duas noções importantes: a *variedade dos elementos* e a *interação entre os elementos*. Num sistema complexo, diz Joël de Rosnay, há uma grande variedade de elementos, com funções especializadas, organizados em níveis hierárquicos, articulados através de uma grande quantidade de ligações, que tecem uma intensa rede de conexões não lineares.

Edgar Morin (2003, p.51-52) acrescenta algo de fundamental: *À primeira vista [a complexidade] é um fenómeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. (...) Porém, a complexidade (...) compreende também incertezas, indeterminações, fenómenos aleatórios. A complexidade num sentido tem sempre contacto com o acaso. (...) Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados.*

E continua (p.20): *À primeira vista, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogéneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Numa segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal.* Dito de outra maneira, ainda (p. 8): *Não se tratará de retomar a ambição do pensamento simples, que era controlar e dominar o real. Trata-se de exercer um pensamento capaz de tratar o real, de dialogar e de negociar com ele.*

No entanto, avisa (p.8): *A complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução.* Porque há tensões, como a que existe permanentemente *entre a aspiração a um saber não parcelar, não fechado, não redutor e o reconhecimento do inacabamento, da incompletude de todo o conhecimento* (p.10). Porque há aparentes contradições, quando não se excluem mutuamente a ordem e a desordem, o uno e o múltiplo, a vida e a morte: *a ordem e a desordem são dois inimigos: uma suprime a outra, mas ao mesmo tempo, em certos casos, colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico permite-nos manter a dualidade no seio da unidade. Associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagónicos* (p.107). Um exemplo (p.92): *De qualquer modo, viver é morrer e rejuvenescer incessantemente. Por outras palavras, vive-se da morte das nossas células, como uma sociedade vive da morte dos seus indivíduos, o que lhe permite rejuvenescer.* Porque há riscos, quando se reconhece e se incorporam como elementos constituintes

da complexidade a incerteza, a desordem, a surpresa: *conhecer ou pensar não consiste em construir sistemas sobre bases certas, é dialogar com a incerteza* (Morin, 1993. p.18).

Qual é o reverso da medalha? Diz ainda Morin (2003: p.22): *um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutiladoras*.

... e exercitá-lo

Há situações muito correntes no quotidiano, quando por exemplo alguém diz: “primeiro transformo-me a mim mesmo, só depois poderei contribuir para mudar o mundo”. No nosso universo não há este “antes” e “depois” estanques: eu transformo-me por ação do mundo e o mundo conta com a minha ação, seja ela mais ou menos consciente. Existe um permanente vai e vem entre mim e o mundo, ambos sujeitos e objetos de transformação contínua.

Assim, uma constatação que hoje se tornou óbvia, mas que tem profundas consequências: o mundo está em grande transformação. Toda a nossa ação é parte desta transformação, pretendendo nós, ou não, transformá-la. Há cada vez mais pensadores que leem esta fase atual de mudança acelerada como uma crise multidimensional, sistémica e de rutura. Da nossa capacidade de entender o que se passa e porquê e da nossa capacidade de imaginar o futuro, dependerá o sentido e o impacto (sempre incerto) da nossa incorporação, pessoal e coletiva, mas sempre única e desejavelmente criativa, no processo de transformação em curso, que incansavelmente nos transforma.

É o pensamento complexo que consegue captar de forma não reducionista as mudanças e os processos, as linhas de fratura e de convergência, a unidade e a diversidade, as continuidades e as rupturas, as ações e as retroações.

Voltando ao quotidiano, quando discutimos o “local” e o “global”, verbalizamos por vezes uma visão ascendente (“do local para o global”), outras vezes descendente (“do global para o local”). Mais difícil é concebermos as interações, ao mesmo tempo, nos dois sentidos, que atuam mutuamente. E talvez ainda mais difícil conceber como, para além disso, o local contém em si o global e o global contém em si o local. Como recordou Dominique Simonet (2006, p.8): *Os elementos que compõem o nosso corpo são os que outrora formaram o universo*. Ou como patente na definição de globalização proposta por Boaventura de Sousa Santos (2006): *Podemos definir globalização hegemónica como o processo através do qual um dado fenómeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente e, ao fazê-lo, adquire a capacidade de designar um fenómeno ou uma entidade rival como local*².

Justamente esta globalização tem implicado grandes perdas, pela constante e sistemática redução de todas as esferas da vida ao mensurável e à estandardização, enquanto operações indispensáveis à mercantilização, e pela condenação à subalternidade e ao desaparecimento de milhares de espécies, materiais e imateriais, não incluídas neste movimento ou pouco interessantes para as suas finalidades. Estas mutilações atingem também as línguas e as linguagens, através das quais se expressa o pensamento,

² Ver também Santos, Boaventura de Sousa (2001), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Porto: Edições Afrontamento.

atingindo-o assim diretamente, consolidando um “pensamento único”. O conhecimento parece ser cada vez mais para exibir e para quantificar, classificar, distinguir e discriminar em sociedades cada vez mais desiguais, e cada vez menos para informar, refletir, debater, compreender e aprender, enquanto parte da construção de pessoas e sociedades mais equilibradas. Por isso Boaventura de Sousa Santos colocou na ordem do dia a premência de passar para além do visível e de buscar com determinação o que é tornado invisível, o que não se diz ou é calado, o que é sistematicamente desconsiderado, através de uma “sociologia das ausências e das emergências”.

O pensamento complexo é necessário como antídoto para este empobrecimento geral, com o qual nós nos confrontamos todos os dias.

Neste nosso dia a dia também é comum afirmar-se que “queremos os produtos mais baratos, temos direito a isso enquanto consumidores”. Houve uma época, nomeadamente na Europa, em que foi forte a batalha pelos direitos dos consumidores, ignorados e alvo de abusos frequentes. Mas quantas vezes o mais barato para o consumidor é conseguido à custa do esmagamento dos produtores? E os produtores ou os transformadores também são consumidores. Tal como todos somos ao mesmo tempo, filhos e talvez pais e avós, educadores e educandos, com raízes num ou vários locais e cidadãos/ãs do mundo... *Trata-se aqui de uma noção tipicamente complexa: quando se vê a unidade, vê-se a diversidade na unidade e, quando existe diversidade, procura-se a unidade.* (Benkirane e Morin, 2004, p.22-23).

Mas o que na prática fazemos, a maior parte das vezes, não é ver e procurar, é assumir a dicotomia, irremediável, destes termos. Oscar Jara (2006, p.53-55) lembra *que se foi fácil localizar a ideia de dois “polos” opostos, nem sempre ocorreu o mesmo com a noção de unidade entre ambos. Para a maneira formal de pensar é compreensível que possa haver dois elementos opostos, mas é muito difícil entender que haja unidade entre eles. (...) Por um lado, é evidente que os termos opostos da contradição se negam e se excluem mutuamente. Mas, por outro lado, é fundamental entender que entre eles se dá uma relação de implicação: um supõe necessariamente o outro. (...) Sem um não existiria o seu contrário. Um é “oposto” só em relação ao outro. A importância deste aspeto (a unidade dos contrários), reside em que é fundamental para entender as contradições como fator de movimento. (...) O entender as contradições como “tensões” ajuda a ver os polos contraditórios em sua inter-relação dinâmica e não como dois opostos isolados. Assim, ao captar o movimento da contradição e a interdependência entre seus polos, podemos descobrir o leque de situações intermediárias possíveis (...).* E situa-nos: *Trata-se de que relacionemos essas tensões, com nossas opções: quando vivemos, optamos; somos parte das contradições, vivemos suas tensões, e nossa prática contribui para reforçar o movimento da história em uma outra direção. Não há neutralidade nem abstenção possível.*

Somos assim chamados a promover incessantemente o diálogo entre o que fomos ensinados a ver como realidades antagónicas e investidas de relações de poder desiguais: o pensamento e a ação, o conhecimento e a experiência, o trabalho intelectual e o trabalho manual, o humano e a natureza, o sujeito e o objeto...

A capacidade de distinguir, associando (e não dissociando e reduzindo), apela à transdisciplinaridade, dentro e fora do sistema formal de ensino. Citando uma vez mais Edgar Morin (2003, p.106): (...) *devemos saber que nas coisas mais importantes, os conceitos não se definem nunca pelas suas fronteiras, mas a partir*

do seu núcleo. (...) Consideremos o amor e a amizade. Pode reconhecer-se nitidamente no seu núcleo o amor e a amizade, mas há também amizade amorosa, amores amigáveis. (...) As fronteiras são sempre vagas, são sempre interferentes.

Regressando ao quotidiano, fazemos quase sempre o possível por chegar ao que é certo, previsível, seguro. É nesse ambiente que nos sentimos bem. No entanto, alguns autores, tendo em conta a não linearidade do pensamento complexo, e o acolhimento da incerteza e do aleatório como sua parte integrante, falam antes na expressão das possibilidades, em vez das certezas. Ou sublinham a importância de imaginar possíveis futuros, ou utopias, como forma de apreensão e construção do mundo humano. Isto significa um enorme desafio, nomeadamente para a ação educativa transformadora – dar espaço e tempo à procura de novas ideias e configurações, de novas sociabilidades, de novas formas de estar e de agir, sentindo que essa não é uma perda de tempo nem um desperdício mas, pelo contrário, é uma aposta no futuro das pessoas com quem interagimos, no nosso próprio futuro e no futuro coletivo.

Neste contexto, toda a ação é atravessada pela incerteza e pelas probabilidades. Foi uma das ideias que Morin desenvolveu, a de *ecologia da ação, uma ação lançada é relacionada, em seguida, com as condições do meio e pode ser desviada do seu destino. Não temos a certeza de que o resultado da ação vai corresponder às nossas intenções* (Benkirane e Morin, 2014, p.24). Por isso, acrescenta, o fundamental é a estratégia, que *se opõe ao programa; como ele, estabelece um objetivo e cenários de ação mas, ao invés dele, modifica a sua ação em função das informações recolhidas e dos acasos que vai encontrando. Traz em si a consciência da incerteza que irá enfrentar e por isso mesmo comporta uma aposta. (...) Dado que as consequências de uma ação são incertas, a aposta ética, longe de renunciar à ação por medo das consequências, assume essa incerteza, reconhece os riscos, elabora uma estratégia. A aposta é a integração da incerteza na esperança.* (Morin, 2011, p.23-24).

Visto que a ação implica uma opção, ela tem um ponto de partida, um ator. Richard E. Lee (2006) acredita que as perguntas consagradas de *quem, o quê, quando, onde, por quê*, a partir de um *ponto de vista indefinido*, estão a desaparecer. A nossa atenção deve virar-se para outras questões: *para quem, para quê, para quando, para onde e a partir de que ponto de vista.*

Repensar a educação

Enquanto este debate ocorre, os sistemas de ensino formal, não-formal e informal mantêm-se solidamente ancorados no anterior paradigma – que não passou a estar totalmente errado, mas que dá conta apenas de uma parte muito limitada da realidade.

Em 1993, a Fundação Calouste Gulbenkian criou a “Comissão Gulbenkian para a reestruturação das Ciências Sociais”³, tendo em conta *as grandes conquistas intelectuais dos últimos 30 a 40 anos – que levaram ao estudo moderno da vida e à ciência da complexidade (...), assim como a intensificação do diálogo*

³ Presidida por Immanuel Wallerstein e composta por um conjunto de 10 académicos de vários continentes, seis da área das ciências sociais, dois das ciências da natureza e dois das humanidades.

intercultural e o crescimento do ensino universitário a partir dos finais da década de 50 (...), que quase não deixaram espaço para preocupações de natureza estrutural e organizativa. (Para abrir as Ciências Sociais, 2002, p.11-12).

O objetivo era, como se vê, bastante operacional e isso mesmo é assumido nas quatro propostas muito concretas⁴ com que termina o último capítulo, de conclusões. Mas para chegar a esse ponto, é feita toda uma reflexão sobre o caminho e os debates no seio das Ciências Sociais, desde 1945, girando fundamentalmente em torno da validade da distinção entre o tríptico “humanidades”, “ciências naturais” e “ciências sociais” e da estrutura disciplinar existente.

É neste quadro que se reconhece que os novos desenvolvimentos ocorridos nas ciências naturais acentuavam a não linearidade em detrimento da linearidade, a complexidade em detrimento da simplificação, a impossibilidade de separar o medidor da medição, e até, no caso de alguns matemáticos, a superioridade da dimensão interpretativa e qualitativa sobre uma precisão quantitativa de rigor mais limitado. (...) Esta diminuição das contradições entre as ciências naturais e sociais não implicou conceber a humanidade como algo de mecânico, mas antes o conceber a natureza como algo de ativo e criativo. (...) Trata-se de um mundo mais instável, um mundo bastante mais complexo, um mundo onde as perturbações desempenham um papel de grande relevo e onde uma das questões-chave é a de como explicar a origem de toda essa complexidade. (...) Um mundo em que a análise científica baseada na dinâmica dos sistemas fora de equilíbrio colocam a ênfase nos futuros múltiplos, na bifurcação e escolha, na dependência histórica e, para alguns, na incerteza intrínseca e inerente (p.90, 91 e 93).

No final da mesma década a UNESCO convidou Edgar Morin a elaborar uma reflexão sobre a educação do futuro. Daí nasceu uma proposta (1999) dos sete temas que deveriam tornar-se fundamentais em todo o ensino (Morin, 2000, p.7): *Estes temas permitiriam, por si só, integrar as disciplinas existentes e estimular os desenvolvimentos dum conhecimento apto a responder aos desafios da nossa vida individual, cultural e social.*

Começa pela necessidade do reconhecimento de que há erro e ilusão no nosso pensamento, o qual é particularmente cego a esta realidade; enuncia a *seguir os princípios dum conhecimento pertinente* numa era planetária, que exige uma reforma paradigmática – e não programática – da educação, *porque ela diz respeito à nossa aptidão para organizar o conhecimento*. A terceira e quarta propostas falam de *ensinar a condição humana* e de *ensinar a identidade terrestre*, respetivamente. O quinto tema tem como título *Enfrentar as incertezas*, e nele se insiste que é uma ilusão conseguir prever o destino humano: *o futuro permanece aberto e imprevisível*. *Ensinar a compreensão* é a chave da sexta proposta, salientando-se que esta questão é de tal forma crucial para os humanos, que devia ser uma das finalidades da educação. Finalmente, ao sétimo tema Morin chamou *A ética do género humano* e nele discute as relações entre as pessoas e as sociedades: *as interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage com os indivíduos. (...) Estas instâncias*

⁴ São elas: (1) “O alargamento de instituições (...) capazes de reunir investigadores que levem a cabo, durante o período de um ano, um trabalho comum em torno de determinados temas específicos e mais prementes.” (2) “O estabelecimento, no interior das estruturas universitárias, de programa integrados de investigação transversais às balizas de demarcação tradicionais, apontados a objetivos intelectuais específicos e dotados de fundos destinados a períodos de tempo predeterminados (digamos, cinco anos).” (3) “A obrigatoriedade de dupla filiação departamental para os professores.” (4) “Trabalho conjunto para os alunos da pós-graduação.”

não deveriam por consequência ser dissociadas: todo o desenvolvimento do género humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência (p.119-120).

Estes dois contributos (entre outros), datados do final do século passado, estão ainda muito longe de passar à prática nas opções políticas e organizativas que nos enquadram. O que significa que a distância entre o que os cientistas estudam e descobrem, assim como o que os cidadãos veem e sentem, e as estruturas e contextos onde se aprende a pensar, a tomar decisões e a agir, é cada vez maior. Parecemos estar numa rota de colisão.

O paradigma da complexidade surgirá do conjunto de novas conceções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão conciliar-se e juntar-se. (...) Se o pensamento simplificador se baseia (...) na disjunção e na redução, que são brutalizantes e mutiladores, então os princípios do pensamento complexo serão necessariamente princípios de distinção, de conjunção e de implicação (Morin, 2003, p.112).

