



SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Cooperação e Educação para o Desenvolvimento: fronteiras certas e incertas

JUNHO 2017 N.º 5

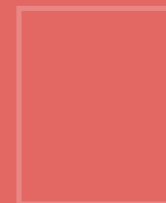


CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS
UNIVERSIDADE DO PORTO



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: fortalecer a ligação entre investigação e ação na Educação para o Desenvolvimento em Portugal, cofinanciado 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), Filipe Martins (Centro Estudos de Desenv. Humano da Univers. Católica Portuguesa; Rede Inducar), 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 da Silva Gonçalves (Pontificia Univ. Gregoriana.IT), Teresa Toldy (Univ. Fernando Pessoa.PT), Vanessa de Oliveira Andreotti (Univ. of British Columbia.CAN).

Conselho Editorial

Antonio de la Fuente, Hugo Marques, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Luísa Teotónio Pereira, Miguel Silva e Tânia Neves.

Avaliadores do presente número

Ana Isabel Madeira (Inst. Educação-Univ. de Lisboa.PT), Cármen Maciel (ADRA-Portugal), Eleanor Brown (Centre for Education and Social Justice, University of York), Júlio Santos (Inst. Educação-Univ. do Minho e Centro de Estudos Africanos da Univ. Porto.PT), María Luz Ortega (Univ. Loyola Andalucía.ES), Teresa Martins (Escola Superior de Educação-Inst. Politécnico do Porto.PT).

Revisão gráfica e de textos

Anita Cruz, Hugo Marques, Jorge Cardoso, La Salete Coelho, Luísa Teotónio Pereira, Miguel Silva, Sandra Fernandes, Rita Caetano, 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
Dossier Temático	
<i>Sergio Belda-Miquel & Alejandra Boni Aristizábal - (Re)politizando la solidaridad internacional: Pensando la cooperación como educación para una ciudadanía global radical</i>	9
<i>David Sogge - Foreign Aid: Inconvenient Truths</i>	29
<i>Vanessa de Oliveira Andreotti, Renato da Silva Pereira & Eliana Santiago Gonçalves Marques Edmundo - O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal</i>	41
Outros diálogos	
<i>Carla Inguaggiato & La Salete Coelho - Políticas de implementação da Educação para a Cidadania Global no ensino básico: análise comparativa realizada no âmbito do projeto Global Schools</i>	55
<i>Margarida Magalhães & Luísa Aires - Educação Global e o Diálogo Intercultural em contexto de aprendizagem online: os cursos de Educação Global</i>	75
Debate	
<i>Helmuth Hartmeyer - Quality Education? For all?</i>	95
Entrevistas	
Entrevista a Augusta Henriques	107
Interview à Samuel Poos	121
Documento-Chave	
Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário	127
Recensão Crítica	
<i>Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues, and Policies. Antoni Verger, Mario Novelli e Hulya Kosar Altinyelken (Org.) London: Bloomsbury Academic (2012).....</i>	131
Publicações Recentes	
<i>Global Education in Europe Revisited Strategies and Structures. Policy, Practice and Challenges</i>	135
<i>La Théorie du Changement.....</i>	137
Resumos de Teses	
<i>Globalización, Gobernabilidad y Educación: hacia la construcción de una ciudadanía global. Giulia Pizzuti, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.....</i>	139

<i>Learning experiences within child sponsoring – A reconstructive study of orientations of young sponsors in Germany.</i> Marina Wagener, University of Bamberg	142
<i>Comunicación para el cambio social. Propuesta para la elaboración de estrategias comunicativas en el sector de las ONGD españolas.</i> Ana García Llorens, Universitat Politècnica de València	144
<i>School Linking: Southern Perspectives on The South/North Educational Linking Process: from Ghana, Uganda And Tanzania.</i> Alison Elizabeth Leonard, UCL Institute of Education	146
<i>Experiências de Aprendizagem em História e Geografia para uma Educação Global: as Representações Sociais dos Alunos.</i> Flávio António Soares do Couto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto	148
Resumos dos Artigos e Comunicações (outras línguas)	151

Os caminhos da Educação para o Desenvolvimento (ED) estão umbilicalmente ligados à Cooperação para o Desenvolvimento, independentemente dos seus diferentes entendimentos, abordagens e práticas. Foi dentro desta última e quase sempre com atores a ela ligados que a ED nasceu e foi crescendo. Como em todas as relações umbilicais, as fronteiras, influências, interligações, complementaridades e pontos de rutura não são claras nem, muitas vezes, óbvias; bem pelo contrário. De um tempo original onde a ED “servia” declaradamente os interesses da Cooperação, sendo uma ferramenta de sensibilização e congregação de apoios para esta, vivemos hoje um outro tempo onde a ED construiu uma identidade própria, autonomizando-se em relação à Cooperação e aproximando-se de outras “educações” com vista à transformação social – isto sem que, necessariamente, tenha desaparecido a sua praxis original, perceptível em muitas das abordagens políticas (quando, por exemplo, as mesmas são lideradas pelos ministérios e departamentos ligados ao “mundo” da Cooperação para o Desenvolvimento) e em algumas das visões e práticas das instituições que trabalham em ED.

Ao mesmo tempo, o questionamento da capacidade e vontade de transformação social da Cooperação para o Desenvolvimento tem crescido, empurrado, quer por um tempo maior de prática que permite aferir, de forma mais real, os impactos de médio e longo prazo nas comunidades, nos países e nas regiões onde os atores da Cooperação têm desenvolvido o seu trabalho, como pelo evoluir da situação global desde o início deste século, nomeadamente o crescimento das desigualdades, dos conflitos, da degradação ambiental e das migrações forçadas.

A ED não tem ficado de fora deste crescente questionamento, cumprindo a sua missão de (auto)reflexividade crítica. Esta postura matricial não tem deixado de colocar a ED, por vezes, em campos percebidos como opostos para alguns dos atores da Cooperação, origem de incompreensões e afastamentos mútuos.

Por tudo isto, e estando a revista *Sinergias* também ela umbilicalmente ligada ao mundo da ED – logo, igualmente, da Cooperação – quer pelo projeto, quer pelas organizações que a originaram, dinamizam e sustentam, nesta 5ª edição pretendemos contribuir para a reflexão, diálogo, aprofundamento e encontro entre estes dois “mundos”, simultaneamente tão próximos e tão distantes.

Com este objetivo, o dossier temático deste número apresenta três artigos muito diferenciados na sua origem, língua e aproximação à matéria. O artigo de **Sérgio Belda e Alejandra Boni** parte de um estudo de caso sobre organizações do Estado Espanhol que mantiveram relações solidárias com organizações colombianas, para nos colocar uma muito interessante proposta de pensar a Cooperação Internacional como um espaço para desenvolver processos de Educação para a Cidadania Global Radical, (re)politizando-a em ordem a recuperar a sua agenda e o seu potencial transformador. **David Sogge** escreve-nos um artigo contundente, revelando-nos as “verdades inconvenientes” da Ajuda Externa para o Desenvolvimento a partir do questionamento do seu contínuo crescimento – um “sucesso”, – independentemente dos seus “falhanços” ao nível dos processos e resultados. O autor coloca em causa as reais agendas dos principais promotores desta “indústria”, ao mesmo tempo que alerta os “educadores globais e outros promotores da cidadania global” para o seu papel face a esta

realidade. Por fim, **Vanessa Andreotti, Renato Pereira e Eliana Edmundo** centram o seu artigo na educação e nos pré-requisitos necessários para que esta possa desvendar e contrariar antigos e novos discursos alimentadores do atual “imaginário global dominante” que produz a ideia de um mundo dividido entre um “Norte” avançado e um “Sul” atrasado. O artigo termina com a proposta de um interessante exercício de autorreflexão para todos os educadores e educadoras interessados em percorrer “um outro caminhar”.

O dossier temático apresenta ainda duas entrevistas de diferentes personalidades do mundo do Desenvolvimento; diferentes, quer em termos de geografia, quer em termos de posicionamento institucional. **Augusta Henriques**, fundadora da ONG guineense Tiniguena apresenta-nos o percurso da ED nesta organização, desde a sua fundação, em 1991, e da sua constante interação com a Cooperação. **Samuel Poos**, coordenador do *Trade for Development Center* da Agência Belga de Desenvolvimento, fala-nos da intervenção da sua instituição, que articula diferentes dimensões que interligam, no âmbito do Comércio Justo, Cooperação, Sensibilização e Influência Política.

Ainda relacionado com o tema principal deste número, inaugura-se também nesta edição uma nova rubrica – Debate – onde **Helmuth Hartmeyer**, até há pouco tempo Presidente da Direção do GENE - *Global Educational Network Europe*, expõe uma leitura crítica do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4, relacionado com a Educação, na perspetiva da ED. A temática central deste número fecha com a recensão, realizada por **Rui da Silva**, do livro “Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues, and Policies”, organizado por Antoni Verger, Mario Novelli e Hulya Kosar Altinyelken.

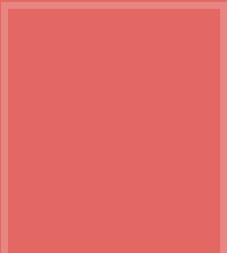
De destacar, ainda, o aparecimento neste número da rubrica Outros Diálogos que, estando desligada do tema principal, pretende dar a conhecer artigos relevantes no quadro das finalidades da revista. Inauguram a rubrica **Carla Inguaggiato e La Salete Coelho** com um artigo que apresenta os principais resultados de um estudo que analisou comparativamente as políticas de implementação da Educação para a Cidadania Global no ensino básico em 10 países europeus, com um enfoque especial no caso português. **Margarida Magalhães e Luísa Aires**, por seu lado, escrevem sobre os cursos *online*, oferecidos em contexto multicultural, na área da Educação Global, analisando-os no seu potencial de desenvolvimento de competências interculturais.

Congratulamo-nos, por fim, com o **alargamento das línguas de publicação para o francês**, aumentando assim o potencial de diálogo entre diferentes linhas de trabalho e investigação, principal razão de ser da nossa revista.

Como é habitual, publicam-se ainda diversos materiais e recursos recentes, bem como resumos de trabalhos académicos considerados relevantes nos domínios da Educação para a Transformação Social.

Esperamos que este número em volta da reflexão, diálogo, aprofundamento e encontro entre Cooperação e Educação para o Desenvolvimento possa ser mais um contributo da revista Sinergias a favor de uma educação e de uma ação transformadoras.





DOSSIER TEMÁTICO

(RE)POLITIZANDO LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL: PENSANDO LA COOPERACIÓN COMO EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL RADICAL

Sergio Belda-Miquel¹ & Alejandra Boni Aristizábal¹

Resumen

En un momento en el que la cooperación internacional está sometida a una profunda crisis identitaria y de recursos, resulta necesario una profunda reflexión sobre cómo recuperar su sentido y agenda transformadoras. En este trabajo, se entiende que se puede recuperar esta agenda abordando la cooperación internacional como un espacio en el cual se pueden dar procesos de educación transformadora que pueden contribuir a la construcción de lo que podemos llamar una "ciudadanía global radical". A través de la cooperación, individuos y organizaciones pueden trabajar juntos en procesos de cambio social, transformando y transformándose a través de procesos educativos que se producen de manera emergente e informal a través de las relaciones. En lugar de considerar la educación para el desarrollo como parte de la cooperación al desarrollo, tratamos de entender la cooperación para el desarrollo como educación para el desarrollo.

En el trabajo exploramos el caso concreto de organizaciones del Estado español que han mantenido relaciones solidarias con organizaciones colombianas. Veremos que estas relaciones han contribuido a la defensa de los derechos humanos en Colombia pero que, más allá, el aprendizaje mutuo entre organizaciones sociales ha contribuido a construir sociedad civil y a profundizar la democracia, tanto en espacios locales en el Estado español y en Colombia como a nivel global. De estas experiencias podemos obtener importantes implicaciones para repensar el propio sistema de cooperación desde la perspectiva de la educación para el desarrollo, en la búsqueda de una orientación y una agenda más transformadoras para la cooperación.

Palabras-clave: Cooperación Internacional; Educación para el Desarrollo; Ciudadanía gLobal; Colombia; Democracia Radical.

¹ INGENIO (CSIC-UPV) - Universitat Politècnica de València.

1. La crisis en la cooperación al desarrollo: Despolitización y búsqueda de respuestas.

1.1 Crisis y gerencialismo en la cooperación al desarrollo

En los últimos años el sistema internacional de cooperación al desarrollo ha enfrentado una cierta crisis de recursos, en buena parte motivada por la crisis económica global. Han sido especialmente fuertes las crisis que han experimentado las políticas de cooperación de los estados más afectados por la recesión global, como ha sido el caso del Estado español.

Sin embargo, se puede decir que esta crisis no es únicamente de recursos, sino que afecta a otras cuestiones tales como la identidad, el sentido y la legitimidad del propio sistema de cooperación (Unceta y Gutiérrez-Goitia, 2012). En cualquier caso, la puesta en duda del sentido del sistema de cooperación no es tampoco una cuestión nueva. De hecho, se podría decir que es incluso un lugar común en el sector, tanto en el ámbito académico como en el de la práctica. Para los que tienen fe en el valor y las bondades del sistema para resolver los problemas de la pobreza global, la cooperación al desarrollo no estaría alcanzando todos los resultados posibles y deseados. Estaríamos ante la “famosa fatiga de la cooperación” (Unceta, 2003), el sentimiento de desánimo tras décadas de políticas de desarrollo que no han demostrar fehacientemente su impacto positivo global. Para los más críticos, el fracaso de la cooperación no sería algo sorprendente ni novedoso, sino casi una autoevidencia, dado que el sistema no sería en último término más que un vehículo, un instrumento más de los países centrales del sistema capitalista para reformar, extender y consolidar su dominio, imponiendo visiones y discursos (ver, por ejemplo, Escobar, 1995), para facilitar la acción de sus empresas, o para limpiar la imagen internacional de los países con rentas altas en el centro del sistema global.

En cualquier caso, el sistema de cooperación y el propio concepto de desarrollo se han criticado desde muy diversos ámbitos y corrientes académicas, de las críticas más radicales del posdesarrollo o las realizadas desde la modernidad crítica (Hickey y Mohan, 2005), hasta las que, de manera más moderada, apuestan por realizar ciertas reformas en el sistema que limiten sus efectos más negativos (ver, por ejemplo, Thomas, 2007).

Dentro de esa discusión, se ha articulado un debate que pone en el centro del análisis una cuestión considerada clave: el *gerencialismo*. Dentro de este debate, se afirma que el problema central de la cooperación sería su lógica gerencial. Esta lógica llevaría a la despolitización del desarrollo, ya que la lógica gerencial reduce todos los problemas del desarrollo a simples problemas técnicos y de gestión (Wallace et al., 2007; Mowles et al., 2008). Los “expertos” identifican las deficiencias y necesidades de un contexto dado en sus propios términos, tras lo cual problemas y soluciones son a su vez convertidos en cuestiones técnicas, es decir, son delimitados, caracterizados y puestos en términos conocidos y manejables por los propios expertos (Li, 2007).

Así, los expertos, técnicos y gestores de ONG y organismos de desarrollo, políticos y planificadores de políticas asumen un rol central (Mosse, 2005). Estos actores, de algún modo, son los detentadores de cierto conocimiento exclusivo, del uso correcto de lenguajes e instrumentos de gestión de aplicación y validez universal, que les permite ejercer cierto “mandato” que reciben de los pobres (Wallace et al., 2007). Consecuentemente, las organizaciones locales son instrumentalizadas y tratadas como meros vehículos de proyectos ideados en los despachos de las organizaciones de desarrollo (Eyben, 2005; Reeler, 2007).

Otros autores que han debatido sobre el gerencialismo han hecho énfasis en la lógica lineal del razonamiento gerencial. Desde esta lógica, se imagina un punto ideal de llegada de un proceso, el cual se puede alcanzar a través de una serie de pasos lógicos preestablecidos que, en último término, llevan a “producir” el desarrollo (Gasper, 2000; Quarles et al., 2003; Mosse, 2005).

Por otro lado, el lenguaje e instrumentos empleados por esta lógica gerencial se inspiran en los del mercado. Nociones que eran previamente ajenas al mundo de la cooperación y al debate sobre el desarrollo se han situado en el centro, tales como cliente, proveedor y producto (Quarles van Ufford y Giri, 2003), o eficiencia, recursos y estrategia (Maier y Meier, 2011).

En cualquier caso, la literatura coincide en indicar que la imposición de soluciones y lógicas ajenas al contexto, la historia y los conocimientos locales estarían reforzando el control exterior y las relaciones de poder. Esta situación estaría destruyendo las formas y la cultura vernaculares, devaluando los conocimientos y la capacidad de análisis y acción de las organizaciones locales (Long and Long, 1992; Mawdsley et al., 2002; Wallace et al., 2007; Mowles et al., 2008).

La literatura habla también de los efectos específicos de esta lógica en las propias organizaciones de desarrollo. Bajo la lógica gerencial despolitizada, se habrían convertido en meros prestadores de servicios públicos, que actuarían sin responsabilidad ni objetivos políticos (Srinivas, 2009) y que habrían perdido el perfil más abiertamente político y crítico que algunas tenían en el pasado (Fowler, 1998; Choudry, 2011). Para Eyben (2005), estas organizaciones habrían pasado a estar controladas por reducidos grupos de técnicos y gestores profesionales de la cooperación, permanentemente presionados por presentar evidencias objetivas de su presunto desempeño ante los donantes.

La lógica despolitizada a la que nos referimos ha sido identificada y criticada en el caso de los programas de cooperación al desarrollo. Sin embargo, entendemos que esta lógica está presente y ha colonizado también la Educación para el Desarrollo (EpD). Esto no sería sorprendente, dado que con frecuencia se trata de una política muy supeditada a la de los programas de cooperación, que replica sus enfoques e instrumentos, y que en realidad recibe una atención muy inferior por parte de las instituciones. En este sentido los programas de EpD replicarían esta lógica gerencial de las ONGD, ya también tendrían en su centro a los técnicos y expertos que los formulan. Operarían también con una lógica lineal y simplista: Los expertos tendrían herramientas y técnicas pedagógicas (por ejemplo, los materiales generados por ONGD) que, bien aplicadas, generan “conciencia” o “movilización” en la ciudadanía. Esta conciencia y movilización implicaría cambios de hábitos, generación de demandas a administraciones públicas, etc. que de algún modo, repercutirán en el desarrollo y la reducción de la pobreza y desigualdad globales. De nuevo en el centro están los expertos, que elaboran materiales o imparten talleres o charlas. La lógica es esencialmente lineal, centrada en expertos, y en el centro se sitúa la eficacia y eficiencia de los procesos educativos, así como la necesidad de que tengan un impacto que se pueda medir de manera lo más precisa posible.

1.2 Un cambio de marco para superar el gerencialismo: de la EpD como cooperación al desarrollo a la cooperación al desarrollo como EpD

En cualquier caso, sabemos también que en el campo de la EpD existe un buen número de experiencias transformadoras. Al menos en lo que se refiere al caso del Estado español, en el que centramos el trabajo. Se puede afirmar que la EpD es en realidad un espacio plural con multitud de enfoques, experiencias y aplicaciones. Se ha hablado con frecuencia de las 5 generaciones de la Educación para el Desarrollo (Ortega, 2007). Según este modelo, las acciones de EpD habrían transitado desde una perspectiva más asistencial en su origen a otra más crítica, política, y compleja. Aunque se trata de una clasificación útil, se trata no obstante también de una clasificación que puede ser entendida de forma simplista, ya que no podemos hablar de generaciones que se suceden una a las otras, sino que se superponen y relacionan. Por ejemplo, perspectivas de las primeras generaciones anteriores siguen aún muy activas. Por otro lado, debe también considerarse que perspectivas más “avanzadas” o progresistas de la EpD (no sólo las asistenciales) pueden estar siendo desarrolladas desde una lógica gerencial y despolitizada.

En cualquier caso, entendemos que la experiencia y teoría invita a pensar que en la EpD se estarían desarrollando ideas acerca de lo que es la cooperación, el desarrollo y la solidaridad internacionalista potencialmente transformadores. En parte, estas estarían asociadas con las ideas que se han desarrollado de la de EpD entendida educación para la ciudadanía global. Un buen número de organizaciones entendería que hablar de educación en el campo del desarrollo tiene que ver invariablemente con la política, con la acción de los movimientos sociales y sus propuestas, que la educación transformadora es un proceso complejo, nunca lineal, y que hablar de eficacia o eficiencia resulta difícil cuando se habla de una educación crítica y emancipadora. Por ello, pensamos que tanto en los debates teóricos como en la práctica real de las organizaciones podemos encontrar elementos para re-conceptualizar y re-pensar la cooperación al desarrollo. En definitiva, entendemos que la EpD, en lugar de replicar y supeditarse a la cooperación, puede ser el espacio desde el cual repensarla.

Tratamos en este texto así de invertir la lógica a la que nos referíamos. Afirmábamos que en el sistema de cooperación la EpD se ha visto de algún modo supeditada, y habría tenido un rol secundario, en relación a la cooperación al desarrollo. Además, habría asumido y replicado con frecuencia su lógica gerencial. En cambio, apostamos aquí por entender no la EpD como parte de la cooperación al desarrollo, sino a entender las acciones en la cooperación como procesos educativos para el desarrollo. Además, entendemos que, si buscamos reorientar la cooperación hacia una perspectiva más transformadora, debemos naturalmente hacer este ejercicio partiendo de una perspectiva crítica, política, emancipadora, transformadora de la EpD.

Desde este punto de partida, el trabajo se desarrolla del siguiente modo:

En la siguiente sección partimos de una cierta definición sobre EpD, que parte de los debates sobre ciudadanía global pero que propone una definición más específica: la educación para la ciudadanía global radical.

En la sección 3 describimos los casos de cooperación al desarrollo que exploraremos en las secciones 4 y 5. Se trata de casos que pueden ser entendidos como procesos en los que se desarrolla la ciudadanía global

radical. Se trata de casos que han vinculado a organizaciones del Estado español con organizaciones colombianas, a las que han apoyado de distintos modos para la construcción y defensa de los derechos humanos en Colombia. Esta exploración aborda, por un lado, distintas cuestiones clave que nos pueden ayudar a comprender las distintas dimensiones de estos procesos de aprendizaje (sección 4). Por otro, aborda los aprendizajes que, para la construcción de una ciudadanía global radical, se han producido en personas y colectivos (sección 5).

Finalmente, en la sección 6 abordamos las implicaciones que lo anterior tiene para repensar las políticas y acciones de cooperación al desarrollo desde la perspectiva del aprendizaje para la construcción de ciudadanía global radical.

2. Construyendo una ciudadanía global radical

Desde el marco que se propone para tratar de resituar lo político en la cooperación al desarrollo, así como recuperar una orientación transformadora, tratamos de abordar procesos de cooperación como procesos de educación para la ciudadanía global. Por ello, caracterizamos algunos aspectos clave que nos permitan profundizar en esta idea desde una perspectiva propia, que hemos denominado ciudadanía global radical (ver también los trabajos desarrollados en torno a esta idea en Belda-Miquel et al., 2015 y 2016).

2.1 ¿Qué tipo de ciudadanía global?

Cabe comenzar indicando que existe un gran debate en torno a los significados y validez de la idea de ciudadanía global. Algunos autores niegan la validez del concepto, en tanto no existe un Estado global, o porque esta idea de ciudadanía puede minar la legitimidad de los estados nacionales y la importancia de canalizar las reivindicaciones sobre derechos a ese nivel (Schattle, 2008). Otro cuestionamiento apunta a que la participación y las deliberaciones sólo pueden darse genuinamente en la pequeña escala a nivel local y comunitario (Schattle, 2008). Sin embargo, podemos asumir también las perspectivas que sitúan normativamente la idea de ciudadanía global como construcción de solidaridad (Ellison, 1997), como proyecto político transnacional que busca la expansión y cumplimiento de los derechos (Heater, 2002), y como proceso de transformación de identidades y apertura de nuevas posibilidades de ejercicio de la ciudadanía en el ámbito global (Schattle, 2008). Estas ideas conectan con las de democracia radical, que apuesta por la convergencia de luchas y resistencias, en torno a los distintas formas de opresión que enfrentan personas y colectivos (Houtart, 2001). Una redefinición de la ciudadanía desde esta perspectiva nos lleva a la idea de “ciudadanía radical” (Hickey y Mohan, 2005) que puede resultar de utilidad para una definición de la educación para la ciudadanía global que nos permita repensar la cooperación desde una perspectiva más transformadora.

Esta idea de ciudadanía superaría las concepciones liberales, que se centran en el estatus legal, como conjunto de derechos y deberes reconocidos a las personas por el Estado. Lo sustancial sería en cambio la ciudadanía activa, la ciudadanía como conjunto de prácticas “a través de las cuales los individuos y grupos reclaman nuevos derechos o expanden o mantienen los derechos existentes” (Isin y Wood, 1999:4).

Paralelamente, sería también el conjunto de atributos de personas y organizaciones (conocimientos, valores, actitudes, etc.) que permiten esta práctica de ciudadanía con fines de transformación social (Merrifield, 2002).

Esta concepción de ciudadanía sitúa en el centro la reclamación de una ciudadanía “desde abajo”, construida en las luchas organizadas (Hickey y Mohan, 2005). Sin embargo, no renuncia a la incidencia en las políticas públicas o al rol que debe jugar el Estado como garante de derechos. Se trata de una perspectiva “desde abajo” vinculada a la idea de construcción de una “globalización desde abajo”, que confronte el modelo global político-económico dominante y construya un proyecto político-social propio.

Esta perspectiva reconocería la emergencia de nuevas identidades y demandas de derechos de distintos grupos, que retan y reconfiguran las interpretaciones modernas de ciudadanía (Isin y Wood, 1999). Pone en el centro particularmente el rol de los grupos subordinados y excluidos, como actores clave en la construcción de nuevas formas alternativas de ciudadanía (Hickey y Mohan, 2005). Estos grupos y sus demandas no son necesariamente excluyentes, sino que se “solapan”, se constituyen unos en relación a otros (Young, 1993, en Hickey y Mohan, 2005). Esto supone la convergencia de luchas y resistencias, en torno a los distintas formas de opresión que enfrentan personas y colectivos (Houtart, 2001). Esta idea de ciudadanía reivindica por ello la multiplicidad de formas democráticas y la democratización de todos los espacios de la vida (Sousa Santos, 2002).

En términos de las relaciones en el marco de la cooperación, en las interacciones que conectan personas y colectivos de distintos ámbitos, se construyen subjetividades colectivas sobre el desarrollo, sobre quiénes son, cómo quieren ser y cómo pueden contribuir, individuos y colectivos, para cambiar aquello que les rodea (Bringel et al., 2008). Esta perspectiva supone un quiebre con la actual perspectiva dominante bipolar y vertical donante-beneficiario, para avanzar hacia una perspectiva horizontal y multipolar de construcción conjunta de ciudadanía global radical a través de las relaciones.

2.2 ¿Qué elementos la caracterizan?

A partir de estos planteamientos generales sobre una perspectiva global y radical de la ciudadanía, podemos profundizar a su vez en algunos elementos clave que pueden caracterizar más esta idea de cara a entender procesos concretos. Situamos estos elementos sobre la base de la literatura existente sobre ciudadanía global.

En primer lugar, resulta central el elemento de conexión entre *lo local* y *lo global*. La ciudadanía global, como la estamos definiendo, pondría en el centro el entendimiento de las realidades locales sobre la base de procesos globales, la comprensión de que las dinámicas globales, tales como el avance de la globalización neoliberal, configuran las realidades locales específicas (Boni 2011 y 2012). De manera inversa, en lo local se dan los procesos, luchas y significaciones que pueden estar en la base de las resistencias a los procesos globales. Lo local y global están íntimamente unidos, del mismo modo que los están los distintos espacios locales. La construcción de ciudadanía global pasa así por reconocer esta interdependencia y construir sobre ella la transformación, bajo la lógica de construir alternativas y resistencias en lo local pensando en lo global. La ciudadanía, en fin, se ejerce en lo concreto en lo local, pero su dimensión es también global.

En segundo lugar, otro elemento clave sería la *radicalización de la democracia*, a la que ya nos hemos referido. Relacionada con la idea de ciudadanía como participación está la idea central de la necesidad de la profundización permanente en la democracia, en sus múltiples aspectos (Boni, 2011 y 2012). Se trata de construir una ciudadanía que no solo “vigile” la acción del Estado y de las élites, o que participe de los espacios de participación promovidos desde las administraciones (Gaventa, 2005). También, desde una perspectiva más radical, se trata de generar nuevos espacios democráticos y promover los roles y la capacidad directa de decisión de las y la ciudadanía sobre los asuntos públicos, al tiempo que se repiensen permanentemente la naturaleza y el significado de la democracia y los derechos y las estrategias para su construcción. Esta capacidad de decisión debe afectar a esferas que van más allá de lo público, para implicar también la esfera de lo económico y de lo social en un sentido amplio.

En tercer lugar, puede mencionarse la cuestión de la *intercultural y de género*. La EpD pone el acento en la dimensión intercultural, ya que va orientada al fortalecimiento de la autonomía, del diálogo y de la diversidad, sea esta cultural, de género, de etnia o cualquiera otra (Celorio, 2007). En cuanto al género, la perspectiva de género en la EpD se revela como una de las perspectivas ineludibles, “no sólo como propuesta de empoderamiento, sino como apuesta para la reconstrucción de identidades desde la equidad, la corresponsabilidad, como medio para la superación del orden patriarcal y como estrategia de impugnación de los sistemas de conocimiento androcéntricos” (Celorio, 2007:128).

En cuarto lugar, es fundamental la cuestión de la *sostenibilidad y de la diversidad de modelos de desarrollo en relación a la misma*. Se entiende aquí sostenibilidad como la centralidad de las relaciones entre el medio físico y el medio humano. En este sentido la ciudadanía global radical apuntaría a resignificar el término desde las múltiples experiencias y perspectivas locales, rescatar y conservar la diversidad de modelos de desarrollo, y que este análisis crítico se incorpore junto con otros elementos para establecer los parámetros de futuros desarrollos deseables (Boni, 2012).

Finalmente, la cuestión de la *conciencia*. Siguiendo a Boni (2012), la educación para la ciudadanía global radical puede entenderse como un proceso de socialización crítica, concientizadora en el sentido de Paulo Freire (1970), ya que “induce a la reflexión sobre desarrollo, ciudadanía, democracia, cultura, etc. desde otras miradas y que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre ella. Por eso es necesario rescatar el papel que lo educativo ha tenido (...), con capacidad para contribuir a la construcción de modelos de justicia social y equidad globales” (Boni, 2012: 220). Estos procesos de toma de conciencia tienen múltiples dimensiones, que modelan los procesos de construcción de ciudadanía a través del aprendizaje, y que vemos con más detalle a continuación.

2.3 ¿A través de qué procesos de aprendizaje se desarrolla?

Podemos entender los procesos de construcción de ciudadanía como procesos de aprendizaje en la acción social. Siguiendo la literatura sobre el tema, procedente sobre todo de los estudios sobre la educación en adultos, estos procesos de aprendizaje se producen de forma generalmente emergente, no planificada, tácita e incidental, embebidos en la acción sobre el mundo social, y deben ser desvelados para ser visibilizados y comprendidos (Foley, 2004). La participación democrática en organizaciones sociales sería una forma clave para este aprendizaje en la acción social (Foley, 1999). En fin, se trata de procesos de aprendizaje complejos y no lineales, en los que, como puede identificarse en la literatura, hay múltiples aspectos en juego.

Se puede hablar que el aprendizaje en la acción social tiene una *dimensión relacional* central. El aprendizaje se produce a través de las relaciones, en procesos dinámicos y permanentes, embebidos en contextos particulares, en el que están presentes favores sociales, políticos, económicos, sociales y culturales (Margaret, 2010) y en los que se dan permanentemente complejas y cambiantes relaciones de poder (Mowles et al., 2008; Harvey y Langdon, 2010). Este poder se opera en sus manifestaciones visibles, no visibles e invisibles (Gaventa, 2005).

Son procesos además de naturaleza profundamente *política*, en múltiples sentidos. Como procesos políticos pueden contribuir al mantenimiento del status quo y la hegemonía de los grupos dominantes, o bien tener “un efecto empoderador y emancipatorio que ayuda a superar la opresión en el seno de la sociedad” (Steinklammer, 2012:24). Entender estos procesos políticos de aprendizaje implica prestar atención a las complejas conexiones entre los contextos políticos y económicos en los que se produce la movilización social, la micro-política de las relaciones que se establecen en las luchas sociales, las ideologías, los discursos y los propios aprendizajes (Foley, 1999). Cabe señalar que la ideología y el discurso político configuran la forma en la que nos apropiamos del mundo, cómo lo entendemos y cómo actuamos en el mismo, pero también cómo nos entendemos a nosotros mismos, nuestras acciones y las de los otros (Steinklammer, 2012).

Por lo anterior, tiene también una dimensión identitaria e intercultural. Una dimensión identitaria e intercultural, pues el encuentro entre étnicas, cultura y aproximaciones al mundo juega un rol fundamental en el aprendizaje informal. En sentido inverso, el aprendizaje informal tiene un impacto fundamental en la identidad, la auto-percepción y la visión de la propia posición en el mundo.

Lo señalado tiene a su vez que ver con la *dimensión personal y emocional* de estos procesos informales de aprendizaje en la acción social. El aprendizaje se produce de manera intelectual, pero también experiencial y emocional (Pettit, 2010), lo que Heron (2008) denomina el conocimiento experiencial y práctico. El conocimiento experiencial se hace presente a través del encuentro directo con las personas, lugares o cosas, basado en la percepción inmediata y directa, configurado por la calidad de las relaciones, donde la empatía y la solidaridad tienen un lugar central. El conocimiento, por su parte, está basado en el “saber hacer, producto de las habilidades o competencias –interpersonales, manuales, políticas, técnicas...” a través de la práctica (Heron, 2008).

3. Casos de estudio

3.1 Descripción de casos

En el estudio nos aproximamos a cinco casos de experiencias de cooperación internacional que han conectado organizaciones españolas y colombianas de distinto perfil (ONGDs, ONGs, sindicatos, organizaciones de derechos humanos, movimientos sociales, etc.) que han trabajado conjuntamente, de modo que las organizaciones españolas han apoyado a las colombianas en procesos de defensa y expansión de los derechos humanos en Colombia. Los casos son en realidad de redes de organizaciones que han trabajado juntas en estos procesos. Se realizó una selección intencional de casos, que se consideran interesantes como procesos de solidaridad internacionalista en los que se ha construido ciudadanía global radical.

Los casos tienen ciertas características claves en común: 1) Las cinco redes han llevado a cabo toda una serie de acciones políticas variadas: promoción de la sensibilización y la movilización social sobre la situación de los derechos humanos en Colombia, incidencia hacia las instituciones públicas colombianas y españolas, denuncias públicas, elaboración de informes, apoyo a las organizaciones colombianas a construir redes y establecer nuevas alianzas, visibilizar y apoyar procesos locales de organización y movilización en Colombia. 2) Se trata de casos con cierta trayectoria, ya que todos tienen al menos cuatro años, y continúan activos. 3) Los procesos de solidaridad han recibido fondos de distintos donantes del sistema español de cooperación.

Los casos a abordar son los siguientes:

El Programa Asturiano de Protección de Víctimas de Violaciones de los Derechos Humanos en Colombia. Se trata de un programa formalmente institucional del Principado de Asturias, pero que fue propuesto por organizaciones sociales y que coordina la ONGD Soldepaz - Pachakutik, con el apoyo de un comité de nueve organizaciones asturianas (compuesto por ONGDs, sindicatos y organizaciones de derechos humanos, entre otros). Trabaja junto con un Comité de Selección en Colombia, que en inicio lo formaba la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT), pero al que se fueron sumando diversas organizaciones colombianas de Derechos Humanos. El objetivo central del Programa es acoger por un periodo de 6 meses en Asturias a personas defensoras de los derechos humanos en Colombia en situación de amenaza. Entre 2 y 9 personas de distintas organizaciones son seleccionadas cada año por el Comité de Selección, para ser acogidas. Durante los 6 meses de estancia, estas personas no sólo protegen su vida sino que realizan una intensa actividad de sensibilización e incidencia política en relación a las violaciones de los derechos humanos en Colombia. Además, pueden recibir formación y realizan actividades de construcción de redes que benefician a sus organizaciones de origen. Adicionalmente, el Programa envía cada año un Comité de Verificación, compuesto por miembros de organizaciones sociales y personal técnico y político de instituciones asturianas y del Estado español, que visita distintas regiones y comunidades en Colombia para verificar la situación de los derechos humanos. Esto permite elaborar un informe, de gran utilidad para acciones de denuncia e incidencia. El Los primeros acogidos llegaron en 2001 y se han recibido más de 100 personas.

El Programa Vasco de Protección a Defensores y Defensoras de derechos humanos. Es similar y se inspira en el Programa Asturiano. Se crea con el apoyo del Gobierno Vasco y está coordinado por la 'Kolektiba Colombia', una red de cinco ONGs y ONGDs del País Vasco. A diferencia del Programa Asturiano, el Comité

de Selección lo componen miembros de instituciones vascas. El tipo de acciones que realiza el programa, incluyendo un comité de verificación, es muy similar a las del Programa Asturiano. El Programa arranca en 2011.

La Mesa por los Derechos Humanos de las Mujeres y la Paz en Colombia es una red coordinada por la ONGD valenciana Atelier, que arranca la experiencia junto con la ONG colombiana SISMA. Con el paso del tiempo, se han ido incorporando distintas organizaciones a la red, que ha estado compuesta por entre 8 y 15 organizaciones (incluyendo sindicatos, ONG, ONGD, institutos universitarios u organizaciones feministas), dependiendo del momento. La Mesa ha efectuado un buen número de acciones de sensibilización, incidencia y movilización sobre la cuestión de la vulneración de los derechos humanos de las mujeres en Colombia. Ha sido especialmente destacada la labor de incidencia sobre los parlamentos valenciano y español para que se posicionaran sobre la cuestión, la realización de encuentros internacionales sobre el tema, la producción y distribución de documentales, o la aparición en medios masivos llamando la atención sobre la situación de las mujeres en el conflicto armado colombiano. La experiencia arranca en 2007 y ha recibido apoyo de la AECID y de la cooperación valenciana al desarrollo.

Otro caso es el del Apoyo a la Minga de Resistencia Social y Comunitaria. En este proceso, la red Coordinación por los Derechos de los Pueblos Indígenas de Colombia (CODPI, red que aglutina a 5 ONGD y ONG de todo el Estado español) y el Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indígenas (ADPI) han apoyado el intenso proceso de movilización social que ha sido la Minga. La Minga arrancó en 2004 como un proceso de aglutinación liderado por algunas de las principales organizaciones indígenas de Colombia, que llamaba a la convergencia entre distintas organizaciones populares y de base colombianas para defender sus derechos, a través de grandes movilizaciones y otros medios de presión al Estado Colombiano. ADPI y CODPI han estado apoyando el proceso de 2010, contribuyendo a visibilizar las acciones de la Minga con el uso de la comunicación social, realizando demandas al Estado español, denunciando las acciones de distintos actores (tales como grandes empresas españolas), apoyando la construcción de alianzas entre organizaciones indígenas colombianas y organizaciones españolas, o facilitando que se escucharan sus demandas en foros internacionales.

Finalmente, hemos estudiado el caso de la ONGD Iniciativas para la Cooperación Internacional al Desarrollo (ICID), que ha estado apoyando a la ONG colombiana Taller Abierto desde 2005. ICID ha estado apoyando el trabajo de Taller Abierto para fortalecer procesos de organización comunitaria de mujeres desplazadas por la violencia en el Cauca. ICID ha realizado además acciones de incidencia para hacer actuar al gobierno español ante las amenazas a estas organizaciones.

3.2 Metodología

Los resultados del trabajo se basan en la información obtenida a través de 46 entrevistas semi-estructuradas, realizadas entre enero y julio de 2013 a personas que habían participado en las organizaciones de los casos de estudio. Entre 6 y 15 entrevistas fueron realizadas para cada uno de los casos señalados. Se buscó cierto equilibrio entre entrevistas realizadas a miembros de organizaciones españolas y miembros de organizaciones colombianas (29 y 17 respectivamente). Por otro lado, se buscó también diversidad en los

perfiles de los entrevistados, que tenían distinto nivel de compromiso en las distintas experiencias: en todos los casos se entrevistaron a las 2-3 personas con más trayectoria y responsabilidad y a al menos 2 personas con una participación más puntual o esporádica.

La información primaria se completó con secundaria, proveniente de documentos generados por las propias organizaciones (páginas web, informes, proyectos, libretos, material audiovisual, evaluaciones, manifiestos, e-mails enviados a instituciones, etc.).

Las entrevistas contenían dos tipos de preguntas: unas se orientaron a obtener información general, más descriptiva, sobre el caso o proceso (preguntando sobre cuestiones como el origen de la experiencia, estrategia, acciones, organización o participantes); otras se orientaban a entender la experiencia personal de la persona entrevistada (su rol y participación, sus experiencias clave, aprendizajes y evolución personal).

Para procesar la información, se llevó a cabo un análisis de datos cualitativos sobre la base de categorías predefinidas en el marco teórico del proyecto. Estas categorías fueron refinadas, matizadas y completadas con nuevas categorías y subcategorías. La discusión se pudo así articular en torno a temas y tendencias comunes a los casos, observando también contrastes. Se prestó especial atención a la triangulación para garantizar la robustez de los resultados. La triangulación se hizo en varios sentidos, entre información de distintos individuos, entre información obtenida de distintas fuentes (primarias y secundarias), y entre casos. Se discutieron y validaron también los resultados finales con miembros de todos los casos estudiados.

Siguiendo la terminología y tipología de paradigmas de Lincoln et al. (2011), los supuestos de este trabajo se sitúan entre el paradigma interpretativo y el de la teoría crítica. Se considera que las realidades son múltiples y holísticas y que, si bien se puede hablar de una realidad material, esta en todo caso es inseparable del proceso a través del cual se conoce (Corbetta, 2003). Entendemos así que los actores, a través de sus acciones e interpretaciones, son a su vez agentes activos, que crean orden en su existencia en el proceso de conocimiento (Mikkelsen, 2005). Además, epistemológicamente se entiende, desde los axiomas de la perspectiva interpretativa, que este conocimiento está mediado por las perspectivas, experiencias pasadas e interacciones de las personas. Pero también, en combinación con los supuestos de la perspectiva crítica, se considera que el conocimiento está a su vez mediado por las posiciones de las personas y los colectivos en el sistema social.

4. Elementos clave en los procesos de aprendizaje

Sobre la base de los conceptos presentados en la sección 2, que nos permiten aproximarnos a los procesos de aprendizaje para la construcción de ciudadanía, podemos señalar algunas características e ideas clave, comunes a todos o varios de los casos señalados, que nos aproximan a cómo se ha producido el proceso de aprendizaje para la construcción de ciudadanía global radical.

En la dimensión relacional, y salvo en los casos de ADPI y CODPI, las relaciones se producen vinculadas más o menos directamente a proyectos o programas financiados con fondos públicos de cooperación. Sin

embargo, la postura común no es la de hacer girar las relaciones necesariamente en torno a la gestión del proyecto o programa, sino de abordar procesos más amplios de acompañamiento y solidaridad.

En todos los casos se hace fuerte énfasis, por parte de todas las organizaciones, en la importancia de mantener unas relaciones “horizontales”, “entre iguales” o “bidireccionales”, como principios generales. Para ello, se intentan crear mecanismos de relación democráticos entre organizaciones e individuos (procesos de toma de decisiones por consenso, reuniones frecuentes para la toma de decisiones y la rendición de cuentas, etc.), así como la participación efectiva y permanente. Aunque en varios de los casos existe una organización que ejerce la coordinación del programa, red o plataforma, en todos se han construido mecanismos de funcionamiento que garantizan una interacción frecuente, el diálogo y la consulta entre todas las organizaciones miembros para la toma de decisiones importantes y para la rendición de cuentas de las organizaciones coordinadoras al conjunto de miembros de las iniciativas.

En las relaciones entre organizaciones, tienen una importancia central los encuentros y reuniones formales periódicas “presenciales”, en el Estado español y en Colombia. Junto a estos, otros mecanismos de encuentro y relación continuos, pero no periódicos o estructurados, son considerados también relevantes, tales como los encuentros entre personas y organizaciones en espacios no generados por las propias experiencias (por ejemplo seminarios, cumbres, encuentros organizados por otras redes o instituciones). Por otro lado, todos los casos señalan que resulta muy relevante para el aprendizaje mutuo el contacto y relación en espacios informales, esto es, el compartir espacios no formales de convivencia cotidiana: por ejemplo, el trato cotidiano con los acogidos en los programas, los viajes conjuntos en los que participan miembros de organizaciones colombianas y españolas, las visitas a comunidades por parte de organizaciones españolas, o a instituciones y organizaciones sociales españolas por parte de las colombianas cuando viajan al Estado español, etc.

Otro elemento central para entender el aprendizaje en los casos abordados tiene que ver con las relaciones de las organizaciones con la institucionalidad. En todos los casos la incidencia política tiene un rol fundamental, a través de distintas formas de interlocución con las administraciones, desde la denuncia a la colaboración (ambas usadas en casi todos los casos). Estas relaciones se dan de forma mayoritaria facilitando que sean los propios miembros de las organizaciones colombianas los que interactúen con las instituciones españolas.

Por otro lado, son fundamentales las relaciones de las organizaciones estudiadas con las organizaciones, comunidades y movimientos de base. Las organizaciones colombianas que participan en las experiencias son en muchos casos en sí mismas organizaciones de base (por ejemplo, sindicatos) o movimientos sociales (por ejemplo, movimientos indígenas) o están muy conectadas con organizaciones de base. El contacto de las organizaciones españolas con las organizaciones de base colombianas varía por ello entre más directo (por ejemplo, el caso de ADPI o CODPI) a más mediador a través de ONGs locales (como el caso de ICID). En cualquier caso, las organizaciones de los casos estudiados consideran que la fuente de legitimidad y sentido de las acciones que realizan procede en último término de las organizaciones de base. En cambio, las relaciones de las organizaciones colombianas con organizaciones de base españolas es variable (y en general menor): desde muy poca conexión (ICID), hasta organizaciones que tienen de por sí un perfil de movimiento social (ADPI). En algunos de los casos se realizan esfuerzos para promover los contactos directos entre

organizaciones colombianas y organizaciones del Estado español de base, mientras que en otros no es una prioridad. En el caso de ADPI, uno de sus miembros afirma:

Para nosotros es muy importante la articulación con el movimiento social local [en Barcelona]. Y estamos metidos y somos parte de organizaciones sociales y locales de aquí [del barrio de Sants] en defensa de la salud pública, de la educación, del territorio... tenemos relaciones y somos parte de cooperativas de base en el barrio, etc. Para nosotros es muy importante este trabajo desde lo local.

Buena parte de lo anterior conecta con la importancia de la cuestión emocional y experiencial. En todos los casos las personas entrevistadas señalan que la amistad y la afinidad personales son fundamentales en las relaciones entre las organizaciones a las que pertenecen. Estos sentimientos facilitarían el diálogo, la comunicación y la construcción de confianzas. La existencia de amistades y afinidades personales ha facilitado de hecho que ciertas organizaciones comiencen a trabajar juntas en las experiencias analizadas (organizaciones que de otro modo quizá no habrían comenzado a trabajar juntas), o que estas relaciones tengan continuidad, especialmente en momentos de crisis y conflicto. La amistad, afinidad y confianza parecen de hecho fundamentales para poder operar en un contexto como el colombiano, de extraordinaria complejidad política y con una coyuntura muy cambiante. Por ejemplo, un miembro del Programa Asturiano afirma:

En el tema de la solidaridad, y lo que algunos entendemos como internacionalismo, pues es un... quienes lo han vivido... pues saben la fuerza que tiene ese vínculo. Porque es un vínculo en el que están trabajadores, gente muy cercana que entienden cómo la defensa de los DDHH puede generar persecuciones muy graves, y también relaciones muy auténticas... eh... que se expresan en el acompañamiento cotidiano... en múltiples gestos de amistad de la gente.

En la cuestión intercultural, parece de vital importancia el hecho de que se han producido conexiones, diálogos e intercambios entre personas y colectivos que responden a distintos patrones culturales, étnicos, distintos orígenes y perspectivas. Esta realidad de diferencia ha sido clave para el aprendizaje mutuo desde el reconocimiento. De lo señalado por las personas entrevistadas se deduce, por otra parte, que este aprendizaje compartido desde la diferencia se facilita enormemente cuando se comparten perspectivas políticas comunes, valores y referentes. Esto genera ciertos registros comunes, así como cierta empatía que permite compartir y construir desde la diferencia cultural pero la afinidad política.

Por ejemplo, en la experiencia del Programa Asturiano, se han dado espacios de encuentro entre personas dedicadas a la minería en Asturias que están experimentando el cierre de minas por la competencia del carbón extraído en Colombia y miembros de comunidades indígenas afectadas por la extracción minera. Más allá de las diferencias, o bien a partir de las diferencias, y desde la perspectiva común de poner en el centro las necesidades de las clases trabajadoras o subalternas, personas entrevistadas señalan que estos encuentros han permitido visibilizar los problemas comunes: los procesos de globalización y las estrategias de las transnacionales, que generan tanto el desempleo en Asturias como el expolio y la violencia en Colombia.

Lo anterior nos remite a la importancia de la *dimensión política* del aprendizaje para la ciudadanía. Como se ha señalado, las evidencias muestran la importancia fundamental de que exista afinidad política para iniciar y continuar relaciones entre organizaciones. Esta afinidad, en los casos abordados, consiste en la coincidencia

en ciertos análisis y estrategias: resulta central para abordar el trabajo conjunto el compartir ciertos “diagnósticos” y “propuestas” sobre la situación en Colombia. En general, todas las organizaciones estudiadas asumen que el conflicto colombiano tiene en su base problemas estructurales, que tienen que ver con cuestiones sociales, políticas y económicas. En casi todos los casos, se menciona el avance del neo-liberalismo como proyecto ideológico, económico y político como elemento central en la base de los problemas del país. El avance del neo-liberalismo se vincula con una crítica al actual modelo de desarrollo extractivista que estaría avanzando en Colombia. En general, la construcción de posiciones conjuntas incrementa el compromiso, la confianza, la empatía y la amistad, contribuye a construir visiones constructivas de los aliados, facilita la toma de decisiones, y refuerza las sinergias entre aprendizaje intelectual, experiencial y práctico.

Por otro lado, en los discursos compartidos, se pone en el centro el rol de la “sociedad civil” y los movimientos sociales como actores centrales para la transformación de las condiciones estructurales y la construcción de la paz con justicia social. En coherencia con los diagnósticos, se entiende que las alternativas deben construirse “desde abajo”, por organizaciones y movimientos sociales, promoviendo alternativas al modelo económico, social, cultural, etc. Se parte de la valorización de los procesos de determinados colectivos en Colombia, entendiendo que la cooperación debe ir orientada a visibilizar las problemáticas que encuentran y apoyar las alternativas que se construyen desde los movimientos sociales.

Es por ello que en todos los casos tiene un rol fundamental los discursos, propuestas y acciones de los movimientos sociales: desde las reivindicaciones del movimiento colombiano de mujeres, a las demandas por la Soberanía Alimentaria o las demandas por modelos alternativos de desarrollo de los pueblos indígenas. El siguiente texto elaborado por el Programa Asturiano recoge el tipo de análisis al que nos hemos referido:

A pesar de que Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de república democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, lo cierto es que el país padece una crisis de los derechos humanos que es la expresión de un conflicto social y militar no reconocido por el Gobierno, pero agravado por los altos niveles de inequidad, impunidad y exclusión, y por la incidencia del fenómeno del narcotráfico, del paramilitarismo y de las guerrillas (...).

El conflicto en Colombia tiene sus bases en un sistema que produce exclusión, en un Estado que no cumple con sus obligaciones sino que, al contrario, ejerce la violencia (...). Los movimientos sociales (sindicalistas, campesinos, mujeres, indígenas, estudiantes) tienen la responsabilidad histórica de unir sus fuerzas y construir un proyecto que supere la guerra y construya una paz basada en la democracia, la justicia, la libertad, la soberanía, la distribución de la riqueza, la participación y el cumplimiento de los derechos humanos (...). La cooperación internacional debe respetar estos procesos de las organizaciones de base (PA, 2010)

5. Algunos resultados para la construcción de ciudadanía global

Tras identificar algunos de los mecanismos y dimensiones del aprendizaje que se ha dado en los casos de estudio, podemos abordar algunos de los aprendizajes clave en las experiencias, desde la óptica de la Educación para la Ciudadanía Global radical que hemos descrito.

Los casos señalados pueden leerse como procesos que han contribuido a la construcción de espacios democráticos. En este sentido, las experiencias entroncan con las ideas de profundización y radicalización de la democracia señaladas. Esto es así en varios sentidos.

Por una parte, en tanto las redes están generando propuestas y canales de interacción con las instituciones, estarían contribuyendo a la profundización democrática. A través de la denuncia, la demanda y la propuesta, las experiencias señaladas contribuyen a construir estados más democráticos en tanto las instituciones encuentran mayor vigilancia y contrapeso. Por otro lado, en estas experiencias se generan espacios democráticos de debate al margen de las instituciones, contribuyendo a generar nuevas arenas de participación, debate y profundización democrática al margen del Estado, abiertos a individuos y organizaciones, que no existían previamente. Finalmente, estas experiencias, en tanto apoyan movimientos sociales que reivindican y construyen en los territorios formas de vida propias (como los movimientos indígenas), relaciones igualitarias y libres de patriarcado (como los movimientos de mujeres) o la democratización de la vida económica (como las personas del movimiento sindical), los casos señalados contribuyen a la democratización no sólo de la vida política institucional y de la vida pública, sino también del mundo social y económico en un sentido más amplio.

Por otro lado, encontramos otro elemento clave de los señalados anteriormente, el de la interculturalidad, entendida como el encuentro que reconoce, valora, fortalece y genera identidades y, por ello, diversidad. Por ejemplo, entrevistados que se reconocen en la identidad campesina que han participado en los programas de acogida, afirman que se han reconocido en el campesinado español. Aunque éste vive en circunstancias concretas muy distintas, enfrenta el mismo riesgo de desaparición que el colombiano, y estaría también articulando propuestas propias en torno a la idea compartida de soberanía alimentaria. Como otro ejemplo, miembros de comunidades indígenas que han estado en el Estado español han podido identificar elementos de su propia identidad en grupos de autogestión y de la economía alternativa españoles. Esto descubre dimensiones identitarias compartidas que refuerzan sentidos de participación en luchas comunes.

Nuevas identidades parecen también emerger en los procesos estudiados, como la vinculada con el propio sentimiento de lucha compartida en la solidaridad con Colombia, que ha permitido establecer lazos entre organizaciones de todo el Estado español (ONGD de distinta orientación política, sindicatos, organizaciones de derechos humanos, etc.), que tienen importantes diferencias en otros aspectos. Esta construcción de identidad compartida ha permitido abrir o profundizar en colaboraciones en otros aspectos.

Vinculado a la cuestión cultural, en el aspecto de las representaciones, es interesante observar cómo en los procesos estudiados se han producido transformaciones en las representaciones que unos actores tienen de otros. Por ejemplo, miembros de las organizaciones españolas afirman que han pasado progresivamente de ver a las colombianas como “víctimas” para tratar de entenderlas como actores políticos clave en la

transformación de Colombia. En otros casos, han pasado de romantizar a las organizaciones y personas de Colombia, para verlas como individuos y colectivos con sus propias contradicciones, aunque con un rol fundamental para construir la paz con justicia social en el país. En paralelo, individuos y colectivos colombianos han pasado de ver a los españoles como simples donantes, para verlos como aliados políticos, así como actores políticos que operan en sus propios territorios. Por ejemplo, una persona vinculada a ADPI comenta:

Entonces, en estas jornadas [organizadas por el Observatorio ADPI en Barcelona, con presencia de miembros de organizaciones indígenas], los compañeros y las compañeras decían: “¡Mierda, todo esto está pasando aquí y todo esto están haciendo ustedes!”. O sea, que también, a partir de una relación de igualdad se pueden conseguir solidaridades realmente fuertes y relaciones de fraternidad. Y eso es lo que estamos intentando hacer, de lado y lado.

En todo lo anterior se ve también con claridad la dimensión de conexión entre lo local y lo global. Es evidente que los casos están arraigados en lo local, pero que operan también en un ámbito global de solidaridad, que a su vez refuerza los procesos locales. Por ejemplo, el Programa Asturiano se nutre de la experiencia local de distintas organizaciones, genera solidaridades en otro entorno local (el asturiano, generando redes locales de solidaridad internacional), propone alternativas construidas en lo local pero también denuncia procesos globales en foros internacionales (por ejemplo, se han llevado sus demandas al Parlamento Europeo o a instancias de Naciones Unidas), y genera alianzas con redes internacionales.

Finalmente, podemos referirnos a la cuestión de la generación y apoyo a modelos de desarrollo más sostenibles. Vemos al respecto en los casos que emergen aprendizajes tanto en miembros de organizaciones del Estado español como colombianas. Por ejemplo, miembros de organizaciones colombianas afirman que a través de la relación con las organizaciones y realidad españolas han reflexionado sobre el modelo social y político español, desvelando sus contradicciones. Por ejemplo, observan con interés el Estado del bienestar español, como algo deseable para Colombia, pero toman conciencia de su efecto en la desmovilización de las clases trabajadoras. También señalan aspectos sobre el Estado de derecho español, que permite la libre expresión y manifestación que no siempre se tiene en Colombia, pero que encuentra nuevas o recupera antiguas formas de represión. También aparecen reflexiones sobre la democracia representativa, con sus limitaciones y cooptación por los grupos dominantes.

En cambio, miembros de las organizaciones españolas señalan que han conocido o profundizado en paradigmas alternativos tales como el Buen Vivir o la Soberanía Alimentaria. Aun siendo paradigmas emergidos o con especial relevancia en el Sur, las organizaciones españolas los reconocen como cada vez más relevantes en el actual contexto español. Algunos de estos paradigmas han ido a su vez tomando creciente importancia en el trabajo de las organizaciones españolas, gracias en parte a la relación con sus compañeros colombianos.

6. Aprendizajes: que implica pensar la cooperación internacional como construcción de ciudadanía global radical

Tras abordar los procesos y resultados de la generación de aprendizajes en los casos de estudio, sobre la base de las ideas clave sobre la ciudadanía global radical expuesta, podemos obtener reflexiones sobre lo que la EpD puede ofrecer para repensar la propia cooperación al desarrollo, de modo que podamos avanzar nuevos modelos, más críticos y transformadores. Al respecto, podemos mencionar varias ideas:

Lo expuesto en este trabajo ilustra cómo pensar en la cooperación al desarrollo como construcción de ciudadanía permite abrir una enorme cantidad de cuestiones conectadas, que pueden dar un sentido mucho más transformador a los medios y a los fines del desarrollo. Puede resituarse la cooperación como un sistema desde el que promover el encuentro y la conexión entre individuos, colectivos y sociedades civiles, de modo que se generen nuevos espacios democráticos, nuevos discursos y reivindicaciones, realidades e identidades transformadoras. La cooperación sería una expresión de la solidaridad de los pueblos, canalizada por la propia ciudadanía organizada, que así puede proyectarse para encontrar y compartir propuestas y procesos transformadores, contruidos en lo local pero resignificados en lo global, y con aspiración a su vez de reorientar procesos económicos, sociales y políticos globales.

Desde este punto de vista, se difuminarían las fronteras entre los “fines” y los “medios” del desarrollo. La profundización y radicalización de la democracia, la construcción de ciudadanía, la articulación de modelos de desarrollo más sostenibles, etc. serían los fines de la cooperación internacional, pero también, justamente, los medios de la misma.

Estas consideraciones situarían a la ciudadanía organizada, tanto del Norte como del Sur (por mantener la nomenclatura), como actor central de la cooperación. Esto no niega el rol que otros actores y mecanismos pudieran tener (como la cooperación técnica o los programas institucionales, por ejemplo). Sin embargo, las reivindicaciones, deseos y propuestas de la sociedad civil organizada deberían seguir teniendo un rol fundamental.

Todo esto implica inevitablemente repensar profundamente la lógica e instrumentos existentes en la cooperación. De hecho, algunas de las ideas que hemos mencionado son frontalmente contrarias a algunos supuestos del sistema de cooperación. Por ejemplo, estamos acostumbrados a una lógica en la que las intervenciones han de ser eficaces y eficientes; que han de tener por ello cierta escala y volumen; han de ser finitas en el tiempo para que se sostengan por sí mismas sin ayuda externa; deben estar alineadas con los Estados receptores; deben estar centradas en los grupos más empobrecidos, etc. En cambio, la cooperación de la que hablamos pensaría en términos de intervenciones quizá más pequeñas, diversas y exploratorias (y por ello seguramente menos “eficientes” en el sentido habitual, si bien enormemente eficientes en otro); consideraría que las relaciones en la cooperación pueden sostenerse durante décadas (en tanto las relaciones solidarias no tienen por qué terminar); entendería que la cooperación debería alinearse con las demandas populares y las perspectivas de la ciudadanía organizada, aunque no siempre coincidan con los planes y políticas de los estados receptores. En el centro estarían los movimientos sociales y las organizaciones

sociales populares, del Norte y del Sur, como los espacios privilegiados en los que el aprendizaje transformador para la construcción de una globalización desde abajo puede emerger.

En fin, podemos también concluir que pensar la cooperación al desarrollo como EpD puede abrir interesantes caminos de reflexión, si bien solo si pensamos en la educación para el desarrollo desde una perspectiva emancipadora, crítica y radical. Debemos seguir indagando en qué significa e implica esta perspectiva. Sin embargo, tenemos también la certeza de que una multitud de personas y organizaciones ya la están practicando.

Referencias

- Belda-Miquel, S., Boni Aristizábal, A, y Sañudo Pazos, M.A (2016a). *Hacia una cooperación internacional transformadora: Solidaridades y aprendizajes con movimientos sociales por los derechos humanos en Colombia*. Icaria, Barcelona
- Belda-Miquel, S., Boni Aristizábal, A, y Sañudo Pazos, M.A (2016b). Informal Learning for Citizenship Building in Shared Struggles for Rights: Cases of Political Solidarity Between Colombian and Spanish Organisations. *Voluntas* 27 (1), 249-272
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global: Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada* 17
- Boni, A., y León, R. (2012). “Educación para una ciudadanía global: una estrategia imprescindible para la justicia social”, en *La Realidad de la Ayuda 2012*. Intermón-Oxfam, Barcelona
- Bringel, B., Landaluze, J., and Barrera, M. (2008). Solidaridades para el desarrollo: la política de “cooperación activista” con el MST brasileño. *Revista española de desarrollo y cooperación*, 22, 195–209.
- Choudry, A., y Shragge, E. (2011). Disciplining dissent: NGOs and community organizations. *Globalizations*, 8, 503–517.
- Celorio, G. (2007). “Educación para el Desarrollo”, en: Celorio y López de Munain (ed.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbao-Vitoria.
- Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw-Hill.
- Escobar, A., (1995). *Encountering development: the making and unmaking of the Third World*. Princeton. Princeton University Press.
- Eyben, R. (2005). Donors’ learning difficulties: Results, relationships and responsibilities. *IDS Bulletin*, 36, 98-107.
- Foley, G. (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*, Zed Books, London.
- Foley, G. (2004). Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era, Open University Press, Maidenhead, Berkshire.
- Fowler, A. (1998). Authentic NGDO partnerships in the new policy agenda for international aid: dead end or light ahead?. *Development and Change*, 29, 137-159.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- Gasper, D. (2000). *Logical frameworks: Problems and potentials*. La Haya: Institute of Social Studies.
- Gaventa, J. (2005). Finding the spaces for change: A power analysis. *IDS Bulletin*, 37, 23-33.
- Heater, D. (2004). World citizenship: cosmopolitan thinking and its opponents, Continuum studies in citizenship, Continuum, New York and London.
- Heron, T. (2008). Globalization, neoliberalism and the exercise of human agency. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 20(1–4), 85–101.
- Hickey, S., y Mohan, G. (2005). Relocating participation within a radical politics of development. *Development and Change*, 36, 237–262.
- Houtart, F. (2001). Hacia una sociedad civil globalizada: la de abajo o la de arriba, conference at the Foro Mundial de las Alternativas, Davos, available at biblioteca.clacso.org.ar/ar/libros/osal/huttar.doc [accessed 28 november 2013]
- Isin, E.F., and Wood, P.K. (1999). Citizenship and identity, Sage, London
- Li, T. (2007). *The will to improve: Governmentality, development and the practice of politics*. London: Duke University Press.

- Lincoln Y., Lynham S. A., y Guba E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In Denzin N. K., Lincoln Y. S. (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 97-128). LA: SAGE.
- Long, N. y Long, A. (1992). *Participation of the Poor in Development Initiatives: Taking their rightful place*. Londres: Longman.
- Margaret, J. (2010). Capacity development processes within a social movement: Pākehā Treaty Workers' Movement. *IDS Bulletin* 41, 68–78.
- Mawdsley, E., Townsend, J., Porter, G., y Oakley, P. (2002). *Knowledge, power and development agendas: NGOs north and south*. Oxford: INTRAC.
- Merrifield, J. (2002). Learning Citizenship. IDS Working Paper 158, Institute of Development Studies, Brighton.
- Mikkelsen, B. (2005). *Methods for Development Work and Research*. Londres: SAGE.
- Mosse, D. (2005). *Cultivating development: An ethnography of aid policy and practice*. Londres: Pluto Press.
- Mowles, C., Stacey, R., y Griffin, D. (2008). What contribution can insights from the complexity sciences make to the theory and practice of development management?. *Journal of International Development*, 20, 804–820.
- Mowles, C. (2010). Post-foundational development management – power, politics and complexity. *Public Administration and Development*, 30, 149-158.
- Ortega, M.L. (2007). *Estrategia de la educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Pettit, J. (2010). Multiple faces of power and learning. *IDS Bulletin*, 41, 25–35.
- Programa Asturiano de Derechos Humanos en Colombia (2010), *Diez años del Programa Asturiano de Derechos Humanos en Colombia*, disponible en http://www.pachakuti.org/textos/hemeroteca/2010_2/imagen_10_2/folleto_colombia_10a.pdf [consultado el 23 de julio de 2013].
- Quarles van Ufford, P., y Giri, A. (2003). *A moral critique of development: in search of global responsibilities*. Londres: Routledge.
- Reeler, D. (2007). *A Theory of Social Change and Implications for Practice, Monitoring and Evaluation*. CDRA. <http://www.comminit.com/en/node/263633> Consultado el 10 de noviembre del 2009.
- Schattle, H. (2008). *The practices of global citizenship*. Rowman & Littlefield, Plymouth
- Srinivas, N. (2009). Against NGOs? A critical perspective on nongovernmental action. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38, 614-626.
- De Sousa Santos, B. (2010), *Para descolonizar Occidente*, Prometeo Libros.
- Steinklammer, E. (2012). Learning to Resist: Hegemonic Practice, Informal Learning and Social Movements. In Hall, B.D., Clover, D.E., Crowther, J., and Scandrett, E., *Learning and Education for a Better World*, Springer, Rotterdam.
- Thomas, A. (2007). Development management – values and partnerships. *Journal of International Development*, 19, 383-388.
- Unceta, K. y Gutiérrez-Goiria, J. (2012). Identidad y legitimidad de la cooperación al desarrollo: El debate sobre la relación de la AOD con la pobreza y la desigualdad internacional. *Estudios de Economía Aplicada*, 30, 773-800.
- Unceta, K. (2003). El sistema de cooperación frente a la crisis del desarrollo. *Revista de Economía Crítica*, 1, 189-200.
- Wallace, T., Bornstein, L., y Chapman, J. (2007). *The aid chain*. Kampala: Practical Action Publishing.

FOREIGN AID: INCONVENIENT TRUTHS

David Sogge¹

Abstract

Achieving foreign aid's well-advertised goals of equitable development remains elusive. That truth is inconvenient for those convinced of development aid's positive potentials. But despite its failures, and the attacks it suffers, foreign aid keeps growing. Is this a case of hope triumphing over experience? Or is failure a useful pretext for keeping alive a large old, ineffective industry? Or are there interests at stake other than those of the world's poor? This article probes another kind of inconvenient truth: in today's world system, benefits largely flow from poor to rich, and that the development aid system colludes in redistributing wealth upward.

Keywords: Development Cooperation; North-South Relations; International Political Economy; International Investment and Trade

1. Failing, yet Successful

Few public policies are attacked more frequently than foreign aid, yet few show more staying-power. Since its emergence in the late 1940s, official development aid has been denounced as a source of giveaways to undeserving regimes and a burden on taxpayers. Nevertheless, spending by Western donors continues to rise, and that by China, India, the Gulf monarchies Brazil, Russia and Turkey has grown vigorously in the new century. Former recipients such as Ecuador, Poland, South Africa and Thailand have now become donors. Such trends gladden many hearts, including those of development educators and advocates of global citizenship and solidarity. After all, at the core of their campaigns to promote UN development goals and to 'Make Poverty History' has been a conviction that development aid expresses effective solidarity. Without aid, it is said, stronger economic growth, lower incidence of poverty and better governance won't be realized. Development aid is thus heavily freighted with many hopes and ambitions.

Is this faith in development aid based on its proven performance? Going by early and quite specific cases, the answer is partially Yes. Western aid helped Koreans and Taiwanese build new economies in the 1950s and 1960s. In southern Africa it helped bring on the end of apartheid and contain the spread of AIDS. Yet despite those achievements, aid's overall results have been mixed, weak or short-lived. Failures have been

¹ independent researcher based in Amsterdam

acknowledged even by aid industry insiders. Two scholars, who were World Bank staff members at the time, began their overview paper on foreign aid as follows: “Conventional development assistance rhetoric proclaims poverty reduction and sustainable development in poor countries to be its principal objectives. It is widely recognized, however, that development assistance has a mixed, but generally poor, track record of achieving these objectives” (Blunt *et al.* 2011: 172). Moreover, official aid has sometimes been counter-productive, even ‘toxic’. Since the late 1970s especially, market fundamentalist, shrink-the-state policies promoted from the top of the aid system have helped weaken economies, shatter public sectors and shred social fabrics. Aid has helped to boost income inequality (e.g. Herzer and Nunnenkamp, 2012) and to escalate civil conflict (Bluhm *et al.* 2016). Books about aid’s failures in pursuit of equitable, emancipatory development would today fill at least a small bookshelf².

In response, aid industry leaders have routinely called for better management, a sharper focus on results, harmonization, more donor coordination, and so forth. A further reflex is to flee into the future with a new slogan, a new theme, a new policy formula. Officials in recipient countries are then expected to take ‘ownership’ of these new ideas - and indeed it takes little time for new mantras to enter the development discourse at receiving ends.

Some development educators, campaigners and kindred journalists have noted these critiques, sometimes joining in the criticism. Some international Non-Governmental Organizations (NGOs) have published strong critical assessments of mainstream aid (e.g. Christian Aid 2005), and ‘watchdogs’ in non-Western countries today regularly monitor and criticize aid policies and practices, such as in the annual *Reality of Aid* reports.