Referências Bibliográfica

- Benkirane, Réda e Morin, Edgar (2004), O complexus, aquilo que é tecido em conjunto: entrevista com Edgar Morin, in *A complexidade: vertigens e promessas*, Lisboa: Instituto Piaget (Coleção Epistemologia e Sociedade).
- Benkirane, Réda e Prigogine, Ilya (2004), O fim das certezas: entrevista com Ilya Prigogine, in *A complexidade: vertigens e promessas*, Lisboa: Instituto Piaget (Coleção Epistemologia e Sociedade).
- Ewald, François e Morin, Edgar (1999), Edgar Morin, philosophe de l'incertain, in *Magazine Littéraire* (312-juillet-août)
- Holliday, Oscar Jara (2006), *Para sistematizar experiências*, 2ª edição, revista, Brasília: Ministério do Meio Ambiente (Série Monitoramento e Avaliação, 2).
- Lee, Richard E. (2006), Complexity and the Social Sciences in *Review* (XXIX,1).
- Morin, Edgar (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, [Paris]: Éditions du Seuil.
- Morin, Edgar (2003), *Introdução ao Pensamento Complexo*, 4ª edição. Lisboa, Instituto Piaget (Coleção Epistemologia e Sociedade).
- Morin, Edgar (2011), Compreender o mundo que aí vem, in Morin, Edgar e Viveret, Patrick, *Como viver em tempo de crise?*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- *Para abrir as Ciências Sociais: Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais* (2002), 2ª edição, Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Rosnay, Joël de (1975), *Le macroscopie: vers une vision globale*, Paris: Éditions du Seuil.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006), *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simonet, Dominique (2006), 3ª edição, Prólogo in *A mais bela história do mundo*, Lisboa: Gradiva.





DILEMAS Y DESAFÍOS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN - ALGUNAS APROXIMACIONES FREIRIANAS

Oscar Jara H.¹

Resumen

En las últimas décadas, caracterizadas por rápidos y profundos cambios económicos, sociales, políticos, culturales, ha sido una preocupación recurrente en el ámbito internacional, el preguntarse por el papel que juega actualmente y el papel que podría jugar la educación en este contexto de cambios y transformaciones. Ante esta cuestión, se hace indispensable que las educadoras y educadores que apostamos por la transformación en nuestras prácticas cotidianas, podamos preguntarnos qué dilemas y qué desafíos nos plantea impulsar en nuestras prácticas cotidianas una educación para la transformación y podamos, entonces, incidir, a partir de ellas, en las políticas y orientaciones educativas. Este artículo coloca algunos de esos dilemas y desafíos, desde la visión de Paulo Freire, con el fin de contribuir a la reflexión crítica en torno a la educación.

Palabras-clave: Educación; Transformación; Paulo Freire; Formación del profesorado.

“La educación no cambia el mundo...

cambia a las personas que transforman el mundo”

Paulo Freire

En las últimas décadas, caracterizadas por rápidos y profundos cambios económicos, sociales, políticos, culturales, ha sido una preocupación recurrente en el ámbito internacional, el preguntarse por el papel que juega y el papel que podría jugar la educación en este contexto de cambios y transformaciones. A esta inquietud ya buscaba responder el informe que elaboró para la UNESCO la *Comisión Internacional sobre la Educación*

¹ Educador Popular y Sociólogo. Director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica. Presidente del CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe). Agosto 2016.

para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors², el cual comienza planteando que frente a los desafíos actuales la educación constituye “un instrumento indispensable” para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, enfrentando y superando las tensiones a) entre lo mundial y lo local; b) entre lo universal y lo singular; c) entre el largo y el corto plazo; d) entre competencias e igualdad de oportunidades; e) entre desarrollo de conocimientos y el acceso a la información por una parte y las capacidades de asimilación del ser humano, por otra.

Más recientemente, el *Foro Mundial sobre la Educación* realizado en Corea el año 2015, reitera la importancia de trabajar sobre una agenda de educación transformadora y universal (centrada en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida), afirmando que su visión es “transformar las vidas mediante la educación” reconociéndola como el motor principal para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos para el 2030³.

Ante estas declaraciones que muchas veces no llegan a plasmarse en políticas ni acciones reales, se hace indispensable que las educadoras y educadores que apostamos por la transformación en nuestras prácticas cotidianas, podamos preguntarnos qué dilemas y qué desafíos nos plantea impulsar una educación para la transformación y podamos, entonces, incidir en las políticas y orientaciones educativas de las que formamos parte.

¿Qué educación para que tipo de cambios?

El primero de ellos tiene que ver con la pregunta: ¿de qué educación estamos hablando y en función de qué tipo de cambios?

Por ello, tenemos que tener como punto central de referencia que no podemos hablar de la “educación” en general, como si fuera un todo uniforme y universalmente homogéneo. Tenemos que hablar, más concretamente, de “procesos educativos”: de procesos de aprendizaje y de enseñanza; de procesos de construcción y recreación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores; de procesos de socialización, encuentro, sensibilización, descubrimiento; de procesos de cuestionamiento, búsquedas y afirmaciones; de procesos de identificación y de reconocimiento de identidades. Procesos múltiples, diversos, estructurados o inéditos. Procesos individuales, grupales, colectivos y masivos. Procesos formales, no formales, informales. Cotidianos, multi-facéticos y multi-coloridos en los que lo planificado se mezcla con lo espontáneo o lo inesperado. Procesos que siempre se realizan en un contexto histórico-social y en un contexto teórico determinado, concreto, que a la vez es síntesis de múltiples determinaciones estructurales y coyunturales. Procesos educativos, en fin, siempre vinculados con la vida y sus avatares.

² UNESCO (1996): *La Educación encierra un Tesoro*. Paris.

³ UNESCO, BM, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR (2015): *Educación 2030*, Declaración de Incheon hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Por ello, en la escena contemporánea, en este tiempo-espacio de múltiples cambios, preguntarnos por qué tipos de procesos educativos queremos o debemos impulsar, es una pregunta relevante, pero que tiene dos vías de respuesta:

- a) Procesos educativos que nos permitan adaptarnos a los cambios que se están produciendo en las sociedades,
- b) Procesos educativos que posibiliten generar en quienes participamos en ellos capacidades de transformación y cambio hacia el tipo de sociedad a la que aspiramos.

La primera vía de respuesta nos conduce al conformismo, al acomodo, a la tranquilidad de mantenernos como objetos pasivos de una historia que otros impulsan. La segunda, por el contrario, nos conduce a la inquietud, a la curiosidad, a la innovación transgresora, a la búsqueda por constituirnos como mujeres y hombres protagonistas activos, constructores de la historia, sujetos transformadores.

De ahí que valdría la pena identificar y analizar los discursos dominantes respecto al cambio y su impacto en lo educativo. Pues por la vía primera, se afirma la necesidad de una educación para la competitividad, para la eficiencia, para el éxito triunfador individual, para satisfacer las demandas del mercado global, coherente con la lógica mercantil capitalista que predomina como pensamiento que pretende erigirse como único en función de la globalización neoliberal. La otra vía, que confronta a la primera y desde la que nos ubicamos sin ambigüedades, nos coloca en la búsqueda de una educación para la democratización, la equidad y el respeto a la diversidad de las relaciones humanas; una educación para una ciudadanía planetaria democrática, para la defensa de la vida, para la globalización de la solidaridad.

Se trata, entonces, de procesos educativos que responden a dos paradigmas éticos, políticos, pedagógicos y estéticos diferentes y contrapuestos. Y que, por tanto, plantean exigencias diferentes y en confrontación a quienes los promueven, respecto al tipo de cambio social y personal al que se aspira: ¿Qué pretendemos cambiar? ¿Cómo son los procesos de cambio en los que participamos? ¿Cuáles son las posibilidades, los límites, las tensiones y las resistencias a dichos cambios? ¿En qué ámbitos nuestra acción es eficiente para promover dinámicas y acciones transformadoras?

Una educación emancipadora

Siguiendo la conocida metáfora freiriana, diferenciamos así una educación “bancaria”, de una educación liberadora, emancipadora⁴: diferenciamos una educación vertical, en que el educador “deposita” en la mente del educando, como si fuera un “objeto”, los conocimientos previamente elaborados, para ser memorizados, de una educación horizontal, problematizadora, dialógica, en la que ambos son sujetos generadores de aprendizajes y que permite liberar las capacidades y potencialidades de las personas. Una educación, además que nos permita liberarnos de las diversas ataduras que nos impiden ser plenamente personas.

⁴ Freire, Paulo (1970): *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva. Capítulo II: La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión.

Así, cuando hablamos de una educación para la transformación, estamos refiriéndonos – esencialmente – a procesos educativos críticos, creativos, integrales, que desarrollen nuestras capacidades de ser sujetos protagonistas en los distintos espacios en los que participamos o de los que formamos parte.

“Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. No puedo estar en el mundo con las manos enguantadas, solamente comprobando (...) Hay preguntas que debemos formularnos insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo (...) ¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién?”⁵

Una educación para la transformación, no está centrada tanto en el ámbito de la enseñanza que se quiere transmitir, sino en el del aprendizaje que se busca generar. Por eso, la educadora o el educador, somos también sujetos de aprendizaje, responsables de generar la ilusión y la pasión por aprender siempre más; incentivadores de curiosidades y de preguntas de fondo; motivadores de percepciones más sutiles, de imaginaciones ilimitadas y de preguntas más críticas; compañeras y compañeros de búsqueda por respuestas y caminos que seguramente abrirán –a su vez– nuevos campos de interrogación y camino. Como dice Freire, buscando promover el paso de una curiosidad ingenua, inicial, a una curiosidad epistemológica:

“Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta, en lugar de la tradicional pasividad de cara a las explicaciones discursivas del profesor (...) Una buena tarea para un fin de semana sería proponer a un grupo de alumnos que registrase, cada uno por su lado, las curiosidades más fuertes que les llamaron la atención en razón de algo visto en un noticiero de televisión, de propaganda de juego de vídeo, del gesto de alguien, no importa. Qué ‘tratamiento’ dio a su curiosidad, si fácilmente fue superada o si, por el contrario, condujo a otras curiosidades. Si en el proceso curioso consultó fuentes, diccionarios, computadoras, libros, si hizo preguntas a otros. Si la curiosidad en cuanto desafío provocó algún conocimiento provisional de algo o no. Lo que sintió cuando se reconoció trabajando su misma curiosidad...”⁶

Todo esto implica que el educador y educadora “aprende al enseñar”, así como los educandos “enseñan al aprender”⁷

“El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos

⁵ Freire, Paulo (1986): *Pedagogía da autonomia, saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra. P. 76 (ensinar exige a convicção de que a mudança é possível).

⁶ Freire, Paulo (1986): ya citado. pp 95, 97 (ensinar exige curiosidade).

⁷ Freire, Paulo (1986) ya citado: p.25 (no hay docência sin discencia).

senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos, están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad – razón para la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad– el educador que actué así tiene un momento rico de aprendizaje en su acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar, algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.”⁸

Una educación para la transformación, significa también, la transformación del papel del educador y de la educadora, quienes no solamente estaremos interesados en trabajar contenidos establecidos, sino que buscaremos generar las condiciones y las disposiciones que movilicen las capacidades transformadoras: capacidad de comunicarnos, capacidad de escuchar, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de sentir indignación profunda ante la injusticia, capacidad de prever, planear y proyectar, capacidad de emocionarnos y disfrutar la belleza, capacidad de expresarnos en múltiples lenguajes, capacidad de analizar y de sintetizar, de abstraer y de concretar, de investigar y movilizar. Y la práctica de todo ello y la reflexión crítica sobre esta práctica, será nuestra principal manera de formarnos a nosotros y a nosotras mismas, como sujetos de transformación en muy diversos ámbitos:

“En la formación permanente de los profesores, el momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer, que se puede mejorar la próxima práctica”⁹

La búsqueda de la coherencia ética

Todo proceso de cambio enfrenta dilemas y desafíos: posibilidades, resistencias, fortalezas y debilidades. Se trata siempre de un camino por recorrer en el que las rutas no están totalmente prefijadas, sino que hay trechos y atajos por construir, que no existen aún, pero que podemos lograr que existan, efectivamente, como dice Machado, “haciendo camino al andar”. De ahí la importancia de emprender la búsqueda y de correr el riesgo de innovar: didácticamente, pedagógicamente, políticamente, estéticamente. Innovación en el sentido de generar nuevas potencialidades y posibilidades: dinámicas sinérgicas que impulsen otras inéditas dinámicas y generen movimientos, espacios y escenarios que proporcionarán condiciones y disposiciones para crear y construir –como resultado– algo distinto, incluso radicalmente distinto, a la situación original. Es ver, sentir y vivir el proceso educativo como aventura y no como rutina: *“Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos diariamente”¹⁰*

Por eso es que, para Freire, quien afirmaba que debemos ver el futuro como problema y no como inexorabilidad, para quien la historia es una posibilidad y no una determinación, y reiteraba que el cambio es

⁸ Freire, Paulo (1994): Cartas a quien pretende enseñar. México. Ed. Siglo veintiuno.

⁹ Freire, Paulo (1986) ya citado: pp. 43-44 (ensinar exige reflexão crítica sobre a prática).

¹⁰ Freire, Paulo (1994): Cartas a quien pretende enseñar. México, Ed. Siglo veintiuno.

difícil, pero es posible pues debemos ser sujetos de la historia¹¹, *“No podemos asumirnos como sujetos de búsqueda, de decisión, de ruptura, de opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos”*¹².

Y es en este marco que tiene sentido la búsqueda de la coherencia ética, como impulso vital de nuestras propuestas de innovación y de cambio: porque se trata de ser protagonistas activos que nos transformamos a nosotros mismos en los mismos procesos en que nos esforzamos por transformar el entorno. Reduciendo la distancia entre un entorno que inicialmente puede ser exterior y nuestras propias acciones. Así pasamos de estar “en el contexto” a estar “con el contexto”, incorporándolo no como un lugar o espacio ajeno, sino como parte de nuestra propia práctica. Por eso Freire nos llama la atención¹³ a que pensemos que la virtud a la que aspiramos no es “ser coherentes” permanentemente, porque eso es imposible – e incluso dice, aburrido – ya que nuestra coherencia de hoy puede ser nuestra incoherencia de mañana, pero también nuestra incoherencia de hoy puede ser nuestra coherencia de mañana. La virtud, está, entonces, en la búsqueda de la coherencia. Y esto es un ejercicio fundamentalmente ético, que incentiva el dinamismo de la vida entera del educador y de la educadora.

Se tratará entonces de buscar permanentemente en nuestro quehacer educativo la coherencia entre:

- lo que se dice y lo que se hace; lo que se piensa y lo que se dice;
- entre la práctica y la teoría (buscando generarla) y entre la teoría y la práctica (buscando aplicarla);
- entre los conocimientos y saberes existentes y los nuevos conocimientos que se producirán de forma activa y nunca pasivamente, al confrontarse nuevas informaciones con lo que ya se sabía;
- entre conocer y transformar, como dos dimensiones de un mismo proceso;
- entre pensar y sentir, como dos dimensiones que no existen la una sin la otra, como seres “sentipensantes”, como aprendió de unos pescadores, el innovador y transformador de la investigación social en América Latina, Orlando Fals Borda¹⁴;
- entre paradigmas y vida cotidiana, entre la utopía y el diario vivir: aquéllas no están en un lugar lejano perdidas en un infinito al que algún día llegaremos, sino, por el contrario, la utopía y los paradigmas deben ser el motor, el sentido, la fuerza, la motivación de lo que hacemos cotidianamente, pues es en la cotidianidad donde se descubre y se expresa su razón de ser.