Yet beyond the graveyards of failed paradigms, programmes and projects, development aid continues moving forward. It is receiving more money and taking on ever-longer lists of tasks. For the period 2001-2015 there were only 21 targets under the eight Millennium Development Goals. Today, looking 15 years forward to 2030, there are 169 targets under 17 Sustainable Development Goals. Coalitions backing these goals have stressed the roles of publicly-financed development aid. Other funding sources, notably large corporations, are expected to contribute; hence promotion of ‘blended’ funding, public-private partnerships and other kinds of subsidies for the private sector. But official foreign aid is supposed to do the heavy lifting, as expressed for example in resolutions from the latest Financing for Development Conference, held in Addis Ababa in mid-2015. In short, aid is burdened with many – perhaps too many - ambitions and expectations.

2. Other Agendas

It’s astonishing when you think about it. Why should a such a poorly-performing industry be asked to carry on, to be freighted with yet more tasks and to be provided with yet more money? Is this a case of hope triumphing over experience?

These questions take us to deeper levels, to consider the main drivers and compasses of development aid, and the interests it serves. Although they get little publicity and even less scholarly attention, knowledge of these

² Selective surveys of this literature appear in Sogge 2002, Riddell 2007; Blunt *et al.* 2011 and Engel 2014. Critical literature on humanitarian or emergency aid – not discussed in this essay – also exists, but is smaller.

matters has slowly accumulated. It points to another inconvenient truth: the mainstream aid system chiefly serves interests of donors. Powerful actors in richer countries use foreign aid, with its aura of beneficence, in pursuit of the following kinds of self-regarding agendas:

Diplomatic and Political Influence. To buy goodwill or to coerce recipients, aid is a useful tool of statecraft. It can buy votes at the United Nations and stabilize client regimes. Withholding aid, or merely threatening to reduce it, is used to punish governments. Recall the West's denial of development aid for Cambodia, one of the world's poorest countries, for ten years after 1979, in a show of diplomatic ostracism. Aid also helps open doors to powerful people. As a former senior US aid official put it, "Foreign aid... is like political campaign contributions: it can facilitate the access of those providing it to those receiving it." (Lancaster 1999: 118). The Left has long denounced the use of aid to keep client dictators in the saddle, but voices on the ordo-liberal Right, such former World Bank economist and aid critic William Easterly (2016), are now denouncing flows of Western aid to autocratic regimes.

Geostrategic and Military Advantage. Since 11 September 2001, much aid has been subordinated to geo-strategic military aims, that is, 'securitized'. At the same time military doctrine and operations have become 'developmentalized', exemplified by 'hearts-and-minds' projects that now figure in military repertoires. These complement older practices by which aid lubricates access to territory, such as in Kyrgyzstan, where Western aid was exchanged for use of airbases serving NATO³ operations in Central Asia (Wilkinson 2014). Also in the name of security, European aid is now supposed to help curb irregular migration from Africa (Nielsen, 2016). Together with this 'merger of development and security', identified by Mark Duffield (2001), has come expanded use of private firms chiefly from OECD⁴ countries, contracted for developmental, humanitarian and security services – a lucrative business that feeds on failure, and described by Naomi Klein (2007) as 'disaster capitalism'.

Mercantile Gain. Scholarly findings leave no room for doubt that trade, investment and financial aims are major drivers of foreign aid. Econometric research underscore this inconvenient truth. "Virtually without exception," two seasoned researchers have stated, "the research so far has found that the political and economic interests of donors outweigh the developmental needs or merits of the recipients" (Hoeffler and Outram 2011:240).

Companies that export goods and services are among major beneficiaries. Sales by Dutch exporters to an average recipient country increase in the short run by €7 to €9 for every €10 that the Netherlands disburses for that recipient country (IOB 2014). In the longer run, as accumulated goodwill and force of habit take hold, recipient lands become even more lucrative markets. Export earnings by 22 donor lands in the period 1988-2006, increased on average 2.15 dollars for every dollar the donor had disbursed as official aid (Martínez-Zarzoso *et al.* 2010: 23). Beyond improved exports, wider economic gains can be achieved: in the 2000s, for every 100 Francs the Swiss government had disbursed in the past, the Swiss GDP grew between 129 and 151

³ North Atlantic Treaty Organization.

⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development.

Francs; in addition, aid accounts for over 20 thousand full-time jobs in Switzerland (Carbonnier *et al.* 2012). These seldom-reported facts about returns to foreign aid help explain its popularity under old and new donors.

Aid monies are spent disproportionately in the donor's own economy. Because domestic interests benefit, support for aid unsurprisingly spans the political spectrum from the pro-poor Left to the pro-business Right – something observed even in the United States of America, where skepticism about foreign aid is intense (Milner & Tingley 2010).

Making aid conditional on the purchase goods and services from the donor country (“tying”) has been officially discouraged, yet it persists both formally and informally (Carbone, 2014). But because it is so lucrative – suppliers routinely get 15 to 30 per cent above than they would receive for the same goods and services on open markets – tied aid remains difficult to eliminate. It occurs commonly where aid packaged as ‘technical assistance’ (usually supplied by consulting firms) and as food – keeping potentially antipathetic citizens in rural areas and shipping ports happy. Market penetration and export promotion (with advice, credits, insurance and infrastructure) are old and disputed roles of almost every country's foreign aid.

Those sorts of arrangements are tactical. More powerful and long-lasting are strategic measures in the service of donor economic interests. These work chiefly through the diffusion of donor-approved ideas, mainly policy formulas elaborated at the highest echelons of the aid system. They are transmitted as ‘expertise’ and ‘sound policy’ through systems of ‘knowledge management’, and imposed through hard conditionalities led by the IMF, and softer methods such as the diffusion of the OECD's ‘Policy Framework for Investment’. Aid agents frame thinking, fashion the rationales or ‘talk’ about policies. As discussed in critical literature (for example, Chang and Grabel 2014), these aid-driven agendas have included the following: liberalization of financial sectors, including introduction of stock markets and of donor country banks; shifting of taxes from importers and exporters to domestic consumers; privatization of public assets including public services; curbing of labour rights; job cut-backs in the public sector; enforcement of WTO⁵ rules – in short, measures desired by large foreign interests. Emphasis often rests on competition, including competitive lowering of business taxes as elements of improved ‘investment climates’. Exemplifying this are the World Bank Group's efforts to promote “competitive cities” (World Bank Group 2015) and its ‘Doing Business’ rankings that indicate which countries meet the wishes of global corporations.

Are foreign investors in fact satisfied when recipients create pro-corporate business climates? The answer is Yes. Indeed according to one study (Woo, 2013) the more stringent the requirements of donors, the greater the satisfaction of investors. Given that many donor policies imposed in the name of equitable development have generated unimpressive and even counter-productive effects (such as weakening public management and services – see Reinsberg *et al.* 2016, and Ortiz *et al.* 2015), it is increasingly clear whose interests enjoy priority.

In other fields, foreign aid has brought significant benefits to donor country interests. Here are three examples:

⁵ World Trade Organization.

- i. *'Green revolution' technologies*. Developed with aid monies to boost farm output in poor countries, improved crop varieties were rapidly taken up by western agribusinesses in North America, Australia and elsewhere, earning those companies billions. Up to the early 1990s, returns to Western agribusiness were forty times the amount paid out by the US as foreign aid for research and development of the farming technologies intended for the poorest countries (Alston *et al.* 1998).
- ii. *Combating infectious diseases*. Contrary to a belief that aid-financed programmes target maladies affecting mainly people in the tropics, research shows rather convincingly that “development aid is intended to alleviate the threats to populations within the donor state” (Steele, 2011: 73).
- iii. *Scholarships*. Since the 1960s foreign aid has brought hundreds of thousands of students from poorer countries to study at universities in donor lands. Today, scholarships and student expenses absorb more than \$3 billion in aid – virtually all of it spent in donor homelands. Monitoring the long-term outcomes of scholarship programmes is almost non-existent, but there is some evidence (Marsh, 2016) that many former aid-supported scholarship holders are retained in richer countries, or work abroad in Western businesses and other institutions.

3. Reverse Flows

In the public imagination, foreign aid serves to redistribute resources downward from richer to poorer. If that is the case, then aid faces powerful counter-currents. For today's global capitalism redistributes resources upward, from poorer to richer. That is an inconvenient truth. In late 2016, in a study described as “the most comprehensive analysis of global financial flows impacting developing countries compiled to date”, researchers show that “since 1980 developing countries lost US\$16.3 trillion dollars through broad leakages in the balance of payments, trade misinvoicing, and recorded financial transfers.” (GFI⁶, 2016). Full data are not available since criminal revenues, corporate invoicing and some payments for intellectual property escape official registration. But the last several decades have seen substantial transfers of wealth from poorer places to rich country jurisdictions, in some part thanks to rich country tax policies and under-investment in tax inspection. The following graph combines available data on developing countries' “Net Resource Transfers” (calculated on the basis of inflows = positive, outflows = negative) in nominal dollar terms and in terms of aggregated national GDPs⁷.

⁶ Global Financial Integrity.

⁷ Gross Domestic Product.

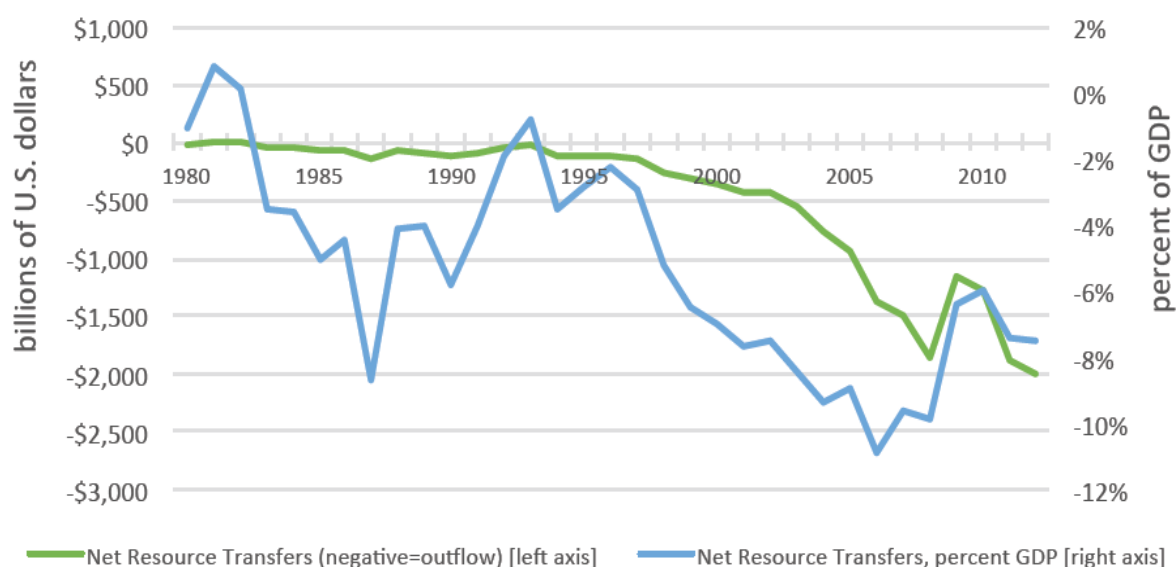


Figure 1 - Net Resource Transfers in terms of aggregated national GDPs

Source: GFI 2016, page iv.

These figures, largely about non-aid flows, include foreign aid (inflows) and repayment of aid system loans (outflows). Outflows clearly dominate and they correlate with aid flows. Two economists working with available data on 71 recipient countries for the period 1971-2012 conclude that “approximately 25 percent of any increase in foreign aid typically did not make it into the domestic economy.” For Sub-Saharan Africa, the proportion of aid triggering outflows was about 40 percent. (Das and Serieux, 2015:40).

The fact of reverse flows poses an inconvenient question: *How and to what extent has the aid system contributed to this net upward distribution of wealth?* This inconvenient question is almost never asked or probed in any depth. Acknowledging that fact, one aid specialist has written: “The paucity of research on the economic return to foreign aid may be due to the difficulty to get hold of the relevant data. But it also reflects the political sensitivity of the issue in donor countries: both low and high return rates may weaken the domestic coalition in favour of foreign aid” (Carbonnier 2013: 1). Yet in this darkened, seldom-visited field, evidence is detectable that the mainstream aid system colludes in drawing resources from poorer places to interests in richer places. Here are examples, culled from scholarly literature:

Natural resource transfers. Donor countries use aid in negotiating their access to such things as ocean fish, tropical hardwoods and hydrocarbons.

Accumulation of Reserves. Under vigorous donor pressure (Rodrik, 2006) poorer countries have poured trillions of dollars into Western banks under a rationale of self-insurance (Dadush and Stancil, 2011). As the economist C. P. Chandrasekhar has pointed out “This reverse flow of capital essentially means that excess savings in emerging markets are being ‘recycled’ in ways that put the responsibility of allocating that capital in

the hands of a few financial decision makers ... sitting at the apex of a concentrated global financial system.” (Chandrasekhar, 2011: 38).

Lending as Aid. When aid comes as a grant, most of it is usually absorbed at receiving ends. But in Sub-Saharan Africa, when aid arrives as a loan, about 60 percent rapidly departs the recipient country as if through a revolving door (Ndikumana & Boyce, 2011). This compounds an old, largely hidden practice of donor profiteering from their lending. Loans presented as concessional have in some cases carried non-concessional, even above-market, conditions (Chang, 1998). Today, loans are making a comeback, approaching nearly 20 percent of all development aid. Lending today comes on much harder terms than in prior decades, suggesting that donor profiteering could be advancing via the debt channel (Ferry *et al.* 2016).

Financialization. Guided by market fundamentalist policy formulas (relaxation of controls over inward and especially outward capital flows, promotion of stock markets, lowered taxes and regulations, etc.) the most powerful players in the aid system, led by the IMF⁸ and World Bank, have vigorously promoted private financial interests as part of wider efforts in support of private sector development. This includes the promotion de facto of tax havens, as some aid system banks tolerate the use of tax havens (Vervynckt, 2014).

Paying for Intellectual Property. Acting almost as bailiffs, donors routinely help to extract payments to big pharmaceutical and software firms who own patents, copyrights and other kinds of ‘intellectual property.’ In the years 2012-2015, sub-Saharan African countries together paid about \$10 billion to these private interests, up from about \$8.7 billion in the years 2007-2010, according to the World Bank. Countries must pay for intellectual property, as required by WTO rules – rules that are virtually mandatory under donor conditionality. Because rich country tax laws allow firms to hide profits, these World Bank data may actually understate the true scale of extraction.

Beyond these direct points of engagement, there are fields where the mainstream foreign aid system has failed to show much concern, despite evidence of massive losses for poor country public sectors.

Taxation: Having tempered an earlier antipathy toward public sectors, donors have begun to see the virtues of effective taxation, not least because their own treasuries face revenue shortfalls. This comes none too soon, for repairs are badly needed. A report for the German Bundestag by a leading authority on taxation states that tax avoidance (that is, making use of legal arrangements) costs poorer countries between \$100 to \$200 billion annually, while tax evasion (breaking rules) costs them more than a trillion dollars annually (Murphy 2016). Rules and means to enforce them have shown positive trends in recent years, thanks mainly to action and research by academics, journalists and civil society groups. Mainstream politicians now see tax justice as a vote-winner. A few official donors, with Norway leading⁹, have made self-financing of development via better taxation a policy priority.

⁸ International Monetary Fund.

⁹ Tax for Development, Norad <https://www.norad.no/en/front/thematic-areas/macroeconomics-and-public-administration/tax-for-development/>. An important initiative begun with Norwegian aid funding is the International Centre for Tax and Development: <http://www.ictd.ac/>

Anti-competitive practices: A few donors have shown interest in curbing cartels and monopolies in domestic markets in certain aid recipient countries, such as Vietnam. But they show almost no interest in the impact of anti-competitive practices by transnational economic actors. Data are scarce and imprecise, but existing knowledge indicates that transnational cartel practices impose huge costs. Estimated losses to poorer countries are thought to be equivalent to, at minimum, 50 percent of aid received, but could match as much as 300 percent of aid received (van Bergeijk, 2010).

In sum, poorer countries provide far more resources to richer country interests than they receive in foreign aid. Yet to demonstrate this inconvenient truth is challenging. On almost every issue-area discussed here, detailed information is not publicly available. Legal systems, administrative rules and political agreements shield most of these counter-flows from public view, in both recipient and donor lands. Every year, thousands of aid system evaluations of 'downstream' activities and policies take place on assumptions that rich aid the poor; but I know of no formal evaluation, and little journalism, looking at the far larger 'upstream' mechanisms by which the poor subsidize the rich.

4. Beyond pseudo-solutions

The inconvenient truths presented in this far-from-comprehensive essay may dishearten readers motivated by ideals of solidarity and equity. A belief in the potentials of foreign aid to realise those ideals is probably held by many global educators and others promoting global citizenship. Such beliefs are also present in communities of scholars and policy-makers. Reflecting on the decades-old Aid Effectiveness Literature (AEL), two economists specialised in this field have written: "Most researchers share a prior: We want aid to work for moral/political reasons... The [aid] industry has an interest in results showing that aid works. It is well known that sponsor interests give priors that bias research in many fields. Researcher priors and sponsor interest mean that there is a risk of bias in the AEL. This risk is not unique to the AEL, but it needs to be acknowledged nevertheless." (Doucouliagos and Paldam, 2015:325).

This short article may challenge some preconceptions or 'priors' held in the community of global educators. However its point is not to put in question those ideals of solidarity and equity, but rather to throw fresh light on conventional wisdoms about the means for realizing those ideals. One of those vaunted means, development aid, turns out to be a source of pseudo-solutions, and in some cases a source of problems rather than solutions. Given the existence of 'priors', the complexity of the issues, inadequacies of available information and the walls of secrecy concealing many global flows, there are challenges for educators, activists and researchers. Relative to the huge edifices of data and writings about flows from rich to poor, information and analysis about reverse flows are still in rudimentary scaffolding.

There are also ethical challenges. Ethical action requires getting beyond pseudo-solutions and going for what is authentic. In 1943, at a time of enormous human suffering, one of the 20th century's greatest activist-philosophers, Simone Weil, wrote about respect and practical compassion for others, insisting that these must be concrete and authentic: "All human beings are bound by identical obligations, although these are performed in different ways according to the circumstances.... The obligation is only performed if... expressed in a real,

not a fictitious, way” (Weil, 1949; trans. 1952). Today, in framing debate and education about responsibilities, that plea has lost none of its relevance. It calls for lucidity, hence for a rejection of pseudo-solutions.

In a number of fields, activists, academics, journalists and NGOs have responded positively. A prime example is their success in advancing tax justice¹⁰. Today, their focused efforts have begun to pay off, as stronger tax enforcement and new rules yield more revenues for public purposes. As this essay was being written, a bloc of non-Western governments at the United Nations, with leadership from Ecuador, is pressing to create a global tax body (Edwards, 2017). A system of global taxation won't be with us soon, but as the idea gains 'hands and feet' it would introduce means of genuine, equitable redistribution. Today's inequitable, upward redistribution may thereby be reversed, and authentically 'downward' redistribution promoted.

Initiatives in other fields – from transparency and accountability of financial actors to control over light weapons and toxic wastes – researchers, activists and educators are advancing emancipatory agendas outside the aid system, sometime nudging that system in other, more positive directions. Development educators are summoned to help build and spread the knowledge to advance that effort.

¹⁰ Exemplified by the Tax Justice Network (<http://www.taxjustice.net/>) and the Financial Transparency Coalition (<https://financialtransparency.org/>)

References

- Alston, J. M., P. G. Pardey, and J. Roseboom (1998), 'Financing agricultural research: international investment patterns and policy perspectives' *World Development*, 26 (6), 1057-1071.
- van Bergeijk, P., 2010. What could anti-trust in the OECD do for development?. *ISS Working Paper Series/General Series*, 473, pp.1-19. <http://repub.eur.nl/pub/18290/>
- Bluhm, R. et al. 2016, 'Fueling Conflict? (De)Escalation and Bilateral Aid'. CENTER FOR ECONOMIC STUDIES AND IFO INSTITUTE WORKING PAPER SERIES (6125), https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2871174
- Blunt, P., Turner, M., & Hertz, J., 2011, The meaning of development assistance. *Public Administration and Development*, 31(3), 172-187.
- Carbone, M., 2014, 'Much ado about nothing? The European Union and the global politics of untying aid', *Contemporary Politics* 20(1):103-117.
- Carbonnier, G., A. Schoenenberger, M. Zarin, M. Ouni and L. LaSpada 2012, 'Effets économiques de l'aide publique au développement en suisse' ['Economic Effects in Switzerland of Public Development Aid'], *REVUE INTERNATIONALE DE POLITIQUE DE DEVELOPPEMENT* <http://poldev.revues.org/1284>
- Carbonnier, G. 2013, 'Procurement of goods and services by international organisations in donor countries', *International Development Policy* 5.2, <http://poldev.revues.org/1633>
- Chandrasekhar, C.P. 2011, 'Global Liquidity and Financial Flows to Developing Countries: New trends in emerging markets and their implications' in J. K. Sundaram (ed.) *Reforming the International Financial System for Development*, New York: Columbia University Press.
- Chang, C. C. et al. 1998, 'Measuring Aid Flows: a New Approach'. INTER-AMERICAN DEVELOPMENT BANK WORKING PAPER nr. 387. Washington DC: IADB.
- Chang, H-J. and I. Grabel, 2014, *Reclaiming Development: An Alternative Economic Policy Manual*, London: Zed Books.
- Christian Aid 2005, *The damage done. Aid, death and dogma*, London: Christian Aid.
- Dadush, U. and B. Stancil, 2011, 'Why are Reserves so Big?' Carnegie Endowment for International Peace, 12 May, <http://carnegieendowment.org/2011/05/12/why-are-reserves-so-big-pub-43888>
- Das, A. and Serieux, J., 2015, 'Aid and reverse flows: a global analysis', in M. Arvin & B. Lew (eds) *Handbook on the Economics of Foreign Aid*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Doucouliagos, H. and Paldam, M., 2015. 'Finally a breakthrough? The recent rise in the size of the estimates of aid effectiveness'. in M. Arvin & B. Lew (eds) *Handbook on the Economics of Foreign Aid*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Duffield M., 2001, *Global Governance and the New Wars: The Merger of Development and Security*, London: Zed Books.
- Easterly, W., 2016, 'The War on Terror vs. the War on Poverty' *New York Review of Books*, 24 November, pages 64-65.
- Engel, S., 2014. The not-so-great aid debate. *Third World Quarterly*, 35(8), pp.1374-1389.
- Edwards, S., 2017, 'The G77 will push for 'tax justice' through a UN tax body, says Ecuador's foreign affairs minister', *DevEx*, 13 January, <https://www.devex.com/news/the-g77-will-push-for-tax-justice-through-a-un-tax-body-says-ecuador-s-foreign-affairs-minister-89442>
- GFI 2016, *Financial Flows and Tax Havens: Combining to Limit the Lives of Billions of People*, by Centre for Applied Research, Norwegian School of Economics; Global Financial Integrity (GFI), Jawaharlal Nehru University, Instituto de Estudos Socioeconômicos, and Nigerian Institute of Social and Economic Research, <http://www.gfintegrity.org/report/financial-flows-and-tax-havens-combining-to-limit-the-lives-of-billions-of-people/>
- Herzer, D. & P. Nunnenkamp, 2012, 'Foreign aid and income inequality within recipient countries: Another sad result on aid effectiveness!' <http://voxeu.org/article/another-sad-result-aid-effectiveness>
- Hoeffler, A. and V. Outram, 2011, 'Need, Merit or Self-Interest—What Determines the Allocation of Aid?', *Review of Development Economics*, 15 (2), 237-50.
- IOB 2014, *Good things come to those who make them happen. Return on aid for Dutch exports*, The Hague: Policy and Operations Evaluation Department (IOB) of the Ministry of Foreign Affairs of the Netherlands.

- Klein N. 2007, *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. New York: Metropolitan Books.
- Lancaster, C. 1999, *Aid to Africa: So Much to Do, So Little Done*, University of Chicago Press.
- Marsh, R. 2015, 'Do international scholarships lead to 'brain drain': tracing the impact of international alumni on their countries of origin' blog, Association of Commonwealth Universities, <https://www.acu.ac.uk/about-us/blog/do-international-scholarships-lead-brain-drain-tracing-impact-alumni>
- Martínez-Zarzoso, I., et al. 2010, 'The economic benefits of giving aid in terms of donors exports', DISCUSSION PAPER 202, Ibero-America Institute for Economic Research (IAI), Göttingen, Germany: Georg-August-Universität.
- Milner, H.V. and Tingley, D.H., 2010. 'The political economy of US foreign aid: American legislators and the domestic politics of aid', *Economics & Politics*, 22(2), pp.200-232.
- Murphy, R. 2016, *The Effects of Tax Avoidance and Evasion on Developing Countries*, Report to German Bundestag Finance Committee, <https://www.bundestag.de/blob/427804/37e04d3e72fcd94911c534fa2771635/07-murphy-data.pdf>
- Ndikumana, L. & J. K. Boyce 2011, 'Capital flight from sub-Saharan Africa: linkages with external borrowing and policy options'. *INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED ECONOMICS* 25(2):149-170.
- Nielsen, N. 'EU to use aid and trade to stop Africa migration' *EU Observer* 28 June 2016
- Ortiz, I. et al 2015, *The decade of adjustment. A review of austerity trends 2010-2020 in 187 countries*, Geneva: ILO http://www.ilo.org/secsoc/information-resources/publications-and-tools/Workingpapers/WCMS_431730/lang-en/index.htm
- Reality of Aid [various years] <http://www.realityofaid.org/>
- Reinsberg, B., Kentikelenis, A., Stubbs, T. and King, L., 2016. Structural adjustment and state capacity: Evidence from IMF programs. *University of Cambridge, Mimeo*. http://wp.peio.me/wp-content/uploads/2016/12/PEIO10_paper_24.pdf
- Riddell, R.C., 2007, *Does foreign aid really work?*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Rodrik, D. 2006, 'The social cost of foreign exchange reserves'. *INTERNATIONAL ECONOMIC JOURNAL* 20(3):253-266.
- Sogge, D., 2015, 'Donors Helping Themselves', in M. Arvin & B. Lew (eds) *Handbook on the Economics of Foreign Aid*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, Chapter 17, pp.280-304.
- Sogge, D. 2002, *Give and Take. What's the Matter with Foreign Aid?* London: Zed Books.
- Steele, C. A. 2011, *DISEASE CONTROL AND DONOR PRIORITIES: THE POLITICAL ECONOMY OF DEVELOPMENT AID FOR HEALTH*, Ph.D. thesis, Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Wilkinson, C., 2014, 'Development in Kyrgyzstan: Failed State or Failed State-building? In Anthony Ware (ed), *Development in Difficult Sociopolitical Contexts. Fragile, Failed, Pariah*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp 137-162.
- Vervynckt, M. 2014, *Going Offshore. How development finance institutions support companies using the world's most secretive financial centres*, Brussels: Eurodad.
- Weil, S. 1952, *The Need for Roots*, New York: Putnam (translation of: *L'Enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être human*, Paris: Gallimard 1949).
- Woo, B. 2013, 'Conditional on conditionality: IMF program design and foreign direct investment', *INTERNATIONAL INTERACTIONS*, 39 (3), 292-315.
- World Bank Group 2015, *Competitive Cities: A Local Solution to a Global Lack of Growth and Jobs*, Washington DC: World Bank Group, www.worldbank.org/competitivecities
- World Bank 2017 Charges for the use of intellectual property, payments (BoP, current US\$), World DataBank, <http://databank.worldbank.org/data/>



O IMAGINÁRIO GLOBAL DOMINANTE E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS PRÉ-REQUISITOS PARA UMA EDUCAÇÃO PÓS-ABISSAL

Vanessa de Oliveira Andreotti¹, Renato da Silva Pereira² & Eliana Santiago Gonçalves Marques Edmundo³

Resumo

O atual mundo globalizado evidencia uma reconfiguração econômica e política provocada pela força do capital financeiro, o qual tem impactado enormemente as relações sociais e institucionais dentro do estado-nação. Esse impacto tem gerado novos discursos sobre austeridade econômica, agravado conflitos sociais e elevado os níveis de desigualdade social. Ao nos depararmos com desafios globais de uma magnitude jamais vista, perguntamo-nos: qual é o papel da educação no meio disso tudo? As respostas institucionais insistem em mudanças dos paradigmas educacionais segundo uma lógica neoliberal puramente economicista. Nosso trabalho discute a necessidade de análises mais profundas e abrangentes que nos permitam investigar o papel da educação na expansão de imaginários sociais e globais.

Começamos discutindo o imaginário global dominante, cuja narrativa singular de desenvolvimento e progresso humano foi sendo imposta e naturalizada ao longo do tempo e acabou produzindo a ideia de um mundo dividido em Norte ('avançado') e Sul ('atrasado'). Analisamos algumas implicações educacionais e as três dimensões analíticas fundamentais dessa divisão profundamente assimétrica entre os países. Em seguida, falamos do conceito de pensamento 'abissal' desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos, que nos ajuda a perceber os limites dos imaginários e das promessas herdadas da modernidade. A partir dessa metáfora, delineamos um esboço de possibilidades para uma educação pós-abissal que possa transformar a alocação de nossos desejos e de nossa relação com significados, conhecimentos e identidades. Depois, apresentamos dois textos que nos convidam a 'um outro caminhar' rumo à reflexividade e à abertura ontoepistêmica necessárias numa educação pós-abissal. Por fim, propomos algumas questões com o intuito de ajudar no nosso processo autorreflexivo para um engajamento alternativo com as visões alternativas dos dois textos.

¹ Ocupa a Cátedra de Pesquisa Canadense em questões relacionadas à globalização, desigualdades e transformações sociais na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica, no Canadá. É doutora em Educação, Teoria Crítica e Estudos Culturais pela Universidade de Nottingham (2006), mestre em Educação pela Universidade de Manchester (2003) e licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Paraná (1998)

² Mestrando em Estudos Educacionais na Universidade da Colúmbia Britânica, bacharel em Sociologia (2007) e licenciado em Ciências Sociais (2008) pela Universidade Estadual de Campinas. Trabalha há vários anos como professor de idiomas, tradutor e intérprete no Canadá.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e mestre em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do ensino superior e da educação básica da rede pública do estado do Paraná (SEED-PR).

1. Introdução

Iniciamos esse artigo com uma definição provisória da globalização enquanto processo de intensificação de: mobilidade de pessoas, interconectividades, hibridismo cultural, vulnerabilidade ecológica e reconfiguração de relações econômicas e políticas fomentada pela força do capital financeiro. Nesse último caso, quando falamos de uma intensa reconfiguração de relações econômicas e políticas, estamos pensando nas funções tradicionalmente exercidas pelo Estado em sua relação com o capital. Essa reconfiguração tem impactado profundamente as relações sociais e institucionais dentro do estado-nação, gerando novos discursos sobre austeridade econômica, tornando precárias as possibilidades de emprego e a segurança social, agravando conflitos sociais e terrorismo, e acentuando disparidades sociais através de maior concentração de renda.

Esse é o terreno fértil que, tendo como adubo os medos e incertezas que vão surgindo cada vez mais fortes, produz populismos conservadores com suas velhas estratégias discursivas baseadas em xenofobia, nos bodes expiatórios e na promessa de retorno a um passado idealizado. A autora americana Bell Hooks (1994), já no começo da década de 90, constatava o avanço de grupos neoconservadores nessa retórica de medo, caos e nostalgia, levando diferentes grupos e países a adotarem perigosas posturas nacionalistas, isolacionistas e xenófobas. Entretanto, na conjuntura atual, não existe a menor dúvida de que estamos nos deparando com desafios globais sem precedência histórica em sua magnitude.

Nesse contexto de crescente instabilidade, volatilidade e impulsos de mudança, estamos mais expostos a diversidades, complexidades, incertezas e desigualdades. As respostas institucionais que vêm surgindo apontam para a necessidade de mudança dos paradigmas educacionais com base em 4 mantras principais: mais ciência e tecnologia, mais personalização e individualização do ensino, mais padronização (global) do ensino e mais internacionalização. São respostas extremamente problemáticas e orientadas por uma lógica que tem levado à desprofissionalização da nossa categoria profissional de educadores.

Em face desses atuais desafios globais, acreditamos não apenas na pertinência, mas também na total urgência de nos indagarmos sobre qual é o papel da educação. Seria o objeto da educação adaptar-se às pressões de seu contexto social e econômico, ou deveria a educação buscar formar pessoas que possam vir a transformar esses processos globais que estão afetando seu contexto socioeconômico? Além disso, somos igualmente convidados a refletir sobre as nossas respostas a esses processos de mudança, já que são mudanças problemáticas.

Nos trabalhos realizados em diferentes países (especialmente Brasil, Canadá, Finlândia, Nova Zelândia, Austrália e Reino Unido), a Dra. Vanessa Andreotti, uma das coautoras desse artigo, percebeu dentre os educadores com que teve contato a recorrência de análises parciais dos problemas globais, a defesa de velhas ou novas propostas sem muita (auto)crítica, assim como o desejo de soluções simplistas forjadas dentro da mesma lógica do paradigma que gerou o problema. É muito comum as pessoas questionarem o conteúdo de uma 'caixa' sem questionarem a existência e/ou formato da caixa em si. É como se essa caixa tivesse uma universalidade e existência *a priori*, tamanha a sua naturalização no imaginário coletivo, o que nos dificulta percebê-la como algo imbuído de historicidade e, portanto, contestável e transformável. Entretanto, embora

saber *como* e o que criticar seja indispensável nesse processo de transformação da ‘caixa’, a crítica pura e simples tem se mostrado insuficiente para efetivar mudanças. Precisamos de um outro tipo de abordagem.

Essa constatação tem levado Andreotti a investigar o papel da educação na expansão de imaginários sociais e globais. Um dos aspectos por ela enfatizados é a necessidade de análises mais profundas e abrangentes das dinâmicas que regem as nossas constelações cognitivas, afetivas, políticas e relacionais – as mesmas que abrem ou fecham diferentes possibilidades de coexistência no planeta.

2. Imaginário Global Dominante

Para avançar a nossa discussão sobre mudanças e desafios globais no cenário atual de globalização, precisamos entender o que existe nos bastidores desse ‘palco global’ onde estamos assistindo ao desenrolar de todos esses processos de transformação planetária (com suas complexidades e incertezas) e de relacionamento entre as mais diversas comunidades e nações pelo mundo afora. Estamos falando de *imaginários sociais*.

De acordo com Taylor (2002), o imaginário social é a estrutura que organiza o conhecimento e entendimento de uma sociedade, tornando certos relacionamentos, práticas e formas de ser (i)legíveis e (in)inteligíveis. É o imaginário social que rege o senso comum e permite o aparecimento, articulação e legitimação de múltiplas ideologias. Stein & Andreotti (2015) explicam que um imaginário social, ao forjar uma estrutura normativa e descritiva dentro de uma sociedade, prescreve como as coisas são e como devem ser, delimitando quais perguntas têm valor e podem ser feitas, ao mesmo tempo em que já restringe as possibilidades de resposta e quais delas são percebidas como válidas e viáveis.

Conforme apreendido pelos trabalhos de Brydon & Dvorak (2012) e Stenger (2008), os imaginários sociais, embora possam adquirir proporções variadas, são geralmente concebidos como imaginários nacionais ou globais. Stenger nos elucida que imaginários nacionais surgiram pela Europa durante o Iluminismo em meio aos anseios nacionais cada vez mais voltados para a construção de uma autoridade política popular. No período após a Segunda Guerra Mundial, segundo Stenger, esses imaginários nacionais se depararam com o surgimento de um imaginário global fortemente sustentado pelo expansionismo do capitalismo de livre mercado e do consumismo por todo o mundo.

Stein & Andreotti (2015), entretanto, acreditam que as raízes do atual imaginário global dominante podem ser encontradas no alvorecer da modernidade e de seu sistema colonial mundial, calcado na separabilidade entre o “homem” e a natureza e entre diferentes povos organizados em hierarquias baseadas em conceitos de civilização, racionalidade, progresso e/ou desenvolvimento. Essas categorias e classificações raciais foram impostas ao resto do mundo por meio de sistemas colonialistas e escravocratas já antes do iluminismo.

Conforme Stein (2016), Silva (2007) e Wynter (2003) esclarecem, foram esses sistemas que engendraram a violência epistêmica e ontológica da modernidade, fazendo surgir a noção dicotômica entre o Sujeito Europeu/Eurodescendente “Global” (visto como racional, universal, intelectual e moralmente superior e,

portanto, no seu direito de fazer valer a sua vontade pelo mundo) e o Outro Racionalizado e “Local” (concebido como irracional, estranho, intelectual e moralmente inferior e, assim, justificadamente submetido à vontade do Sujeito Europeu).

Nesse imaginário, a Europa (ocidental) se concebe como o centro do planeta, de onde irradia sua ‘fórmula mágica’ do progresso humano universal: uma forma de ser, pensar e fazer, forjada no tempo e no espaço, que se crê e se impõe pelo mundo como a única narrativa possível para o progresso, desenvolvimento e evolução linear da humanidade. Spivak (1990) fala dos esforços a que o Ocidente tem recorrido ao longo dos séculos para espalhar sua forma de pensar, suas ideias, seu estilo de vida e seus interesses travestidos de universalidade.

Mesmo com todas as transformações mundiais após a Segunda Guerra Mundial, essa visão eurocêntrica/ocidental de progresso e superioridade (intelectual, científica, econômica, tecnológica, etc.) conseguiu se manter no imaginário global até hoje. De acordo com Biccum (2010), o imaginário global logrou reinscrever a visão colonialista europeia de uma noção única de progresso e desenvolvimento humano, mantendo a influência política e a prosperidade econômica do Ocidente.

Essa narrativa ocidental de desenvolvimento humano, hoje assim como no passado, atribui valores diferenciados aos países e culturas existentes no mundo: um determinado grupo de países/culturas (Norte Global - “Primeiro Mundo”) é considerado “avançado” ao passo que um outro grupo de países/culturas (Sul Global – “Terceiro Mundo”) é percebido como “atrasado” e necessitando de ajuda e, muitas vezes, de intervenção. Nas palavras de Andreotti (2015):

A narrativa única [de progresso] equipara desenvolvimento econômico a conhecimento de valor universal, conceitua progresso como avanços científicos e tecnológicos, e enxerga aqueles que detêm conhecimento, ciência e tecnologia como líderes globais que podem consertar os problemas daqueles que carecem dessas características (Ibid., p. 2).

3. Implicações educacionais

A título de ilustração das implicações educacionais dessa visão dicotômica entre Norte e Sul, gostaríamos de mencionar uma pesquisa realizada pelo governo da Inglaterra, entre os anos de 1994 a 2007, com alunos do ensino médio. Esses alunos recebiam um questionário ao qual respondiam com base no que percebiam como sendo noções de progresso e desenvolvimento. Uma das questões desse questionário era a seguinte:

Por que o governo inglês deve ajudar os países mais pobres?

Porque se não ajudarmos...

___ *as pessoas desses países virão tirar nossos empregos e desequilibrar nossa economia.*

___ *as pessoas desses países irão se envolver em conflitos violentos e acabaremos tendo que intervir.*

___ *as pessoas desses países irão espalhar doenças que nos afetarão.*

___ *as pessoas desses países irão continuar a destruir o meio ambiente.*

___ *ficaria mais perigoso tirar férias nesses países.*

Para Andreotti et al. (2016),

a resposta evidencia claramente uma construção relacional de identidade: o país europeu é concebido como detentor de conhecimento, economicamente estável, pacífico, solucionador de conflitos, saudável, protetor do meio ambiente, cujos cidadãos têm o “direito” de tirar férias no país não-europeu mais pobre, tido como caótico, violento, assolado por doenças, destruidor do meio ambiente (Ibid., p. 131-132).

Os alunos aprendem a associar as pessoas de outros países com ignorância, violência, destruição, lixo, doenças e servidão. Paralelamente, eles aprendem a se identificar com as características opostas, ou seja, a inteligência, a benevolência, o merecimento, a honestidade, a limpeza e a liderança, as quais justificam a sua superioridade, seu direito de intervir no outro e de se defender frente à ameaça que o outro representa.

Andreotti (2016) nos alerta para o fato de a interdependência entre os países ser costumeiramente pensada a partir de uma ótica de autointeresse, especialmente na educação, dentro do atual imaginário global dominante, o qual concebe e reproduz a ideia de um *Norte* (desenvolvido, civilizado, racional, científico, rico, forte, laico, ativo, inteligente, benevolente, merecedor, honesto, limpo, líder, produtor de conhecimento, etc.) e de um *Sul* (atrasado, irracional, pobre, terrorista, fraco, exótico, fundamentalista, passivo, ignorante, violento, destrutivo, cheio de lixo e doenças, consumidor de conhecimento, etc.). É nesse contexto mundial de relações marcadamente assimétricas entre países do Norte e países do Sul que podemos apontar três dimensões analíticas fundamentais que, de maneira geral, são excluídas de processos educacionais formais.

Em primeiro lugar, existe a *dimensão material*, que se relaciona às condições políticas e econômicas dentro do contexto histórico da modernidade. São relações de expropriação e exploração, o que faz com que nosso conforto seja subsidiado pela terra, pelo suor, pela saúde e pela (im)possibilidade de vida de outras pessoas no planeta. Para termos acesso aos nossos computadores, por exemplo, precisamos necessariamente de fechar os olhos aos custos humanos e ambientais que são pagos por outras pessoas no processo de extração de minerais, produção e descarte desses produtos. Spivak (1999) chama esse fenômeno de apagamento de conexões de “ignorância sancionada”, um processo que faz com que a educação tenda a produzir o conhecimento priorizado pelo Mercado ou pelo Estado, negando os fatos que visibilizam a violência dos interesses dos mesmos – interesses esses naturalizados através do processo educacional.

Para se ter uma ideia da dimensão desse contexto de exploração de tantos em benefício de alguns, existe um website sobre a escravidão moderna (slaveryfootprint.org) que aplica um questionário sobre padrão de consumo às pessoas que o acessam a fim de calcular quantos escravos modernos seriam necessários para manter o estilo de vida dessas pessoas. Da mesma forma, para se entender o impacto do nosso nível de consumo sobre o planeta Terra, o website da Rede de Pegadas Globais (www.footprintnetwork.org) também disponibiliza um questionário através do qual consegue calcular quantos planetas seriam necessários para que o padrão de consumo de uma determinada pessoa pudesse ser expandido para todas as outras pessoas do planeta.

Esses dois websites demonstram a insustentabilidade do atual ritmo de produção e consumo: para que os quase 7,5 bilhões de pessoas que atualmente existem no mundo pudessem ter acesso a um nível de consumo de classe média baixa, precisaríamos de, no mínimo, mais 5 planetas. Esses dados colocam em cheque a viabilidade da promessa de mobilidade social para todos. Afinal, para que houvesse um aumento da mobilidade social, seria necessário aumentarmos o nível de produção e consumo, o que em si é baseado na exteriorização dos custos humanos e ambientais – na produção da desigualdade social e destruição do meio ambiente. Consequentemente, os sonhos de crescimento e consumo ilimitados são subsidiados pela violência, exploração, desigualdade e exclusão social. Essa realidade também está ligada à dimensão intelectual analisada a seguir.

Em segundo lugar, temos a *dimensão intelectual*, que está ligada às condições socioculturais e históricas da criação de significados e às políticas geográficas e biológicas da produção de conhecimento. Essa dimensão diz respeito aos nossos parâmetros de vivências e convivências, que estão enquadrados em pressupostos ontológicos determinando o que é real, ideal e inteligível. A título de ilustração, faremos uso didático de uma narrativa visual, extraída de Andreotti et al. (2016), a qual exemplifica os limites do nosso conhecimento:

Imagine um grande terreno plano coberto por uma extensa plantação de milho. Passadas algumas semanas após a floração, o tempo está bom e seco, e as espigas, finalmente maduras, estão à espera de sua colheita. Você colhe várias espigas de milho, reunindo-as num grande balaio. Contente com a boa safra desse ano, que lhe rendeu tantas espigas, você se senta à sombra de uma árvore próxima e começa a descascá-las. Imagine agora todas as suas espigas descascadas dentro desse balaio. Como você as enxerga?⁴ (Ibid., p. 134-135).

A imagem do milho amarelo, que geralmente é imaginada nessa visualização é contrastada com uma imagem de milhos multicoloridos do Peru. Esse contraste pode ser usado como uma analogia à nossa incapacidade de imaginar milhos de outras cores. A persistência do milho amarelo na nossa imaginação também pode servir como metáfora para as formas de pensamento dominantes a que somos expostos através da educação. São formas de saber que não percebem que não sabem, que se imaginam ilimitadas sendo que, na realidade, não conseguem reconhecer seus limites.

Esse tipo de educação propaga o ‘mito do milho amarelo’ como a única possibilidade de progresso, de desenvolvimento e evolução da humanidade. Existe uma trajetória histórica dessa noção de ‘milho amarelo’ produzida através da educação ocidental no mundo inteiro. A lógica dominante da educação ocidental tem dividido a humanidade entre aqueles que lideram e outros que freiam o desenvolvimento; entre quem é visto como ser humano completo, normal, inteligente e quem é visto como deficiente, anormal, quase humano.

No âmbito internacional, conforme já discutimos acima, isso se traduz em hierarquias de desenvolvimento. O mito que tem se espalhado de forma sistêmica pelo mundo é o de que a riqueza é produzida através do conhecimento. Assim, se você nasce num país rico, você é percebido como naturalmente mais inteligente do

⁴ É possível encontrar facilmente imagens fantásticas desses milhos multicoloridos do Peru na internet. Basta realizar uma busca usando a expressão “milho de Pisac” ou “milho peruano”.

que uma pessoa que nasce num país mais pobre. Dentro dessa lógica ocidental capitalista, no caso de um país emergente como o Brasil, as pessoas estão começando a ‘ficar inteligentes’ (através do aumento do poder aquisitivo) e passam a ser percebidas como ameaça aos olhos daqueles que sempre foram os mais inteligentes até agora.

Aqui se insere, por fim, a dimensão existencial⁵, que está associada a questões relacionais e afetivas. Essa dimensão se enfoca nas nossas relações físicas, psicológicas e espirituais de interdependência pelo fato de estarmos conectados apesar dos nossos desejos de separabilidade, independência e autonomia.

Para ilustrar essa dimensão, gostaríamos de mencionar as estatísticas atuais⁶ que apontam para o aumento de depressão, ansiedade, autoflagelação e suicídio entre crianças e jovens de diversos países de “primeiro mundo”, independentemente das classes sociais. Quando da realização de uma oficina sobre saúde mental, a Dra. Vanessa Andreotti teve a oportunidade de conversar com um grupo de jovens e se deparou com algo nessa conversa que lhe chamou muito a atenção: esses jovens viam a escola como um lugar de entorpecimento e negação dos problemas enormes que eles já sabiam que iam ter de enfrentar. Esses jovens fazem parte da primeira geração no contexto do “primeiro mundo” desde a Segunda Guerra que não tem perspectiva de melhoria em termos de ascensão social.

Se a mobilidade social é a história dominante que contamos na educação sobre o sentido da vida e do aprendizado, é natural que esses jovens estejam insatisfeitos com a escola e desiludidos com os sentidos associados ao propósito da vida. Durante aquela conversa, eles também comentaram que a geração deles era a mais narcisista e a mais decepcionada com a falsidade das promessas feitas pelas instituições modernas e com a falha da educação em não prepará-los para um futuro cheio de incertezas, dificuldades e precariedades. Nesse sentido, o entorpecimento em relação ao mundo atual e à vida em si acontece pela redução de possibilidades de existência no mundo. Em outras palavras, o tipo de educação normalmente fornecido nas escolas de currículo ocidental (e sob influência de políticas neoliberais voltadas às necessidades do mercado) entorpece o nosso sentido de entrelaçamento com o mundo, levando os estudantes à exacerbação de uma individualidade patológica marcada pela apatia, competição, consumismo e isolamento, gerando-lhes um esvaziamento existencial.

A conversa com esses jovens aponta para a necessidade de práticas sociais e educativas que lhes permitam uma ressensibilização de modo a poderem realimentar o sentido do entrelaçamento (entre os seres vivos, incluindo a terra, e destes com o mundo) em suas vidas. A realidade e a necessidade desse nosso entrelaçamento nos convoca a todos para uma atitude responsável de proteção às diferentes formas de vida do planeta. É nesse sentido que devemos pensar num entendimento global que consiga reconhecer os limites do conhecimento cognitivo humano, abrangendo, assim, as questões cruciais do nosso comprometimento visceral com o planeta.

⁵ O sentido da palavra existencial adotado nesse texto é como o adjetivo referente à simples ideia de “existência”, sem qualquer relação com o movimento filosófico existencialista.

⁶ McLoughlin, A. B., Gould, M. S., & Malone, K. M. (2015). Global trends in teenage suicide: 2003-2014. *QJM: An International Journal of Medicine*, 108(10)765–780. doi: 10.1093/qjmed/hcv026; Mojtabai, R., Olfson, M., & Han, B. (2016). National trends in the prevalence and treatment of depression in adolescents and young adults. *Pediatrics*, 138 (6) e20161878; DOI: 10.1542/peds.2016-1878.

4. Requisitos para uma educação pós-abissal

Para reativarmos esse senso de entrelaçamento, precisamos de linguagens provisórias que nos levem para além dos imaginários herdados da modernidade e de sua forma de pensamento “abissal” encaçada na certeza epistêmica, como nos coloca Boaventura de Sousa Santos (2007). Para podermos imaginar outras formas de existência para além do que nos é inteligível, precisamos também de uma abordagem diferente das alternativas. Sousa Santos aponta a necessidade de uma “forma alternativa de pensar sobre alternativas” (p.63) com uma premissa transitória (generalizante) sobre a impossibilidade de epistemologias generalizantes, que possa nos levar à beirada do abismo do pensamento e transformar nossa relação com o conhecimento. Sentados, em desconforto ontológico, na beirada desse abismo, poderemos contemplar as origens e implicações das nossas “ignorâncias sancionadas”. Nessa beirada, ao contemplar os custos humanos, ecológicos e existenciais das promessas e desejos inculcados pela modernidade, talvez consigamos interromper nossa satisfação com os mesmos e reorientar nossos desejos a um desinvestimento e reinvestimento em uma outra caminhada rumo a outras possibilidades de coexistência no planeta.

Em um contexto onde a percepção da viabilidade das promessas da modernidade de estabilidade, coesão e mobilidade social (através do nacionalismo, do humanismo e do capitalismo) está se dissolvendo, aqueles que percebem essas promessas como quebradas vão fazer o possível para reinstaurar o sistema prometido. Já aqueles que, na beirada do abismo, percebem as promessas como insustentáveis ou ilusórias, têm condições de abrir seus imaginários para o fim do mundo tal qual conhecemos e a possibilidade da construção de algo inédito e viável.

Essa pré-educação pós-abissal nos leva à beirada do abismo e nos convida a mover nossas constelações cognitivas, afetivas, políticas e relacionais. Isso requer a transformação da nossa relação com a produção de significados, conhecimentos e identidades. Na modernidade essas relações são marcadas pela obsessão com a estabilidade do significado como pré-condição para as certezas e o controle. Isso se traduz na ideia de que, se tivermos a representação correta do mundo, poderemos controlá-lo, manipulá-lo e corrigi-lo da forma que nos for conveniente e que couber nas nossas definições de progresso, de justiça ou de bondade. A luta contra a impermanência do mundo é a mesma luta contra a impermanência da matéria: o desejo de derrotar a morte é a raiz da busca pelas certezas e pelo controle.

Na educação pós-abissal, essa relação muda de forma não linear. Porém, é importante oferecer um mapa do processo enquanto linguagem provisória que pode nos ajudar a dar os primeiros passos. A tabela de estados cógicos/afetivos abaixo foi desenhada com o intuito de norteamento pedagógico e não de descrição do processo.

Estado	Busca	Receio	Enfoque
Ansiedade certeza epistêmica; obsessão com a fixação do significado	A caixa perfeita para (conhecer e controlar) o mundo	Inadequação social, invalidez, culpa, perda de sentidos, e de inteligibilidade	Fixação no conhecimento que representa a realidade através de categorias estáveis e a construção de relações mediadas por este conhecimento (visando previsão e controle)
Agonia reflexividade epistêmica; mapeamento das correntes de significado	Uma caixa maior ou de formato diferente	Perda de controle intelectual	Rastreamento psicanalítico das origens, produção e limites do conhecimento, ainda motivado pelo resgate da segurança ontológica calcada na tentativa de apreensão intelectual
Apatia desencanto com a segurança epistêmica; impossibilidade da estabilidade do significado	Descoberta do mundo que não cabe na caixa	Perda de agencia e perspectiva do certo ou errado (norteamento).	Parálise frente à impossibilidade de previsão e controle intelectual
Entrega abertura ontoepistêmica; transformação da relação com o significado	Redescoberta do prazer de fazer parte do mundo que não cabe na caixa	Ser capturado em uma caixa sem perceber	O experimentar com outras possibilidades de ser-saber, sem a necessidade de representações absolutas; conhecimento que mobiliza outras realidades; mudança de expectativas em relação ao conhecimento

Tabela 1 - Estados cógicos/afetivos

Esse tipo de educação não coerciva parte do princípio de que a modernidade define a alocação de nossos desejos e aspirações a partir de princípios de separabilidade, inadequação (necessidade de valorização externa) e certeza/controle, e que estes, por vez, condicionam a nossa relação com o conhecimento, com a linguagem e com os significados. Assim, a mobilização de sentidos, sentires, sensações e saberes nesse processo educacional para além do abismo não visa a transformar conteúdos de conhecimento, mas sim à alocação de nossos desejos e à nossa relação com o conhecimento em si, com a linguagem e com a produção de significados. Esse tipo de mobilização demanda metáforas e estórias educacionais provisórias que possam contornar a autoimunidade do pensamento Cartesiano, tornando visíveis as contradições e paradoxos de sua autoimagem, minando a sua obsessão com a coerência e autotransparência, e esvaziando a sua arrogância. Esse processo tem o intuito de ressensibilizar o intelecto às suas próprias limitações, a outras formas de razão que foram entorpecidas pela modernidade e ao sentido de entrelaçamento como base para a interdependência.

5. Um outro caminhar

Nesse contexto educacional, a resistência de comunidades indígenas ao conceito de separabilidade torna-se uma fonte importante de inspiração. Essas comunidades dissidentes promovem um entendimento de pertencimento planetário que podem oferecer os vocabulários provisórios necessários como convite a possibilidades impensadas de coexistência. Para que possam cumprir esse papel, é preciso mudar o olhar e as expectativas que projetamos sobre os conhecimentos alternativos. Ao invés de procurarmos a substituição de certezas e reprodução de seguranças ontológicas na identificação ou desidentificação com sistemas de conhecimento, precisamos nos engajar com esses conhecimentos enquanto provisórios, parciais e contraditórios. Precisamos contemplar os limites de todas as formas de conhecimento e suas ignorâncias, julgar a validade de conhecimentos parciais e contraditórios a partir do efeito que cada conhecimento pode ter

na realidade ao invés de julgar sua validade a partir da capacidade de representação da realidade (ver “ecologia de saberes” em Santos, 2007). Estamos apenas começando a experimentar com esse processo: os primeiros passos de uma caminhada longa na neblina, onde teremos a chance de aprender a caminhar entrelaçados, sem a segurança da separabilidade.

Com o intuito de fomentar esse outro caminhar, terminamos esse artigo com dois textos que servem de inspiração à reflexividade e à abertura ontoepistêmicas. Concluimos com algumas perguntas que podem ser úteis na beirada do abismo. Convidamos os leitores a lerem os dois textos prestando atenção em suas próprias constelações e reações cognitivas, afetivas, políticas e relacionais. Esse convite visa a incitar a curiosidade epistêmica para que nos tornemos detetives solidários das nossas próprias configurações afetivas e cognitivas: a ideia é olhar no espelho sem medo, acusações, culpa ou necessidade de afirmação ou autodefesa. O convite é para um processo de aprender a se observar observando, escutando, relacionando e projetando, prestando atenção no que aflora sem julgamento, tanto no plano consciente quanto no inconsciente, para a partir daí delinear o mapa do próprio pensamento abissal e seus limites intelectuais. O processo envolve a autossabotagem consciente da autoimagem que projetamos para nós mesmos no processo de desnudamento dos nossos medos, desejos e arrogâncias com o intuito de abriremos outras possibilidades de relação com nós mesmos e com o mundo.

Para esse processo, precisamos de instigações que apontem para além do imaginário global dominante e do pensamento abissal. Essa é a função dos textos e das perguntas apresentados a seguir. É importante lembrar que esse não é um exercício de busca de novas certezas – de se concordar com os textos ou discordar deles – mas sim o de deixar os textos e as perguntas provocarem o afloramento de questões difíceis e do desconforto necessário para o (auto)aprendizado profundo. Nesse sentido, não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas honestas ou defensivas que apontam para algo incômodo e escondido que precisa ser questionado e desconstruído.

Nosso primeiro texto instigador é a “Declaração da Educação Descolonizada”, escrito no contexto do instituto “Shishkantar” na Índia, que apresenta uma forte crítica à função colonizadora da globalização da escolarização no modelo ocidental:

- Eu não posso mais aceitar uma narrativa da educação que me ensina que a minha avó era analfabeta, primitiva, atrasada, estúpida, ignorante, subdesenvolvida, incivilizada e que não era capaz de gerir seus próprios assuntos.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa de educação que padroniza, categoriza milhões de crianças bonitas, talentosas e brilhantes ao redor do mundo como 'falhas', 'problemas' e 'lentas na aprendizagem', e usa a certificação como uma ferramenta para negar o acesso de pessoas ao aprendizado e oportunidades de trabalho.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa de educação que nos ensina que a 'cabeça' é mais importante do que o coração, do que as mãos e do que a casa.

- Eu não posso mais aceitar uma narrativa da educação que vê a minha conexão com a terra, com meus idiomas locais, com minhas sementes, com meus rios, com minhas árvores, com minhas histórias, com meu corpo, com a minha voz interior, com o mundo espiritual e com a minha comunidade como uma barreira para a modernização e desenvolvimento que deve, na melhor das hipóteses, ser destruída se quisermos progredir ou, na pior das hipóteses, ser condenada a um dia de festival multicultural na escola.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa de educação que ensina que o trabalho físico nos campos, na minha casa e na minha comunidade é trabalho penoso e que a definição de "felicidade" reside em beber Coca Cola, comer no McDonalds, usar cremes de clareamento de pele e bater papo no Facebook.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa da educação que ensina que tenho de competir contra os outros na minha comunidade e contra os povos de outros países para sobreviver.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa que ensina que a aprendizagem é uma mercadoria (junto com o ar, água, terra, alimentos) e que o conhecimento é de propriedade de indivíduos através de direitos autorais e patentes.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa de educação que ensina que somos pobres em educação porque não temos escolas, professores treinados ou conhecimento científico.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa de educação que ensina que minha comunidade precisa de investimento estrangeiro direto, de ajuda externa, de parcerias público-privadas, de acordos de livre comércio e de confiar sempre em especialistas ao invés de confiar na sabedoria de nossas comunidades.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa onde o Estado e o Mercado definem, através da escola, o que significa ser humano. (Versão em inglês disponível em <http://shikshantar.org/>)

O nosso segundo texto instigador se refere à filosofia do 'bem-viver' (Sumak Kawsay) latino-americana, que tem como base as culturas indígenas andinas. Essa filosofia prioriza preceitos diferentes daqueles que a educação ocidental tem apresentado como universal, como no exemplo a seguir do projeto educacional Apu Chupaqpata (2014):

- Todo o planeta Terra (ou seja, Pachamama) é minha mãe e minha mãe não conhece fronteiras.

- Somos todos irmãos e irmãs: os seres humanos, pedras, plantas, animais e todos os outros.
- Pachamama é uma mãe grávida de outra geração de crianças não predatórias: que podem cultivar, cuidar e equilibrar forças e fluxos, e que sabem que qualquer dano feito para o planeta é um mal feito a si mesmos.
- As respostas estão em cada um de nós, mas é difícil ouvi-las quando não estamos em equilíbrio, principalmente nas cidades.
- A prioridade é o equilíbrio: agir com sabedoria e responsabilidade, equilibrar o consumo material, aprender com o que é sagrado, trabalhar em conjunto com os dons de cada um de nós, com um sentido de unidade. Nosso objetivo é aprender, aprender e aprender novamente (em muitas vidas) para nos tornarmos seres melhores.
- Não há conhecimento completo, todos nós devemos ensinar, aprender e continuar nos transformando: é um caminho sem fim. Há diferentes tipos de conhecimento e alguns não podem ser descritos.
- Nossos professores são os Apus (montanhas-antepassados), Pachamama, as plantas, o que vivemos dia a dia e o que foi vivido antes, os animais, nossos filhos, nossos pais, os espíritos, nossa história, nossos antepassados, o fogo, a água, o vento, todos os elementos que nos rodeiam.
- A serpente, o puma e o condor são símbolos de dimensões materiais e não materiais, daquilo que pode ser conhecido, daquilo que não pode ser determinado ou conhecido, e das conexões entre todos eles.
- Os ensinamentos tradicionais de generosidade, de gratidão e de vida e equilíbrio que estão sendo perdidos são muito importantes para os nossos filhos - é necessário recuperá-los.
- O mundo torna-se mais sábio através do amor, paciência, entusiasmo, respeito, coragem, equilíbrio e conexão com a espiritualidade.

Concluimos com uma lista de perguntas que podem dar suporte a um engajamento alternativo com as visões alternativas apresentadas nos dois textos. É importante lembrar novamente que o tom desses questionamentos não é o julgamento a partir de uma base universal ou a tentativa de formar novos consensos, mas um convite ao caminhar juntos a partir do princípio do entrelaçamento.

- Como esses textos seriam interpretados em seu contexto profissional?

- Como os autores do texto poderiam interpretar sua cumplicidade com a reprodução sistêmica da violência do imaginário global dominante? Como o seu conforto, o seu status, as suas aspirações e a sua segurança se refletem no que é explicitamente ou implicitamente criticado nos textos? Como os textos refletem as suas inseguranças?
- Em que estado você se encontra (ansioso, agonizante, apático ou desarmado) ao encontrar esses textos? O que o coloca ou o mantém nesse(s) estado(s)?
- Quais foram as suas reações cognitivas e afetivas às ideias propostas nos dois textos? Quais as implicações políticas e relacionais dessas reações?
- De onde vêm essas reações? O que elas revelam sobre as suas constelações e o histórico de relações entre diferentes grupos sociais do qual você e os autores dos textos fazem parte? Que tipo de realidade e relações essas configurações sustentam ou inibem?
- Se você se identificou com algo nos textos, até que ponto essa identificação é proveniente de uma projeção do que você deseja ver ou escutar a partir das suas próprias frustrações? Até que ponto é possível “entender” os textos sem a prática constante das lógicas e relações engendradas por uma diferente base ontológica?
- Se um ou ambos os textos provocaram resistência, que desejo ou percepção de negação de direito constituído está na base dessa resistência? Até que ponto essa resistência se calca na defesa da separabilidade, da superioridade e/ou da soberania do sujeito moderno? Quais os medos e projeções que estão por trás dessa resistência?
- Como você se relaciona com as ilusões, decepções, contradições e paradoxos do seu próprio pensar? Onde está a beirada-limite do seu pensamento? Quais as dificuldades de se sentar nessa beirada? Em que estado você se encontra agora?
- A partir do que você aprendeu nesse exercício, até que ponto você está inclinado a mudar o senso de normalidade da sua realidade? Até que ponto você está inclinado a lutar apenas por mudanças superficiais no mundo com o qual já está acostumado e até que ponto você está aberto a acolher a ideia da necessidade do “fim do mundo” que conhecemos e a contribuir para o parto de algo novo e ainda indefinido?

Referências bibliográficas

- Andreotti, V. de O.; Pereira, R. da S.; Edmundo, E. S. G. & Araújo, F. (2016). Internacionalização da Educação Brasileira: Possibilidades, Paradoxos e Desafios. In Luna, Jose (Ed.) *Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global* (pp.129-156). Campinas: Pontes Editores.
- Andreotti, V. (2016). The Educational Challenges of Imagining the World Differently. *Canadian Journal of Development Studies*, 37(1):101-112.
- Andreotti, V. (2015). Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights. In Ali Abdi, Lynette Shultz, and Tashika Pillay (Eds.) *Decolonizing Global Citizenship Education* (pp. 221-230). Rotterdam: Sense Publishers.
- Biccum, A. (2010). *Global citizenship and the legacy of empire: Marketing development*. London: Routledge.
- Brydon, D., & Dvorak, M. (2012). *Crosstalk: Canadian and global imaginaries in dialogue*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Hooks, B. (1994) *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York & London: Routledge.
- Silva, D. F. (2007). *Toward a global idea of race*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 45-89.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason*. London: Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (1990). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. New York: Routledge.
- Stein, S. (2016). Rethinking the Ethics of Internationalization: Five Challenges for Higher Education. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 12(2), 1-23
- Stein, S., & de Andreotti, V. O. (2015). Cash, competition, or charity: international students and the global imaginary. *Higher Education*, 1-15.
- Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public Culture*, 14(1), 91–124.
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument. *CR: The New Centennial Review*, 3(3), 257–337.

[Índice](#)

POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NO ENSINO BÁSICO: ANÁLISE COMPARATIVA REALIZADA NO ÂMBITO DO PROJETO *GLOBAL SCHOOLS*

Carla Inguaggiato ¹ & La Salete Coelho²

Resumo

O conceito de Educação para a Cidadania Global (ECG) foi difundido, a nível mundial, no âmbito da *Global Education First Initiative*, da UNESCO, em 2012. No entanto, apesar de haver um consenso na importância de transformar as políticas e as práticas educativas, não existe uma compreensão comum do significado deste conceito e dos seus modos de implementação.

Este artigo apresenta os principais resultados de um estudo pioneiro de análise comparativa das políticas de implementação da ECG no ensino básico em 10 países europeus, participantes num projeto cofinanciado pela Comissão Europeia, com um enfoque especial no caso português.

Palavras-chave: Análise de Políticas Educativas; Portugal, Educação para o Desenvolvimento; Educação para a Cidadania Global; União Europeia; Estratégias Nacionais.

¹ Investigadora do Centro de Formação para a Solidariedade Internacional (CFSI) no âmbito do projeto Global Schools.

² Colaboradora do Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (GEED/ESE-IPVC) e investigadora do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

1. Introdução

O projeto *Global Schools: Aprender a (con)Viver*³, liderado pela Província Autónoma de Trento, cofinanciado pelo programa DEAR⁴ da Comissão Europeia, com início em 2015 e uma duração de 3 anos, tem uma intervenção a três níveis: um primeiro, ligado às políticas no sentido de integrar a Educação para a Cidadania Global (ECG) no curriculum dos dois primeiros ciclos do ensino básico; um segundo, de transformação das práticas educativas através da formação e apoio aos docentes, quer na formação inicial quer na formação contínua, para que se sintam preparados para integrar a ECG no seu trabalho quotidiano; 3) e um terceiro de carácter social, de forma a promover o ano europeu para o desenvolvimento e a agenda 2030, sensibilizando a comunidade escolar e municipal para os temas relacionados com a ECG.

O projeto está a ser implementado em 10 países parceiros e inclui uma atividade de investigação que tem como objetivo geral analisar as práticas de formação de professores para identificar boas práticas e fornecer recomendações políticas baseadas nas evidências empíricas do estudo.

Na abordagem à investigação, e para uma melhor contextualização, foi sentida a necessidade de iniciar com uma análise comparativa das políticas educativas relativas à integração da ECG nos *curricula*, nos 10 países envolvidos no projeto. Em cada um dos países foi identificado um ou uma investigadora que elaborou o respetivo relatório nacional⁵, descrevendo a integração da ECG no sistema educativo formal do ensino básico, que serviu de base ao estudo comparativo⁶. Este estudo foi coordenado pelo Professor Massimiliano Tarozzi (da Universidade de Bologna) e contou com o apoio da investigadora Carla Inguaggiato, em nome do Centro de Formação para a Solidariedade Internacional (CFSI).

Este artigo deter-se-á, assim, sobre os principais resultados desta análise comparativa das políticas educativas e dos *curricula* escolares nos 10 países membros para compreender como e até que ponto a ECG está integrada no *curriculum* do ensino básico, sendo dado um especial relevo ao caso português.

2. Relevância do estudo

O termo Educação para a Cidadania Global⁷ foi introduzido pela *Global Education First Initiative* da UNESCO, em 2012, que definiu as três prioridades para a ECG: permitir o acesso de todas as crianças à

³ O projeto tem como denominação internacional *Global Schools*, tendo o subtítulo sido livremente escolhido em cada um dos países, utilizando a sua própria língua. Neste artigo, a partir deste momento, o projeto será referido apenas como *Global Schools*.

⁴ Development Education and Awareness Raising.

⁵ São autores/as dos vários relatórios nacionais: Helmuth Hartmeyer (Áustria - AT), Zlatina Siderova (Bulgária - BG), Martina Novotná (República Checa - CZ), Luís García Arrazola and María Álvarez Roy (Espanha - ES), Clémence Héaulme (França - FR), Sive O' Connor (Irlanda - IE), Carla Inguaggiato e Debora Antonucci (Itália - IT), Inga Belousa (Letónia - LV), La Salete Coelho (Portugal - PT) e Helen Lawson (Reino Unido - UK).

⁶ Cada relatório nacional, bem como o estudo comparativo completo, pode ser acedido, em inglês, na página do projeto: www.globalschools.education.

⁷ Apesar de, em Portugal, o conceito mais utilizado em documentos oficiais ser o de Educação para o Desenvolvimento (vejam-se, a título de exemplo, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento e o Referencial de Educação para o Desenvolvimento), utilizaremos, neste estudo, nas secções dedicadas à análise comparativa, o conceito de Educação para a Cidadania Global, uma vez que foi este o conceito consensualizado entre os parceiros, no âmbito do projeto *Global Schools: Aprender a (con)Viver*, numa sessão inicial dedicada à discussão e definição dos conceitos a utilizar.

escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a cidadania global. Para além desta iniciativa, o termo tem sido utilizado na América e na Europa por entidades governamentais, por organizações da sociedade civil, por instituições de ensino superior e nos discursos educativos (Andreotti and Souza, 2012). Todavia, a difusão do conceito não significa que haja um consenso conceptual nem que exista uma estratégia única e reconhecida sobre como introduzir a ECG no sistema educativo.

No âmbito do projeto *Global Schools*, elegeu-se o conceito de ECG, como definido pela UNESCO (2014, 2015), considerando-se a ECG como um conceito multiforme que reconceptualiza os saberes, promove o papel transformador da educação e identifica como áreas de desenvolvimento, para além da dimensão cognitiva, também as dimensões sócio emocionais e comportamentais (Tarozi e Torres, 2016).

No trabalho que agora se apresenta, consideramos importante explorar as modalidades de implementação da ECG nos currícula, a partir das seguintes questões:

- 1) Que documentos políticos (normativos e recomendatórios) têm efeito na prática dos professores do ensino básico?
- 2) Que atores têm um papel relevante na introdução da ECG no ensino básico?
- 3) Que conceitos são os utilizados em cada país para referir a ECG? Quais os conceitos relacionados?
- 4) Até que ponto e de que formas a ECG está implementada no ensino básico em cada um dos dez países?