Así, la búsqueda de la coherencia ética se convierte en la orientadora de todo nuestro quehacer que, de esta manera, puede convertirse en educación transformadora, que nos transforma en la medida que transformamos, pues nos convertimos en sujetos y a la vez objetos de transformación. De ahí que no puede haber conformismo posible para quienes impulsemos una educación para la transformación, ante la ideología neoliberal fatalista que estimula la pasividad e inmovilidad ante una realidad de opresión y dominación. Como

¹¹ Paulo Freire (1986) ya citado: p. 85 (ensinar exige a convicção de que a mudança é possível).

¹² Paulo Freire (1986) ya citado: p. 19 (primeiras palavras).

¹³ Diálogo abierto con Paulo Freire, en el Centro Cultural General San Martín, Buenos Aires, 21 de junio de 1985.

¹⁴ Ver: entrevista a Orlando Fals Borda, sobre “cultura anfibia” (s/f) <https://youtu.be/LbJWqetRuMo>

dice el profesor y gran amigo de Freire, Balduino Andreola: *“Qué suerte, Paulo, que no te detuviste y que hasta el final proclamaste, con el vigor de un pedagogo-profeta las dimensiones ética y política como exigencias ontológico-existenciales e históricas de la persona y de la convivencia humana y, en particular, de la educación”*¹⁵. La búsqueda de coherencia ética es motivación y alimento de los procesos transformadores, que son complejos, difíciles, pero siempre cargados de Esperanza, no basados en una “espera” pasiva de que las cosas acontezcan, sino una “espera activa” que construye y hace posible que acontezca lo nuevo que puede acontecer.

Indignación, crítica, problematización; diálogo, construcción, búsqueda; curiosidad, insatisfacción, aprendizaje permanente; búsqueda de la coherencia como esfuerzo permanente y “esperanzoso”, son todas, dimensiones que deben estar presentes en la labor cotidiana de los educadores y educadoras, que como en este poema de Freire, queremos ser “como el jardinero que prepara el jardín para la rosa que se abrirá en la primavera”

Canción obvia¹⁶

*Escogí la sombra de este árbol
para descansar de lo mucho que haré
mientras espero por ti.
Quien espera en la pura espera
vive un tiempo de espera vana.
por eso, mientras te espero,
trabajaré los campos y conversaré con la gente;
sudaré mi cuerpo que el sol quemará;
mis manos encallecerán;
mis pies aprenderán el misterio de los caminos;
mis oídos oirán mejor;
mis hijos verán lo que antes no veían
mientras espero por ti. (...)
No te esperaré, pues, en la pura espera
porque mi tiempo de esperar
es un tiempo de quehacer.
Estaré preparando tu llegada
como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que se abrirá en la primavera.*

¹⁵ Andreola, Balduino (2012): *Carta-prefacio a Paulo Freire*, en “Pedagogía de la Indignación”, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

¹⁶ Poema de Paulo Freire: Ginebra, marzo 1971 (extracto).

Referencias Bibliográficas¹⁷

- Andreola, Balduino (2012): Carta-prefacio a Paulo Freire, en “Pedagogía de la Indignación”, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva. Capítulo II: La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión.
- Freire, Paulo (1986): *Pedagogía da autonomia, saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra. P. 76 (ensinar exige a convicção de que a mudança é possível).
- Freire, Paulo (1994): *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Ed. Siglo veintiuno.
- UNESCO (1996): *La Educación encierra un Tesoro*. Paris.
- UNESCO, BM, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR (2015): *Educación 2030, Declaración de Incheon hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

¹⁷ Los textos de Freire citados están accesibles en: <https://www.paulofreire.org/o-acervo-paulo-freire>

DESCOLONIZAR A DIFERENÇA: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS COLONIAIS.

Filipe Martins¹

Resumo

A presente comunicação apresenta um conjunto de reflexões que partem da prática educativa do autor no domínio da educação intercultural, suportadas por perspectivas teóricas pós-coloniais. São apontadas algumas “fronteiras” cognitivas herdadas do colonialismo que persistem ainda na manutenção de diferenças e na legitimação de desigualdades entre pessoas. O papel dos sistemas educativos no reforço destas “fronteiras coloniais” é equacionado e são apontados alguns contributos pedagógicos, no quadro da educação global, para favorecer um processo de “descolonização” das relações sociais e educativas.

Palavras-chave: Diferença; Educação; Pós-colonial; Educação Global.

Nesta comunicação irei apresentar um conjunto de reflexões pessoais que resultam essencialmente da minha prática enquanto educador nos campos da educação social, da educação para a cidadania e da aprendizagem intercultural. São, no entanto, reflexões também grandemente suportadas pelos trabalhos de diversos autores do campo dos estudos pós-coloniais e de outros que articulam a educação global com a teoria pós-colonial, tendo-se constituído como referências estruturantes do meu pensamento e atuação enquanto educador.

No trabalho de formação sobre diversidade cultural e educação intercultural que realizo em conjunto com muitos outros educadores e educadoras em diversos contextos formais e não formais de formação, seja com jovens ou com adultos, é sempre evitada a transmissão de uma visão culturalista que informa, descreve e explica “os outros”, a sua cultura e a sua “diferença”. Pelo contrário, a formação para a interculturalidade inicia-se sempre pela reflexão sobre a modo como cada um/uma vê e se relaciona com a diferença.

¹ Centro em Rede de Investigação em Antropologia – Universidade do Minho; Rede Inducar.

Para facilitar este processo de reflexividade, é frequente a utilização de exercícios individuais e grupais de criatividade e/ou simulação, tais como exercícios de construção coletiva de narrativas sobre “o outro”. Zara, Beto e Vicente é um desses exercícios. Nele é pedido aos/às participantes que escrevam, em pequenos grupos, uma breve narrativa, supostamente realista, sobre a vida de uma personagem sobre a qual é apenas fornecida alguma informação inicial. Esta é a informação disponibilizada sobre cada personagem no início do exercício:

O Vicente é um finalista universitário residente no Porto e está à procura de emprego...

O Beto é um imigrante cabo-verdiano residente em Coimbra e está à procura de emprego...

Zara é uma jovem muçulmana residente em Lisboa e está à procura de emprego...

Ao fim de dezenas de sessões em que utilizei este exercício em Portugal, foi-me possível identificar alguns padrões transversais às histórias elaboradas². A personagem “Vicente” é quase sempre retratada como portuguesa, falante de português, jovem, com dificuldades em encontrar emprego, muitas vezes vivendo em situação de vulnerabilidade económica e frequentemente acabando por emigrar em busca de melhores condições de trabalho. Nas histórias escritas sobre “Beto”, este é quase sempre retratado como pobre, jovem, solitário, encontrando-se em situação irregular no país, com baixas qualificações e por isso procurando empregos desqualificados; é muitas vezes retratado como negro e frequentemente vítima de discriminação racial. Nas histórias elaboradas sobre “Zara”, esta apenas raramente tem nacionalidade portuguesa, é quase sempre retratada como imigrante, frequentemente pobre, pouco qualificada e em situação irregular; amiúde submetida à repressão por parte de elementos masculinos da família e muitas vezes usa véu, o que acaba por despoletar episódios em que é vítima de discriminação em locais públicos.

Após a leitura, análise e discussão das histórias elaboradas para cada personagem, este exercício favorece, de um modo muito vívido, uma tomada de consciência crítica sobre os processos de categorização do “outro” que todos utilizamos, maioritariamente de forma inconsciente e quase automática. Evidencia-se assim o recorrente recurso a generalizações e simplificações que reforçam diferenciações, distâncias e hierarquias entre “nós” e “os outros”. Adicionalmente, este exercício permite uma leitura que interpreta o texto a partir do seu contexto, revelando e analisando as condições sociais e históricas que tornam possíveis – e prováveis – estas caracterizações carregadas de valor, em forma de *fronteira*.

Com efeito, os estudos pós-coloniais das últimas décadas têm vindo a demonstrar que muitas destas fronteiras são herdeiras de um processo de modernização racionalista, economicista e individualizante que tem como face oculta o próprio colonialismo e a sua herança opressiva de violência cultural, cognitiva, estrutural e material sobre um “outro”, que assim é tornado “distante”, inferior e desconsiderado. Foi justamente este processo de “construção do Outro” que legitimou (e ainda legitima) a dominação e exploração colonial (cf. Bhabha, 1994; Said, 1994).

² Estes padrões resultam das minhas perceções decorrentes da experiência acumulada na implementação do referido exercício e não de uma análise sistemática dos seus resultados.

Trata-se aqui de uma lógica de “colonização do imaginário” (cf. Gruzinski, 2003) que opera essencialmente através de oposições binárias redutoras e hierarquizadas tais como branco/negro, civilizado/primitivo, cultura/natureza, desenvolvido/subdesenvolvido, adulto/criança, homem/mulher, que naturalizam a superioridade do colonizador e que transformam também a auto-percepção do próprio colonizado, interiorizando este a um lugar de inferioridade (Stoler, 1995; Fanon, 2008 [1952]). Neste quadro de “dominação epistemológica” decorrente das relações coloniais, ainda efetiva atualmente (Santos e Meneses, 2009), a própria diferença é vista como um *deficit*, uma incompletude ou uma deficiência. O que justifica que se converta facilmente em desigualdade. É a partir deste enquadramento concetual que se constituem os padrões de relação com a diferença característicos e herdados do colonialismo.

Vanessa Andreotti (2012) sistematiza criticamente estes padrões no quadro dos discursos e práticas de promoção e/ou educação para o desenvolvimento ou para a “cidadania global”, identificando sete modelos de relação com a diferença que se reforçam mutuamente: hegemónicos (auto-justificando a superioridade do “(ex-)colonizador” e assim validando a dominação do “outro”), etnocêntricos (projetando perspetivas particulares como universais), a-históricos (obliterando legados e cumplicidades históricas), des-politizados (desconsiderando as desigualdades de poder e as raízes ideológicas das análises e das propostas), salvacionistas (encarando a ajuda como responsabilidade do mais apto), des-complicados (oferecendo soluções fáceis que não requerem mudanças sistémicas) e paternalistas (buscando afirmação da superioridade através da prestação de ajuda).

São, aliás, estes modelos que justificam, mesmo após as independências das “colónias” europeias, a persistência de uma epistemologia ancorada na noção de “desenvolvimento” e da sua contraparte, o subdesenvolvimento, eficaz tanto no quadro internacional através da demarcação de nações, povos e culturas “desenvolvidas” e “subdesenvolvidas” (Escobar, 1995), como no plano interpessoal e institucional, definindo patamares de “desenvolvimento” e de “atraso” cognitivo, psicossocial e moral (Maira, 2004).

Os sistemas educativos, enquanto sistemas social e politicamente estruturados de validação e de transmissão de conhecimento, têm neste processo um papel paradoxal. Por um lado estes sistemas, ao desenvolverem-se em associação com a constituição dos estados-nação modernos e reforçando a cidadania liberal com base em critérios universalistas, visam justamente combater as desigualdades socioeconómicas entre cidadãos e entre nações, procurando garantir condições de igualdade de desenvolvimento e de emancipação para todos/as. Por outro lado, porém, estes mesmos sistemas, fruto das suas lógicas internas autoritárias, massificadoras (de sujeitos e do conhecimento), estratificadas e elitistas, acabam por constituir poderosos instrumentos legitimadores e reprodutores das fronteiras e das desigualdades inerentes à modernização e ao colonialismo, seja a nível de cada nação, sejam entre países, regiões ou mesmo continentes. Processo este que, por força das dinâmicas económicas e políticas globais, se perpetua do período colonial até à atualidade e, segundo alguns autores críticos, hoje com renovado vigor, submetendo as contínuas reformas educativas aos ditames da economia neoliberal (Stoer e Magalhães, 2005; Afonso, 2016).

Tal é visível numa recente tendência de “pedagogização do social” (Correia 2001) ou numa “arrogância educativa” (Andreotti 2013) que tende a conceber todos os erros ou problemas das pessoas ou comunidades – ou seja, as suas diferenças (pobreza, a doença, a delinquência, o “desvio” sexual, o insucesso, etc.) – como

falta de educação, ou seja, de conhecimento, de competências e/ou de valores. Pressupõe-se que este *deficit* educativo é o que justifica a diferença tornada problema e, como tal, a solução passaria naturalmente pela “prescrição” de mais educação.

Esta noção baseia-se numa dicotomia entre conhecimento e ignorância, omitindo porém que todo o conhecimento é também a ignorância de outros conhecimentos (Andreotti, 2013). Com efeito, todos os problemas/erros têm origem em determinados conhecimentos e a questão verdadeiramente educativa, transformadora, seria justamente pensar que sistemas de poder e (des)conhecimento criam as condições para o surgimento destes “problemas”.

Uma educação para além das fronteiras coloniais exige assim que se procurem as raízes históricas e políticas dos problemas em toda a sua complexidade, revelando a diversidade e pluralidade de conhecimentos e modos de vida e, deste modo, expandindo as possibilidades de pensarmos e vivermos juntos. Vanessa Andreotti (2014) chama a este processo “literacia crítica”: um exame crítico cuidadoso dos guiões sociais coletivos que herdamos e que reproduzimos. Este seria um processo que implicaria um envolvimento ético com o outro e uma visão da diferença enquanto pluralidade essencial à criatividade e à liberdade. Mais do que independência, reconhece-se e valoriza-se a interdependência como constitutiva da humanidade. Mas não uma interdependência harmoniosa e tolerante, acrítica; antes uma interdependência que assuma os limites e efeitos das nossas próprias perspetivas e ações e que denuncie e tome partido face à desigualdade e à injustiça. Assumindo que somos todos parte do problema e parte da solução (Andreotti, 2013).

Creio que, para tal, será necessário procurar novos guiões e lugares para o diálogo e para a criação em igualdade. Mas estes não podem começar se não em cada um/a, pela *reflexividade* constante, pela *abertura a receber* do outro a novidade e pela capacidade de *desaprender* heranças cognitivas e valorativas coercivas e injustas. Teremos de ser capazes de lidar melhor com a ambiguidade, com a limitação e com a complexidade, afastando leituras e escolhas dicotómicas.

Este será o mote de uma nova educação global, uma educação que gere “(...) conforto no desconforto das incertezas inerentes a viver a pluralidade da existência” (Andreotti, 2013: p. 223).

Acredito que tal só se conseguirá quando formos capazes de rever profundamente os objetivos, os métodos e os contextos da educação que aceitamos e que praticamos. Quando objetivos, métodos e contextos se orientam num mesmo sentido, o da construção de relações iguais, cooperativas, éticas, solidárias, exigentes e de confiança entre as pessoas.

Esta será forçosamente uma educação imperfeita. Mas ainda bem. Porque isso significa que rejeitará sempre a ditadura dos fins, a fixação dos conhecimentos e a universalização das verdades. Só assim se ultrapassarão as fronteiras coloniais.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (2016). Reflexões pós-coloniais em torno da avaliação em educação. In A. C. Pires Ferreira (Org.) *Políticas e Praxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais*. Praia: Edições UniCV.
- Andreotti, Vanessa (2014). Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, **1**, 57-66.
- Andreotti, Vanessa (2013). Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de ‘endireitar’ a sociedade através da educação. *Revista Teias*, **14**(33), 215-227.
- Andreotti, Vanessa (2012). Editor's preface: HEADS UP. *Critical literacy: Theories and practices*, **6**(1), 1-3.
- Bhabha, Homi K. (1994). *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Correia, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, **15**, 19-43.
- Escobar, Arturo (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Fanon, Frantz (2008 [1952]). *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.
- Gruzinski, Serge (2003). *A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Maira, Sunaina (2004). Imperial Feelings: Youth Culture, Citizenship, and Globalization. In M. M. Suárez-Orozco e D. B. Qin-Hilliard (Eds.). *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Said, Edward W. (1994). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (2009). Introdução. In Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, pp. 9-19.
- Stoer, Stephen R. e Magalhães, António M. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Stoler, Ann Laura (1995). *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham and London: Duke University Press.