3. Metodologia e Fontes

A análise comparativa das políticas educativas sobre ECG nos 10 países da União Europeia teve uma abordagem metodológica qualitativa de tipo indutivo, utilizando algumas técnicas da *grounded theory* (Tarozi, 2015; Charmaz, 2014). Na abordagem metodológica adotada pela *grounded theory*, o investigador parte da observação da realidade para depois chegar a uma conceptualização. Portanto, depois de ter definido as perguntas que orientam a análise, são as evidências que emergem da observação dos casos de estudo que orientam a definição da agenda da investigação (Pinto, 2014).

Assim, as principais perguntas que guiaram a nossa análise foram as seguintes: 1) até que ponto se pode afirmar que a ECG é implementada nos currícula do ensino básico, em cada um dos países em análise?; 2) quais os principais atores com um papel na implementação das políticas educativas de ECG?; 3) quais os conceitos utilizados em cada país para designar os princípios e valores da ECG?

A investigação iniciou-se com a seleção e análise de documentos políticos⁸ relativos à integração da ECG nas políticas educativas. A seleção dos documentos políticos a utilizar para cada país ficou a cargo dos

⁸ Como o conceito de 'política' é controverso e apresenta várias definições na literatura (Ball, 1990; Dye, 1992; Bacchi, 2009), adotamos como definição de trabalho a seguinte: um conjunto coerente de recomendações com um objetivo comum de médio ou longo prazo, que tem um efeito ou é relevante para integração da ECG no ensino básico formal. Na nossa consideração, 'política' inclui o processo de implementação das ideias, por isso compreende também planos, programas e linhas de orientação. Esta investigação descreve como 'política' o processo político que tem um impacto sobre a integração da GCE no sistema formal do ensino básico.

investigadores e investigadoras nacionais, a quem foi fornecida a indicação de que um documento seria considerado relevante quando se lhe reconhecesse ter um efeito na introdução da ECG nas práticas de ensino. Para cada documento político foi produzida uma ficha de análise denominada, em inglês, como *Policy Document Synopsis*.

Apesar de considerarmos que a análise documental constitui já um importante instrumento para poder descrever as modalidades de implementação da ECG no sistema educativo, sentimos que baseá-la unicamente em documentos políticos seria restritiva no sentido de aferir o nível efetivo de implementação. Optou-se, assim, por complementar a informação com a realização de entrevistas em profundidade, a representantes de entidades com poder político e a representantes da sociedade civil, e a ativistas e/ou docentes nestas áreas, para estabelecer uma maior conexão entre as políticas e as práticas⁹.

Com base nos documentos políticos e nas entrevistas, os e as investigadoras de cada país redigiram um relatório nacional que seguiu um esquema analítico comum, proposto pelo núcleo de investigação internacional, que descreve as raízes históricas da abordagem educativa da ECG, o estado da arte da implementação e identifica os principais atores políticos governamentais e não-governamentais. Os relatórios nacionais também fornecem uma análise conceptual que identifica os principais conceitos nacionais utilizados para referir a ECG e apresenta outros conceitos relacionados com o(s) termo(s) nacional(is).

No total foram recolhidos pelos e pelas investigadoras nacionais 171 documentos políticos, o que dá uma média de 17 documentos por parceiro, 171 fichas de análise (uma por cada documento), 20 entrevistas a representantes de entidades chave (decisores políticos e ativistas da sociedade civil e/ou docentes) e 10 relatórios nacionais.

A partir destes relatórios nacionais, a equipa de investigação internacional realizou uma análise comparativa. A partir das perguntas que orientaram a investigação, foram identificados os seguintes temas, que guiaram a análise temática indutiva (Braun and Clarke, 2006) dos relatórios nacionais: conceitos utilizados para designar a ECG, conceitos identificados como relacionados com a ECG, formação inicial e contínua existente nas áreas da ECG, obstáculos à implementação da ECG, o papel dos Ministérios (geralmente da Educação e do Ministério dos Negócios Estrangeiros), o papel das Organizações Não-Governamentais (ONG) e a abordagem à ECG nos currícula. Em seguida, todos os dados foram processados utilizando o aplicativo *Nvivo*¹⁰. Depois da primeira análise surgiram 13 categorias relevantes. Em seguida, todos os dados foram codificados segundo um *codebook* criado com base nas primeiras categorias que emergiram. As quatro macro-categorias finais foram: documentos, atores, conceitos e níveis e modos de integração.

⁹ Em Portugal foram realizadas três entrevistas: a um representante do CICL, a um representante do DGE e a dois representantes de duas ONGD, com trabalho reconhecido na área do ensino formal.

¹⁰ NVivo é um aplicativo para análises qualitativas que permite organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como entrevistas, textos entre outros.

4. Apresentação dos resultados

4.1 Documentos

Cruzando duas categorias: o nível de abrangência da entidade de origem – Regional, Nacional e Internacional – e o caráter dos documentos – Normativo ou Recomendatório, a tabela 1 ilustra as diferentes tipologias de documentos identificados como relevantes nos 10 países objeto de análise.

	Regional/ Recomen.	Regional/ Normati.	Nacional/ Recomen.	Nacional/ Normati.	Internac/ Recomen.	Internac/ Normati.	Total
AT	1	1	4	2			8
BG	3			1			4
CZ		2	1	14			17
ES		10		3			13
FR			5	1			6
IE			18	27			45
IT	7	4	7	4			22
LV			3	3			6
PT			11	8	5	3	27
UK			5	18			23
	11	17	54	81	5	3	171

Tabela 1 – Lista dos documentos identificados como relevantes por país

A maioria dos documentos identificados é de abrangência nacional, sendo a maior parte de caráter normativo. É importante salientar também que só uma pequena parte dos documentos identificados são promovidos por entidades regionais/locais, estando este fator ligado à organização administrativa dos próprios países.

A tabela 2 ilustra a distribuição entre as instituições produtoras dos mais relevantes documentos políticos identificados. Fica claro que as instituições que mais documentos têm produzido com efeito na introdução da ECG no ensino básico são o Ministério da Educação (ME) e o Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE). Em nenhum dos 10 países analisados se pode afirmar veementemente que a ECG está integrada no currículo mas em todos existem elementos que podem servir de “porta de entrada” da ECG na prática dos docentes e em 3 países existe mesmo uma estratégia nacional (AT, CZ, PT) que refere a introdução da ECG no sistema educativo formal do ensino básico.

	Governo	ME	MNE	Universi	ONGD	Agências Intergover	Autorida Locais	Total
AT		2			1			3
BG		2		1		1		4
CZ		6	2					8
ES	3						1	4
FR		6						6
IE	2	4	1		1	1		9
IT		6	2		1			9
LV		3			3			6
PT		2	5					7
UK	2	4						6
	7	35	10	1	6	2	1	62

Tabela 2 - Instituições produtoras dos documentos políticos mais relevantes

4.1.1 Documentos produzidos em Portugal

Em Portugal, quer da análise dos documentos, quer da análise das entrevistas, foi possível apurar que os grandes responsáveis pela publicação de documentos políticos na área da Educação para o Desenvolvimento são o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação, sendo de salientar a grande coordenação visível nos últimos anos entre estes dois atores nesta área.

O Ministério dos Negócios Estrangeiros pode ser considerado o grande ator impulsionador desta temática, tendo assumido um papel fundamental na promoção e no financiamento desta área, como iremos ver mais adiante. Apesar de a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED), aprovada em 2009, ter sido fruto de um processo colaborativo, importa salientar o processo de liderança assumido pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL). Este documento visa *promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social* (Despacho n.º 25931/2009). Fundamentalmente, define os objetivos e as medidas, desdobrados depois no Plano de Ação, agrupados em quatro áreas de intervenção: Capacitação e diálogo institucional; Educação Formal; Educação Não-formal; Sensibilização e Influência política. Deve salientar-se que durante o ano de 2016 decorreu o processo de Avaliação Externa da ENED, processo pioneiro no âmbito das estratégias nacionais europeias.

Após a aprovação da ENED, procedeu-se à elaboração do seu Plano de Ação que foi subscrito, em 2010, por 14 entidades públicas e organizações da sociedade civil, num Protocolo de implementação. Como previsto na própria ENED, desenvolveu-se e validou-se, ainda em 2010, o seu “Dispositivo de Acompanhamento e Avaliação”, tendo sido assinado, para a sua agilização, um protocolo entre o atual CICL e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, ficando esta instituição encarregue de contactar as organizações envolvidas em atividades de ED e recolher os dados para as planificações e relatórios anuais (Coelho, 2015).

Tendo em conta o espaço de tempo entre o fim da vigência da ENED, dezembro de 2015, e a elaboração de um novo quadro estratégico, o que poderia prejudicar a continuidade na implementação da mesma, foi decidido prolongar-se o período da vigência da ENED¹¹, tendo sido ainda realizada uma adenda ao Protocolo que visava a sua implementação, assinada pelas entidades envolvidas.

Da responsabilidade do Ministério da Educação, podemos salientar o *Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho de 2012*, onde são estabelecidos os princípios orientadores da organização e gestão do curriculum, da avaliação e dos conhecimentos e competências que alunos devem adquirir e desenvolver no ensino básico e secundário. Neste documento, a Educação para a Cidadania é proposta de forma transversal e como oferta complementar das escolas, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa. Este documento fundador é complementado pelo *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*, também de 2012, onde é expresso o entendimento dado a 'cidadania' e a 'educação para a cidadania' e as formas que a sua abordagem curricular pode assumir. São, ainda, apresentadas as 14 áreas temáticas da Educação para a Cidadania para as quais se previa a elaboração (alguns já foram elaborados) de Referenciais, sendo a Educação para o Desenvolvimento uma delas.

Como já referimos, tem sido visível, nos últimos anos, uma cada vez maior coordenação entre estes dois atores governamentais, a qual teve como momento importante a assinatura de um Protocolo de Colaboração entre a Direção-Geral da Educação (DGE) e o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), em 2012, com vista a promover a consolidação da ED em todos os níveis de educação formal. Este protocolo foi efetivado através da elaboração do Contrato-programa entre a DGE, o CICL, e as Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS). Este contrato-programa, de 2012, estabelece responsabilidades e atividades a realizar, nomeadamente a elaboração do *Referencial em Educação para o Desenvolvimento*¹² e de uma ação de formação acreditada para docentes.

Em seguida, retrataremos, brevemente, o papel dos vários atores envolvidos e as dinâmicas de interação entre eles.

4.2 Atores

Nesta secção iremos identificar os atores políticos, governamentais ou não-governamentais, que emergem como mais relevantes no processo de implementação da ECG no sistema escolar formal - o Ministério da Educação, o Ministério dos Negócios Estrangeiros, as ONGD, as organizações intergovernamentais e os próprios docentes - analisando, de forma sucinta, o seu papel.

¹¹ Despacho nº 9815/2015, 28 de agosto de 2015.

¹² Importaria referir que este Referencial de Educação para o Desenvolvimento foi aprovado em agosto de 2016, não tendo sido contabilizado na análise documental supracitada, uma vez que a etapa da recolha e análise documental da investigação foi realizada no 1º semestre de 2016

Estes resultados derivam da análise dos documentos políticos identificados como mais relevantes nos 10 países objeto de análise e da análise temática dos relatórios nacionais com base num *codebook* que contém, entre as suas categorias, a de “atores relevantes”.

Para determinar os atores mais relevantes o critério foi o número de documentos políticos produzidos relacionados com a ECG. Neste sentido, verificamos que em todos os países analisados os dois atores fundamentais são o Ministério da Educação e o Ministério dos Negócios Estrangeiros. De facto, como verificado na tabela 2, mais de metade dos documentos, aqueles que tem um maior impacto (35/62), são emitido pelo Ministério da Educação que demonstra uma maior atividade regulatória (apesar de grande parte dos documentos só ter um carácter de recomendação). Os documentos normativos são, maioritariamente, decretos-lei de reformas educativas, emanados dos governos nacionais (11%). O segundo ator, em termos de documentos emitidos, é o Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Concluimos que, em alguns países, o Ministério da Educação surge como o maior dinamizador da ECG (IE, BG, AT, FR, UK) enquanto noutros é o Ministério dos Negócios Estrangeiros (CZ, LV, PT) que se assume como motor de promoção. Num dos casos foi ainda visível uma partilha mais equitativa da responsabilidade (IT).

Um elemento importante que a análise temática dos relatórios nacionais salienta é a abordagem diferente ao conceito da ECG trazida pelos dois ministérios. Ou seja, verificamos que o Ministério da Educação tende a promover a Educação Intercultural e a Educação para a Cidadania, enquanto o Ministério dos Negócios Estrangeiros promove a Educação para o Desenvolvimento, muitas vezes como parte da sua política de cooperação internacional.

Outro aspeto importante a salientar é o facto de se verificar que, nos casos em que existe uma estratégia nacional (AT, CZ, PT), as duas instituições acabam por trabalhar de forma mais coordenada.

A distância e a falta de coordenação que se verifica, na maioria dos casos analisados, entre os dois Ministérios é também reforçada pela análise conceptual, que será discutida mais adiante neste estudo, que demonstra que os Ministérios utilizam, geralmente, diferentes conceitos para referir os princípios e as práticas da ECG.

Depois dos Ministérios, os atores que revelam ter um papel fundamental em todos os países analisados são as ONGD, quer na implementação da ECG, quer na promoção da coordenação entre vários atores envolvidos no processo de integração da ECG no sistema de ensino formal.

As principais contribuições das ONGD identificadas no nosso estudo foram: 1) participar na discussão conceptual, promovendo, muitas vezes, a utilização de novos conceitos; 2) dinamizar atividades de influência política; 3) sensibilizar a comunidade em geral para a necessidade de integrar a ECG no sistema de ensino formal mas também não-formal; 4) organizar cursos de formação inicial e contínua de docentes; 5) realizar atividades nas escolas e elaborar recursos didáticos para facilitar a introdução de ECG no sistema escolar.

Em alguns relatórios nacionais (AT, CZ, PT) foi considerado importante o papel das organizações internacionais no apoio aos processos da ECG nos seus países. Os atores mais valorizados foram o *Global*

Education Network Europe (GENE)¹³, uma rede intergovernamental que reúne Ministérios, Agências e outros atores envolvidos nas políticas e no financiamento na área da Educação Global, a nível europeu, e o gabinete nacional da UNESCO¹⁴. Em particular, o papel de *peer-review* do GENE tem tido um efeito relevante na adoção duma estratégia nacional sobre ECG nos quatro países da nossa amostra que passaram por este processo.

Os últimos atores referidos, mas talvez os mais relevantes para garantir a introdução da ECG na escola, são os docentes. Na maior parte dos relatórios dos 10 países estes são identificados como agentes fundamentais para a transformação. Várias são as razões apontadas: são o veículo de ligação entre a política e a prática¹⁵; escolhem os manuais e recursos didáticos a utilizar; estabelecem uma relação direta com os estudantes. Na falta de documentos normativos sobre a implementação da ECG, os docentes têm o poder para fazer a diferença, já que a introdução da ECG na escola depende muito da adesão e da atitude dos professores, tendo sido identificados, logo à partida, dois fatores que podem limitar a sua ação: 1) o foco numa avaliação baseada em resultados e a falta de indicadores específicos sobre a ECG, o que faz com que muitos dos professores considerem a ECG uma atividade extra, que aumenta a sua carga laboral; 2) a desconfiança, a resistência e/ou a insegurança que muitas vezes os docentes revelam na implementação de metodologias participativas em contexto de sala de aula.

De salientar ainda que, em outros países, como a Itália e Espanha, onde há um maior nível de descentralização, foram também considerados atores relevantes as Autoridades Locais.

4.2.1 Atores em Portugal

As principais instituições da ED em Portugal estão representadas na Comissão de Acompanhamento da ENED: o CICL, em representação do Ministério dos Negócios Estrangeiros, a DGE, em representação do Ministério da Educação, a Plataforma Portuguesa das ONGD e o CIDAC, uma ONGD portuguesa, membro do GENE.

Para além destes atores, existe ainda o grupo das Entidades Subscritoras do Plano da Ação da ENED (ESPA-ENED), através do supracitado Protocolo de implementação, constituído por 14 entidades (as 4 da Comissão de Acompanhamento mais 10¹⁶), quer públicas quer da sociedade civil, reconhecidas pelo seu trabalho na área da ECG ou de outras “Educações para...” adjacentes.

¹³ www.gene.eu.

¹⁴ <http://en.unesco.org>.

¹⁵ Como referido no relatório da Áustria.

¹⁶ APA - Agência Portuguesa do Ambiente; ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, atual ACM – Alto Comissariado para as Migrações; APEDI - Associação de Professores para a Educação Intercultural; ARIPESE – Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação; ASPEA – Associação Portuguesa de Educação Ambiental; CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género; Comissão Nacional da UNESCO; Comissão Nacional Justiça e Paz; Conselho Nacional da Juventude; Instituto Português do Desporto e da Juventude.

4.2.1a O papel de atores governamentais

Em Portugal, a tradição da ED, mesmo ainda não se utilizando este conceito, iniciou na década de 70, surgindo através da sociedade civil. É apenas em 2005 que, no documento "Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa" e com a abertura de uma linha de financiamento para projetos de ED, pelo atual CICL, se afirma institucionalmente o papel da ED.

O processo de preparação de uma estratégia nacional foi formalmente iniciado em 2008, num seminário decorrido no âmbito de um intercâmbio entre Portugal e a Áustria, no quadro do GENE, onde o Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação destacou a necessidade de elaboração de uma estratégia nacional de ED e convidou todos os atores relevantes a trabalharem com a Cooperação Portuguesa neste desígnio.

Os princípios da ED foram tidos em consideração por isso, tendo o atual CICL tomado a liderança do processo, *convocou para a sua concretização atores da sociedade civil e de instituições públicas com experiência na prática da ED e de outras propostas educativas baseadas em princípios semelhantes* (CIDAC, 2010: 2), optando-se por um processo participativo e inclusivo, envolvendo diferentes atores, a diferentes níveis: 1) um grupo que liderou o processo e que se manteve como Comissão de Acompanhamento da ENED, após a sua aprovação; 2) um grupo que participou no processo e que assinou, salvo raras exceções, o protocolo de implementação do Plano de Ação da ENED (as ESPA-ENED); 3) e um terceiro grupo consultado na fase final do processo para recolha de sugestões ao documento.

Este processo contribuiu para uma maior discussão e clareza conceptual e permitiu uma maior apropriação do documento e consequente compromisso para a implementação do mesmo (Santos, 2014)¹⁷.

Em setembro de 2009, a ENED foi formalmente assinada pelo Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e pelo Secretário de Estado da Educação e em abril de 2010 foi assinado o Protocolo de implementação do Plano de Ação da ENED pelas supracitadas 14 entidades.

4.2.1b O papel das ONGD

As ONGD¹⁸ são os principais atores de ED em Portugal. Neste momento existem 9 ONGD participantes no grupo de trabalho de ED na Plataforma Nacional, fundada em 1985 (Pereira, 2006): ADRA - Associação Adventista para o Desenvolvimento, Recursos e Assistência; AIDGLOBAL - Acção e Integração para o Desenvolvimento Global; Associação PAR - Respostas Sociais; CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral; Fundação Cidade de Lisboa; FGS - Fundação Gonçalo da Silveira; IMVF -

¹⁷ Para uma leitura mais aprofundada sobre o processo de elaboração da ENED em Portugal, recomenda-se leitura do artigo de Ana Teresa Santos, no 1º número da revista Sinergias – diálogo educativos para a transformação social, que pode ser encontrado na seguinte ligação - <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/54-%20a-estrategia-nacional-de-educacao-para-o-desenvolvimento-fatores-de-sucesso-mais-valias-e-futuro>.

¹⁸ Estatuto legal definido na lei 66/1998.

Instituto Marquês de Valle Flôr; Rosto Solidário e Sol sem Fronteiras¹⁹. O seu papel não está longe do identificado a nível internacional: dinamização da ED na comunidade em geral e especialmente nas escolas; formação de docentes; produção de recursos didáticos; e influência política.

Importa salientar a cofundação da Rede de Educação para a Cidadania Global por duas ONGD portuguesas (CIDAC e FGS), que congrega educadores e educadoras interessadas nestas áreas.

4.2.1c O papel de outros atores

Apesar do projeto *Global Schools* envolver diretamente Autoridades Locais, em Portugal estas não são atores historicamente envolvidos nos processos de ED. Há, no entanto, alguns projetos em curso que envolvem Autoridades Locais²⁰ e que apostam na sua afirmação e formação na área da ED.

Ao nível internacional são de salientar: o papel do GENE na elaboração e monitorização da ENED, nomeadamente através do processo de *peer-review* à ED em Portugal, decorrido em 2013²¹; a participação de Portugal em redes europeias com representantes do CICL e mesmo com representantes da sociedade civil (ex. CONCORD); e a relação com o Centro-Norte Sul do Conselho da Europa que tem a sua sede em Lisboa.

Importa salientar que dentro dos países do estudo, Portugal entra numa tipologia de país com administração centralizada, tendo o nível regional e local pouco poder de decisão. Os Relatórios de Acompanhamento da ENED sublinham este facto, dando às Escolas Superiores de Educação um papel fundamental na descentralização das atividades de ED, uma vez que a sua rede está muito distribuída pelo território (Coelho, 2015).

4.3 Conceitos

O objetivo desta secção é o de compreender se, apesar das diferenças dos conceitos utilizados para denominar os princípios e as práticas de ECG, existe uma base conceptual comum nos diversos países.

A análise conceptual foi organizada em três principais etapas: 1) identificar nos relatórios nacionais o conceito mais utilizado, a um nível institucional, para referir a ECG; 2) reagrupar os termos nacionais em categorias mais amplas; e 3) estabelecer relações com outros conceitos próximos que expressem as mesmas temáticas.

¹⁹ Ainda que 21 ONGD tenham reportado atividades de ED para o Relatório de Acompanhamento da ENED, relativo a 2014.

²⁰ Por exemplo, o IMVF lidera um projeto cofinanciado pelo programa DEAR da Comissão Europeia, dedicado à criação de uma rede de Municípios com preocupações em ED, que neste momento já conta com 17 membros; a AIDGLOBAL trabalha, neste momento, a formação de professores envolvendo técnicos de 9 Municípios; e o projeto *Global Schools* promove o envolvimento da Câmara Municipal de Viana do Castelo na formação do corpo docente dos agrupamentos do Município bem como a formação em ED de técnicos da própria instituição.

²¹ A publicação resultante do processo pode ser consultado na seguinte ligação - http://gene.eu/wp-content/uploads/Gene_NationalReport-Portugal.pdf.

A lista dos conceitos apresentados em seguida é o resultado desta operação de assimilação de termos nacionais:

1. Aprendizagem Global (*Global Learning*), que reagrupa Educação Global (*Global Education*) e Educação para o Desenvolvimento Global (*Global Development Education*). Este grupo inclui países como a Áustria, a Bulgária, a Letónia e o Reino Unido.
2. Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (*Education for Development and Global Citizenship*), que combina dois conceitos, utilizado em Espanha e na República Checa.
3. Educação para a Cidadania (*Citizenship Education*) que unifica o termo da Espanha (*Education for Citizenship and Human Rights*) e da França (*Moral and Civic Education*).
5. Educação Intercultural (*Intercultural Education*), utilizado na Irlanda e em Itália.
6. Educação para o Desenvolvimento (*Development Education*), utilizado na Irlanda, Itália e Portugal.

A tabela seguinte reforça a conclusão já anteriormente apresentada que comprova a diferente abordagem conceptual dos dois Ministérios e, em alguns casos, a fraca coordenação entre os dois.

	Ministério dos Negócios Estrangeiros	Ministério da Educação
AT	Global Learning	
BG	Global (Development) Education	
CZ	Global Development Education	Education towards Thinking in European and Global Context
ES	Education for Development and Global Citizenship	Education for Citizenship and Human Rights
FR	Development and International Solidarity Education	Moral and Civic Education
IE	Development Education	Intercultural Education
IT	Development Education	Intercultural Education
LV	Global Education	
PT	Development Education	
UK	Global Learning	

Tabela 3 – Conceitos utilizados em cada país pelos diferentes Ministérios

O segundo resultado desta análise é a identificação de algumas áreas temáticas comuns aos 10 países analisados. A figura 1 permite-nos perceber não só as relações estabelecidas nos relatórios nacionais entre o conceito principal utilizado (resumidos a cinco, como vimos no parágrafo anterior) e as áreas temáticas que este integra, ou que são consideradas adjacentes, como também perceber o número de vezes que essas áreas foram citadas. Assim: as linhas cinzentas ligam os conceitos a áreas temáticas que são citadas duas vezes; as linhas laranjas às áreas temáticas que são citadas três vezes (“direitos humanos”, “educação ambiental” e “respeito e tolerância”); a linha vermelha representa as áreas citadas 4 vezes (“desenvolvimento sustentável”); e a linha rosa sublinha a área citada 5 vezes (“diversidade”).

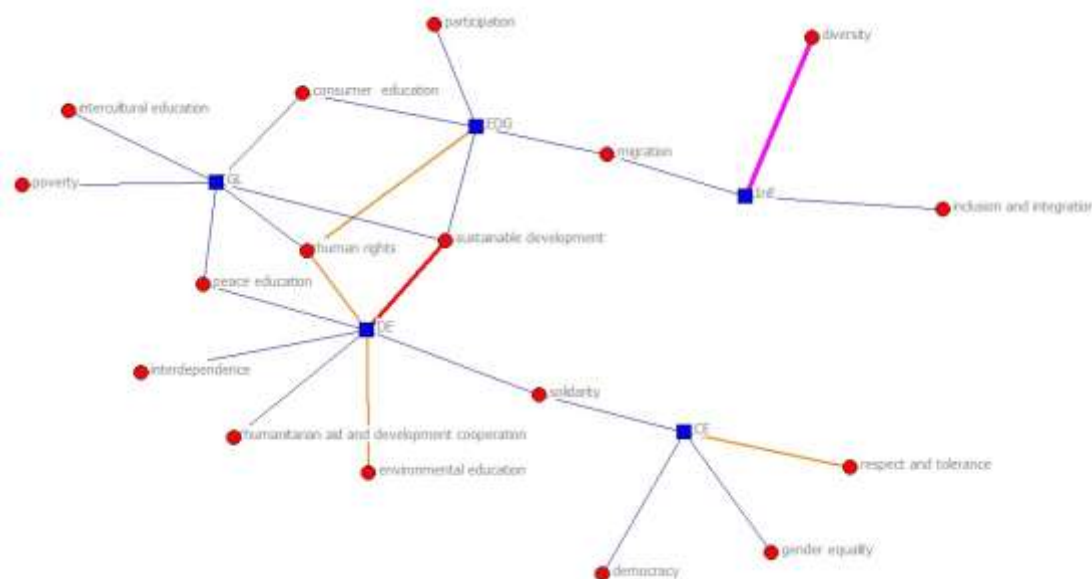


Figura 1 - Rede dos principais conceitos relacionados com a ECG

A análise conceptual permite-nos concluir que, apesar de o conceito de ECG nem sempre ser oficialmente utilizado, os principais conceitos relacionados com a ECG são comuns: Direitos Humanos, Justiça Económica e Social, Paz e Democracia, Meio Ambiente e Diversidade²² (Tarozzi e Inguaggiato, 2016).

4.3.1 Conceitos em Portugal

Em Portugal, o conceito mais utilizado a um nível institucional é o de Educação para o Desenvolvimento, como se pode verificar na *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* e no próprio *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. Não podemos esquecer que o CICL, a agência de cooperação portuguesa dedicada à área do Desenvolvimento, é um dos atores fundamentais na dinamização da ENED e o principal financiador nacional de atividades de ED.

No entanto, é importante salientar que no mundo das ONGD o termo ECG começa a ser cada vez mais importante, havendo mesmo algumas organizações que dividem o seu trabalho interno em Cooperação para o Desenvolvimento e Educação para a Cidadania Global, utilizando mesmo este conceito em títulos de projetos.

Esta discussão não tem passado despercebida em Portugal, tendo sido assumida no próprio processo de elaboração da ENED, 2008-2009 (Santos, 2014) na qual, apesar do título adotar o conceito de Educação para o Desenvolvimento, o objetivo geral abre as portas ao conceito de Cidadania Global: *promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada*

²² Estes foram os cinco pilares consensualizados entre os parceiros do projeto para definirem a ECG, numa sessão inicial dedicada à discussão e definição dos conceitos a utilizar.

para a transformação social (Despacho n.º 25931/2009). Neste momento, com o processo de reflexão e debate para a elaboração do novo quadro estratégico, a discussão volta a ganhar relevância.

Podem ainda ser identificadas algumas organizações que utilizam o conceito de Educação Global, na senda do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa e do GENE, por exemplo, sendo, no entanto, este um termo menos utilizado no contexto nacional.

4.4 Integração da ECG no ensino básico

A análise temática dos relatórios nacionais sugere que em nenhum dos 10 países analisados a ECG está totalmente integrada no curriculum do ensino básico. Em relação ao nível de integração consideramos como possíveis indicadores os seguintes elementos: a existência de formação inicial e contínua de professores; a presença de um sistema de monitorização e avaliação; e a disponibilização de recursos financeiros destinados a promover atividades relacionadas com a ECG. Todavia foi ainda considerado importante analisar a forma como os vários atores interagem e promulgam documentos normativos ou recomendatórios que têm efeito sobre a integração da ECG na prática dos e das docentes do ensino básico.

Na base da análise temática elaboramos duas categorias, tendo o objetivo de exemplificar o modo de implementação das políticas educativas. Estas categorias são enunciadas segundo os seus pontos extremos entre os quais podem ser consideradas diferentes gradações.

Os dois clusters identificados são:

- 1) *Bottom-Up* vs *Top-Down*;
- 2) Centralizado vs Descentralizado;

No primeiro grupo encontra-se a análise dos países segundo a origem da promoção de documentos políticos. Assim, são considerados *Bottom-Up* os países onde não há documentos políticos específicos sobre ECG e *Top-Down* os contextos onde há uma intervenção de agências governamentais que produziram documentos políticos sobre a mesma temática. Como exemplos de países *Bottom-Up* encontramos a Áustria e a Letónia, e como exemplos de países *Top-Down* encontramos a República Checa e a Itália (nomeadamente a partir do exemplo da Província Autónoma de Trento).

No segundo grupo analisam-se os países segundo a maior ou menor centralização das agências governamentais e de documentos políticos orientadores. Assim, há países onde se verifica uma maior centralização, como o caso de França, República Checa ou Portugal, e países onde se verifica uma menor centralização, onde a autonomia escolar e o papel da sociedade civil são fundamentais para implementação da ECG na escola, como a Espanha, a Irlanda e o Reino Unido.

Outro resultado importante da nossa análise é o que a orientação política dos governos nacionais tem um efeito relevante sobre o processo de implementação da ECG. Na Inglaterra e na Espanha, por exemplo, a

mudança para um governo conservador foi identificada como coincidente com uma paragem no processo de integração das temáticas da ECG no curriculum escolar.

4.4.1 Integração da ECG no ensino básico em Portugal

Como já foi referido anteriormente, o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, estabelece o carácter transversal da “Educação para a Cidadania”, deixando, assim, o tratamento das temáticas da ED à responsabilidade dos e das professoras.

Cruzando os dados presentes nos documentos com os dos recolhidos nas entrevistas, é de salientar que foram valorizadas outras formas de integração pelos entrevistados institucionais (CICL e DGE): nos chamados tempos de “oferta de escola”, que as escolas, no seu espaço de autonomia, podem atribuir às áreas que considerarem mais pertinentes; na elaboração de projetos de escola; e nas *Atividades de Enriquecimento Curricular*.

Consideram, ainda, que a abordagem de ED deve enformar toda a ação escolar, podendo esta ser verificada: através do *Projeto Educativo de Escola*; através da coerência entre discurso e as práticas (por exemplo, poupar água, proceder à separação do lixo, etc.); integrada nas diversas disciplinas, quer em termos de conteúdos como de metodologias; na relação entre os diversos atores da comunidade escolar; no processo de liderança e de participação promovidos nas escolas; e na relação estabelecida com a comunidade envolvente.

Os entrevistados das ONGD, por seu lado, referiram o carácter transversal e não-obrigatório da ED no curriculum como uma desvantagem para a real integração e tratamento destes temas no âmbito escolar. De acordo com a sua visão e experiência na formação de docentes, colocar toda a responsabilidade de abordar a ED apenas como opção de docência comporta o risco de o impacto ser muito reduzido. Foi ainda salientado o facto de a ED ser uma das quinze áreas da Educação para a Cidadania entre as quais se pode optar, o que coloca a ED numa posição difícil dado o pouco conhecimento sobre a mesma e o grau de dificuldade que apresenta. Salientam ainda que consideram haver alguma confusão conceptual na combinação, sob a denominação de Educação para a Cidadania, de áreas mais relacionadas com a “Formação Cívica” (como a Educação Rodoviária ou a Educação Financeira), dedicadas à passagem de conhecimentos de formação do cidadão, e outras com um carácter mais de “Educação para a Cidadania”, que estimulem o questionamento, o pensamento crítico e uma visão mais global das temáticas contemporâneas.

Questionados sobre as limitações e obstáculos à introdução da ED no sistema formal de ensino, as entrevistas com representantes institucionais apontaram os seguintes desafios: a falta de recursos; a não existência de um tempo obrigatório dedicado à ED; o enfoque curricular mais centrado nos conteúdos e nas competências do que nos valores e atitudes e a centralidade ocupada pelos resultados dos exames; a extensão do curriculum; as metodologias ativas que necessitam de algum tempo e que são difíceis de implementar na sala de aula; o espalhamento dos tempos letivos (sobretudo a partir do 2º ciclo do ensino básico); a falta de cursos

de formação de professores nestas áreas e a grande mobilidade profissional (o que dificulta o enraizamento das temáticas nas escolas); e a falta de recursos didáticos, em língua portuguesa.

Os entrevistados apresentaram ainda algumas sugestões para ultrapassar estas dificuldades, propondo uma abordagem mais holística: a aposta na formação inicial e contínua de docentes e de corpos diretivos, reconhecendo, por exemplo, os cursos ministrados pelas ONGD e adaptando-os às necessidades, tempos e disponibilidades dos interessados; a contínua sensibilização dos pais e da comunidade envolvente da escola; o reforço da influência política junto do Ministério da Educação, no sentido de alterar algumas diretivas que afetam esta área (como, por exemplo, o foco num processo educativo baseado nos resultados dos exames e na elaboração de rankings nacionais, o que instiga um ensino do tipo baseado na transmissão de conhecimentos e na repetição mais do que no desenvolvimento de competências, e que promove a competição em vez da cooperação); o envolvimento dos Municípios, uma vez que possuem responsabilidades, nomeadamente no que respeita à educação não formal e aos tempos das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Numa tónica positiva, os entrevistados das ONGD referiram: 1) a existência de um objetivo da ENED dedicado à educação formal e, 2) as parcerias já existentes (mas nunca suficientes) entre o mundo escolar e as organizações da sociedade civil, nomeadamente ONGD, para uma intervenção comum junto da comunidade educativa e para suprir necessidades de formação em temáticas específicas da ED.

5 Conclusões

Neste artigo apresentamos resultados relativos à primeira parte da investigação levada a cabo no âmbito do projeto *Global Schools*, dedicada à análise das políticas educativas sobre ECG em 10 países da União Europeia, com um enfoque sobre o caso português. Os resultados apresentados derivam de uma análise temática comparativa dos 10 relatórios sobre a análise das políticas com uma abordagem de tipo *grounded theory*, que nos fez debruçar sobre quatro temas principais: documentos, atores, conceitos e níveis e modos de implementação.