DESENVOLVIMENTO: DE QUE FALAMOS?¹

Manuela Silva²

A palavra “desenvolvimento” entrou no léxico corrente com sentidos diferentes e por isso presta-se a ambiguidades como a que está implícita na proposta “alternativas ao desenvolvimento”.

Com efeito, a meu ver, não se trata de procurar alternativas ao desenvolvimento, mas precisar de que desenvolvimento se trata, que conceito temos de desenvolvimento. Ou seja: precisamos de saber de que falamos quando nos referimos ao desenvolvimento e o tomamos como objectivo de iniciativas, estratégias e políticas nacionais, regionais ou locais, públicas ou de iniciativa privada.

Começemos pela negativa:

O desenvolvimento não é o mesmo que crescimento económico. Pode existir mais crescimento da economia coexistindo com maior pobreza, desigualdades agravadas na repartição da riqueza e do rendimento, maior esforço de trabalho e piores remunerações, delapidação de recursos não renováveis, degradação ambiental, gigantescas concentrações urbanas desprovidas de condições básicas de vida para as populações que nelas residem, vida pessoal e colectiva sem qualidade, etc..

E porque não é mero crescimento da economia, o desenvolvimento não pode ser traduzido pelo Produto Interno Bruto (PIB), o indicador usual das estatísticas convencionais tão popularizado pela comunicação social, graças à aparente singeleza da sua medida – conjunto de bens e serviços produzidos num certo período de tempo, expresso numa dada moeda. Mesmo que se incorpore no conceito do PIB a variação de poder aquisitivo da moeda (PIB a preços correntes versus PIB a preços constantes) o conceito não reflecte a natureza e a origem do produto (por exemplo, soma o valor decorrente da produção de leite e de qualquer outro bem básico com o valor da produção e comércio de armas letais).

¹ Comunicação escrita ao abrigo do antigo acordo ortográfico por desejo expresso da autora.

² Professora universitária (aposentada).

Poderia continuar com o enunciado de outras insuficiências deste conceito e desta medida para falar do desenvolvimento.

Nas instâncias internacionais, ONU, Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho, etc. têm-se feito esforços para chegar a um conceito consensualizado acerca do desenvolvimento, adjectivando-o de humano, sustentável, integrado.

Terá sido no Relatório das Nações Unidas para o Desenvolvimento de 1990 que surgiu pela primeira vez a noção de desenvolvimento humano, incorporando no conceito de desenvolvimento a pessoa humana e o seu bem-estar ou qualidade de vida. Em linguagem simples, o desenvolvimento humano consiste em transformar os recursos materiais, culturais e humanos de um País, região ou local, em mais qualidade de vida para os seus cidadãos, incluindo a redução das desigualdades sociais (riqueza, rendimento e outras) e o reforço da coesão social.

Os sucessivos aperfeiçoamentos deste conceito de desenvolvimento humano permitiram dar conta da esperança média de vida e da evolução de outros indicadores de saúde, da igualdade de oportunidades no acesso à educação, da disponibilidade de bens básicos como a habitação e o seu grau de equipamento e conforto, da acessibilidade a transportes e meios de comunicação, da segurança física, etc.

O designado prémio Nobel da economia, Amartya Sen, deu um contributo importante para alargar este conceito de desenvolvimento humano, integrando nele a consideração de outras variáveis de natureza política, social, cultural e ambiental e designadamente a noção de capacitação das pessoas para terem mais liberdade para cuidar de si mesmas e para influenciarem as sociedades a que pertencem e participarem na construção do seu desenvolvimento. Vale a pena mencionar o seu livro publicado em 1999, *Development as Freedom*, editado pela Gradiva em português, em 2003, com o título *O desenvolvimento como liberdade*.

Em síntese podemos dizer que, hoje, ao falarmos do desenvolvimento humano devemos ter em mente três vectores:

- *O desenvolvimento das pessoas* – aumentar as suas oportunidades, capacidades, potencialidades e liberdade de fazer escolhas.
- *O desenvolvimento para as pessoas* – garantir que os seus frutos sejam apropriados equitativamente por toda a população.
- *O desenvolvimento pelas pessoas* – ampliar o poder das pessoas e das comunidades na participação da definição do processo de desenvolvimento, assumindo-se, simultaneamente, como sujeitos e como beneficiários.

Por outro lado, a questão ambiental que tem vindo a ganhar destacado e justificado relevo, sobretudo a partir da década de setenta, conduziu ao enriquecimento do conceito de desenvolvimento humano com as variáveis relativas à qualidade do ambiente físico (poluição da atmosfera, terra, rios e mares, aquecimento climático, perda de diversidade de espécies, exaustão de recursos não renováveis, etc.) e adjectivar o conceito de desenvolvimento humano também com a palavra sustentável. Por isso, hoje quando tratamos do

desenvolvimento em termos conceptuais ou de realizações práticas neste domínio, não podemos deixar de considerar esta dimensão da sustentabilidade ambiental na fixação dos objectivos e metas, bem como nas escolhas dos meios para os alcançar.

O Papa Francisco na sua recente encíclica sobre o cuidado da casa comum (*Laudato Si'*) alarga a noção de sustentabilidade, falando de ecologia integral para aliar, indissociavelmente, a dimensão da sustentabilidade física à dimensão da sustentabilidade social e o que esta comporta, designadamente a solidariedade entre as gerações presentes e futuras, a coesão social e a paz.

Com este contributo do Papa Francisco podemos passar a falar de desenvolvimento integral, englobando a dimensão do humano na tríplice acepção atrás descrita (das pessoas, para as pessoas, pelas pessoas) e da sustentabilidade física e social.

Neste contexto, ganha o maior relevo a educação, enquanto projecto e enquanto sistema educativo que assegure efectiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso às crianças e jovens, sem esquecer as que apresentam necessidades educativas especiais e a população adulta com défice de formação e que veicule para os conteúdos dos seus programas escolares e currículos esta dimensão do desenvolvimento integral, como desígnio colectivo, com implicações na formação pessoal dos cidadãos e cidadãs.

À luz da Constituição da República Portuguesa o desenvolvimento é uma tarefa indeclinável do Estado, mas não se circunscreve à responsabilidade dos governos e demais poderes públicos. Também as famílias, as organizações da sociedade civil e as comunidades religiosas não podem descurar a educação para o desenvolvimento integral.

Uma palavra especial deve ser dirigida à comunicação social e à responsabilidade que esta deve assumir na prossecução de um objectivo comum de educação de toda a população e em particular das gerações mais jovens para um desenvolvimento integral, cuidando dos valores que lhe subjazem, evidenciando os obstáculos a superar e dando visibilidade aos esforços feitos nesse sentido e aos resultados alcançados

Setembro 2016





THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS ARE TOOTHLESS IN THE FACE OF NEOLIBERALISM: WE NEED TO PURSUE A NEW PATH TO EQUALITY

Stephen McCloskey¹

Stephen McCloskey argues that the newly minted Sustainable Development Goals (SDGs), agreed last September in the United Nations, are not equal to the challenges confronted by neoliberalism. A new report from Oxfam has found that just 62 billionaires control as much wealth as the 'bottom half of society'. The SDGs can not alter this reality which demands that international development non-governmental organisations start tackling the fundamental fissures in the global economy that allow this gross inequality to persist rather than constantly focus on the aid agenda.

“The SDGs do not represent the flames of change. In fact, they are more of a smoke signal, a mere distraction. The hope now rests in their potential to spark indignation, to help build a movement of people who recognise the true depths of the challenges we face”²

A startling picture of global inequality has been presented by Oxfam in a new [report](#) which finds that just 62 billionaires control as much wealth as ‘the bottom half of humanity’; a staggering 3.6 billion people. In a trend pointing to accelerating economic polarisation, this 62 people has increased its wealth by a massive 44 percent since 2010 while the collective wealth of the bottom 50 percent dropped by a near identical 41 percent or \$1 trillion. This is largely due to a stagnation of incomes among the bottom half of the world’s people who have received a paltry one percent of the total increase in global wealth since 2000. According to Oxfam, these trends

¹ Director of the Centre for Global Education, a development non-governmental organisation based in Belfast. He is the editor of Policy and Practice: A Development Education Review, a bi-annual, open access journal available at www.developmenteducationreview.com. His latest book is *From the Local to the Global: Key Issues in Development Studies* (edited with Gerard McCann, Pluto Press, 2015). He is the chair of Cuba Support Group Belfast and is currently managing development education projects in the Gaza Strip, Palestine.

² Fionuala Cregan, *Igniting the Communal Fire: What the SDGs could learn from Indigenous People*, 2015 (available at <http://www.commondreams.org/views/2015/09/25/igniting-communal-fire-what-sdgs-could-learn-indigenous-peoples>)

point to a world 'with levels of inequality we may not have seen for over a century' and cast serious doubt on the outcomes of the 15 year international effort to cut global poverty by half; the Millennium Development Goals. With the United Nations' agreement last September on another 15 year development process to 2030 comprising 17 [Sustainable Development Goal's](#) (SDGs) backed up by 169 targets, development practitioners should seriously reflect on the SDGs' capacity to 'end poverty in all its forms everywhere'.

A London-based non-governmental organisation (NGO), [Share The World's Resources](#) (STWR), believes that the SDGs are not equal to the key challenges confronting countries in the global South. For example, the goals have been shorn of any acknowledgement or analysis of the historical (colonialism, structural adjustment programmes) or contemporary (neoliberalism, privatisation of public services) causes of inequality essential to the formulation of requisite action and redress. The SDGs also appear toothless to reverse the growing trend of financial flows from the global South to the global North that is almost completely eclipsing aid and investment in developing countries by Northern governments and institutions.

Crippling debt

More than 40 years on from the origins of the debt crisis in the global South, STWR estimates that governments in low- and middle-income countries are indebted to the tune of over [\\$4 trillion dollars](#), and spend more than \$1.4 billion every day repaying these debts. One of the architects of the global debt crisis, the International Monetary Fund (IMF), has flourished in the economic chaos that has accompanied the international financial meltdown of 2008. It continues to implement devastating structural adjustment programmes (SAPs) as a price for extending loans to toiling economies. SAPs require that debtor countries reduce spending in crucial social areas of government expenditure such as health and education which in turn results in lower standards of living. There is no provision in the SDGs for debt restructuring or cancelation which means that this major drain of resources from the global South will continue unabated.

Similarly, the SDGs are ill-equipped to deal with the lost revenue to developing countries caused by illicit financial flows calculated in 2012 at [\\$991 billion](#). This capital is lost to the global South through crime, corruption and tax evasion, and has been described by Global Financial Integrity (GFI), a US-based research organisation, as 'the most damaging economic problem plaguing the world's developing and emerging economies'. Raymond Baker, Chair of GFI, said 'These outflows—already greater than the combined sum of all FDI (Foreign Direct Investment) and ODA (Overseas Development Aid) flowing into these countries - are sapping roughly a trillion dollars per year from the world's poor and middle-income economies'. The SDGs have not created an international tax body to clamp down on evaders and close legal loopholes that allow wealthy individuals and corporations to play a pittance in tax. The IMF, no less, has suggested that developing countries lose \$200 billion in corporate tax avoidance every year. Putting this figure in context, Angel Gurría, the secretary-general of the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) '[reckons that developing countries lose three times more to tax havens than they receive in international aid each year](#)'.

Aid in perspective

In a rounded analysis of the financial problems blighting the economies of low income countries, aid is arguably well down the policy pecking order. In 2012, remittances – the transfer of money home by migrants working abroad – amounted to [\\$530 billion](#), 'more than three times larger than total global aid budgets'. Illegal capital outflows were eleven times greater than ODA in 2012 and yet we repeatedly find the international development sector in Britain, Ireland and many other European states, elevating aid to the top of its policy agenda. For example, the Irish development sector launched the '[Act Now on 2015](#)' campaign to lobby the government to comply with the (45 year old) target of raising the aid budget to 0.7 percent of national income.

Not only did the campaign fail to reach its goal as the aid budget was cut in six consecutive years after the 2008 financial crisis, but it diverted the sector's energies away from the larger financial issues holding back economies in the global South. Simply falling in behind the SDG agenda and pressing for increases in aid will not alter the social and economic trends picked up by Oxfam's report. After 15 years of MDG delivery, [The Rules](#), a global network of activists, estimates that 4.1 billion people are living in poverty on less than \$5 a day; that represents 60 percent of the world's population.

The elephant in the room

In its preoccupation with aid and the SDGs, the development sector is in danger of losing sight of the elephant in the room when we debate the causes of poverty in the global North and South; the market fundamentalism of neoliberalism. This economic model which believes in the primacy of markets to deliver services and seeks to reduce the role of government in public life has overseen a 'race to the bottom' as vital services essential to the welfare and protection of citizens have been hollowed out by market reforms. Perhaps the biggest failing of the SDGs, therefore, is that there is no deviation from the neoliberal growth model which has created many of the problems they seek to address. If the goals aim to raise living standards through growth on a global scale how can they possibly hope to limit the warming of the earth's planet to two degrees Celsius, a fundamental plank of the COP 21 climate change conference in Paris in December 2015?

At this pivotal juncture for the sustainability of the planet and the welfare of its citizens, the development NGO sector needs to change direction away from a rigid adherence to aid policy formulation and begin debating the real issues that matter to the global South; stopping illicit financial flows, removing obstacles to remittances, closing tax havens and loopholes facilitating evasion, and ensuring debt cancelation for low income countries. The sector also needs to explore and share alternatives to neoliberalism drawing upon examples at community and national level, particularly in Latin America, where development processes have been informed by social need rather than serving the needs of the market. As Oxfam suggests 'it is time to reject this broken economic model' and 'do something about it'.





MEMÓRIA

SINERGIAS INTERNACIONAIS – ENCONTRO ENTRE REVISTAS CIENTÍFICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Conselho Editorial

No âmbito do projeto *Sinergias ED* realizou-se no passado dia 14 de janeiro, em Lisboa, um encontro entre revistas científicas na área da Educação para a Transformação Social. Esta iniciativa aconteceu na sequência do Encontro Internacional “*Sinergias para a transformação social – diálogos sobre Desenvolvimento*”¹.

O evento, facilitado por Luísa Teotónio Pereira (CIDAC) e Alejandra Boni (Universidade de Valência), acolheu representantes de oito revistas de diferentes geografias: Portugal - *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*; Espanha - *Educación Global Research* e *Rizoma Freireano*; Alemanha - *ZEP – Journal on International Education Research and Development Education*; Irlanda - *Policy and Practice – a Development Education Review*; Reino Unido - *International Journal of Development Education and Global Learning*; Canadá/Brasil - *Critical Literacy Theories and Practices Journal*; e América Latina/Caribe - *La Piragua*. A iniciativa pretendeu promover e fortalecer sinergias a nível internacional entre as revistas científicas presentes e desenvolver futuras parcerias.

A revista “*Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*” foi a impulsionadora desta intenção de criação de sinergias internacionais; pela sua natureza linguística – aceita artigos em português, inglês e castelhano² –, pela constituição de um Conselho Científico com investigadores e educadores internacionais e pelo contacto privilegiado com alguns centros de investigação europeus, potenciou, a partir do seu desenvolvimento e divulgação, a constituição informal de várias ligações fora do contexto nacional, fundamentais para a sua consolidação e reconhecimento. Esta rede de contactos nacionais e internacionais

¹ Ver <http://www.sinergiased.org/index.php/biblioteca/encontro>.

² A partir do seu nº 5, aceitará também artigos em francês.

permitiu, não só a obtenção de contributos muito relevantes para a revista, como também uma adesão e apropriação que se fez sentir em Portugal e no contexto internacional. Fruto desta aproximação científica com outros pares e da organização de um Encontro Internacional, de encerramento do projeto *Sinergias ED*, considerou-se relevante e útil a promoção deste encontro de revistas científicas.

Para concretizar os objetivos planeados, o programa do encontro criou dois momentos distintos mas complementares: no primeiro procurou-se promover um espaço para o conhecimento mútuo entre as revistas e no segundo a procura por um caminho futuro de colaboração.

No primeiro momento os participantes foram desafiados a apresentarem as razões que justificam a existência da revista (*‘porquê’*), a definirem o público-alvo da revista (*‘quem’*) e a identificarem as prioridades para os próximos três anos (*‘o quê’*).

As apresentações facilitaram o conhecimento mútuo e permitem destacar algumas ideias-chave. Em relação ao *‘porquê’*, a ligação com outras revistas similares e com um público mais alargado, particularmente a partir da necessidade de criação de pontes mais efetivas entre o universo académico e os contextos de prática e do reforço da ligação com outros setores relacionados com a área da educação, foram algumas das razões apresentadas. Uma maior disseminação do conhecimento produzido foi apontada também como uma das principais razões que levaram à criação destas revistas, numa lógica de divulgação, partilha e debate. De forma mais particular, apontou-se também a necessidade de melhoria das capacidades/competências em Educação para o Desenvolvimento (ED), nomeadamente através de um impulso de um conhecimento mais generalizado sobre os temas da Cidadania Global e ED. Foi igualmente identificada a urgência de desenvolver o pensamento e a análise crítica, através da promoção de espaços/momentos de reflexão, quer em contexto escolar, como com um público mais alargado. Ainda no âmbito deste primeiro tópico, identificou-se o estudo de temáticas específicas dentro do assunto central de cada revista, relacionado com a *Educação para a Transformação Social*, como o mapeamento de experiências na América Latina sobre Educação Popular, a criação de recursos sobre pedagogia e metodologias de reflexão crítica em Educação para o Desenvolvimento ou a integração da investigação no contexto educativo formal como processo criativo e de desenvolvimento, apenas para citar algumas.

No que respeita à identificação do público-alvo, salientam-se três grandes grupos de atuais e potenciais leitores das várias revistas: os educadores, onde se incluem os atores de organizações da sociedade civil que trabalham na área da *Educação para a Transformação Social*, bem como professores e outros educadores interessados em desenvolver uma educação enquanto processo de cidadania e de áreas relacionadas, como a Educação para a Paz, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, entre outros; a academia, onde se integram professores e estudantes, investigadores e as próprias instituições educativas; o sector político, estando aqui incluídos as organizações públicas de carácter nacional e internacional, as Organizações Não-Governamentais e os restantes *policy-makers*.

Finalmente, em relação às prioridades futuras das revistas participantes, destaca-se: a criação/reforço de parcerias internacionais, através do impulso da ligação com outros atores, com vista à criação de sinergias que potenciem a produção e disseminação de conhecimento, a acessibilidade linguística e a partilha de boas

práticas; a troca de experiências “Norte-Sul”, particularmente a partir do reforço da partilha de experiências, abordagens teóricas e metodológicas do “Sul” e do desenvolvimento de uma ligação intergeracional nesse diálogo entre “Norte” e “Sul”; a exploração de tópicos específicos, como a Educação para o Desenvolvimento no contexto educativo formal, a Educação Popular nas Universidades e a influência das políticas educativas nos contextos nacional e internacional; algumas preocupações de natureza institucional, no que respeita ao reconhecimento e visibilidade internacional das próprias revistas e à relevância da sua presença em plataformas de conhecimento científico certificado.

Este primeiro espaço de partilha gerou um debate entre os participantes, que se consolidou em algumas pistas de reflexão. Identificou-se a língua/idioma como uma questão essencial para a edição e publicação destas revistas, especialmente como potencial de acesso à produção de conhecimento nesta área. Reconhecendo o inglês como língua dominante e a limitação da publicação de edições numa só língua como fator de exclusão no acesso ao conhecimento produzido, algumas das revistas têm os seus números disponíveis em mais do que um idioma, em resposta à diversidade do público que as leem, ou os seus artigos científicos traduzidos, o que exige do conselho editorial um esforço superior na edição e revisão das peças. Evidenciou-se ainda que o esforço por estabelecer uma ligação com investigadores internacionais e revistas com publicações noutras línguas é fundamental se se quer construir caminhos mútuos de aprendizagem. Neste sentido, o universo francófono é um potencial parceiro de colaboração, pela extensão da literatura produzida nesta área

Na sequência da identificação dos públicos-alvo de cada revista, refletiu-se também sobre o pressuposto de cada publicação, particularmente no que diz respeito ao conhecimento produzido pela academia e àquele que tem lugar a partir da prática, e se faz sentido uma distinção entre estas duas formas de conhecimento. Concluiu-se que, mais do que esta questão, o desafio a este nível é procurar construir sinergias entre os dois universos, reconhecendo as suas fronteiras e a necessidade de um trabalho colaborativo. Para isso, é necessário um alerta para três dimensões: a forma de outorgação e/ou preservação da credibilidade do conhecimento produzido pela academia e também àquele que é adquirido na prática; a manutenção da ligação entre estes dois universos sem perder o público específico de cada um dos setores; a possibilidade, indesejada, da ligação entre a academia e a prática poder diminuir a credibilidade científica junto de investigadores ou da academia em geral.

Para responder a estas considerações, considerou-se ser fundamental uma tentativa de trabalho colaborativo entre Instituições de Ensino Superior e Organizações da Sociedade Civil, tornando-as atores privilegiados neste processo de produção de conhecimento, tal como foi priorizado no projeto *Sinergias ED*. Ao mesmo tempo, e de forma concisa, julgou-se pertinente a necessidade de uma clarificação dos públicos e dos propósitos da revista, para depois se pensar em soluções específicas para cada um dos universos, como, por exemplo, a criação de diferentes secções dentro de cada revista, dirigidas a grupos diferenciados.

Finalmente, e neste seguimento, surgiu a questão da credibilidade científica como tópico fundamental. Reconheceram-se algumas plataformas e mecanismos, como são exemplos o DOI - *Digital Object Identifier* e a *Indexation*, como cada vez mais relevantes para uma suposta legitimação científica, ora para os autores dos artigos, pelo reconhecimento científico atestado ao nível académico, ora pelo acesso a este tipo de

documentos, condicionado na maioria das circunstâncias a subscritores. Todavia, os custos e procedimentos envolvidos com estes mecanismos fomentam uma lógica de comercialização do conhecimento, fomentando uma tendência que considera que as revistas que não estão integradas numa destas plataformas têm a sua cientificidade e seriedade metodológica colocadas em causa. Para as revistas presentes neste encontro estas ideias são contrárias àquele que se entende ser o modelo democrático de acesso ao conhecimento que se pretende promover, disseminado em plataforma de *open-access*, para o alcance de um maior número de leitores.

No segundo momento do encontro, dedicado às possibilidades de trabalho colaborativo entre as revistas, surgiram propostas concretas para o futuro: determinou-se a necessidade de trabalho e reflexão conjuntos, de forma continuada, sobre questões comuns e com interesse partilhado (como são os idiomas de publicação, as plataformas e os mecanismos de validação científica, modelos de qualidade, relevância e acessibilidades das revistas, entre outros), através do contacto regular entre os representantes das revistas. Considerou-se ainda essencial alargar a possibilidade de cooperação a outras revistas ou centros de investigação desta área. Finalmente, decidiu-se ainda a organização de outras futuras iniciativas conjuntas, nomeadamente um *simposium* ou uma conferência académica sobre *Educação para a Transformação Social*.

O trabalho colaborativo realizado com este grupo alargado e diversificado de parceiros revelou-se assim fundamental para a partilha e reflexão sobre as diversas práticas e para a consolidação da aprendizagem em *Educação para a Transformação Social*. Este é um processo educativo dinâmico e interativo que potencia a cooperação e a partilha solidária de ideias e interesses comuns e que está fundamentado na produção de conhecimento de qualidade através da valorização científica deste universo e da qualidade da sua reflexão e intervenção. Neste sentido, o desenvolvimento de sinergias entre revistas académicas, particularmente a nível internacional, potencia a criação de um espaço de reflexão crítica sobre os paradigmas que estão na base do nosso exercício enquanto educadores e investigadores, bem como sobre os nossos instrumentos e modos de atuação privilegiados.



REVISTAS CHAVE¹

EDUCACIÓN GLOBAL RESEARCH²

El proyecto “Educación Global Research” (EGR) es una propuesta que trata de incentivar iniciativas, generar posibilidades y crear redes en torno a la investigación en Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) en el mundo de habla hispana y anglosajona. Su objetivo principal: promover la investigación y la práctica reflexiva en Educación para el Desarrollo Global, Educación Popular o Aprendizaje Global.

El proyecto está liderado por FERE-CECA Madrid (ECM) en alianza con InteRed, CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina), Entreculturas, la Universidad P. Comillas, el Newman College de Birmingham, Programa de Aprendizaje Global en Inglaterra y profesorado de diferentes colegios e institutos.

Dentro de este proyecto se enmarca el “Boletín de Estudio sobre Educación para el Desarrollo Global”. La Revista publica tres números cada año, aunque existirán posibilidades de participación amplia desde el espacio del Ágora entre esos intervalos. Es bilingüe inglés-castellano sobre las siguientes áreas temáticas: 1. Investigación básica, 2. Metodologías apropiadas, 3. Evaluación y sistematización, 4. Perspectivas, enfoques y creatividad. Actualmente, se han publicado 8 números y estamos con la elaboración del número 9.

INTERNATIONAL JOURNAL OF DEVELOPMENT EDUCATION AND GLOBAL LEARNING³

The Journal was established in 2008 with the aim of being the leading academic journal in the world on development education and global learning in the English language. For the first five years, the Journal was subsidized by the Department for International Development (DFID) through its grant to the Development Education Research Centre (DERC).

¹ Revistas presentadas no Encontro Internacional “Sinergias para a Transformação Social – diálogos sobre Desenvolvimento”, promovido pelo Projeto Sinergias ED.

² <http://educacionglobalresearch.net/>

³ <http://ioepress.co.uk/journals/international-journal-of-development-education-and-global-learning/>

The Journal is today funded by subscriptions and downloads but there has been discussion about moving towards open access that requires some form of continuing subsidy.

The Journal has to date been edited and led by the Development Education Research Centre at UCL-IOE through Dr. Douglas Bourn, Director of the DERC. From 2016, the editorship is passing to Dr. Clare Bental from the Centre.

There is an active International Editorial Board for the Journal, comprised of over 20 of the world's leading international academics in the field of development education and global learning. The Board meets every 2 years to review policy and priorities in terms of themes, marketing and roles and responsibilities. The Board last met in September 2015 at which it agreed to move from late 2016 to a policy of every issue being predominantly a themed issue. A grouping from the Board will take on responsibility for identifying authors, peer reviewing articles and providing editorials for these themed issues. Amongst the themes will be:

- Education for sustainable development,
- Global Learning, transdisciplinarity and leadership building in HE,
- Global competences and Pisa – Values and Global learning– how the state is determining these Global education in universities,
- Narratives and Stories of Global education and global learning- reflections back,
- Conceptual Mapping around particularly concepts such as development, development and global education.

At present the Journal is produced 3 times a year and has at least 3 major articles per issue. There are also book reviews and occasionally summaries of research and think pieces. Each article goes out to between 2 and 3 peer reviewers, usually members of the Editorial Board. The Editor is responsible for ensuring this process is effective in terms of feedback to authors and reviewing follow up drafts.

The final editing, production and distribution and marketing of the Journal is undertaken by IOE Press.

The Journal is interested in closer liaison with similar Journals in terms of identifying areas of common interest, potentially translating articles but also making sure they complement rather than duplicate each other.

The Journal policy of what it publishes has been clear in that it focused directly on themes related to development education and global education. It has been particularly keen to publish more research type articles and aims to broaden its reach and impact more beyond Europe and North America to the Global South and East Asia. To this end articles are planned to be submitted in the near future from Japan and on research on development education in Sub-Saharan Africa. The Journal does not publish articles on educational practice in the Global South unless they are directly concerned with themes of pedagogy around social justice and global understanding. This policy has meant that we reject quite a lot of unsolicited articles from authors who think the Journal is about 'education in development'.

LA PIRAGUA⁴

“La Piragua”- Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política, es un medio de intercambio, reflexión y debate crítico producida por el CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

Identificada actualmente con el ISSN 2073-0810, circulan dos números por año. Su primer número fue editado en el segundo semestre del año 1998 y fue dedicado al tema “Democracia y Educación Popular”.

Su más reciente edición, el número 41 ha sido hecha en noviembre del 2015 y está dedicada el tema: “Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidad”.

La revista dedica cada número a un tema central, escogido por el Comité Editorial y contiene un editorial, artículos, entrevistas y algunas veces, una separata. Se busca la participación de autoras y autores de las distintas regiones del CEAAL: México, Centroamérica, Caribe, Brasil, Cono Sur y Región Andina.

Se imprime físicamente una cantidad limitada de ejemplares, pero se dispone para ser leída digitalmente por medio del sitio web del CEAAL: www.ceaal.org, donde actualmente se puede acceder a todos los números publicados en estos 26 años, al igual que a otras publicaciones del CEAAL y al boletín “La Carta” que editamos quincenalmente.

POLICY & PRACTICE: A DEVELOPMENT EDUCATION REVIEW⁵

“Policy & Practice: A Development Education Review” is a bi-annual, peer reviewed, open access journal published by the Centre for Global Education and funded by Irish Aid. Launched in 2005, “Policy and Practice” aims to raise the level and quality of development education (DE) practice in the island of Ireland and internationally by sharing articles that disseminate new research, methodologies and innovations in DE. We publish work that identifies opportunities to strengthen the policy environment for DE and the work of practitioners in a range of education settings.

“Policy and Practice” has a growing international readership. In 2015, the journal web site received 150,000 visitors from 150 countries with particularly high numbers of readers located in Britain, Ireland, North America, and - in the global South - Australia, South Africa, The Philippines, Indonesia and Kenya. The most recent survey of a 100 journal readers published in June 2015 found that 96% ‘strongly agree or agree’ that “Policy and Practice” ‘makes an important contribution to building the capacity of the development education sector across Ireland’. 87% ‘strongly agreed or agreed’ that the journal ‘encourages networking and active

⁴ <http://www.ceaal.org/v2/cpub.php?publica=0>

⁵ <http://www.developmenteducationreview.com>

communication between development educators'. The overall impression garnered by the evaluation is that the journal is having a fundamentally positive impact on DE practice across the island of Ireland.

The journal is informed by values such as social justice, equality and interdependence and is based on the Freirean concept of education as an agent of positive social change. Journal articles are consistent with the fundamental aim of DE to provide the knowledge, skills, values and attitudes needed to support analysis, reflection, debate and action on development issues.

RIZOMA FREIREANO⁶

Esta revista electrónica ampliamente documentada proporciona a personas estudiosas y profesionales sólidas y emergentes, a movimientos sociales, organizaciones y colectivos, a personas... un espacio para el análisis crítico y empírico, así como la elaboración y presentación de propuestas, centradas en los temas de políticas educativas, reformas del currículo y la pedagogía, intervenciones sociopolíticas y culturales, cooperaciones alternativas, etc. El ámbito de esta revista no se limita a la educación. "Rizoma Freireano" es de gran interés para personas estudiosas y profesionales que trabajen en: educación infantil; educación de adultos; preparación vocacional; educación popular; cultura popular; educación a distancia; aprendizaje abierto; educación multimedia, administración y organización; planificación educativa; en intervenciones sociopolíticas, culturales y profesionales autónomas, en cooperaciones y solidaridades alternativas, etc.

Los artículos que publicamos en la revista son, en primer lugar, encargados por la persona editora y la coordinadora, que cambian para cada número y, de esta manera se construye-crea el núcleo temático que se pretende abordar; posteriormente hay un proceso de corrección y/o evaluación interno -dos de los editores y editores asociados - y externo - dos de los miembros del consejo editorial internacional- que asesoran, median y verifican la calidad del artículo y de la propuesta.