Os principais resultados da análise são os seguintes:

- a) O Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação são os grandes responsáveis pela produção de documentação normativa e recomendatória sobre ECG. Em Portugal foram considerados importantes: a lei que regula o funcionamento do sistema educativo português, de julho de 2012; as linhas orientadoras para a área de Educação para a Cidadania; a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015, o seu Plano de Ação e o Protocolo de implementação, bem como os documentos que permitiram o prolongamento da sua vigência; o Protocolo de cooperação entre o CICL e a DGE que definiu os termos da sua colaboração de forma a promover a consolidação da ED na educação formal, o Contrato-programa entre o CICL, a DGE e as duas ONGD (CIDAC e FGS) que visou a execução de algumas atividades para atingir os objetivos do Protocolo de Cooperação e o Referencial

de Educação para o Desenvolvimento. É de realçar, e louvar, a articulação entre os dois Ministérios comprovada pela própria produção documental.

- b) Como atores fundamentais para a implementação da ECG, destacam-se, mais uma vez, o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação (com um peso variável em cada país), a par com as ONGD e os próprios docentes, considerados os principais agentes de transformação. Importa salientar que, em Portugal, o conceito e as práticas de ED surgiram através das organizações da sociedade civil, tendo, mais tarde, os atores institucionais - Ministério dos Negócios Estrangeiros e Ministério da Educação - abraçado a área. O processo de elaboração da ENED teve em conta a participação e inclusão de diversos atores, o que permitiu um sentido de apropriação fundamental para a sua implementação.
- c) Apesar da presença de termos diferentes para expressarem os princípios e práticas definidas no conceito de ECG, existe uma base conceptual comum na base da qual os países articulam o seu próprio conceito. A escolha dos termos nacionais está muito relacionada com a tradição de ECG nos países e com os principais promotores da mesma. Este elemento é visível no caso português, sendo perfeitamente identificável que o conceito de ED está relacionado com o papel fundamental que o Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, tem desempenhado desde 2005, data em que a ED é definida como prioridade num documento institucional e é aberta a primeira linha de financiamento para projetos nessa área específica.
- d) Em nenhum dos 10 países a ECG está plenamente integrada no sistema escolar embora haja uma diversidade de “portas de entradas” identificadas na análise dos diversos casos – num processo mais vs menos diretivo, de forma mais vs menos centralizada e direcionada para uma abordagem mais disciplinar vs mais transversal. Portugal caracteriza-se, na atualidade, por uma abordagem mais diretiva, *Top-Down* (apesar de ter iniciado pela sociedade civil, como referido anteriormente), mais centralizada e mais de carácter transversal. Relativamente à integração da ED no Sistema formal, podem identificar-se os seguintes pontos positivos: a existência, na ENED, de um objetivo dedicado à educação formal; a existência de linhas orientadoras da Educação para a Cidadania, sendo a ED uma das áreas opcionais a abordar; as múltiplas possibilidades que o carácter transversal da ED permitem às escolas (integração em projeto de escola ou na oferta formativa, bem como em todas as áreas curriculares); a existência de diversos documentos enquadradores da ED, nomeadamente o recente Referencial de Educação para o Desenvolvimento. Ainda relativamente a esta questão foram identificados os seguintes desafios: manutenção de recursos para esta área numa época de crise, austeridade e cortes orçamentais; encontrar espaços no curriculum para abordagem da ED, contornando os espalhos das extensões dos currículos, do enfoque nos resultados, etc.; investimento na formação inicial e contínua de professores de forma a tornar possível uma verdadeira integração curricular; estabelecer parcerias fortes e duráveis entre escolas e outros atores mais experientes em ED; e mobilizar o facto de se terem enquadramentos legais e documentos programáticos favoráveis para se passar a uma verdadeira integração curricular da ED, através dos professores, verdadeiros agentes de transformação.

Bibliografia

- Andreotti, V. & Souza, L. M. (Eds) (2012). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*, New York: Routledge.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?* Frenchs Forest, NSW: Pearson Education, Australia.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*, London: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 77 - 101.
- Cardoso, J.; Pereira, L. T. & Neves, M. J. (coords.) (2016), *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, Lisboa: Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documents/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. II ed, London: Sage Publications.
- CIDAC (2010). *Algumas Notas sobre o Processo de Elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. s.l., s.n. <http://www.cidac.pt/files/4613/8497/3872/NotassobreENED2.pdf>
- Coelho, L. S. (ed) (2015). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2011). Relatório de Acompanhamento 2014*. Lisboa: Comissão de Acompanhamento de ENED. http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/relat_acompanh_ened14.pdf
- Coelho, L.S., Mendes, C. & Gonçalves, T. (2015). Experimentando Novas Epistemologias: A Educação para o Desenvolvimento na Formação Inicial de Professores. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, nº 2 - Desenvolvimento e Cidadania Global: desafios em contextos de Educação Formal, 46-63. <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/71-novas-epistemologias-ed-formacao-professores>
- Coelho, L.S. (2016). Portugal Country Policy Analysis, in Global Schools (Eds.) (2016). *Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries*. Research deliverable issued within the European project “Global Schools”. Trento, Italy: Provincia Autonoma di Trento. 151-167.
- *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*. Ministério da Educação e Ciência. In Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 5 de julho de 2012. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf
- Despacho n.º 25931/2009. Ministérios dos negócios Estrangeiros e da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, pp. 48391- 48402. http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/estrategia_educacao_desenv10.pdf
- Direção-Geral da Educação (2012) *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*, Lisboa: Ministério da Educação. http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Dye, T. R. (1992). *Understanding public policy*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Global Education Network Europe (2014). *Global Education in Portugal. The European Global Education Peer Review Process National Report on Global Education in Portugal*. Amsterdam: GENE. http://gene.eu/wp-content/uploads/Gene_NationalReport-Portugal.pdf
- Global Schools (2016). *Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries*. Research deliverable issued within the European project “Global Schools”. Trento, Italy: Provincia Autonoma di Trento. <http://www.globalschools.education/Activities/GCE-in-Europe>
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (2006), *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*, Lisboa: Cooperação Portuguesa. http://ns1.ipad.mne.gov.pt/images/stories/Publicacoes/Visao_Estrategica_editado.pdf
- Pereira, L.T. (2006). *A Educação para o Desenvolvimento em Portugal. Uma visão da sua breve História*, Lisboa: CIDAC. <http://www.cidac.pt/files/3913/8512/4738/UmavisaodahistoriadaED.pdf>
- Pinto, M.R. (2014). Linking Ethnography and Grounded Theory in Consumer Research. *Revista Eletrônica de Administração*, Volume 2. 397-424.

- Santos, A.T. (2014). A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento: Fatores de Sucesso, Mais Valias e Futuro. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, nº 1 - Educação para o Desenvolvimento: conceitos e caminhos. 67-82.
<http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/54-%20a-estrategia-nacional-de-educacao-para-o-desenvolvimento-fatores-de-sucesso-mais-valias-e-futuro>
- Tarozzi, M. (2015). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. and Torres, C.A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism*. London: Bloomsbury.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>
- UNESCO (2012). *Global Education First Initiative*.
<http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>

Índice



A EDUCAÇÃO GLOBAL E O DIÁLOGO INTERCULTURAL EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ONLINE: OS CURSOS DE EDUCAÇÃO GLOBAL

Margarida Magalhães¹ Luísa Aires²

Resumo

Com o objetivo geral de analisar a importância dos contextos de formação *online* no desenvolvimento de competências interculturais, esta investigação propôs-se mostrar de que forma cursos *online*, oferecidos em contexto multicultural, na área de Educação Global, promovem o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural.

De entre os resultados da investigação destacou-se a aquisição moderada de uma maior consciência intercultural e de aptidões de comunicação intercultural, considerando-se como elementos fundamentais para a promoção de diálogos interculturais ao longo do curso o facto de a turma ser multicultural, a colaboração entre pares e algumas das ferramentas de comunicação existentes na plataforma onde decorreu a formação.

Palavras-chave: Educação Global; Competências Interculturais; Comunicação Intercultural; Ensino *Online*.

1. Introdução

A partir dos cursos online de Educação Global realizados pela TNU – *The Network University* e pelo Centro Norte-Sul e que abordam as dimensões dos direitos humanos, interculturalidade e cidadania, pretendeu-se investigar de que forma os contextos de formação *online* influenciam o desenvolvimento de competências interculturais. Ao identificar os pontos de convergência e complementaridade dos três pilares desta investigação – Comunicação Intercultural, Educação Global e Ensino-Aprendizagem Online – é possível

¹ Investigadora/Colaboradora do Grupo de Comunicação Intercultural do CEMRI, UAb -Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta

² Investigadora do Grupo de Comunicação Intercultural do CEMRI, UAb -Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta

contribuir para que experiências de ensino *online*, em conteúdos de Educação Global ou outros, sejam desenvolvidas de uma forma mais consciente acerca do potencial das interações interculturais que ocorrem e também no sentido do desenvolvimento dos participantes enquanto cidadãos com competências que dão resposta à globalização.

Na revisão da literatura que efetuámos, não foi possível identificar uma tradição de pesquisa sobre esta problemática. Este dado corrobora a dimensão inovadora do presente estudo.

O estudo empírico que desenvolvemos partiu da observação não-participante de várias edições dos cursos, com o objetivo de identificar os indicadores de contexto relevantes a considerar na elaboração do questionário desenvolvido e aplicado posteriormente. Nesta investigação foi privilegiada uma metodologia quantitativa, através da observação indireta e da aplicação do questionário, com o objetivo de explicitar de forma mais clara as perceções dos alunos sobre os diálogos interculturais estabelecidos ao longo do curso.

O trabalho agora apresentado começa por se debruçar sobre as três grandes áreas que dão suporte à investigação desenvolvida passando para a exploração da metodologia e o contexto. Posteriormente são apresentados os resultados obtidos, seguindo-se as conclusões a reter desta investigação. Como elementos fundamentais no estímulo de diálogos interculturais realça-se o facto de a turma ser multicultural, a elaboração de trabalhos de grupo e algumas das ferramentas de comunicação existentes na plataforma.

No que diz respeito à aquisição de competências de comunicação intercultural podemos concluir que, de uma forma geral, os resultados obtidos mostram a aquisição moderada de uma maior consciência intercultural e de aptidões de comunicação intercultural.

2. Educação Global

Existem inúmeras definições de Educação Global que se completam dando corpo a esta perspetiva educativa que se propõe a explorar, analisar, discutir, ensinar e aprender as grandes questões globais do mundo atual, relacionando-as também com a sua pertinência local e pessoal. Realça-se a definição que surge na *Declaração de Maastricht*:

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

(Declaração de Maastricht apud Silva, 2010: 68)

É notória a intenção por parte da Educação Global de usar a educação para mostrar a interdependência e interconexão entre os povos neste mundo globalizado e preparar as pessoas para fazerem as melhores escolhas na forma como conduzem as suas vidas tornando-as mais conscientes, responsáveis, solidárias e positivas.

Quando em 1980, o *World Studies Project* se definia como um projeto de educação que promovia o conhecimento, as atitudes e as competências necessárias para vivermos de forma responsável em sociedades multiculturais e num mundo interdependente (Hicks, 2003), lançava o triângulo das dimensões do conceito de Educação Global (figura 1) apresentado mais tarde pelo Centro Norte-Sul no *Guia Prático para a Educação Global*.



Figura 1: Dimensões do conceito de Educação Global

Fonte: Silva (2010: 20)

É ao promover conhecimento, desenvolver competências e enraizar atitudes e valores no sentido do empenhamento da justiça social e económica para todos e na proteção e recuperação do ecossistema da Terra, que a Educação Global se torna, por um lado, espaço interdisciplinar que tenta abordar as grandes questões atuais e globais e um processo de aprendizagem transformativa.

No desenvolvimento de atividades de Educação global, quer no ensino formal ou não formal, é fundamental refletir sobre os fundamentos deste âmbito educativo e desenvolver métodos, técnicas e práticas que consigam, por um lado, abordar todos os conceitos-chave e contribuir para o desenvolvimento e aquisição dos três vértices da Educação Global por parte dos envolvidos.

O *Guia Prático para a Educação Global* (Silva, 2010) salienta três abordagens metodológicas em Educação Global: aprendizagem baseada na cooperação, aprendizagem baseada na problematização e a aprendizagem baseada no diálogo. É praticamente impossível aplicar uma destas abordagens isoladamente uma vez que se estamos a estimular uma interdependência positiva entre os participantes que permitirá a construção de um conhecimento mais amplo também estamos a promover o diálogo que, por sua vez, deverá melhorar as

competências de comunicação e a problematizar as questões, uma vez que as diferentes perspetivas apresentadas podem merecer alguma reflexão e discussão.

Também a escolha de um ambiente apropriado é de extrema importância:

“Um ambiente de aprendizagem centrado no aprendente baseia-se nos princípios da aprendizagem democrática, participativa, cooperativa e experiencial. Neste tipo de ambiente interactivo, são valorizados e encorajados ao longo de todo o processo educativo o pensamento crítico, o diálogo democrático e uma visão holística.”

(Silva, 2010: 32).

3. Comunicação Intercultural

Considerando a definição do conceito teórico e processual de Comunicação Intercultural onde se inclui o objetivo de “progredir conjuntamente e aceitar as diferentes identidades de forma construtiva e democrática, com base em valores universalmente partilhados” (MNECE, 6), é importante reconhecer que o próprio nome envolve dois conceitos complexos cultura e comunicação que, segundo Martin e Nakayama (2007), são os primeiros *building blocks* da comunicação intercultural completados por mais dois, o contexto e o poder.

Quando nos referimos a cultura englobamos “tanto os aspetos intangíveis - as crenças, as ideias e os valores que constituem o teor da cultura - como os aspetos tangíveis - os objetos, os símbolos ou a tecnologia que representam esse conteúdo” (Giddens, 2007:22) que são transmitidos e partilhados de geração em geração construindo a nossa identificação cultural. A nossa identificação cultural em conjunto com o processo de perceção criam uma tabela de valores que influenciam a nossa visão sobre as outras culturas e poderão promover reações de juízos de valor, etnocentrismo ou a incapacidade de ver o mundo sobre outras perspetivas comprometendo a comunicação.

A forma como um povo se comunica faz parte da sua cultura e está assente num sistema de símbolos verbais ou não verbais que só têm um certo significado para as pessoas que conhecem esse sistema de símbolos. A partilha de um sistema de símbolos ou a inclusão de um mecanismo de correspondência entre os diferentes sistemas (por exemplo: tradutor) num processo de comunicação é indispensável para a compreensão do significado da mensagem transmitida. É por isso fundamental perceber o processo de comunicação como “uma ponte de significados que cria a compreensão mútua e a confiança, levando à aceitação ou não da mensagem transmitida, por parte de quem a recebe” (Marchiori, 2001 apud Pierobon, 2006: 51) que adquire relevância na medida em que “no es únicamente un intercambio de mensajes sino la creación constante de significados” (Alsina, 1999: 54). Num contexto intercultural a criação de novos significados ao longo do processo de comunicação ganha um grande destaque, que no entanto não deixa de estar presa aos significados individuais que estão presentes.

Tudo o que os nossos cinco sentidos conseguem captar num processo de comunicação interfere na interpretação da mensagem e daí o contexto e o poder serem tão importantes. O contexto cultural em que acontece a comunicação, o regime político instaurado no local, o próprio contexto físico - um jardim, um

escritório, uma festa, uma reunião de negócios - estabelece regras de comunicação que interferem no significado da mensagem. Também a sensação de poder é fundamental, o dominar a língua utilizada e/ou as ferramentas de comunicação, o estar em pé de igualdade em negociações é fundamental uma vez que na prática verifica-se que quem tem o poder na comunicação influenciará ou poderá mesmo determinar o processo e o resultado.

No domínio da existência de relações interculturais surge a aquisição de competências interculturais que Deardoff (2009) assume como um *life long process*, uma vez que está baseada numa verdadeira construção de relações. Defende, por isso, que são necessárias experiências interculturais onde se deve ouvir, observar, perguntar, partilhar e analisar, uma prática reflexiva sobre nós mesmos e sobre o nosso desenvolvimento e muito frequentemente uma educação para o processo.

Vilà define como competências comunicativas interculturais o “conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (Vilà, 2006:2) e considera que se pode desmembrar em três pilares básicos: competência cognitiva, a consciência de que a cultura e o sistema de símbolos usado na comunicação afeta o processo de comunicação; competência afetiva, uma motivação para participar em diálogos interculturais possuindo simultaneamente uma sensibilidade intercultural; e competência comportamental, a capacidade de adaptar o nosso comportamento à situação em concreto possuindo as aptidões verbais e não-verbais necessárias (figura 2).

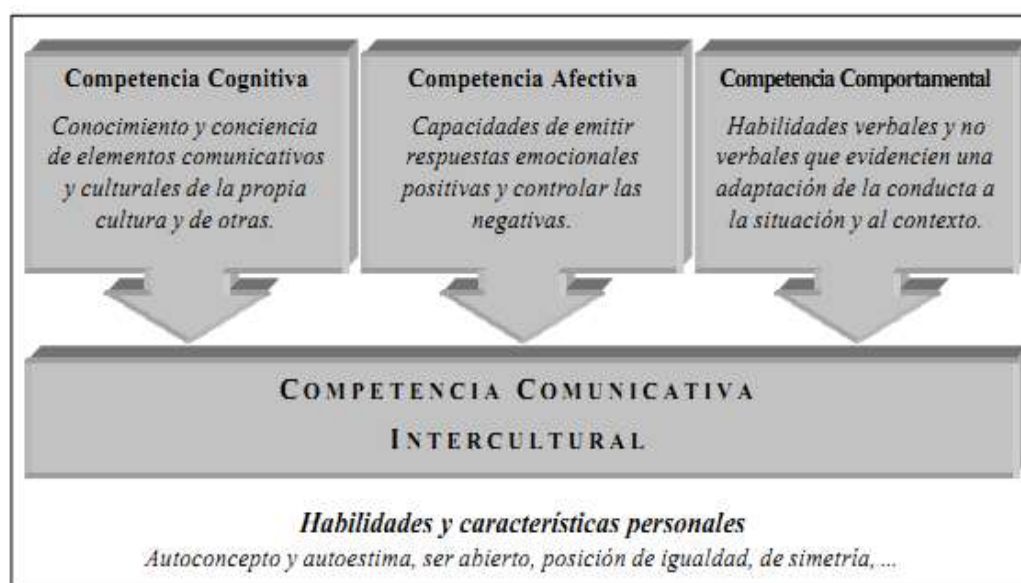


Figura 2: Modelo de competência de comunicação intercultural
Fonte: Vilà (2006:3)

4. Ensino Online

Com a massificação da internet, e essencialmente com a evolução da Web 2.0, a educação *online* abriu portas a uma nova geração de educação a distância.

O Ensino *Online* ou *e-Learning* é uma modalidade “de ensino e aprendizagem que pode representar o todo ou uma parte do modelo educativo em que se aplica, que explora os meios e dispositivos eletrónicos para facilitar o acesso, a evolução e a melhoria da qualidade da educação e formação” (Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera & Bravo, 2011:35) e traz uma mudança de paradigma ao Ensino a Distância ao oferecer a possibilidade de interação e comunicação humana entre os participantes de um curso (Clementino, 2007).

No entanto, os avanços tecnológicos precisam de ser acompanhados de avanços pedagógicos para que não só a tecnologia ofereça meios e potencialidades mas também a pedagogia confira coerência, sentido e eficácia (Pereira et al., 2003) na construção e concretização do ensino *online*. Segundo Duarte e Sangrà (1999 apud Morgado, 2001) é necessário delinear um modelo equilibrado, baseado no ponto de confluência entre meio/professor/estudante, em que cada um destes três aspetos fosse fundamental, mas sem se sobrepor aos outros dois.

A escolha da tecnologia deve responder ao pretendido, podendo-se recorrer, para a interação entre os participantes, a ferramentas diversificadas como: *email*; ferramentas de comunicação síncrona (*Skype*, *chat*); ferramentas de conteúdos sociais colaborativos (*blogs*, *wikis*); redes sociais (*Facebook*, *Google+*) e /ou LMS (*moodle*, *elearning*, *blackboard*).

Atualmente existem diversas opções de LMS (Learning Management System), podem ser pagos ou gratuitos, de *software livre* ou proprietário e oferecendo cada um diferentes funcionalidades. Uma vez que a escolha do LMS para um curso *online* ou universidade digital pode influenciar a qualidade da aprendizagem é fundamental priorizar algumas características em detrimento de outras.

Na opinião de Dillenbourg (2000, *apud* Inácio, 2009:160) as funcionalidades de um bom LMS passam por:

- Apoiar, ampliar e enriquecer espaços de convivência, privilegiando a actividade do sujeito na construção de conhecimento;
- Propiciar um espaço para a realização de experiências educacionais com uma proposta pedagógica inovadora;
- Oferecer um espaço de desenvolvimento, de pesquisa, de acção de forma sistemática;
- Possibilitar a interdisciplinaridade num ambiente de cooperação entre sujeitos de diferentes áreas de conhecimento;
- Facilitar um espaço de interacção entre os sujeitos;
- Favorecer o acesso às tecnologias educativas, aos variados agentes sociais, na perspectiva da construção do conhecimento e de competências sociais.

(Dillenbourg, 2000, *apud* Inácio, 2009:160)

No âmbito da abordagem pedagógica têm sido apoiados os modelos que valorizam o processo em detrimento do conteúdo e dos resultados que só têm significado em função dos primeiros. A construção de conhecimento passa a estar centrada na aprendizagem colaborativa, através das atividades propostas os alunos partilham as suas ideias, colocando as competências individuais ao serviço do grupo, discutem essas ideias com a restante turma, criando uma comunidade de aprendizagem e recebem feedback corretivo no sentido de melhorar e otimizar a aprendizagem (Reis & Martins, 2008; Pereira *et al.*, 2003)

Pereira (*et al.*, 2003) apresenta uma proposta de modelo pedagógico, que pressupõe um ensino centrado no estudante e assenta em dois pilares estruturantes que se entrecruzam: a aprendizagem autodirigida e a aprendizagem colaborativa.

O primeiro, a aprendizagem auto-dirigida, pressupõe que o estudante é autónomo e responsável por auto-dirigir o processo de aprendizagem pessoal, de acordo com as propostas efectuadas pelo Professor/Tutor. O segundo, a aprendizagem colaborativa, perspectiva uma aprendizagem que resulta da circunstância dos indivíduos trabalharem em conjunto, com valores e objectivos comuns, colocando as competências individuais ao serviço do grupo.

(Pereira *et al.*, 2003: 42)

Para suportar o modelo são considerados quatro elementos centrais: *contrato de aprendizagem; materiais de aprendizagem; avaliação; e dispositivos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.*

5. Metodologia e Contexto

5.1. Objetivo da Investigação

Com o objetivo geral de analisar a importância dos contextos de formação *online* no desenvolvimento de competências interculturais, esta investigação propõe-se a estudar de que forma um ciclo/curso de Ensino Online, no âmbito de um tema de Educação Global e em contexto multicultural, cria condições para o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural.

Identificar os pontos de convergência e complementaridade dos três pilares desta investigação é a chave para que as experiências de ensino *online*, em conteúdos de Educação Global ou outros, sejam desenvolvidas de uma forma mais consciente acerca do potencial das interações interculturais que ocorrem. As estratégias, as metodologias e mesmo os conteúdos que poderão promover uma maior interação multicultural e um maior desenvolvimento de aptidões interculturais merecem ser analisados com objetivo de poderem ser utilizados no futuro em novos contextos de aprendizagem virtual.

Para tal, o presente estudo norteia-se pela seguinte questão de investigação:

A formação online, em contexto multicultural, promove o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural?

Esta pergunta de investigação especifica-se, a partir das seguintes sub-questões:

- Como se caracteriza o tipo de comunicação intercultural desenvolvida ao longo do curso?
- De que forma o curso em Educação Global influenciou a forma como os estudantes comunicaram entre si na turma e contribuiu para a aquisição de aptidões de comunicação intercultural?
- De que forma o facto de pertencer a uma turma multicultural influenciou a forma como os estudantes comunicaram entre si na turma e contribuiu para a aquisição de aptidões de comunicação intercultural?
- De que forma o facto de o curso ter decorrido em ambiente virtual influenciou a forma como os estudantes comunicaram entre si na turma e contribuiu para a aquisição de aptidões de comunicação intercultural?

5.2. Metodologia

Nesta investigação foi privilegiada uma metodologia quantitativa. A escolha deste tipo de metodologia está relacionada com as grandes qualidades ao nível da objetividade e exatidão dos resultados. A possibilidade de identificar e medir as relações causais entre as variáveis quando é pedido que sejam mensuradas opiniões e atitudes foi a estratégia adotada. Com o objetivo de ultrapassar ou diminuir algumas das limitações apontadas aos métodos quantitativos em Ciências Sociais foram contempladas algumas ferramentas que por se enquadrarem numa metodologia qualitativa e/ou de observação direta pretendem contextualizar e dar significado aos resultados numéricos obtidos.

A observação não-participante de várias edições dos três cursos permitiu um estudo mais abrangente do contexto a analisar, permitindo identificar as variáveis de contexto pertinentes e as relações existentes entre elas para a elaboração do questionário a aplicar. Foram analisadas a estrutura dos cursos, as metodologias utilizadas, as temáticas abordadas, as possibilidades do sistema informático e a interação entre os participantes.

Em alguns pontos as conclusões efetuadas na observação não-participante, pela sua pertinência, apoiam a interpretação dos dados obtidos pelo próprio questionário.

O principal instrumento de recolha de dados consistiu num questionário. Este instrumento foi construído no âmbito da investigação, dirigiu-se aos formandos dos cursos *online* e pretendeu-se recolher as opiniões dos formandos sobre os diálogos interculturais que se estabeleceram ao longo do curso e de que forma o facto de ser um curso realizado em ambiente virtual onde se discutem assuntos de Educação Global contribuiu, ou não, para o estabelecimento de tais diálogos.

O questionário foi construído e disponibilizado em inglês na plataforma *online* “Google Drive” e era constituído por quatro grandes Blocos Temáticos. O primeiro bloco pretende conhecer melhor o utilizador, o segundo teve como objetivo caracterizar a comunicação intercultural que aconteceu ao longo do curso, o

terceiro bloco relacionou as três dimensões deste estudo *Comunicação Intercultural, Educação Global e Ensino Online* e o quarto e último bloco analisou a aquisição de competências de comunicação intercultural. A maioria das questões apresentadas no inquérito obedeceram a uma escala de *likert* de 1 a 5 em que 1 representa “discordo completamente” e 5 representa “concordo completamente”. Em cada bloco de questões existiu um espaço onde o inquirido poderia expressar a sua opinião de forma a complementar a informação já disponibilizada.

5.3. O contexto: entidades responsáveis; cursos e seus objetivos

O Centro Norte-Sul do Conselho da Europa resulta de um Acordo Parcial do Conselho da Europa que abriu as suas portas em Lisboa, em 1990. Foi mandatado para fornecer enquadramento à cooperação europeia para uma maior consciencialização sobre as questões da interdependência global e promover políticas de solidariedade em conformidade com os objetivos e princípios do Conselho da Europa. Atua como um catalisador ao facilitar reuniões entre atores de diferentes horizontes e culturas, e encoraja a criação de redes e promove estudos, organiza debates, *workshops* e cursos de formação.

No seguimento do Guia Prático para a Educação Global (Silva, 2010) e em resposta ao objetivo de “desenvolver, impulsionar e apoiar estratégias de capacitação dirigidos a instituições e profissionais na área da educação global” (Silva, 2010: 6), o Centro Norte-Sul aliou-se à TNU – *The Network University* para desenvolver cursos *online* no âmbito da Educação Global.

A TNU é uma fundação holandesa (sem fins lucrativos), que oferece cursos inovadores na área do desenvolvimento e questões globais, através da Internet, para uma audiência mundial.

Esta investigação teve como contexto de estudo a complementaridade da Educação Global e do Diálogo Intercultural vivida pelos participantes dos três cursos *online* que o Centro Norte-Sul em parceria com a TNU têm vindo a desenvolver:

- *Global Education: The Human Rights Dimension (HRD)*³ – a funcionar desde 2009
- *Global Education: The Intercultural Dimension (ID)*⁴ – a funcionar desde 2012
- *Global Education: The Citizenship Dimension (CD)*⁵ – a funcionar desde 2014

A estrutura dos três cursos surgiu de um trabalho conjunto entre as duas entidades e os seus objetivos passam por oferecer uma plataforma útil para refletir sobre os desafios colocados pelo contexto local num mundo globalizado e o papel e abordagens da educação intercultural e da educação global; conectar os profissionais locais e internacionais e outros atores relevantes no campo; rever e reforçar as abordagens políticas existentes.

³ Global Education: The Human Rights Dimension, site oficial: <http://hre.netuni.nl/>

⁴ Global Education: The Intercultural Dimension, site oficial: <http://icd.netuni.nl/>

⁵ Global Education: The Citizenship Dimension, site oficial: <http://tcd.netuni.nl/>

São cursos em Inglês constituídos por 4 módulos que são explorados ao longo de 4 semanas e que exigem 10 horas de estudo por semana. As temáticas a explorar começam com uma abordagem de aproximação da Educação Global ao tema do curso, de seguida é oferecida uma visão global sobre intervenções na área da educação formal, não formal e informal que já existem. O terceiro e o quarto módulos têm como objetivo trabalhar a elaboração de um plano de ação contemplando todas as dimensões necessárias para a sua formulação e implementação⁶.

5.4. Amostra

A amostra de conveniência foi constituída por 43 alunos que participaram nos cursos de Educação Global em 2013, 2014 e 2015. A caracterização da amostra foi feita com base nas respostas do primeiro bloco dos questionário. Neste grupo de participantes 28 eram do sexo feminino (65%) e 15 do sexo masculino (35%) mantendo-se a proporcionalidade (aproximada) de dois para um existente nas turmas destes cursos. Foram 27 os inquiridos que frequentaram o (último) curso em 2014, 11 os que participaram em 2015 e apenas 2 participaram em 2013, 3 inquiridos não responderam a esta questão.

A distribuição dos alunos pelos cursos (figura 3) mostra que a larga maioria já participou no curso de ID (72%) quase metade em HRD (44%) e um pequeno grupo no curso de CD (12%). A desproporção de número de inquiridos relativos ao curso de CD justifica-se uma vez que estes cursos só iniciaram em Novembro de 2014 e é ainda relevante o facto de 20% dos inquiridos já terem frequentado mais do que um curso.

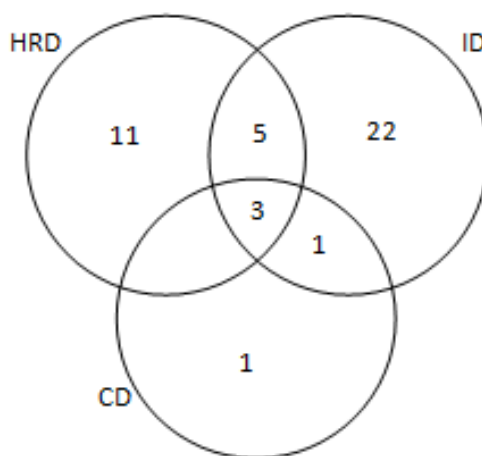


Figura 3: Número de inquiridos por curso frequentado

Ao nível da idade e habilitações académicas 14% dos inquiridos têm entre 18 e 25 anos, 28% têm entre 26 e 30 anos, percentagem que se mantém para o grupo que tem idades compreendidas entre 30 e 36 anos.

⁶ Informação obtida a partir da análise dos relatórios dos cursos, Online Training Courses – Reports, disponíveis em: <http://www.nscgloaleducation.org/index.php/resource-center/item/154-online-training-courses-reports>, consultados a 20 de julho de 2015.

Representam 14% os inquiridos com idades entre 36 e 40 anos e com mais de 40 anos temos 7%. A larga maioria possui mestrado ou doutoramento (70%) seguindo-se a licenciatura ou bacharelato com (28%) e por fim apenas um dos inquiridos possui o ensino secundário, o que corresponde a uma percentagem de 2%. Relacionando-se estas duas variáveis identifica-se que a larga maioria dos alunos possui simultaneamente uma idade entre 26 e 40 anos e uma formação superior (76%). Ao nível da área de ocupação/profissão, destaca-se a área da educação com 49% das respostas.

O continente Europeu, ao nível da nacionalidade, é o mais representado com 71% dos inquiridos seguindo-se África com 19%. No que diz respeito ao país de residência dos inquiridos a Europa continua a ser o continente mais representado com 73%, seguido novamente por África com 17% mantendo-se uma percentagem de 10% para o resto do mundo. Estes valores percentuais são semelhantes aos obtidos na análise do espaço amostral (Europa: 67%, África: 22%, Resto do mundo: 11%). Por último e ainda relativamente à localização dos inquiridos, 40 inquiridos (93%) moram num ambiente urbano e apenas 3 inquiridos (7%) moram em ambiente rural.

6. Resultados

Os resultados da investigação efetuada foram centrados nas respostas obtidas no questionário elaborado e pretendiam dar resposta às questões de partida que orientam esta investigação.

De forma a tratar estatisticamente os dados obtidos foram utilizados os *softwares* aplicativos Google Drive e o Microsoft Office Excel 2007. No sentido de realizar uma análise mais coerente das variáveis em estudo e uma clara leitura e interpretação dos dados, foram construídas tabelas (frequências absolutas e relativas), calculadas medidas de tendência central (moda e média) e medidas de dispersão (amplitude, mediada e quartis). Nos dados da escala de *likert* o cálculo da média (Md) das respostas numéricas apresenta algumas limitações de interpretação por ser uma medida de tendência central, e por esse motivo a utilização da moda (Mo = resposta mais frequente) e da distribuição das respostas (frequência relativa ou medidas de dispersão) permitiu uma análise e interpretação mais fiável.

Neste trabalho serão apresentados os resultados obtidos e analisados e destacados os valores mais expressivos.

6.1. Comunicação Intercultural

Considerando os quatro *building blocks* da comunicação intercultural, cultura, comunicação, contexto e poder, identificados por Martin e Nakayama (2007), como indicadores na caracterização dos diálogos interculturais estabelecidos ao longo dos cursos verificou-se que o domínio das ferramentas da plataforma do ambiente virtual (contexto) foi sentido como fator de poder quer na promoção de diálogos (com 4 de média e 71% de respostas 4 e 5) quer no alcance dos objetivos pretendidos pelo curso (3,9 de média e 67% de respostas 4 e 5)..

Temas	Mo	Md	% r. 1,2	% r. 4,5
Cursos em ambiente virtual:				
- A familiarização com o ambiente virtual facilitou os diálogos que se estabeleceram.	5	4	4%	71%
- A familiarização com o ambiente virtual foi um fator determinante para alcançar os objetivos pretendidos.	4	3,9	2%	67%
Inglês como língua oficial do curso:				
- Domina a língua Inglesa	4	4	12%	77%
- Fez ajustamentos e/ou teve cuidado na forma como comunicou para exprimir exatamente o que pretendia.	4	3,6	13%	54%
- De uma forma geral, conseguiu transmitir o que pretendia.	5	4,1	10%	80%
Língua materna não é o Inglês:				
- Em comparação com os colegas que eram mais fluentes em Inglês, considera que teve maior dificuldade em acompanhar o curso e em expor as suas ideias	1,2	1,8	80%	6%
- Usou com frequência a sua língua materna nos diálogos que estabeleceu com outros utilizadores.	1	1,6	75%	6%
Cultura, opiniões e experiências pessoais:				
- Partilhou a sua opinião pessoal, questões da sua cultura e experiências pessoais ao longo do curso.	4,5	4,2	5%	82%
- Foram partilhadas opiniões diferentes das suas.	4	4	11%	77%
Promoção do estabelecimento de um diálogo com um outro colega:				
- Ter a mesma língua materna.	1	2	71%	12%
- Ter a mesma nacionalidade.	1	1,6	86%	4%
- Ter experiência profissional semelhante.	4	3,7	15%	72%
- Partilhar interesses culturais relevantes.	5	4,2	7%	83%
Legenda: Mo – Moda Md – Média % r. 1,2 – percentagem de respostas 1 e 2 %r. 4,5 – percentagem de respostas 4 e 5				

Tabela 1: Resultados que caracterizam os diálogos estabelecidos (questões de quantificação na escala de likert)

Ao nível do idioma é interessante verificar que embora nenhum dos respondentes tenha o inglês como língua materna, foram poucos os que usaram a sua língua materna ao longo do curso (1,6 de média) e não foi sentida uma perda de poder no acompanhamento do curso ou na exposição das ideias relativamente a outros colegas mais fluentes na língua.