ZEP – JOURNAL FOR INTERNATIONAL EDUCATIONAL RESEARCH AND DEVELOPMENT EDUCATION (ZEITSCHRIFT FÜR INTERNATIONALE BILDUNGSFORSCHUNG UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK)⁷

The ZEP is a quarterly appearing, peer reviewed, online open access and print media that targets educationalists and researchers working in development education and neighboring disciplines as well as

⁶ <http://www.rizoma-freireano.org/>

⁷ <https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil/>

anyone who is interested in Global Learning and development cooperation in the formal and non-formal education sector.

It was established in 1978 in order to provide a periodical that combines theoretical reflection with practical experience in the field of Global Education/Education for Sustainable Development and international educational cooperation. Thereby, the leading focus was and still is the question what kind of contribution education can provide to overcome the contrast between north and south, to cope with global issues, and to find solutions where conflict threatens peace. In the different issues of this meanwhile almost 40-year- old journal, relevant theoretical contexts are picked up and explained while at the same time experiences and problems from a practical perspective are discussed in a way that they feed relevant impulses back into the scientific discourse.

Every issue focuses a certain theme and contains up to five thematic articles, a portrait or comment, announcements of the Commission of “International Comparative Education” of the German Educational Research Association (GERA) as well as of VENRO (umbrella organization of development NGOs in Germany), a section of practical reports as well as book reviews and a selection of current information about forthcoming events, materials etc. So, not only the articles themselves but also the formal structure of the issues as such enforces the interlinkage of theory and practice.

Since 2008 the ZEP, funded by the Bread for the World – Protestant Development Service and the University of Bamberg, is published by WAXMANN, an international scientific publishing company. Together with WAXMANN, the Editorial Board (comprising more than 20 well known academic researchers and practical stakeholders in the field of Global Education and international educational cooperation) is about to foster the ZEP’s accessibility for an international audience by publishing more articles in English. So we invite also people from abroad to publish in our journal to set a stage for an international debate about education in a world society.





RECENSÃO CRÍTICA

Sandra Fernandes¹

SE DEUS FOSSE UM ACTIVISTA DOS DIREITOS HUMANOS

“Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos, Ele ou Ela estariam definitivamente em busca de uma concepção contra-hegemónica dos direitos humanos e de uma prática coerente com ela” (p.135). É esta a resposta à interpelação que Boaventura de Sousa Santos lança no título da sua obra *Se Deus Fosse um Activista dos Direitos Humanos*, na qual procura, por um lado, demonstrar a construção ocidental dos direitos humanos e o seu potencial nas lutas sociais, se considerado a partir de uma perspetiva contra-hegemónica, por outro, o papel das teologias políticas progressistas enquanto instrumento de transformação social, de justiça e libertação.

A obra encontra-se dividida em 5 capítulos e pré-inicia com uma breve introdução ao historial do conceito de direitos humanos e explora a sua evolução. Examina as suas contradições enquanto “gramática” universal de dignidade humana, analisando criticamente as razões pelas quais atualmente se considera que a narrativa dos direitos humanos é ética e politicamente superior a outras gramáticas de dignidade humana. Questiona se essa consolidação dos direitos humanos como gramática única de dignidade humana se tratou de uma vitória ou derrota para a humanidade, uma vez que “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo e, portanto, a compreensão ocidental da universalidade dos direitos humanos.” (p.25)

No primeiro capítulo, o autor discorre sobre o papel que a religião pode ou não assumir na sociedade enquanto instrumento de contra-hegemonia relativamente ao único entendimento da vida social considerado possível pela maioria. Para isso, são aqui distinguidas teologias tradicionalistas e fundamentalistas de teologias progressistas e pluralistas. As teologias tradicionalistas são consideradas como aquelas que recorrem às regulações sociais e políticas do passado para legitimar as soluções a adotar no presente, utilizando dados teológicos para “ênfatisar ideias políticas que reconduzem a autoridade política à autoridade religiosa” (p.43). O fundamentalismo está associado a uma “determinada concepção de verdade, que se confunde com a posse do Fundamento” (p.38). Por outro lado, as teologias progressistas são as que não separam a análise religiosa

¹ Membro da equipa de Cidadania Global e Desenvolvimento da Fundação Gonçalo da Silveira.

da análise social, ao mesmo tempo em que as teologias pluralistas são aquelas que “apontam para uma concepção humanista da religião” (p.39).

Nos dois capítulos seguintes, e apesar de considerar que todas as religiões têm, em princípio, o mesmo potencial para desenvolver versões de teologias progressistas e libertadoras, capazes de se integrar nas lutas contra-hegemónicas contra a globalização neoliberal, Boaventura de Sousa Santos detém-se nos casos concretos das teologias cristã e islâmica, abordando também as suas vertentes fundamentalistas.

No quarto capítulo desenvolve uma reflexão sobre direitos humanos e teologias políticas nas suas zonas de contacto² e sobre as diferentes concepções de dignidade humana que emergiram e que rivalizam entre si de forma desigual. Analisa algumas das fragilidades da concepção ocidental dos direitos humanos: a) o facto de serem considerados ahistóricos, o que dificulta o reconhecimento de direitos coletivos de grupos vítimas de opressões e legitima outras violações mais graves e massivas; e b) a dificuldade que manifestam em questionar criticamente a secularização, considerando-a um facto consumado e indiscutível. Simultaneamente, coloca a descoberto os princípios alternativos/outras gramáticas de dignidade humana, derivados do que considera o falhanço dos direitos humanos “na produção de modos de vida individual e coletiva consonantes com os seus princípios” (p.77).

Reflete também sobre o potencial dos direitos humanos na luta pela dignidade humana, se utilizados de modo não convencional e num formato contra-hegemónico; e sobre as teologias políticas progressistas, no seu potencial para fortalecer concepções de dignidade humana e, por consequência, fortalecer as lutas sociais assentes nestas teologias, muito além do quadro dos direitos humanos. Considera, por isso, que só reconhecendo a sua fragilidade é que podemos fazer dos direitos humanos um instrumento de resistência e luta. Eles apenas se podem transformar num meio de emancipação social se assumirem o seu carácter incompleto e assim gerarem interações entre as diferentes gramáticas de dignidade humana, dando assim uma maior legitimidade intelectual e cultural às lutas sociais.

Finalmente, no quinto capítulo, reflete, por um lado, sobre os direitos humanos contra-hegemónicos como luta contra o sofrimento humano injusto e as desigualdades a nível mundial, assumindo a natureza como parte da humanidade e, por outro, sobre o potencial da experiência religiosa progressista e da reflexividade teológica como instrumentos de fortalecimento, expansão e radicalização na luta pelos direitos humanos e na transformação social. Neste sentido, conclui que são as teologias progressistas aquelas que melhor podem contribuir para esta visão: “as teologias políticas progressistas podem contribuir para tornar o sofrimento injusto numa presença intolerável que desumaniza, tanto as vítimas, quanto os opressores, quanto ainda aqueles que, não se sentindo nem vítimas nem opressores, veem no sofrimento injusto um problema que não lhes diz respeito.” (p.125).

Esta reflexão de Boaventura de Sousa Santos parece-nos um ponto de vista essencial na construção de uma visão crítica e fundamentada de direitos humanos e de outras gramáticas de dignidade humana. No

² Aqui entendidas como “zonas em que ideias, conhecimentos, formas de poder, universos simbólicos e modos de agir rivais se encontram em condições desiguais e interagem de múltiplas formas” (p.75).

entanto, julgamos igualmente essencial não ignorar a dificuldade em colocar em causa uma narrativa de direitos humanos cimentada ao longo dos séculos, tanto a Norte como a Sul³, embora nestes casos, muitas vezes, fruto de uma assimilação forçada: “os povos que entraram na zona de contacto com a modernidade ocidental fizeram-no em condições de inferioridade forçada (..) Muitos foram forçados a abandonar as concepções que os tinham guiado antes de chegarem à zona de contacto” ou a “adotaram de modo mais ou menos voluntário os novos princípios ou apropriaram-se deles conferindo-lhes outros sentidos” (p.78).

Há que reconhecer o percurso realizado até aqui por esta visão de direitos humanos e não podem ser ignorados os seus ganhos, nomeadamente na chamada de atenção para diferentes tentativas de opressão governamental, em várias escalas. No seu relatório de 2015/2016, a Amnistia Internacional refere que “O mundo enfrenta atualmente muitos desafios que, na sua origem, foram criados ou prolongados por governos que põem o jogo político acima das vidas das pessoas.” Casos como os de Angola, Arábia Saudita, Burundi, China, Hungria, entre muitos outros são apontados, sob a perspetiva da violação dos direitos humanos, como regimes que ignoram qualquer gramática de dignidade humana. Outra situação que tem vindo a ser chamada à luz do foco mediático tem sido a questão das migrações forçadas e da dignidade destas pessoas estar a ser colocada em causa. Também neste caso, tem sido a narrativa de direitos humanos que tem permitido chamar a atenção para a total desconsideração por qualquer visão de dignidade do Ser Humano.

Alguns destes exemplos, que consideramos na linha do que Boaventura de Sousa Santos classifica de contra-hegemónico, demonstram essa dupla face no recurso que se faz dentro da gramática de direitos humanos. Esta contra-hegemonia contrapõe-se, contudo, a uma visão indiscutível de direitos humanos, na qual as suas contradições podem ser bem notórias. Detenhamo-nos, por exemplo, no 17.º Artigo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que nos fala do direito individual e coletivo à propriedade. Se em oposição a este direito humano, contrapusermos uma perspetiva de bem comum universal, como se coaduna isso com explorações privadas de espaços biologicamente essenciais para o planeta e para a nossa própria sobrevivência? Como se coaduna essa visão de propriedade privada com o combate desigual entre megaprojetos de exploração e a tentativa de preservar uma cosmovisão do território, por parte de alguns povos indígenas?

Parece-nos que duma perspetiva de uma educação transformadora, o conhecimento e aprofundamento desta visão contra hegemónica dos direitos humanos e do papel das diferentes teologias políticas é fundamental na reflexão crítica sobre o mundo em que vivemos.

A leitura desta obra constitui por isso um passo importante numa educação que se pretende crítica e transformadora, como é defendido pela UNESCO no seu documento *Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Em boa verdade, numa realidade global onde o fosso entre os mais ricos e os mais pobres é crescente (OXFAM: 2016), onde o gasto que se faz com armas é muito superior ao do investimento na educação e onde o meio natural continua a ser arrasado, dando lugar a

³ Norte e Sul entendidos aqui do ponto de vista geopolítico e não do ponto de vista geográfico.

situações onde opiniões e vontades de alguns povos são ignoradas e silenciadas⁴, qual o papel que podemos ter, a partir da educação, se não for a de uma educação verdadeiramente transformadora?

Uma educação transformadora que promova e valorize a aprendizagem colaborativa com outros/as. Que atribua um papel ativo ao aprendente e procure torná-lo num intérprete crítico da realidade, capaz de desenvolver uma visão, não só aprofundada, mas também interdependente das problemáticas a nível local e global. Uma educação transformadora que impulsione a aquisição de uma perspetiva integrada e ética do ser humano, da natureza e do universo a partir de valores de justiça social e equidade (Vigna: 2007). E que, depois deste processo (porque a educação transformadora é feita de processos) potencie a ação para a transformação social, isto é, que assuma uma dimensão política que procure a transformação das estruturas e das situações geradoras de injustiça social, pobreza e desigualdade. Uma educação em que o mero conhecimento cognitivo não é suficiente!

Se queremos, de facto, promover a tolerância e o respeito pela diversidade, capacitar os/as cidadãos para se envolverem na resolução de desafios globais e encorajar o desenvolvimento sustentável, como afirma a UNESCO (2015), a análise e reflexão críticas relativamente à ideia e construção de uma gramática de direitos humanos e do papel das teologias políticas pode constituir um dos caminhos a trilhar nesse percurso.

Se Deus Fosse um Activista dos Direitos Humanos é um instrumento que nos desinstala e nos ajuda a olhar o mundo a partir de outras perspetivas e pontos de vista, que não são os que estamos habituados. Permite-nos refletir sobre nós mesmos e sobre quão inclusivos e respeitadores da dignidade humana estamos a ser ao falarmos de direitos humanos e ao ignorarmos o papel das teologias políticas como forma de transformação social. Obviamente que esta análise não poderá nunca ser ingénua e é importante que tenha em consideração as dificuldades associadas a uma narrativa construída e enraizada pelo Ocidente ao longo do tempo. No entanto, numa perspetiva de educação para a transformação social, incluí-la na reflexão sobre o caminho para um mundo mais equitativo e justo pode ser fundamental.

⁴Veja-se, por exemplo, o caso recente de Berta Cáceres – <http://copinenglish.blogspot.pt> – cofundadora da Civic Council of Popular and Indigenous Organizations of Honduras (COPINH), assassinada a 3 de março de 2016, por se contrapor aos megaprojetos neoliberais que colocavam em causa a visão de defesa dos recursos naturais como parte da cosmovisão do povo indígena Lenca de respeito pela “Mãe Terra”, como um Bem Comum.

Referências Bibliográficas

- Amnesty International (2016). *Report 2015/2016. The state of the world's Human Rights*, Amnesty International, – disponível em http://www.amnistia-internacional.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=2394 [acedido em maio de 2016].
- OXFAM GB (2016), *An Economy for the 1%. How privilege and power in the economy drive extreme inequality and how this can be stopped*, 210 OXFAM Briefing Paper, Oxford: OXFAM GB – disponível em https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en_0.pdf [acedido em maio de 2016].
- Santos, Boaventura Sousa (2013), *Se Deus Fosse um Activista dos Direitos Humanos*, Coimbra: Edições Almedina.
- UNESCO (2015), *Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI*, Brasília: UNESCO.
- Vigna, S., coord. (2007), *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*, Barcelona: Intermón Oxfam Ediciones.



PUBLICAÇÕES RECENTES

REFERENCIAL DE CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO – UMA PROPOSTA SINERGIAS ED

- o **Responsabilidade:** Equipa de projeto Sinergias ED: Conhecer para melhor agir – Promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal
- o **Autor(es):** Hugo Cruz Marques e equipa do projeto Sinergias ED
- o **Língua:** Português
- o **Data de publicação:** 2016
- o **Nº de páginas:** 22 páginas
- o **Acesso:** <http://www.sinergiased.org/index.php/ies-osc/referencial>

Apresentação

No âmbito do projeto *Sinergias ED: Conhecer para melhor agir – Promoção da investigação sobre a ação em Educação para o Desenvolvimento em Portugal* elaborou-se esta proposta de referencial de formação em Educação para o Desenvolvimento para Instituições de Ensino Superior (IES) e Organizações da Sociedade Civil (OSC). A proposta incorpora os resultados do processo de produção de conhecimento que este projeto dinamizou, materializando-se num documento de trabalho que visa responder à necessidade diagnosticada de reforçar a capacitação dos atores em Educação para o Desenvolvimento¹.

A construção deste referencial apoiou-se de forma bastante significativa no “Estudo sobre Perceções e Relevância da Educação para o Desenvolvimento em Portugal”², produzido igualmente no âmbito do projeto. Contribuíram também para a sua reflexão e construção alguns dos artigos publicados na revista científica digital Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social, bem como a realização e avaliação de duas sessões de capacitação planeadas a partir duma primeira versão do referencial e realizadas com duas

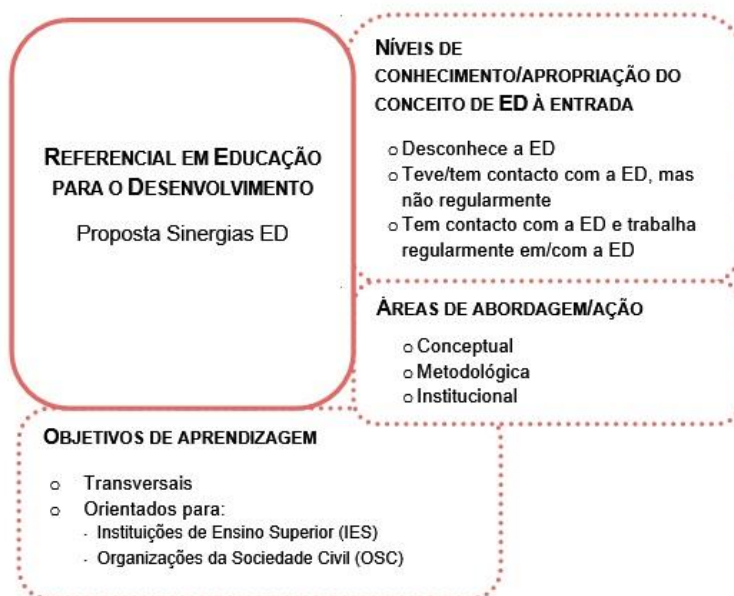
¹ Conclusão retirada dos vários Relatórios de acompanhamento da Estratégia Nacional para a Educação para o Desenvolvimento (ENED).

² Disponível em <http://www.sinergiased.org/images/biblioteca/estudosobrepercecoes.pdf>

organizações de potenciais interessados na sua aplicação: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (IES) e GASNova – Grupo de Ação Social (OSC). No final do processo de construção, realizou-se um momento de auscultação alargada, enquadrado no Encontro Internacional "Sinergias para a transformação social – diálogos sobre Desenvolvimento"³, realizado em janeiro de 2016.

O referencial de capacitação aqui apresentado encontra-se organizado de forma a facilitar a aplicação das propostas pedagógicas de uma forma adaptável, uma vez que as necessidades de formação nestas temáticas variam não só de acordo com a tipologia de organizações, como entre organizações dentro de cada tipologia e entre colaboradores dentro de cada instituição.

Na figura 1 apresenta-se um esquema da organização deste documento. Resumidamente, neste referencial propõem-se objetivos de aprendizagem em ED de âmbito transversal e com orientações para os dois públicos específicos (IES e OSC); apresentam-se três níveis generalizados de perfil de entrada de acordo com o conhecimento/apropriação e contacto com o conceito e práticas em ED; identificam-se 3 grandes áreas de abordagem nos objetivos de aprendizagem: conceptual, metodológica e institucional.



Seria interessante e importante receber o retorno das diferentes aplicações desta proposta, com sugestões e considerações que daí advirem, no sentido de se ir construindo e melhorando este documento a partir da prática, tornando-o assim um “documento vivo”, partilhado e apropriado por vários atores (email de contacto: ed@fgs.org.pt).

³ Ver <http://www.sinergiased.org/index.php/biblioteca/encontro>

"GLOBAL HOW? DESPERTAR PARA A EDUCAÇÃO GLOBAL - MANUAL DO FORMADOR

- o **Autor(es):** Ana Castanheira, Florina Diana Potirniche, Gabriele Radeke, Gundula Büker, Julia Keller, Karola Hoffmann, Mihaela Amariei, Monica Cugler, Mónica Santos Silva, Nina Cugler, Sigrid Schell-Straub, Sofia Lopes, Susana Damasceno
- o **Língua:** Português
- o **Data de publicação:** 2016
- o **Nº de páginas:** 100
- o **Acesso:** http://www.imvf.org/ficheiros/file/global_how_despertar_para_a_educacao_global_-_manual_do_formador.pdf

Apresentação

O Manual do Formador, intitulado “Global How? Facilitating Global Learning - A Trainers' Manual”, é o resultado do Projeto Europeu “Despertar para a Educação Global - Competências-Chave dos Membros de Organizações da Sociedade Civil Europeias”, que decorreu na Alemanha, em Portugal e na Roménia, em resposta à necessidade evidente de uma formação de qualidade dos multiplicadores de Educação para a Cidadania Global (ECG) que operam no seio das Organizações da Sociedade Civil.

O manual visa facilitar a tarefa dos formadores, de modo a fazerem com que os membros envolvidos se tornem mais aptos em relação aos processos de Educação para a Cidadania Global, em vários contextos. Sendo o espírito da “Educação para a Cidadania Global” abster-se de apresentar receitas acabadas e, em vez disso, disponibilizar espaços para exploração de diversos aspetos da prática da ECG, isso vai permitir que o indivíduo desenvolva as suas próprias conceções de formação de acordo com as especificidades das situações. O título “Global How?” refere-se a um trabalho de base intitulado “Global What? Um estudo sobre factos e necessidades de Educação para a Cidadania Global na Alemanha, Portugal e Roménia” e realizado na sua fase inicial. O manual assenta essencialmente na experiência dos parceiros do projeto na realização de cursos de formação-teste em três países europeus.

Os parceiros do projeto “Despertar para a Educação Global” na Alemanha, em Portugal e na Roménia são DEAB, EPIZ, finep, Instituto Marquês de Valle Flôr, AIDGLOBAL e Agenda 21.

Esta publicação foi cofinanciada pela União Europeia, tendo, na Alemanha, o apoio do Ministério do Estado de Baden-Württemberg e, em Portugal, do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.

Presentation

The trainer’s manual “Global How?” is the result of the European project “Facilitating Global Learning – Key Competences of Members from European CSOs”, which is carried out in Germany, Portugal and Romania in response to the evident need for quality training for Global Learning facilitators working in the context of Civil Society Organisations.

The manual aims at supporting trainers in making people fit for facilitating Global Learning processes in various contexts. Quite in the spirit of Global Learning it refrains from presenting ready-made recipes and instead provides spaces for exploring different aspects of Global Learning trainings, leaving it to the user to develop their own context-specific training conceptions. The title “Global How?” relates to a baseline study entitled “Global What? A Study on Facts and Needs of Global Learning in Germany, Portugal and Romania”, which was conducted at an earlier stage of the project. The manual is strongly based on the project partners’ expertise in training facilitators as well as their experience from conducting test training courses in three different European countries.

Project partners of “Facilitating Global Learning”, in Germany, Portugal and Romania, are DEAB, EPIZ, finep, Instituto Marquês de Valle Flôr, AIDGLOBAL and Agenda 21.

This publication was produced with the financial assistance of the European Union. Also, in Germany, was produced with the support of the Ministry of State Baden-Württemberg and, in Portugal, with the support of the Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

MANUAL É DE GÉNERO?

- o **Autor(es):** Filipe Martins (coordenação), Susana Constante Pereira, Patrícia São João, Elisabete Carvalho Monteiro
- o **Língua:** Português
- o **Data de publicação:** 2015
- o **Nº de páginas:** 133
- o **Acesso:** http://www.edegenero.pt/pdf/manual_edegenero.pdf

Apresentação

O Manual *É de Género* pretende facilitar o acesso à informação, promover a reflexão e a capacitação, o pensamento crítico, sublinhar a importância da Igualdade de Género, que diz respeito a homens e a mulheres, em várias dimensões e a múltiplas escalas.

A abordagem pedagógica proposta oferece a oportunidade de explorar conteúdos que vão desde os vários domínios da promoção da igualdade de género, até à evolução de mentalidades e o *mainstreaming* de género, partindo de três conceitos-chave: cidadania global, diversidade e igualdade de género. Ao longo de treze sessões de noventa minutos cada, propõe-se o aprofundamento de quatro dimensões fundamentais para pensar a Igualdade de Género numa perspetiva de cidadania global: a Família, a Educação, a Atividade Profissional e a Participação Cidadã.

Trata-se de um recurso pedagógico de educação não formal, dirigido a agentes educativos e de intervenção social, como professores/as, educadores/as sociais, animadores/as socioculturais, trabalhadores/as socioeducativos em prol dos/as jovens, líderes juvenis, entre outros, e adequado a contextos de formação e aprendizagem que promovam uma maior consciência e ofereçam ferramentas para agir.

Porque a mudança a nível local e grupal levará certamente à evolução de mentalidades, gerará mudanças pessoais, relacionais e sociais e, conseqüentemente, criará as condições para uma transformação global.

O Manual foi desenvolvido no âmbito do projeto *É de Género?* (2012-2016), promovido pela Rosto Solidário em parceria com a Rede Inducar, responsável pela conceção do mesmo. Este projeto contou com o cofinanciamento do Programa Cidadania Ativa (EEA Grants) entre março de 2014 e fevereiro de 2016.

RESUMO DE TESES

Título da Tese: Educação para a Cidadania: representações sociais dos professores

Autor/a: Jacinto Serrão

Natureza do estudo: Tese e doutoramento

Instituição: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Ano: 2014

Disponível em: Biblioteca do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e através do endereço jacinto.freitas@gmail.com

Resumo

A educação para a cidadania (EC) é uma área problematizada nas Ciências da Educação e apresenta lacunas pouco exploradas numa área curricular fundante e transversal aos diversos ciclos e disciplinas. Partiu-se da constatação empírica do fosso entre o currículo prescrito e a prática dos professores e, como tal, pretende-se compreender fatores explicativos desse problema.

Esta investigação possibilitou avanços no conhecimento da EC e centrou-se nas representações sociais dos professores, necessidades de formação e dificuldades de implementação desta área curricular no processo de ensino e de aprendizagem. Com a investigação procurou-se conhecer as práticas pedagógicas, o ambiente escolar da EC e os seus impactes nos domínios específicos da escola, sala de aula, currículo e comunidade.

Assumindo um paradigma interpretativo, optou-se por realizar um estudo de caso, onde privilegiou-se, o questionário, construído expressamente para esta investigação, como instrumento de recolha de dados. Os dados foram tratados e analisados, recorrendo a um processo misto, quantitativo e qualitativo, com vista a caracterizar o perfil dos participantes e, principalmente, para encontrar respostas às questões suscitadas pelo problema de investigação.

Através desta investigação conheceu-se a influência da EC na formação dos alunos e os seus impactes nas dimensões da cidadania nacional, europeia e global. Identificaram-se as práticas pedagógicas dos professores envolvidos no caso em estudo. Conheceram-se as diferenças entre as representações sociais dos professores e as variáveis socioprofissionais e os respetivos ambientes escolares. Identificaram-se práticas e

projetos de EC. Evidenciou-se a necessidade de projetos mobilizadores para os profissionais desempenharem as suas funções com eficácia e motivação.

A prática profissional docente passa por um processo de aperfeiçoamento continuado. Neste sentido, a investigação constitui-se ainda como um instrumento de base para a EC e para a construção de um referencial de formação de professores e, como tal, com potencialidades de aplicação ajustáveis a diferentes realidades dos profissionais de ensino.

Palavras-chave: *Educação para a cidadania; Representações sociais; Formação; Práticas pedagógicas; Comunidade escolar; Ambiente educativo.*

Abstract

Education for citizenship (EC) is an area with many problems to overcome in education sciences. There are gaps that have not been sufficiently explored in the domain of this essential and transversal curricular area to the diversity of study cycles and disciplines, as well as lacunae between the prescribed curriculum and practices. This investigation contributed to a better understanding and knowledge of the EC, and it was focused on the social representations of teachers, training needs and difficulties in the implementation of this curricular area in the teaching and learning processes. The research aimed at knowing EC's pedagogic practices, educational environment at schools, and its impacts at specific domains related to them, such as the classroom, the curricula, and community.

An interpretative paradigm was assumed, and it was chosen to design a study case approach, in which a questionnaire was created, as an instrument to collect data. The data was treated and analyzed through a mixed process, quantitatively and qualitatively, in order to characterize the participants' profile, and to find the answers to the research questions.

This investigation contributed to knowing the influence of the EC in the education of students, and its impacts in the national, European, and global dimensions of citizenship. Pedagogic practices of teachers involved in the study case were identified. Furthermore, the differences between the social representations of teachers, and socio-professional variables, and their respective environments within the school were, also, identified. The research results indicated, in addition, the existence of some EC practices and projects, but also the need of mobilizing projects for the teaching professionals to accomplish their functions with efficacy and motivation.

Teaching professional practice is embedded in a continuous improvement process. In this sense, this investigation constitutes a base instrument for EC, and for creating a referential framework for training of teachers, with potential applications adjustable to different professional teaching environments.

Keywords: *Education for citizenship; Social representations; Training; Pedagogic practices; Scholar community; Educational environment.*

Título da Tese: O Design como a expressão de fazer as coisas juntos — Um entendimento ecológico

Autor/a: Denis Kern Hickel

Natureza do estudo: Tese e doutoramento

Instituição: Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa

Ano: 2014

Disponível em: através do endereço deniskernhickel@gmail.com

Resumo

Esta tese é um trabalho de investigação em primeira pessoa que propõe um entendimento do design a partir de uma perspetiva ecológica, onde este é proposto como *a expressão de fazer as coisas juntos*. Neste contexto é também proposto um novo lugar da sua atividade, deslocando-o do foco sobre a materialização dos objetos da nossa cultura para a facilitação de processos criativos, que se constituem como plataformas de cocriação interativa, onde o processo de cocriar e as suas dinâmicas são o propósito, e onde o designer é um participante interativo.

Como forma de reflexão e aprofundamento sobre o entendimento teórico proposto, durante o processo da investigação foi desenvolvida uma atividade prática com a comunidade escolar do conselho de Torres Novas, que foi convidada a idear as suas escolas a partir de um cenário de futuro e de certos valores ecológicos, para criar o que se convencionou chamar *um imaginário ecológico para as escolas de Torres Novas*. Esta experiência vivida e o envolvimento com as escolas e seus resultados podem ser caracterizados como uma forma de ativismo através do design, onde o designer cumpre o papel de mediador social ao ativar, integrar e facilitar determinados domínios de relacionamento cocriativo, democráticos e inclusivos que, no entendimento deste trabalho, são essenciais para a construção de uma cultura de sustentabilidade ecológica.

Do ponto de vista metodológico, esta foi uma investigação orientada pelo design, ou seja, que trabalhou com as características exploratórias e generativas dos seus processos criativos e que vai buscar, em territórios além dos domínios teóricos do design, referências para poder contextualizar e propor um entendimento ecológico, um contexto diferente de prática, habilidades e ferramentas que os designers possam vir a desenvolver para cocriar alternativas para as demandas emergentes deste século. A experiência ativada com

as escolas e as ideias geradas são sugeridas como valiosas para futuras inflexões dos designers nestes territórios de prática.

A tese suporta que para promover uma sustentabilidade ecológica, incluindo aí a prática do design, é necessário tornarmo-nos ecoliteratos, ou seja, conhecer as dinâmicas dos ecossistemas e viver de acordo. O conceito de ecologia proposto pela tese não se configura como mais um problema com o qual temos para lidar, mas procura sim, estabelecer um entendimento da mesma como a nossa participação ativa e consciente nos processos que sustentam a vida no planeta e que portanto são inerentes ao nosso viver e fazer as coisas juntos. E a sustentabilidade ecológica, por fim, significa a construção coletiva de uma nova estabilidade cultural de acordo com estas dinâmicas. Tal processo implicará uma transmutação das explicações vigentes sobre bem estar e nos arranjos estruturais que caracterizam a cultura ocidental de crescimento material e que deverão culminar não em uma nova narrativa dominante, mas sim em muitas narrativas coexistentes. Neste sentido a tese encoraja que designers — como qualquer outra pessoa, individual, ou coletivamente — construa a possibilidade para experienciar determinados processos sociais e ecológicos como forma de construir suas próprias ecoliteracias.