A partilha de interesses culturais relevantes foi a característica que mais promoveu o estabelecimento de diálogos, com 85% de respostas 4 e 5 e com 4,2 de valor médio, em oposição a possuir a mesma nacionalidade.

Ao nível da partilha de opiniões, experiências pessoais e culturais os valores atingidos mostram que a larga maioria dos respondentes participou nessas partilhas, uma vez que estão acima dos 70% as respostas 4 e 5,

conseguiu transmitir o que pretendia (80% de respostas 4 e 5) e foi compreendido e/ou aceite (93% dos inquiridos), assim como compreendeu e aceitou as opiniões dos outros colegas.

Reações dos colegas às suas partilhas	n.º resp.	%	A sua reação relativamente às partilhas dos colegas	n.º resp.	%
Não recebeu feedback	3	7%	Não deu feedback	0	0
Não foi compreendido	0	0	Não compreendeu	3	7%
Foi compreendido	17	43%	Compreendeu	13	33%
Foi compreendido e aceite	20	50%	Compreendeu e aceitou	24	60%
Total	40	100	Total	40	100

Tabela 2: Reações às partilhas efetuadas ao longo do curso

6.2. Comunicação Intercultural X Educação Global X Ensino Online

Com o objetivo de analisar a influência das grandes características do contexto em que se inserem estes cursos, nomeadamente a Educação Global e o Ensino Online, na comunicação intercultural estabelecida, desmontaram-se esses dois fatores em conteúdos, ferramentas, recursos e atividades.

Temas	Mo	Md	% r. 1,2	% r. 4,5
Características que promoveram o estabelecimento de diálogos interculturais:				
- Conteúdos de Educação Global	4	3,9	9%	78%
- Ambiente de Ensino online	4	3,8	12%	69%
- Pertencer a um grupo multicultural	4	4	12%	83%
- Participação maioritariamente assíncrona	3	3,3	26%	43%
Ferramentas de comunicação do curso que promoveram a comunicação o estabelecimento de diálogos interculturais:				
- Fóruns de discussão	4	3,5	26%	59%
- Chat	3	3	33%	31%
- Local de resposta aos exercícios propostos	4	4	9%	77%
- Grupo do facebook	5	3,3	33%	51%
Atividades desenvolvidas que promoveram o estabelecimento de diálogos interculturais:				
- Desafios de discussão	4	3,7	16%	66%
- Trabalhos de grupo	5	4,2	9%	81%
- Trabalhos individuais	4	3,4	28%	51%
Temas abordados que promoveram o estabelecimento de diálogos interculturais:				
- Competências interculturais	4	3,9	9%	74%
- Competências de comunicação	4	3,8	12%	77%
- Educação formal, não formal e informal	4	3,9	7%	74%
- Desenvolvimento de atividades de educação global	4	3,9	7%	71%

Tabela 3: Resultados que relacionam os diálogos estabelecidos com os fatores de contexto (questões de quantificação na escala de likert)

Na relação e complementaridade dos três grandes temas desta investigação na promoção e estabelecimento de diálogos interculturais destacam-se os seguintes aspetos que obtiveram os resultados mais elevados de influência.

Pertencer a um grupo multicultural (com 83% de respostas 4 e 5 e com 4 de média) e os conteúdos de Educação Global (com 78% de respostas 4 e 5 e com 3,9 de média), obtiveram valores elevados, assim como, ao nível das ferramentas de comunicação, o local de resposta aos exercícios (com 77% de respostas 4 e 5 e com 4 de média) e os trabalhos de grupo (com 81% de respostas 4 e 5 e com 4,2 de média) ao nível das atividades desenvolvidas.

É interessante verificar que a participação maioritariamente assíncrona não obteve valores relevantes ao nível das caraterísticas gerais; o local de resposta aos exercícios foi considerado um espaço fundamental e é uma ferramenta de comunicação assíncrona assim como na utilização de ferramentas de comunicação complementares foi o *email* a ferramenta mais referida.

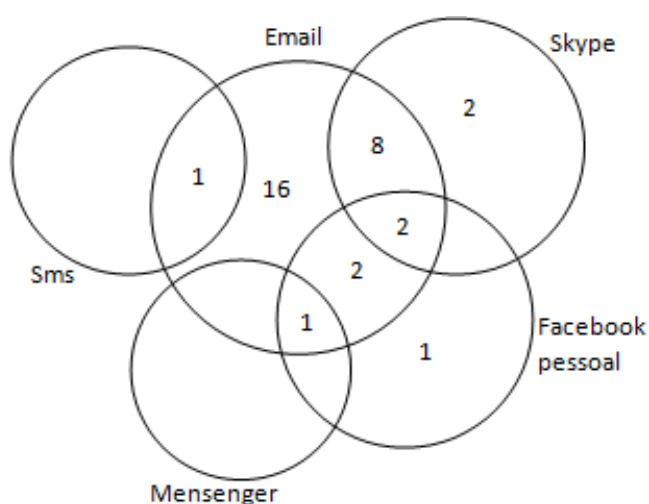


Figura 4: Ferramentas de comunicação utilizadas para complementar e/ou substituir as existentes

Estes resultados refletem completamente as características do tipo de atividades consideradas, os trabalhos de grupo visam o estabelecimento de pequenos espaços de discussão e construção coletiva e colaborativa de conhecimento e uma vez que foram utilizados ao longo do curso no desenvolvimento das atividades exigidas, por esses motivos terão atingido graus elevados de influencia no estabelecimento de diálogos. Os desafios de discussão têm as mesmas potencialidades dos trabalhos de grupo, mas para a turma inteira, e por esse motivo a sensação poderá ser de debate ou declaração e não tanto diálogo. Outro aspeto importante é o facto de nestes cursos as discussões que se estimulam nos fóruns serem complementares aos trabalhos de avaliação exigidos.

6.3. Aquisição de competências de comunicação intercultural

Ao nível da aquisição de competências de comunicação intercultural optou-se por dividir o conceito nos indicadores: competência cognitiva, competência afetiva, competência comportamental e algumas características pessoais relevantes (autoconhecimento, tolerância, respeito pelos outros, empatia) e relacionar estes indicadores com as quatro dimensões analisadas anteriormente: ferramentas de comunicação, atividades desenvolvidas, temas abordados e diálogos estabelecidos.

	Ferramentas de comunicação		Atividades desenvolvidas		Temas abordados		Diálogos estabelecidos	
A tomada de consciência de elementos comunicativos novos e relevantes	3,7	11%	3,6	14%	3,7	12%	3,7	19%
	4	66%	4	65%	4	70%	5	65%
A capacidade de emitir respostas positivas e controlar as negativas.	3,8	14%	3,7	12%	3,5	14%	3,5	20%
	4	70%	4	65%	4	56%	4	59%
A capacidade de adaptar a comunicação e a conduta a cada situação e a cada contexto.	3,8	7%	3,8	11%	3,8	7%	3,5	17%
	4	70%	4	66%	4	67%	4	62%
A capacidade de compreensão das percepções e/ou interpretações dos membros do grupo.	3,7	12%	3,8	12%	3,8	11%	3,6	21%
	4	65%	4	70%	4	68%	4	68%

Legenda:	Média	% r. 1,2
	Moda	% r. 4,5

Tabela 4: Resultados na aquisição de competências de comunicação intercultural (questões de quantificação na escala de likert)

Os valores atingidos para o grau de influência dos parâmetros de contexto (ferramentas de comunicação utilizadas, atividades desenvolvidas, temas abordados e diálogos estabelecidos) no desenvolvimento de competências de comunicação intercultural tendem para 4. Os valores médios obtidos situam-se entre 3,5 e 3,8, resposta mais escolhida foi 4 para todos os parâmetros verificando-se ainda uma elevada concentração de respostas 4.

A semelhança encontrada na avaliação do desenvolvimento das quatro dimensões consideradas no sentido de completar uma total competência de comunicação intercultural mostra que foi sentido um desenvolvimento moderado de capacidades e a consequente aquisição de competências no domínio da comunicação intercultural.

Temas	Mo	Md	% r. 1,2	% r. 4,5
A experiência no curso contribuiu para que:				
- Conhecesse melhor a sua própria cultura	4	3,5	18%	56%
- Identificasse imagens estereotipadas que poderia possuir	4	3,5	19%	56%
- Identificasse e abandonasse imagens estereotipadas que poderia possuir	4	3,5	19%	59%
- Aumentasse a sua capacidade de identificar estereótipos e discutir sobre eles	4	3,7	23%	70%
Características promoveu a manutenção de um forte contacto ou relação com outro utilizador:				
- Ter a mesma língua materna	1	2,3	59%	19%
- Ter a mesma nacionalidade	1	2,1	64%	10%
- Ter experiência profissional semelhante	4	3,2	27%	52%
- Partilhar interesses culturais relevantes	4	3,5	17%	59%

Tabela 5: Resultados na aquisição de competências de comunicação intercultural (questões de quantificação na escala de likert)

Ao nível da identificação de possíveis estereótipos e discussão sobre eles merece ser destacado o valor atingido pela “capacidade de identificar estereótipos e discutir” com valor médio de 3,7 e uma percentagem para as respostas 4 e 5 de 79%, reforçando o impacto positivo que o curso teve na aquisição de competências interculturais.

Por fim, os inquiridos foram questionados sobre as características que terão promovido a continuação do contacto com os outros colegas. À semelhança do que aconteceu quando foram questionados sobre as características que terão promovido os diálogos ao longo do curso, a partilha de interesses culturais obteve resultados mais elevados como fator de influência positiva em oposição a possuir a mesma nacionalidade

7. Conclusões

Através da análise dos resultados obtidos foi possível estabelecer as relações pretendidas entre Comunicação Intercultural, Educação Global e Ensino Online e tirar algumas conclusões relevantes.

Caraterização dos diálogos interculturais estabelecidos

O número elevado de inquiridos que afirmou ter partilhado questões da sua cultura, ter dado a sua opinião pessoal e partilhado experiências pessoais ao longo do curso mostra que foi criada a possibilidade de existirem momentos de partilha e trocas de ideias. Estes momentos terão acontecido com um espírito respeitador e baseado na compreensão mútua, uma vez que a larga maioria dos inquiridos afirmou ter sido compreendido.

A possibilidade da partilha de ideias e opiniões que existiu garantiu o primeiro passo para o estabelecimento de uma comunicação. A compreensão dos significados partilhados garantiu que a comunicação tivesse sucesso e mostrou a ausência de etnocentrismo e uma abertura para conhecer, aceitar e possivelmente compreender outros costumes e/ou opiniões.

No que diz respeito ao contexto e ao poder como dois dos quatro *building blocks* da comunicação intercultural, identificados por Martin e Nakayama (2007), merece ser destacado o facto de o domínio das ferramentas de comunicação *online* ter condicionado quer o estabelecimento de diálogos, quer o sucesso nos objetivos estabelecidos pelo curso, mostrando que esta característica esteve presente como fator de poder ao longo das interações estabelecidas. A existência de momentos de ambientação à plataforma prévios à realização do curso representa uma boa estratégia para poder criar um espaço de igualdade entre todos os participantes uma vez que as ferramentas de comunicação, enquanto característica de contexto, têm um peso muito grande nas interações estabelecidas.

Embora a língua materna dos inquiridos fosse diferente do inglês, para todos a língua inglesa não foi sentida como fator de poder, uma vez que 80% dos inquiridos afirmaram ter conseguido transmitir o que pretendiam e não foi sentida uma desvantagem por parte dos inquiridos relativamente aos participantes que dominavam melhor a língua.

Por fim, no que diz respeito às características pessoais dos inquiridos que possam ter condicionado o estabelecimento de diálogos interculturais, o fator mais forte foi a partilha de interesses culturais relevantes seguindo-se a experiência profissional semelhante.

Fatores promotores dos diálogos estabelecidos

Considerando os conteúdos de Educação Global, pertencer a um grupo multicultural e estar em ambiente de Ensino Online, como fatores de promoção de diálogos interculturais, podemos concluir que as três características tiveram um papel determinante na promoção de diálogos, realçando-se levemente o fato de pertencer a um grupo multicultural.

Neste tipo de grupo de participantes, constituído por pessoas de diversas nacionalidades, que moram em diferentes pontos do planeta e possuem ocupações/profissões diversas, as ferramentas de participação assíncrona representam a melhor opção de estímulo de comunicação uma vez que a disponibilidade dos participantes é muito variada. Os resultados obtidos mostram isso mesmo, o local de resposta aos exercícios propostos, os fóruns de discussão e a utilização de *email* obtiveram valores elevados na quantificação do estímulo de diálogos interculturais.

O local de resposta aos exercícios propostos atingiu valores superiores aos fóruns de discussão, que são considerados um dos instrumentos fundamentais no Ensino Online por permitirem promover espaços de discussão (Gomes, 2009), na quantificação da promoção de diálogos interculturais. O facto de, nestes cursos, os denominados fóruns de discussão não servirem propriamente para construir conhecimento, mas sim complementar o trabalho realizado e publicado no local de resposta aos exercícios, poderá ter relevado para segundo plano o papel desta ferramenta. É também importante considerar que o local de resposta aos exercícios permitiu, na maioria dos exercícios, endereçar mensagens a todos os participantes transformando este espaço num local de partilha de ideias e conhecimentos.

Ao nível do tipo de atividades desenvolvidas como promotoras de diálogo constata-se que os trabalhos de grupo obtiveram os valores de influência superiores, refletindo as próprias características desta atividade que

visam o estabelecimento de pequenos espaços de discussão e construção coletiva e colaborativa de conhecimento. Os trabalhos de grupo respondem por um lado inteiramente à necessidade de estimular a interação dos participantes que segundo Moreira, Pedro & Santos (2009) é muito importante para a definição da presença social dos envolvidos nestes ambientes virtuais e, por outro lado, às metodologias a abordar na Educação Global – diálogo, cooperação e problematização. Mostra-se assim que é possível concretizar em ambiente virtual estratégias que respondem às metodologias referenciadas pela Educação Global que simultaneamente promovam o estabelecimento de diálogos interculturais e a construção de conhecimento. É ainda importante realçar que no caso específico destes cursos *online* a plataforma não oferece espaço para que o trabalho realizado em grupo fique registado. Esta ausência de um espaço físico poderá fragilizar o trabalho realizado em grupo, porque mais uma vez a construção do conhecimento deixa de ser avaliada e estimula a utilização de ferramentas complementares e talvez por esse motivo o *email* tenha sido apontado como um recurso muito utilizado. No entanto as respostas dos inquiridos mostram que mesmo assim foi o tipo de atividade que mais estimulou o estabelecimento de diálogos.

Por último, relativamente aos conteúdos existiu uma grande semelhança nos valores obtidos para competências interculturais, competências de comunicação, educação formal, não formal e informal e desenvolvimento de atividades de educação global, confirmando que todos os temas desta área tiveram o mesmo grau de influência.

Aquisição de competências de comunicação intercultural

A aquisição de competências de comunicação intercultural é o principal resultado a reter nesta investigação, uma vez que responde diretamente à principal questão de partida e porque estamos a referir-nos ao enriquecimento dos participantes enquanto cidadãos globais.

Recuperando o modelos de aquisição de competências de comunicação intercultural de Vilà (2006), verificamos que a aquisição de um maior conhecimento sobre a cultura dos participantes e também da própria cultura onde se inserem os estereótipos e possíveis preconceitos é fundamental para adquirir aptidões de comunicação intercultural. As respostas obtidas permitem-nos concluir que houve efetivamente um desenvolvimento moderado no conhecimento da própria cultura, na identificação de imagens estereotipadas que possuíam e na capacidade de discutir tais imagens e abandoná-las.

As quatro dimensões consideradas no sentido de completar uma total competência de comunicação intercultural foram confrontadas com as principais características de contexto no sentido de avaliar a influência de cada uma das características em cada uma das dimensões e avaliar também o desenvolvimento das aptidões. Os valores atingidos para o grau de influência dos parâmetros de contexto no desenvolvimento de competências de comunicação intercultural tendem para valores moderados. Existiu uma grande concentração de respostas na opção “concordo” quando foram questionados sobre o grau de influência. Podemos concluir que, de uma forma geral, os resultados obtidos mostram uma aquisição moderada de uma maior consciência intercultural e de aptidões de comunicação intercultural.

É relevante salientar que os cursos analisados têm apenas a duração de um mês, tempo que de uma forma geral será diminuto para o desenvolvimento de competências e alteração de comportamentos. Tal como afirma

Araújo (2004), o desenvolvimento de competências é um processo lento que depende das circunstâncias, da vivência calma das experiências e de uma atitude de reflexão sobre as aptidões adquiridas. Os resultados obtidos que mostram uma identificação de mudança na forma como os participantes estão conscientes das variáveis presentes em situações de multiculturalidade permitem concluir que o contexto existente favoreceu essa mudança.

Referências

- Alsina, M. R. (1999), La Comunicación Intercultural. *Colección Autores, Textos Y Temas: Ciencias Sociales*, nº 22, págs. 19 a 81.
- Clementino, A. (2007), *Comunicação e Interação no Ensino online*, Brasil: USP / SITE Educacional.
- Deardorff, Darla, (2009), Preface, in, Deardorff, Darla, ed, *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- Giddens, Anthony (2007), SOCIOLOGIA, 5ª EDIÇÃO. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, M. J. (2009), Contextos e Práticas de Avaliação em Educação Online, in Miranda, G., ed, *Ensino on-line e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Hicks, D. (2003), Thirty Years of Global Education: A reminder of key principles and precedents, *Educational Review*, vol. 55, nº 3, págs. 265 a 275.
- Inácio, R. (2009), Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Um Exemplo, in Miranda, G., ed., *Ensino on-line e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Martin, J. e Nakayama, T. (2007), *Experiencing Intercultural Communication*. Mc Graw Hill Higher Education.
- Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa (2009), *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: "Viver Juntos em Igual Dignidade"*, Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, trad.. Conselho da Europa (Obra original publicada em 2008).
- Moreira, A., Pedro, L. F. e Santos, C. (2009), Comunicação e Tutoria Online, in Miranda, G., ed., *Ensino on-line e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água
- Morgado, L. (2001), O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades. *Discursos*, III Série, págs. 125 a 138.
- Pereira, A., Mendes, A. Q., Mota, J. C., Morgado, L. e Aires, L.L. (2003), Contributos para uma Pedagogia do EnsinoOnline Pós-Graduado: Proposta de um Modelo. *Discursos, Série Perspectivas em Educação*, nº1, págs. 39 a 53.
- Pierobom, J. E. (2006), *A Comunicação em Contextos Interculturais: A Excelência das Relações Públicas em Organizações Multinacionais*. Bauru: Universidade Estadual Paulista.
- Reis, F. L. e Martins, A. E. (2008), A importância dos fóruns de debate na comunicação e interação no ensino online. *Rev. Estud. Comun.*, vol. 9, nº 19, págs. 97 a 111.
- Vilá, R. (2006), *El desarrollo de la competencia comunicativa in-tercultural en una sociedade multicultural y pruriligüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sangrà, A. (2001), Enseñar y aprender en la virtualidad, *Educación*, nº 28, págs. 117 a 131.
- Silva, M. C. (Coord.) (2010), *Guia Prático para a Educação Global: Um manual para compreender e implementar a Educação Global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.



QUALITY EDUCATION? FOR ALL?

Helmuth Hartmeyer¹

Abstract

This article illustrates the author's understanding of Development Education/Global Education in the light of Sustainable Development Goal 4 with a critical focus on SDG 4.7. The article also looks at the interconnection between the development and education agenda in general, and Development Education and development cooperation in particular.

Keywords: Education; Global Education; SDG 4; Competencies, Solidarity

1. Education, SDG 4 and Development Cooperation

The Sustainable Development Goals (SDGs) – 17 Goals to Transform Our World - were adopted by the 193 member states of the United Nations in September 2015. They are a further development of the Millennium Development Goals (MDGs), which had ended in 2015. They are a comprising catalogue of targets and measures. They claim universal validity and want to enforce a holistic development with equal ranking of the economic, social and ecological dimensions.

Next to this equality of approaches in the content dimensions it has to be emphasized that through the SDGs for the first time the countries of the global North are demanded to implement these goals. The conviction behind this is that it should make it possible to end poverty, protect the planet and ensure prosperity for all.

The Sustainable Development Goals are a large, holistic and long-term set of goals. They are a universal agenda, requiring progress at home and elsewhere. They require both a whole government and a whole society

¹ Dr Helmuth Hartmeyer is former Head of the Department "Funding Civil Society" in the Austrian Development Agency (ADA), was Chair of the Global Education Network Europe (GENE) from 2008-2016 and is a Senior Lecturer at the Institute for International Development of the University of Vienna.

endeavour. In most countries there is still little knowledge of them and so far only little serious concern can be observed.

Among the 17 goals, Goal 4 deals especially with Education.

Education for all – a noble target in the new Agenda 2030 for Sustainable Development. But which paths to stride to reach the goal? How firm is the ground on which it is based, how safe are the assumptions behind the new development goal?

SDG 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

Lobbying by multilateral organisations and Non-Governmental Organisations (NGOs) in the run-up to the SDGs agreement was an important factor. In May 2015, UNESCO had invited a plurality of actors to a World Education Forum in Korea. A comprehensive catalogue of measures was formulated there. It became known as the Incheon Declaration. Goal 4 refers to it, but also stays behind it. The understanding of quality has been watered down and there are no financial agreements concerning the extended catalogue of tasks. The well-known maxim behind this agenda seems to be: do more with the same amount of money or even with a lower amount. The issue of financing is one of the targets greatest weaknesses.

The agreement is positive, but little is new. The bias behind it is a drive for measuring educational outcomes and further standardisation. However, it offers a momentum.

Generally speaking, some lessons have been learned from former international education agendas. There is a stronger emphasis on educational justice and educational quality. The concept has turned more inclusive. The role of teachers is more central.

The extension to the secondary and tertiary sector is the most decisive change compared with the education target in the MDGs “primary education for all”. Success in education is no longer measured only by how many children enrol in primary school. Furthermore, the question of quality moves into the centre. It shall be risen by, e.g., an improved initial teacher training (Langthaler, 2015).

However, the global context and the impact of globalisation on national education systems is ignored.

For the field of Development Education the most relevant is target SDG 4.7: *By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.*

2. A critical look

2.1 Future knowledge or knowing the future?

There is the underlying assumption that there exists a fixed set of knowledge and skills we must acquire to reach a sustainable future. Yet, do we know what the world will be like in 2030? The target ignores the contingency we are faced with.

The future is unwritten: Where are the world economic system and the world finance system moving to? What will be the concrete effects of climate change in the coming decades?

Where will the gap between rich and poor lead to, locally, regionally and globally?

Today, the issue of migration dominates the political debate in many places. How will it change our societies, our values? Among the EU member states there are political parties, which in their countries push for leaving the European Union. Some countries struggle with the survival of their finance and banking system. Youth unemployment rates climb up to threatening heights.

Education is more than a programme for improving the world

Rather than aiming at ultimate ends, education always represents an interim solution of pedagogical efforts. In a historic situation in which the human being's ability to modify behaviour does not seem to be able to keep pace with social change, it seems to be essentially important to point to this continuous provisional character of education. More than ever before, we are required to reflect over and over again on what we perceive and do, to reconsider our actions and their underlying decisions. The environment can change so frequently and radically during a human being's life, that what we learned yesterday hardly suits the requirements of tomorrow. We are witnesses of, as well as participants in, a trend towards an increasingly globalised world. This is fascinating and alienating at the same time. Depending on one's educational background and personal interests, it is experienced as either an opportunity or a threat. The single individual has to put in great efforts of orientation. Neither can, for instance, power always be located - and least of all personalized - nor can wars be exclusively explained by rational logic (Scheunpflug, 1996 in Hartmeyer, 2008).

Against this background, the claim that we can achieve a better world through educational programmes needs to be critically revised. I myself wonder whether it is a matter of the recurring attempt to remove the uncertainty of the future, in order to finally get to grips with it. Still, one should not imagine that the educational activities which accompany it provide a complete programme for coping. They should not be saddled with the task of change in outlook to help the human being and the planet. This may too quickly lead to normative prescriptive teaching. Even more, it abuses education and turns it into a means of political and economic purposes. Attempts to quench the hunger for improving the world are bound to fail. They run the risk of turning educational programmes into technical programming. Designing the future will not be better achieved through

more planning and efficiency. In doing so, feelings and reflections, considering and sympathizing, delight and dolefulness, being a friend and being a stranger are at threat of being lost. Are these sacrificed to the obsession with aims and targets? Yet not everyone who wants to circumnavigate the earth - truly or notionally - is thereby approaching it.

2.2 Preaching or Learning?

It would be much more important to follow a less prescriptive approach, but a more educational one: to learn how to learn; to question the unbroken belief in the almightiness of the “banking concept” (Paulo Freire, 2007) and the linear transfer of information. Learning to be understood as self-organised. The notion of learning cannot be reduced to learning outcomes and their measurement. It should be broadly conceived and comprehensive. It should focus on learning goals, contents and processes (IBE, 2013).

More than skills, the acquisition of competencies is needed. In our societies, it is most important: to be able to critically reflect on our own behaviour, individually and as a society, and thus be able to change it.

Living in a World Society Requires Competencies of Orientation and Action

To have knowledge about the world is not enough. The reason for this is that we have to ask ourselves: do we have sufficient knowledge? What do we really know? Is it enough to google a word or term and to trust the first hits, to look up *wikipedia*, to follow the news on TV or commentaries in the newspapers? There are so many more things we do not know than we know. Everybody who owns an encyclopaedia may guess the size of the unknown, of the unheard of.

The pure accumulation of knowledge is not sufficient.

Global Education is derived from the transformation from societies which are constituted as national to a world society which is an international network. This transformation happens very fast, it is a complex one and it creates uncertainties and a lack of orientation. For learning this is a great challenge.

Through *Global Education* two objectives are aimed at. It should contribute to a better orientation in our own lives. And it should enable us to develop a vision of a successful life in a humanely designed world society. This is an extremely ambitious undertaking. The aim of such an education is not to close ways, but to open chances - you want to discover and not to conceal, you want to search and find something. The interests, experiences, and competencies of everyone involved in this learning process should constitute an integral part.

In such learning, solutions should not be provided, but taken into consideration. Radical questions should be asked. Thinking and acting in alternatives ought to be tried out. Through practicing collaboration and living

together, solidarity and social virtues are required. The capability of a collaborative approach in everyday life, of good co-operation can be strengthened. We should therefore count on an understanding of learning that does not discriminate against a person due to possible behaviour of defence, that keeps the whole person with his/her limits in mind. The aim would be educational processes which give people confidence, stability, self-efficacy and *joie de vivre*.

2.3 Creating performers or performing creativity?

SDG 4 has a bias towards the view of education as being a means to productivity as it focuses on creating skilled workers more than autonomous and self-conscious persons (Burchi & Rippen, 2015).

SDGs 4.3 and 4.4 address the access to affordable and quality technical, vocational and tertiary education and of the relevant skills including technical and vocational skills for employment, decent jobs and entrepreneurship. How this could work in the light of 25 million young Africans entering the job market every (!) year, remains unanswered.

Learning is too often defined as in order to: the instrumentalisation of education is in the forefront. People should be adapted to changes and developments resulting from rapidly changing conditions on the market. Technological innovations shall serve further rationalisation. The job market has therefore already created the expression *lifelong learning*. The neoliberal trends in education want people who are ready to be used. Still, this is often about taking advantage of people, not about empowerment, self-determination or one's own way of acting.

I call this a "technology of performativity" instead of a culture of critical analysis and a culture of experiments and even failures.

Education means reflection

The contemporary interdependencies in which people live today are only partly clear to most people. The perception of the complex network of cause and effect has become more difficult. The already imminent problems of excessive demands on the human brain in coping with diversity, timely information processing and interconnectedness will continue to increase. It is hardly possible to create comprehension of facts in which no linear causality exists and in which the social, cultural and ecological environment is no longer stable. Through rapid progress in science and technology, the spatial circle of action which still existed not long ago has changed. We are forced to enter increasingly diverse (physical and virtual) rooms. We run the risk of getting lost in the labyrinth of complicated paths and the complex interdependencies and secondary effects; we risk losing our footing in increasingly complex societies and deregulated structures.

"We are drowning in information, but starving for knowledge" (Naisbitt, 2006:12 in Hartmeyer, 2008). The less the human being reigns over data in the technical reality, the more concrete rooms and places should gain importance: places against "placelessness". Places that encourage reflection and mediation should be acknowledged as objects of cultural value. It has become more essential than ever before to locate oneself not only in real terms, i.e. economically and socially, but also notionally, emotionally and culturally, ever and anon. Gaining simple information does not suffice. It is a matter of connecting our horizon of experience and enlargement of one's own learning aptitude and decision-making ability. This requires sufficient individual and social space and time for all who are involved in such learning processes.

Learning processes, which concentrate on reflections on one's own identity and possibilities as well as on social circumstances and developments, should and can provide people with the capability of connecting their own lives with worldwide developments.

Learning should enable us to critically question our own self-perception and action. It should not bet on concrete targets and fixed results, but should be an open and holistic process coming from the needs and experiences of both teachers and learners. One should act on the assumption that not everything has already been discovered, comprehended and conquered. What is required is the willingness to doubt over and over again, what one believes to know.

This is a plea for an understanding of learning as an education that demands the capabilities of human beings, such as their creativity, their empathy and their courage, their openness and their preparedness for the new. This demands learning processes that are pedagogically accompanied and that strengthen self-confidence and self-efficacy. Such a learning process requires full participation and lively curiosity. We should be occupied with people, matters and events without feeling occupied. It requires investigation and reflection; it includes pondering one's own origin, not merely thinking ahead into the future. One can sense how an overabundance of information leads to a lack of wisdom. Therefore, we need curiosity and reflection. We should encourage an examination which is differentiated and makes sense; visions and new forms of life should be given befitting space. This would mean to take a path, whose margins and ends are unmarked. In any case, such learning processes would be neither about balances nor format

2.4 Creating performers or performing creativity?

The content of the SDGs is a vague vision of 2030, which can be reached if we acquire the right knowledge and skills. It ignores that only through a radical shift of parameters this vision can be reached in fourteen years from now. Only a transformative education, which truly empowers learners, could contribute to it.

The dominating theory of change seems to be: we want others to learn what will lead to immediate results. This ignores that awareness only grows slowly and that there is one constant - that is constant change.

Politics give priority to development; education should give priority to envelopment (reaching out).

In the post-war period, development was the overall concept of growth and progress, to which nations were geared as if it was a light house that shows ships the way to the saving coasts. For six decades the poorest countries and their inhabitants have not approached the light house. On the contrary: the boats and their crews are in an even worse condition than ever at a lot of places. The world is a very unequal one (see UN World Development Reports). The dependency theories of the 1970s, as well as the modernisation theories of the 1980s, closely linked development to deficits in conditions that have been (and still are) confronted with concepts of regulating policies and structures. There are only cautious indications to accept an interpretation of development as reaching out of one's own abilities.

The expression "reaching out" presupposes a different basic understanding. It is based on a faith in people's abilities. Teachers would have the mission to contribute to their development in freedom. One should deny oneself to the credo of absolute planning and strategy. Education should not be determined by concrete targets and fixed results, but on an open process resulting from the needs of pupils as well as teachers. Therefore, we need spheres for thinking and fantasy that are disburdened by the concrete pressure of the enforcement of political interests. It takes room for "concrete utopias", which are eluded from political instrumentalisation.

A better and sustainable world cannot be prescribed through plans, but requires social dialogue and consensus on values. This already sets the pedagogical bar very high. It requires time and room, leisure and calmness, ease and composure. The breathlessly articulated slogan "There is so much to do" neither speeds up learning processes nor leads to one's objective any faster.

2.5 Power to the rich or empowering the poor?

More and more learners (also in the global north) are excluded from the gains of what we call development, the gains of globalisation; are marginalised, are NOT global citizens. For them the question is less how their lifestyles can become more sustainable, but how to afford any lifestyle at all.

SDG 4.5 defines the marginalised as being disabled, being indigenous, being a child in a vulnerable situation. It's the traditional approach saying for whom we have to be especially caring. It excludes the growing mass of people deprived of their economic and social rights (and therefore tend to follow nationalistic, racist, authoritarian directions and elites).

SDG 4.7 does not mention the issues of social and economic justice. It does not mention the need for a change in the power relations as a core content issue in education, if we really want to make education an agent of change for a sustainable world.

Global Education is a narrative in solidarity.

In many education programmes there is the tendency to especially move the learning of the individual into the centre. The individual shall be prepared for a future, which he or she can master. In this concept modern society falls apart into individual efforts. The overall conviction is that it is up to the individual to be successful at school and in his/her job; to acquire the share of happiness everybody seems to be entitled to. Everybody is seen as his or her own master of happiness. It creates a frantic search for it. Every means seems allowed in the competition for the best chances in life, even the shameless exploitation of communal welfare. Those who fail blame themselves and in the end really believe that it is all their own fault.

Solidarity falls astray. It is becoming a meaningless formula.

This is a great challenge for education in general and for Development and Global Education in particular, because the individual faces a world society marked by competition, which hampers the formation of common action. Universal empathy is a fiction. We are not inclined to collective feelings without any borders. Yet, solidarity and social virtues can be promoted through cooperation and collaboration, and even more, the ability to a cooperative behaviour can be strengthened in our everyday lives.

It is a difficult but exciting journey. Even if we do only small steps in this direction our societies could well become more open, inclusive and socially responsible.

The global context is a challenge

Many people are fleeing from war and civil war to Europe, but they are also escaping permanent poverty and a lack of perspectives. A future worth living for seems out of reach for them. It could cause a change in our own thinking. In fact, we know that our way of life, production and consumption is based on the exploitation of resources, on willpower and migration in other countries. It is not based on solidarity. It enlarges the climate problem and creates environmental refugees.

We do not know how many refugees will stay in Europe and of course it also depends on the development in their respective countries. On the one hand we are asked to be tolerant, but we are also challenged to stabilise their everyday life, to give them chances for work and a decent life. The issue is how to create a socially solidary and ecologically sustainable future here and in other parts of the world.

The traditional development paradigm of growth and progress does not lead us any further. The resources of the planet are limited. The courage to walk new paths is needed. Pedagogically, the acquisition of new expertise is not sufficient. It must be integrated into a critical reflection of new insights and existing experiences, in order to acquire the competencies of orientation and action.

3. Conclusions and strategic suggestions

In SDG 4 there is no critical approach to the term “development”; it is disguised by the word “sustainable”. The concept seems to remain the same: development is about economic growth. Yes, some need growth, others need de-growth.

There is a need to move strategies from a development agenda to an educational agenda. It also means to put Development Cooperation into a perspective and go far beyond it.

The global development brings about an adaptation of all political, economic, social and cultural systems. It is also true for education, which sees clearer and clearer processes of adaptation and norms. Pedagogy should resist such tendencies. In educational processes a learning environment should be created, which relates to the concrete experiences of people, promotes differentiation. There is a need to support it by independent research and courage to innovation in the field.