Neste sentido, e a semelhança da experiência vivida durante a investigação, foram propostos três passos-guia para facilitar este processo: 1. Construir um entendimento holístico sobre as causas e extensão das questões sócio-ecológicas emergentes e situá-las dentro do escopo de entendimento das pessoas. 2. Ao mesmo tempo, situar as pessoas, as comunidades e o fazer humano dentro de uma perspectiva essencialmente ecológica que seja capaz de lidar com os desafios sócio-ecológicos deste século — a construção da ecoliteracia portanto. 3. Assim, munidos de tal entendimento, os designers, juntamente com outros indivíduos detentores de conhecimento e habilidades diversas — do mundano ao exotérico — poderão cocriar imaginários ecológicos como forma de antecipação, seguida de engendramento, articulação e empreendimento de *ethos* e *habitats* viáveis e desejáveis. Por exemplo, temas como alterações climáticas, ou o pico do petróleo, ou os impactos das nossas escolhas alimentares num mundo globalizado, estão fora daquilo que podemos experienciar e, portanto, longe do nosso escopo de entendimento. Reverter isso através de processos cocriativos para fundar novos contextos de aprendizagem, redes de consumo consciente, cooperativas de energia limpa, ou redes alimentares locais são apenas alguns elementos que ilustram as possibilidades do papel que se propõe para os designers do século XXI.

Portanto, a reflexão sobre os temas abordados por este trabalho e suas indicações são também habilidades passíveis de serem introduzidas nos domínios da educação dos designers. Finalmente, por ter vivenciado uma experiência dentro de escolas e por ter facilitado um processo gerador de ideias para transformar a prática escolar, a partir das necessidades da sua comunidade, este trabalho também avança para sugerir que a educação, como a entendemos hoje, deveria transformar-se profundamente. Por ser produto e, ao mesmo tempo, parte estruturante do universo de pensamento e ação de uma civilização, que hoje, legitima a degradação ambiental em curso, a escolarização em massa deveria ser substituída pela facilitação de comunidades de aprendizagem livre. Onde, ao invés de uma estrutura hierárquica orientada por interesses e valores de terceiros, fosse então reestruturada para atender as necessidades reais das pessoas e seus lugares.

É neste contexto que os designers podem também participar, não como especialistas em educação, mas sim como especialistas em ativação de domínios comuns de cocriatividade. Afinal, explorar futuros desejáveis

e potencialmente viáveis marca a essência do processo criativo do design — o *design thinking*. E o design — o plano, ou ato em direção ao futuro — é a expressão natural do nosso fazer as coisas juntos. Assim, qualquer design alinhado com as dinâmicas dos ecossistemas só pode surgir de uma revisão profunda do sistema de valores antropocêntricos, bem como — no campo da ecologia das relações humanas — das intenções, e aspirações, emoções e atitudes que permeiam os seus processos criativos.

Palavras-chave: *Design Participativo; Pensamento Ecológico; Cenários de futuro; Educação; Investigação na ação.*

Abstract

This research is a situation of design within an essentially ecological perspective. This is supported by a theoretical framework and an ideation process designed to be held with some of the schools of the Municipality of Torres Novas, Portugal, where the students were invited to imagine their school in relation to a future scenario and certain ecological values and concepts to co-create what was called an Ecological Imagination for the Schools of Torres Novas. This lived experience made possible a reflection about a different domain of practice for designers within the proposed framework. This is about a design activism where the designer/researcher plays the role of social mediator activating, integrating and facilitating certain co-creative relational domains, which this work supports to be essential to further construct a culture of ecological sustainability.

This is a design led research that is exploratory and generative. It explores other domains of thought and practice to propose an ecological situation of design and also, a different context of action, skills and tools designers can develop to co-create alternatives to the emerging issues of this century. The experience with schools and the ideas generated in this practice were used to further support and validate the thesis' theoretical reflections and are suggested as valuable to further approaches to this subject matter by designers.

The thesis was organized according to the research hypothesis that to promote ecological sustainability, including in design practice, are necessary three steps: 1. It is necessary to construct deep awareness about the causes and extent of our socio-ecological issues and widely share it, situating it within the scope of people's understandings. 2. At the same time, it is also necessary to situate people, communities and human activity within an essentially ecological perspective able to co-creatively cope with the socio-ecological issues of this century. 3. In this process, designers together with other individuals in possession of different knowledge and abilities — from the mundane to the exoteric — will facilitate future thinking, or ecological imaginaries as a form of anticipation that can be followed by the craft, articulation and endeavor of viable habitats and ethos.

These are also possible skills to be introduced within designers' educational domains. Everything that is proposed in this thesis is an agenda adopted to connect with people and to create networks within the municipality of Torres Novas that are intended to improve or to create transitional structures with people co-creating, promoting awareness on the need for change, and gradually exerting bottom up influence over political decision-making. The process does not end here, as this case is essentially the report of an ongoing design experience and agenda.

Keywords: *Participatory Design; Ecological Thinking; Future Thinking; Education; Generative Research.*

Título da Tese: Do Pensar ao Agir: fundamentos para um Projeto de Educação para a Cidadania Global no Ensino Secundário.

Autor/a: Eduardo Carlos Faria Marques

Natureza do estudo: Dissertação de Mestrado

Instituição: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Ano: 2015

Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/22487>

Resumo

O objeto de análise deste trabalho é a educação para o desenvolvimento e para a cidadania global no sistema educativo formal. A investigação está ancorada num olhar epistemológico da Filosofia sobre as Ciências da Educação, no âmbito da educação para cidadania global. O projeto da tese situa-se na descoberta dos fundamentos filosóficos da educação para o pensar e para o agir, numa leitura crítica sobre conceitos como globalização e desenvolvimento, na clarificação das narrativas sobre a educação para a cidadania global e na implementação de um projeto de investigação-ação no ensino secundário do Externato de Penafirme. O trabalho empírico consistiu na elaboração de um guião pedagógico construído de forma partilhada, colaborativa e interdisciplinar, na formação de professores, na sensibilização da comunidade escolar, cruzando saberes para uma educação plural atenta aos problemas que se colocam ao cidadão do século XXI. Na educação para a cidadania global o princípio da responsabilidade emerge como imperativo ético. Na esteira de Michel Serres descobre-se uma proposta filosófica que reabilita o ser humano, num compromisso entre a humanidade e a natureza. O contributo de Vanessa Andreotti clarifica os fundamentos da educação para a cidadania global, o educador comprometido, que cria as condições para um pensamento crítico na procura de soluções para os problemas globais. Trata-se de uma educação libertadora e democrática, que se constrói na beleza do encontro com o outro. Este novo olhar que emerge no contexto educativo não é uma prescrição mas uma filosofia.

Palavras-chave: *Cidadania Global; Educação para o desenvolvimento; Globalização; Educação para a Cidadania; Interdisciplinar.*

Abstract

The purpose of this research is to identify possibilities of educating for development as well as for global citizenship within the formal educational system. The investigation is founded on an epistemological insight of philosophy into the Educational Sciences, within the education for a global citizenship. The thesis of the project lies in the discovery of the philosophical foundations of education for thinking and acting, critical reading concepts such as globalization and development, clarifying narratives on education for global citizenship and ultimately establishing an action-research project in secondary education of Externato de Penafirme. The empirical work consisted of developing a pedagogical script, prepared cooperative and interdisciplinary; teacher training and ultimately raising awareness of the school community, crossing knowledge for a plural education, mindful to the problems facing the twenty-first century citizens. In the education for global citizenship the principle of responsibility emerges as an ethical imperative. One can discover, after Michel Serres, a philosophical proposal that rehabilitates the human being in a compromise between humanity and nature. The contribution of Vanessa Andreotti shows the foundations of education for global citizenship - those of a committed educator who can create the conditions for critical thinking, finding solutions for global problems. It is all about a liberating and democratic education, which is built on the beauty of the encounter with the other. This new look that emerges in an educational context is not a prescription but a philosophy.

Keywords: *Global Citizenship; Development Education; Globalization; Citizenship Education; Interdisciplinary.*

Título da tese: The Personal and Professional Development of the Critical Global Educator

Autor/a: Maureen Ellis

Natureza do estudo: Doctor of Philosophy in Education

Instituição: Institute of Education, University of London

Ano: 2013

Disponível em: através do endereço m.ellis@open.ac.uk (Open University) e/ ou m.ellis@ucl.ac.uk (London University).

Abstract

The fragmented origins of global education in the UK and the development of Education for Sustainable Development and Global Citizenship separate from Citizenship Education mean that today the umbrella term 'global education' still covers a host of humanistic educations. In line with Huckle's arguments for investment in Citizenship Studies and Bonnet's 'Education for Sustainable Development as a frame of mind', this thesis adopts the acronym GCESD for Global Citizenship Education as Sustainable Development.

An acknowledged challenge for GCESD in its many forms is lack of explicit philosophical and theoretical foundations, resulting in low academic status, reduced prestige and peripheral impact. Though neglected by neoliberal instrumentalist discourses, a rich tradition of mainstream philosophy and theories does exist offering integrity to a conceptualisation of a critical global educator. Critical Realist philosophy, Critical Social Theory, psycholinguistic Frame and Positioning theories, supported by cognitive and sociolinguistic research, provide insights into the inherently political nature of education; meanwhile, Critical Discourse Studies and Critical Pedagogy present strategies for analysis and application. Engestrom's Cultural Historical Activity Theory (CHAT), centring consciousness and agency, encapsulates the synthesis.

Embodying this 'vision', an Interview Schedule, provides critical global educators with a tool for self- and negotiated-evaluation. Analysis of eighteen semi-structured interview transcripts points to factors which determine the personal and professional development of the critical global educator.

In an increasingly heteroglossic world, the thesis argues for the crucial importance of Critical Discourse Studies as educators in every discipline honestly engage the individual learner's stream of consciousness. It asserts that consistent critical global education requires education policy which develops transition coherently, from personal transmission of global citizenship through transactional professional 'response-ability', to transformational political justice for all.



Luísa Teotónio Pereira

Dialogando com a complexidade

Este artículo es una aproximación a la cuestión de la "complejidad". En él se combinan datos de su comprensión teórica con los retos que la "complejidad" nos propone, como personas, en nuestra vida cotidiana, de nuestro pensamiento, nuestras decisiones y acciones, llegando, al final, a la discusión sobre su impacto en los sistemas educativos, en particular, en los ámbitos formales.

Comienza con una breve explicación de cómo surgió la idea de estudiar este tema, seguido de una contextualización de su importancia en la actualidad. La parte principal, está dividida en dos secciones dónde se presentan los aspectos clave del "pensamiento complejo" y cómo éste cuestiona nuestra forma de pensar habitual. Por fin, e porque el sistema de educación formal valida los conocimientos adquiridos y los nuevos conocimientos, se pone en contraste el avance de la investigación científica sobre el pensamiento y la percepción del mundo con la inercia de las estructuras, objetivos y funcionamientos académicos y escolares, concluyendo en la necesidad urgente de replantear la educación.

Palabras-clave: *Complejidad; Educación.*

This article aims to address the question of "complexity", combining data as to its theoretical comprehension and the challenges it poses, to us, as individuals, in our everyday thought, decisions and actions, and ending with the discussion on its impact on educational systems, namely on the formal ones.

It begins by explaining how we came upon the idea to focus on this subject, leading to a contextualization of its importance to present times. The main part, divided into two sections, presents key aspects of "complex thought" and illustrates how the latter challenges our usual way of thinking. Finally, since it's the formal teaching system that validates new and acquired knowledge, this article checks the scientific advances on thought and perception of our world against the inertia in schools' structures, objectives and academic and teaching working methods. In conclusion, we state that it is urgent to rethink education in this light.

Keywords: *Complexity; Education.*

Oscar Jara H.

Dilemas y desafíos de una educación para la transformación - algunas aproximaciones Freirianas

Nas últimas décadas, caracterizadas por rápidas e profundas mudanças económicas, sociais, políticas e culturais, tem sido uma preocupação recorrente no âmbito internacional, o questionar-se o papel que desempenha atualmente e que poderia desempenhar a educação neste contexto de mudanças e transformações. Ante esta questão, torna-se indispensável que nós, educadoras e educadores que nos comprometemos com a transformação nas nossas práticas quotidianas, possamos perguntar que dilemas e que desafios se nos apresentam para podermos tornar realidade nas nossas práticas quotidianas essa educação para a transformação e para que possamos, a partir delas, intervir nas políticas e orientações educativas. Este artigo coloca alguns desses dilemas e desafios, a partir da visão de Paulo Freire, com o objetivo de contribuir para a reflexão crítica em torno da educação.

Palavras-chave: *Educação, Transformação, Paulo Freire, Formação de professores.*

In the last decades, characterized by fast and profound economic, social, political and cultural changes, the question about the role currently played and the role that could play education in this context of change and transformation has been a recurring concern at international level. Faced with this question, it is essential that we, educators who are committed with transformation in our daily practices, can ask ourselves what dilemmas and what challenges do we face in order to become reality in our daily practices this education for transformation and, from them, we can then influence the educational policies and orientations. This article puts some of those dilemmas and challenges from the perspective of Paulo Freire, in order to contribute to the critical reflection around education.

Keywords: *Education, Transformation, Paulo Freire, Teachers training.*

Filipe Martins

Descolonizar a diferença: educação para além das fronteiras coloniais

El presente ensayo muestra algunas reflexiones a partir de la experiencia en la práctica educativa del autor en el campo de la educación intercultural, con base en las perspectivas teóricas poscoloniales. Son identificadas algunas "fronteras" cognitivas del colonialismo que persisten todavía en el mantenimiento de las diferencias y en la legitimación de las desigualdades entre las personas. El papel de los sistemas de educación en el fortalecimiento de estas "fronteras coloniales" es cuestionado y son nombradas algunas contribuciones pedagógicas, en el contexto de la educación global, para favorecer un proceso de "descolonización" de las relaciones sociales y educativas.

Palabras-clave: *Diferencia; Educación; Educación Global.*

This presentation is based on a set of personal reflections resulting from the author's educational practice in the field of intercultural education, and supported by postcolonial theoretical perspectives. It addresses the cognitive boundaries that persist as legacies of colonialism, maintaining differences and legitimizing inequalities between people. The role of education systems in the strengthening of these "colonial boundaries" is considered and some pedagogical contributions are proposed, within the framework of global education, towards the "decolonization" of social and educational relations.

Keywords: *Difference; Education; Post-colonial; Global education.*

Editorial

Artigos

Luísa Teotónio Pereira - Dialogando com a complexidade

Oscar Jara H. - Dilemas y desafíos de una educación para la transformación - algunas aproximaciones freirianas.

Comunicações

Filipe Martins - Descolonizar a diferença: educação para além das fronteiras coloniais.

Manuela Silva - Desenvolvimento: de que falamos?

Stephen McCloskey - The Sustainable Development Goals are toothless in the face of Neoliberalism: We need to pursue a new path to equality.

Memória

Sinergias internacionais – encontro entre Revistas Científicas na área da Educação para a Transformação Social

Revistas-Chave

Educación Global Research

International Journal of Development Education and Global Learning

La Piragua

Policy & Practice: a Development Education Review

Rizoma Freireano

ZEP – Journal For International Educational Research and Development Education (Zeitschrift Für Internationale Bildungsforschung Und Entwicklungspädagogik)

Recensão Crítica

Se Deus Fosse um Activista dos Direitos Humanos. Boaventura de Sousa Santos, Coimbra: Edições Almedina (2013).

Publicações Recentes

Referencial de capacitação em Educação para o Desenvolvimento – uma proposta *Sinergias ED*

"Global How? Despertar para a Educação Global - Manual do Formador

Manual É de Género?

Resumo de Teses

Educação para a Cidadania: representações sociais dos professores. Jacinto Serrão, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O Design como a expressão de fazer as coisas juntos — Um entendimento ecológico. Denis Kern Hickel, Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa.

Do Pensar ao Agir: fundamentos para um Projeto de Educação para a Cidadania Global no Ensino Secundário. Eduardo Carlos Faria Marques, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

The Personal and Professional Development of the Critical Global Educator. Maureen Ellis, Institute of Education, University of London.

Resumos dos Artigos e Comunicações (outras línguas)

Uma iniciativa



Apoio