There is no explicit understanding of education as transformative education. Such an education would see learning as a process (aiming at a change of perspectives, at an emancipation and empowerment which cannot be prescribed). There is no reference to power relations and their reality. Education is becoming more and more commodified. The rich pay for their own (private) system; the poor fall out of the (public) system before they even enter it. A “new deal” for a policy of coherence is needed based on dialogue and cross-sectoral partnership. A rights-based perspective is what is needed most: everybody’s right to learn, to understand, to act.

Also the educational systems in the richer countries are far from being just and inclusive. The challenge altogether is not so much to have more education, but to find answers to the question “which kind of education?”. Target 4 in the SDGs gives reason to fear that the answer is again a very functional and human-capitalistic one, but does not give priority to methodological and theoretical plurality of experiences and approaches, to broader participation and to the very need of critical debate (Langthaler, 2013).

It leads me to Samir Amin’s question way back in 1975: “Which education for what development?”

Education is about communication and reflection. Development cooperation requires communication.

60 years of Development Cooperation have not brought about the expected success. It would not have been possible, because the financial resources have never been sufficient in the face of the problems. And endogenous factors in the developing countries were grossly underestimated. The breakthrough was not possible either, because the donor community changed its policy every ten years, now 15 years since 2000. Every time it was a complete political turnaround with the need to explain at the end why the new policy failed again. But again and again all kinds of papers are written for each field of activity. There is programming, adjusting, working at refined indicators. It is called “to accelerate progress” in the Accra Agenda (2008).

Everything should be made to rules and more efficiently. A legion of public and private experts draw down good salaries in countries where the majority have too little to live a decent life. It does not help them. Development Cooperation requires constant dialogue with those who it is for.

This includes dialogue with those whose tax money is meant to pay for it. One-way public relations are not sufficient. Photos and appeals reach the public only in situations of catastrophes. It would be very important to make the “why” and “who” and “what for” behind development problems an issue. This would be the noble task of information, so that people can become the backbone of an upright policy. The critical debate of possibilities and limits helps more for the good cause than wanting the blind support by people. Enlightenment deserves a chance, because development is an educational process. Communication and cooperation are two cultural techniques, which we cannot try and test often enough. It should become good practice to build bridges to all sectors in society..

Dambisa Moyo demands the complete end of Development Cooperation, because it causes more harm than good. Jeffrey Sachs answers with optimism. Is there a way in-between for differentiated criticism? Development Cooperation has its merits and its potential. Yet, the current trend to subordinate Development Cooperation to external trade and finance policy and to direct it according to parameters of growth leads astray. If Development Cooperation is not integrated in a coherent overall policy, it will never contribute to a fundamental change of the causes for growing poverty and global injustice. And if the European Commission only enlists activities in the global South when informing about its SDG 4 policy (http://ec.europa.eu/europeaid/policies/sustainable-development-goals_en, 08.02.2017), it will fall only behind debates within civil society and academia. The priority should be to acknowledge the key issues of social justice, peace, protection of the environment and the indivisibility of the Human Rights as the key parameters of all policies.

Development Education can show the way. It changed from development information to Development Education in the 1970s and 1980s. Today concepts of *Global Education* and *Global Citizenship Education* are *in vogue*. All relevant global issues are included within them. A progressive concept of education is built on a concept of reflection, participation and dialogue and shifts the interests of the people it addresses for the centre. Who wants to deal with the future of mankind, is challenged to learn to read and understand the world, to acknowledge a changing society and to react appropriately to the changes in work, lifestyle and leisure time.

The challenges in the field of Development Education and communication are big: how can the connection to the realities of the life of people be found? How can the complexity in the world be made understandable? How can we cope well with the uncertainty of seemingly certain truths? How can curiosity and understanding be created? How can the ability to act be brought about? Which outlooks and which competencies do we need today, which ones tomorrow? Forgetting and throwing over board experiences and insights is a striking problem in development work. It is very important to know the history in search of the future.

The SDGs are a further step in the history of Development Cooperation and another attempt to reformulate the development agenda. To reflect on them critically and to draw lessons from SDG 4 for the Development and Global Education agenda is both a challenge and a chance.

Bibliography

- Amin, Samir: What education for what development? In: Prospects V (1): 48-53.
- Burchi, Francesco & Rippin, Nicole: Goal 4. In: The SDGs. German Development Institute, Bonn 2015: 27-30.
- Datta, Asit; Lang-Wojtasik, Gregor & Lange, Sarah: Education for All – bleibende Vision als Auftrag zum Handeln! In: ZEP 2015 (2): 4-9.
- Faschingeder, Gerald & Novy, Andreas: Paulo Freire heute. Mandelbaum Wien, JEP 2007/3.
- Hartmeyer, Helmuth: Hochwertig? Für alle? Das Ziel 4 der Agenda 2030 sowie: Eine kritische Analyse des Ziels 4 der Agenda 2030. In: Newsletter Paul Freire Zentrum 1/2017. <http://www.pfz.at/article1874.htm>, <http://www.pfz.at/article1873.htm>
- Hartmeyer, Helmuth: Globales Lernen über Dekaden hinaus. In: Gmainer-Pranzl, Franz/ Rötzer, Anita: Zukunft entwickeln. Peter Lang, Frankfurt am Main 2017: 81-88.
- Hartmeyer, Helmuth & Wegimont, Liam (eds): Global Education in Europe Revisited. Waxmann, Münster 2016.
- Hartmeyer, Helmuth: Experiencing the World. Global Learning in Austria. Waxmann, Münster 2008.
- IBE (ed.): Learning in the post-2015 education and development agenda. Geneva 2013.
- Langthaler, Margarita: Bildung und die Sustainable Development Goals. In: ÖFSE (ed.): Briefing Papers. Nov. 2015.
- UNESCO (ed.): Education for people and planet. GE monitoring report 2016. Paris 2016.
- UNESCO (ed.): Rethinking Education. Towards a global common good? Paris 2015.
- UN (ed.): Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York 2015.

[Índice](#)



ENTREVISTA¹ A AUGUSTA HENRIQUES²

POR STÉPHANE LAURENT³

Edição Tânia Neves e Miguel Filipe Silva

Stéphane Laurent (S) – Muito obrigado Augusta por teres aceite o convite da Revista Sinergías. Como membro fundador da ONG guineense Tiniguena⁴, gostava de começar por perguntar quando e como o conceito e a prática de Educação para o Desenvolvimento (ED) aparece na Tiniguena e no teu trabalho?

Augusta Henriques (A) – Obrigada eu Stéphane, por me dares esta oportunidade de partilhar uma visão, um percurso, reflexões e ensinamentos que

a minha experiência na Tiniguena me tem proporcionado, já lá vão 25 anos!

Quando, em 1991, a Tiniguena foi fundada começamos desde logo a interagir com o conceito de ED. Concebemos um programa de trabalho que incluía duas vertentes: uma a que chamávamos Ações de Desenvolvimento (AD) e outra que designámos como Educação para o Desenvolvimento (ED). Naquela altura eram poucas as organizações africanas que apostavam na ED. Havia uma compreensão de que esta se limitava às atividades realizadas pelas ONG do Norte, visando informar e sensibilizar as populações dos seus países sobre a situação que se vivia em África, assim como em outras regiões devastadas pela fome, pobreza e calamidades naturais. A ideia era despertar alguma sensibilidade que permitisse a angariação de fundos para ajuda às populações mais vulneráveis. O trabalho das ONGs do Sul, daquelas que eu pelo menos conheci na minha trajetória na Tiniguena e

¹ Entrevista realizada em Bissau, no dia 7 de dezembro de 2016.

² Fundadora da ONGD “Tiniguena – Esta Terra é Nossa”, que dirigiu de 1992 a 2013. Foi Diretora da “SOLIDAMI” (1985-1992) instituto público encarregue da coordenação da ajuda não-governamental e apoio à emergência de ONG’s nacionais. Assistente Social, integrou a equipa de “alfabetização” que era então dirigida pelo Professor Paulo Freire, sendo Diretora do Departamento de Educação de Adultos de 1980 a 1983.

³ Membro do Conselho Diretivo do CIDAC. Trabalha nesta organização desde 1999, nas áreas da

Cooperação para o Desenvolvimento e da Educação para o Desenvolvimento, particularmente dedicando a sua intervenção ao comércio justo, à economia solidária e à soberania alimentar.

⁴ ONG fundada em 1992, na Guiné-Bissau. Tem como objetivo contribuir para a apropriação, gestão durável e valorização dos recursos e saberes da biodiversidade pelos atores sociais, a nível local e nacional, visando a soberania alimentar em benefício das gerações presentes e futuras. <http://www.tiniguena.org/>

na Solidami ⁵, concentrava-se no objetivo de contribuir para a reflexão crítica sobre políticas que contribuíam para endividar e empobrecer a África e para projetar uma outra imagem deste continente. Trabalhávamos sobretudo com o FOVAD ⁶, organização pioneira que abrigava uma grande rede de organizações não-governamentais africanas, que procurava, no cenário continental e internacional, levar uma outra imagem de África. Uma África de gente digna e combativa, procurando desmontar a imagem da África de pedintes, imagem de suporte daquelas grandes linhas de financiamento para a ajuda contra a fome no seguimento da enorme crise que atingiu a Etiópia, onde se mostravam crianças num estado miserável...

S. - *Com moscas e com a barriga grande...*

A. - Exato. Ao que se seguia um pedido de dinheiro para salvar essas crianças. Mas nós achávamos que não eram imagens dignificantes do nosso continente, nem contribuíam para o progresso de África; pensávamos que havia outras realidades e outras imagens mais positivas a divulgar; acreditávamos que o continente avançava graças a muita gente que se mantinha de pé, de cabeça erguida, mangas arregaçadas, que tinha capacidades e visão de um futuro digno a construir pelos próprios africanos. Defendíamos, nessa altura, que era preciso apostar mais na participação das populações nas políticas de desenvolvimento, e denunciávamos modelos do tipo top/down, desajustados na maioria dos casos, como as receitas de ajustamento estrutural preconizadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, que, na nossa opinião, causavam profundas disparidades sociais e reforçavam ainda

mais a situação da pobreza. Era então necessário mudar esta imagem de África. A intervenção das organizações africanas vinha mais nesse sentido. Participámos em campanhas que eram feitas na Europa, nos EUA, no Canadá, para mostrar que nem todos os africanos estavam com a barriga inchada, com moscas à volta e a passar fome e que nem todos eram corruptos, procurando desmontar esta e outras ideias pré-concebidas. Queríamos, acima de tudo, mostrar que havia gente que trabalhava, que tinha valores, que também lutava por um desenvolvimento mais participativo e justo.

Entretanto, por essa altura⁷, havia uma conjuntura particular na Guiné-Bissau. Estávamos a sair de um modelo de desenvolvimento e de uma visão paradigmática fundamentados no marxismo-leninismo e influenciados pelos países do bloco socialista, que eram nossos principais aliados a nível internacional. Ainda que nós, na Guiné-Bissau, não tivéssemos adotado formalmente o modelo de desenvolvimento socialista, os valores preconizados pelo socialismo estavam presentes nas orientações políticas e económicas dos primeiros anos da independência, e tinham norteado a luta pela independência da nossa terra. Com a *Perestroika* e a queda do Muro Berlim, as ideologias de cariz capitalista se propagam, levando à emergência de um capitalismo triunfante, com a consagração da economia de mercado como modelo único de desenvolvimento. O nosso país, e tantos outros, adotam programas de ajustamento estrutural, no âmbito dos quais são tomadas medidas de liberalização económica, com a aposta no desenvolvimento do sector privado e outras orientações próprias da economia de mercado. Na mesma lógica, segue-se a liberalização política,

⁵ Instituto público que se encarregou da coordenação da ajuda não-governamental e apoio à emergência de ONGs nacionais.

⁶ Fórum das Organizações Voluntárias Africanas para o Desenvolvimento.

⁷ Finais dos anos oitenta e início dos anos 90, do século XXI.

que se traduz na instalação do multipartidarismo e que favorece também algum espaço de liberdade para a sociedade civil, permitindo, desta feita, o nascimento das primeiras ONGs nacionais. Com esta nova visão e estas novas oportunidades que se abriam no país, sentimos que precisávamos de perceber um bocadinho mais o que são as ONGs e o universo da ação cidadã. Precisávamos de compreender melhor outras temáticas que estavam a aparecer e que viriam a inspirar a fundação da Tiniguena, como o desenvolvimento participativo e a conservação do meio-ambiente. Por isso, não tivemos dúvidas que era fundamental que a ED participasse da nossa visão e proposta de ação.

S. - A aprendizagem começou por vocês próprios, na Tiniguena?

A. - Começou por nós mesmos. No entanto, não foi um acaso. Eu tive o privilégio de conhecer várias ONGs estrangeiras, porque fui diretora da Solidami e, nessa qualidade, fui interlocutora para a promoção dos parceiros não-governamentais na Guiné-Bissau. Participei em várias visitas de estudo feitas à Holanda, à Suíça, a Portugal, a Bélgica, à Itália e mesmo aos EUA, para perceber melhor como surgiram as ONGs nesses países, como é que elas funcionavam, o que era a vida e as lutas das ONGs e, enfim, para, conhecer mais esse mundo. Foi muito importante para mim, porque descobri programas interessantes que muito me inspiraram, sobretudo no trabalho que viria a fazer mais tarde na Tiniguena. Por outro lado, as parcerias que nós estabelecemos nos primeiros anos com algumas ONGs com grande conhecimento e experiência em ED, em particular a NOVIB⁸ e o CIDAC⁹, mas também com a UICN¹⁰, viriam a dar bons frutos. Estas organizações

apoiaram-nos na construção e implementação progressiva do nosso programa ED.

Por outro lado, a nova conjuntura na Guiné-Bissau apresentava muitas novidades e novos desafios. Foi nessa altura que terminou o exercício de planificação costeira, feito pela UICN em parceria com a Direção Geral das Florestas e Caça e no âmbito do qual foi criado o Gabinete da Planificação Costeira (GPC). Este exercício permitiu identificar as zonas de maior interesse do ponto de vista natural e cultural, com vocação para serem espaços de conservação por excelência, com o objetivo de vir a constituir, mais tarde, uma rede de áreas protegidas. O GPC promoveu a restituição dos resultados dos estudos realizados às instituições nacionais e internacionais vocacionadas para estas matérias e também à sociedade civil emergente, que o GPC pretendia envolver nas questões ambientais. Assim, tivemos acesso a uma informação nova e relevante, que achávamos ser pertinente divulgar ao público em geral – uma atividade que consideramos de ED – de forma a conhecerem melhor as potencialidades, as ameaças e os desafios associados à gestão durável dos recursos naturais e às opções de desenvolvimento intrínsecas.

Além disso e, como já aqui referi, a Guiné-Bissau tinha-se engajado num programa de ajustamento estrutural, que defendia a economia de renda e a produção agrícola rendeira. Para tal, apostava no desenvolvimento de um sector privado capaz de dinamizar a economia nacional e de contribuir para gerar emprego e receitas para o país. Começou então a verificar-se uma grande corrida para a privatização das terras. Foi criado um fundo de investimento para iniciativas privadas, com o apoio

⁸ OXFAM/Holanda

⁹ Hoje Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e nessa altura, anos 1990, Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral

¹⁰ União Internacional para a Conservação da Natureza

do Banco Mundial e do Clube de Paris. Para se concorrer a esses fundos era obrigatório demonstrar ter algum capital próprio de investimento. Nessa época, ter terra era praticamente a única possibilidade de responder aos critérios desse fundo de investimento e foi assim que começou a corrida à privatização das terras. Nós fomos contactados por representantes da Associação Zona Verde, uma associação de base de agricultores, que queriam segurar as suas terras, com vista a protegerem-se contra uma eventual desapropriação de seus espaços de produção agrícola e familiar ancestrais, para fins privados. E é assim que ficou para nós evidente na Tiniguena a necessidade de articulação mais nítida entre os programas de ED e AD. Até aí a delimitação entre as ações de ambos não era tão clara quanto isso, ainda que nós tivéssemos dois programas e duas equipas distintas.

S. - Um alimentava o outro...

A. - Um alimentava o outro, sim. E ambos alimentavam e enriqueciam toda a reflexão da organização e a sua visão programática, porque desenvolvemos cedo uma cultura de programação. Realizávamos, em cada cinco anos, exercícios de planificação estratégica, na sequência dos quais adotávamos planos estratégicos, que serviam de guia da nossa ação, a fim de focalizar a nossa intervenção em zonas e áreas temáticas do nicho da Tiniguena. Estes exercícios eram realizados com as várias equipas, o que permitia alimentar os dois programas, com uma boa dose de inovação. Nós fomos a única organização guineense que, desde a sua criação, assumiu claramente esta dimensão de ED articulada com o apoio a ações de desenvolvimento a nível local (AD). Isso era uma das nossas especificidades. Dizíamos que a Tiniguena era uma organização com duas pernas, em vários sentidos: uma era a ED e a outra, a AD;

uma perna estava na ação ao nível local, para apoio a iniciativas de desenvolvimento participativo e durável, e outra ao nível macro, para influência de políticas com impacto sobre a base e sobre os recursos naturais.

S. - A Iniciativa Cantanhez, que levaram a cabo, teve uma influência muito grande no vosso trabalho ligado à questão da ED?

A. - Teve. A *Iniciativa Cantanhez* foi o primeiro grande desafio que tivemos de trabalho em rede. Foi promovida pela UICN, organização que investiu no desenvolvimento institucional de ONGs nacionais, entre as quais a Tiniguena, com o objetivo de as levar a implicarem-se na defesa do meio-ambiente. A UICN convidou três ONGs nacionais (AD, Alternag e Tiniguena) para se unirem a ela numa coligação forte visando a salvaguarda das últimas bolsas de floresta primária que existiam na Guiné-Bissau. O estudo da planificação costeira já referido tinha constatado a existência em Cantanhez de matas com formações características de floresta primária (virgem). Um tesouro! Era fundamental para nós percebermos porque é que as florestas primárias são tão importantes. À medida que íamos aprendendo íamos comunicando o que estávamos aprendendo. Esta é outra característica que a Tiniguena desenvolveu cedo e mantém até hoje: cada área temática que nós abraçamos desafia-nos na busca de maior conhecimento e formação. Desta feita, não só procurávamos obter informação pertinente, mas também nos aproximávamos de organizações que tinham experiência de trabalho na nova área que queríamos desenvolver.

Assim aconteceu com a *Iniciativa Cantanhez*, onde procedemos, antes do mais, à identificação das ameaças que pesavam sobre as matas de Cantanhez. Uma das principais era a agricultura itinerante, com recurso à queimada. Essa prática

tendia a intensificar-se à medida em que iam sendo abandonadas as zonas de lavoura do arroz de *mangrove*¹¹, por causa das dificuldades ligadas à penetração da água salgada nas bolanhas, devido à destruição ou falta de manutenção dos diques de cintura que protegem as culturas por ocasião das marés-vivas. Procuramos, então, alternativas e trabalhamos no incentivo à cultura do arroz nas zonas de *bas-fond*¹² e de bolanha de água salgada¹³, investindo no aumento da sua produtividade, de forma a contribuir para a diminuição da pressão sobre as florestas. Ao mesmo tempo que fomos conhecendo a zona e apoiando esta dinâmica de busca de alternativas sustentáveis, achámos que era pertinente informar o público sobre a importância de Cantanhez, sobretudo os mais jovens.

E foi assim que decidimos organizar uma visita de estudos de alunos do secundário da capital, que estiveram em Cantanhez durante uma semana. A visita foi guiada por técnicos e líderes comunitários locais que conheciam bem as florestas, seus recursos e as pessoas que ali viviam. A propósito desta atividade, lembro-me de ter conversado com amigos do CIDAC, que faziam também atividades com alunos do secundário. Aprendi com eles alguns princípios que norteiam o trabalho com os crianças e adolescentes e que nos permitiram compreender a importância de jogos e de outras atividades lúdicas nos processos de aprendizagem: a aprendizagem deve ser um processo de lazer, quando assim acontece o que se aprende fica para o resto da vida. E nós podemos realmente dizer, 25 anos depois, que é verdade. Para além da visita aos locais mais emblemáticos, organizámos um leque variado de atividades lúdicas e de diversão em torno da natureza e da cultura local que tornou

a estadia dos alunos da capital em Cantanhez algo memorável! Após seu regresso a Bissau, fizeram restituição da visita nas suas escolas, através de composições, desenhos, poesia, jornal mural. Os conhecimentos que trouxeram de Cantanhez, o seu entusiasmo e vontade de fazer algo para a salvaguarda daquelas florestas e o desenvolvimento das suas populações eram impressionantes, pelo que os levámos a transmitir o que viram e aprenderam nos órgãos de comunicação social, na rádio e na televisão nacionais.

S. - A intenção era eles próprios serem os multiplicadores da atividade?

A. – Exatamente! E houve outros efeitos com que nós não contávamos, como a sensibilização das próprias famílias. As crianças vinham apaixonadas, tinham passado uma semana maravilhosa, que tinha mudado a perceção que tinham do seu país, tinham conhecido outras crianças, outros lugares, outras realidades e então falaram de tudo isto nas suas casas e com os seus amigos.

Desde o início nós visamos crianças e adolescentes (dos 12 aos 15) de escolas privadas, também para fazer educação das elites, porque consideramos que muito das más opções de que sofria e sofre o nosso país, passa pela falta de visão e de compromisso das elites com um futuro de progresso para esta terra e sua gente. Esta questão é ainda hoje alvo de discussão e de opiniões diferentes, mesmo no seio da Tiniguena. Mas considerámos, nessa altura, que era uma aposta muito pertinente porque acreditávamos num modelo de construção da nação baseado na solidariedade entre todas as camadas da sociedade, das elites com as classes populares

¹¹ Ecossistema costeiro de transição entre os ambientes terrestre e marinho, zona húmida característica de regiões tropicais e subtropicais.

¹² Rizicultura de sequeiro.

¹³ Na Guiné-Bissau é o vocábulo utilizado para designar arrozal numa rizicultura de irrigação.

também. Ainda que nós não estivéssemos promovendo propriamente o suicídio de classes, como preconizava Amílcar Cabral, julgamos que um país como a Guiné-Bissau, para ser viável, precisa de mobilizar todas as suas forças vivas numa direção. E mais ainda, era alta a probabilidade de muitos destes miúdos virem, em adulto, a exercer funções e cargos de responsabilidade, conferindo-lhes algum poder. Poder económico, poder político, poder intelectual. Portanto, havia necessidade desde o princípio de semear nas suas cabeças e nos seus corações, uma maneira diferente de ver e de assumir a nossa Guiné. A divisa das visitas de estudo era: conhecer para amar, amar para proteger!

S. – Este é o motor principal da opção que foi feita desde o início de trabalhar com a camada jovem de maneira específica?

A. – Sim. Nós queríamos distinguir-nos no trabalho que fazíamos com esta faixa etária. O objetivo não era trabalhar com a juventude em global, há organizações juvenis que faziam isso. E a Tiniguena também tinha os jovens como seus principais alvos nas zonas de sua intervenção no âmbito do seu programa AD. O objetivo do ED era fazer um programa que incluísse uma abordagem a este grupo numa perspetiva de educação para o desenvolvimento. Isto foi acontecendo, não foi concebido desde o princípio para ser assim. Foi-se articulando, ajustando, definindo e configurando, até vir a nascer, dois anos depois, a designada “Geração Nova da Tiniguena” (GNT), integrando jovens que participaram nas várias visitas de estudo a sítios de interesse ambiental, cultural e histórico organizadas pela Tiniguena, capitalizando a experiência de Cantanhez. A GNT viria a ser considerada como uma escola de pensamento e de cidadania, no quadro de uma avaliação ao trabalho

da Tiniguena, duas décadas depois da sua fundação.

Mas naquela altura estávamos a pensar apenas na visita a Cantanhez. Depois da visita, organizámos uma campanha de sensibilização. Nessa campanha, quinze alunos de uma escola primária de Cantanhez vieram, por sua vez, em visita de estudos a Bissau e ficaram a dormir em casa dos miúdos que tinham visitado as suas tabancas. Vieram também líderes de associações locais e representantes da população para apresentar a problemática das matas de Cantanhez, as dificuldades que tinham ao nível local e para se encontrarem com decisores. Nós tínhamos alguma reputação, tínhamos “chaves” para abrímos algumas portas e assim, doze representantes da base, como chamávamos naquela altura, tiveram a oportunidade de se reunirem com altos dirigentes e membros do Governo. Foram cinco dias intensos durante os quais as matas de Cantanhez estiveram no centro da agenda nacional, através de um leque diversificado de atividades: debates (ao vivo, na rádio, na televisão...) exposição fotográfica, encontros com altas autoridades do Governo sobre questões afetando a conservação das florestas e a vida das populações locais, exposições culturais e desportivas.

Aquando da preparação e da realização da visita a Cantanhez, tínhamos tirado fotografias com as quais fizemos a exposição fotográfica. Aproveitámos as melhores para produzir um calendário e seis postais sobre Cantanhez, permitindo, desse modo, levar mais longe e a um público mais vasto e diversificado mensagens sobre a beleza, a importância e a urgência de salvar Cantanhez - as últimas florestas primárias da Guiné-Bissau. Essa foi a primeira edição dos calendários e postais da Tiniguena que, desde então, são editados anualmente. E assim

delineámos os contornos do nosso programa ED do qual mantemos até hoje algumas atividades importantes. A coleção de calendários e postais é uma delas. O seu lançamento, que é feito geralmente em Dezembro, leva aos guineenses e amigos da Guiné-Bissau boas notícias desta terra e as suas gentes, divulgando imagens e mensagens positivas do seu interior, em jeito de Boas Festas!

Por outro lado, começámos a editar o Matu Malgos (Floresta Sagrada), uma revista temática de educação ambiental. Com o tempo, esta revista passou a integrar um dossier temático e uma banda desenhada, visando dois públicos distintos. Na mesma ocasião, começámos a realizar programas radiofónicos, especialmente destinados à população no interior do país e da periferia urbana, que têm menos facilidade de acesso à informação escrita, porque na sua maioria são analfabetos (cerca de 90% da população era analfabeta). Esses programas pretendiam relembrar as riquezas naturais da GB e promover a sua gestão durável ao nível local e nacional. Montámos ainda dossiers temáticos e pareceu-nos muito pertinente começar com alguns temas quentes, como a questão da propriedade da terra, de que já falámos e que foi, aliás, o primeiro dossier temático da revista Matu Malgos. Esta questão já era debatida no Parlamento, onde estava em preparação a futura “Lei da Terra”. A terra era propriedade do Estado, mas com as mudanças operadas no país, que passou a ser regido pelas leis da economia do mercado e a adotar o multipartidarismo, tais mudanças foram traduzidas na Constituição. Havia, pois, necessidade de regulamentar a questão do direito à terra. Este era um tema fundamental para a missão da Tiniguena e sobre o qual não podíamos deixar de trabalhar com o máximo empenho. Fizemos muito lobby à volta da Lei da Terra, tendo participado numa das comissões

preparatórias e na própria elaboração do projeto de lei, com um quadro da direção e coordenador do Programa ED, o Pedro Quadé, encarregue de seguir a fundo este assunto.

Outra questão que desde o início nos preocupou, porque era uma das nossas principais fontes de riqueza, que despertava muita cobiça, foi o setor das pescas. Estava em causa, como ainda hoje está, a pressão excessiva sobre estes recursos. Nós tínhamos compreendido bem que os recursos naturais são renováveis, mas não são infindáveis e que, portanto, há um nível de pressão a partir do qual a sua renovação fica comprometida. Percebemos que era necessário que os decisores, o grande público e a população da base compreendessem que muitos projetos em curso e em carteira não tinham qualquer visão de durabilidade dos recursos.

S. - A questão da “galinha dos ovos de ouro”?

A. - Sim. Acima de tudo estava em causa a questão de como não matar a galinha dos ovos de ouro.

S. - A questão da terra e das pescas, eram então os grandes dossiers da Tiniguena. Havia outros temas que vos preocupassem?

A. - Havia, sim. Dedicámo-nos também a montar um dossier sobre a exploração dos recursos florestais, nomeadamente a questão dos cortes extensivos de essências florestais para fins comerciais, que se começava a fazer sentir, dizimando espécies de alto valor económico, entre os quais o cibe, o bissilon, o pau-de-sangue e o pau-conta. O turismo era outra temática que nos interessava. Foram estes os quatro temas a que nos dedicávamos e que influenciavam todo o nosso trabalho: terra, pescas, florestas e turismo. Desenvolvemos uma visão e uma compreensão sobre estas temáticas, que eram traduzidas em

tudo o que fazíamos, desde a nossa revista de educação ambiental, passando pelas visitas de estudos, pelo calendário e postais, pelos debates e conferências, pelos programas radiofônicos, etc.

S. - Como se relacionava toda esta atividade com a ED?

Nós compreendíamos que a ED incluía não apenas as ações de informação, sensibilização e educação ambiental, como também o lobby e a advocacy que não conhecíamos muito bem e sentíamos necessidade de percebermos melhor. Organizamos, por isso, um atelier sub-regional sobre “A Educação para o Desenvolvimento no processo de Transformação em África”, em parceria com o CIDAC e com o FOVAD. Esse atelier permitiu trazer gente de vários quadrantes, dos PALOP e de alguns países de atuação do FOVAD, como o Senegal, o Burkina-Faso e o Níger. A reflexão que fizemos sobre ED foi muito interessante, com relatos de ensinamentos de experiências diferentes, o que nos permitiu continuar a aprender e a alimentar a reflexão interna. O nosso trabalho em ED era no sentido de construir uma agenda específica para a GB. Não me posso esquecer que a Tiniguena nasceu no ano em que se preparava a grande conferência do Rio 92. Esta coincidência cronológica fez-nos refletir sobre qual era a nossa própria agenda para o ambiente. O programa de ED foi, assim, um programa que se foi projetando e que nos foi ajudando a construir e a influenciar a nossa agenda interna. Este capital de reflexão foi sendo acumulado durante anos, e permitiu o desenvolvimento de uma visão própria, de uma capacidade de proposta, de construção de alternativas endógenas, que conferiu maior reconhecimento e legitimidade à Tiniguena.

S. - É uma inversão completa das novas tendências que temos vindo a registar na cooperação para o desenvolvimento...

A. - Completa. Porque agora os paradigmas também estão mudando no mundo das ONGs, pelo menos daquelas que dependem das ajudas veiculadas pelas grandes agências do desenvolvimento. No início da Tiniguena tivemos o privilégio de ter sido alimentados por várias organizações que acreditaram e apostaram na nossa visão e naquilo que fazíamos. Todos os apoios que a Tiniguena recebeu durante vinte anos foram dados para cimentar uma organização forte, capaz de construir uma agenda própria para este país e de propor soluções adaptadas. Mas hoje em dia, a situação é outra... O que se incentiva são organizações que façam cumprir o que a agenda internacional preconiza.

S. - Se olharmos para aquilo que nos contaste, vemos uma intervenção da Tiniguena assente profundamente na política, no sentido mais nobre do termo, com iniciativas de desenvolvimento junto das populações, dos territórios e com um enfoque na sensibilização e na influência política. Todavia, o que podemos constatar agora é a expectativa de uma intervenção e de iniciativas de desenvolvimento frias, ou técnicas, e já não assentes efetivamente sobre uma leitura política, baseada na complexidade da realidade, a partir da qual as organizações chegam a um nível local e global. Concordas?

A. - Exatamente, a nossa intervenção era eminentemente política, embora se fores falar com as pessoas dizem-te que a Tiniguena é uma organização que sempre fugiu da política, porque entendem política como luta partidária pelo poder. Na verdade, nós sempre tivemos esta perspetiva política, mas apartidária. Tínhamos que ter distanciamento político, da política no sentido

restrito. Não por qualquer desconsideração pela política, mas porque consideramos que para poder influenciar um guineense, qualquer que seja a sua tendência ou adesão político-partidária, tínhamos que estar descomprometidos com a luta partidária. A nossa batalha era colocar no centro do debate as questões ambientais e as questões da cidadania, procurando desenvolver uma agenda comum, que pudesse ser partilhada por toda a população da GB. Numa sociedade que já então tendia para a fratura, o distanciamento partidário era essencial à nossa credibilidade. Considero que o que realizamos provou que tínhamos razão.

S – Foram pioneiros?

A – De certo modo sim, mas não estivemos sozinhos. Na verdade, fomos sendo empurrados por alguns e fomos empurrando outros. E isso é bom! É bom quando se é capaz de semear e depois ver que outros atores assumem este papel, outras gerações se empenham e fazem avançar a luta por estas causas. Isso é extremamente reconfortante. O que me parece ter sido fundamental, e gostava de aqui salientar, é que tudo foi possível porque havia um ambiente ao nível internacional que favorecia esta ação autónoma das organizações e dos indivíduos em nome de uma cidadania ativa.

Mas hoje assistimos, perplexos, à erosão de todo este capital. Incluindo nas próprias organizações parceiras que nos tinham ajudado na nossa afirmação como organização pensante, autónoma, com agenda própria, capacidade de influência e de transformação. Tudo isto está em profunda desagregação. Esse capital que alimentou imensamente o carácter inovador que a Tiniguena teve durante vinte e tal anos, a meu ver, está a ser comprometido atualmente apesar das enormes acrobacias que fazemos para salvar o essencial das aquisições. A grande maioria das organizações, muitas das quais foram durante anos

nossas parceiras, entraram agora numa lógica do tipo neoliberal, própria daquilo que uma amiga canadiana designa “indústria da ajuda” em que se transformou a cooperação para o desenvolvimento. Os valores outrora partilhados da solidariedade e do compromisso vão cedendo às novas tendências para a competitividade e algum oportunismo na busca dos financiamentos, que leva muitas das nossas ONGs ao distanciamento das reais necessidades e prioridades das camadas mais desfavorecidas da população. Defende-se que o Estado não deve intervir e que é a lógica de mercado que deve conduzir as iniciativas, mesmo das ONGs. Por isso, pede-se a estas organizações que desenvolvam “planos de negócio”, que lhes permita projetar no tempo e no espaço onde e como mobilizar financiamentos para “investir” numa “carteira de projetos” graças aos quais poderão custear seu próprio funcionamento e despesas com pessoal. Pede-se às ONGs para fazerem reformas internas e adotarem modos de gestão do tipo empresarial, mais perto do mundo dos negócios. E, pergunto eu, qual seria o objeto do negócio que permitiria alimentar a tal carteira de projetos? A pobreza? A fome? As calamidades naturais? As guerras e deslocação das populações? As migrações? E, nesta lógica, cada ONG, do Norte ou do Sul, é suposta especializar-se numa área e desenvolver capacidade de ter um grande “volume de negócios” sob o qual subtrair percentagens de gestão que lhe assegure a cobertura dos seus custos institucionais. Enquanto que os apoios institucionais vão-se extinguindo, sob pretexto de busca de sustentabilidade e vão-se fechando as portas das várias fontes de financiamento às ONGs que existiam e que permitiam apoiar processos de longo prazo e organizações pensantes. A concentração de financiamentos é cada vez maior, e à medida que se concentram, a tendência para a imposição de “cima para baixo” é mais forte. Desta

tendência resulta que o centro de decisão sobre as orientações e as estratégias vão saindo das direções das nossas organizações para estarem mais na esfera dos que financiam a nossa ação. As organizações pensantes já não são mais valorizadas dando-se primazia àquelas que demonstram ter maior “eficácia da gestão” na implementação de projetos e orientações exógenas.

S. - Se, como tu dizias, no início da nossa conversa, a ED se faz no Norte e as ações de desenvolvimento no Sul, de maneira compartimentada, quando vemos que na Tiniguena estas duas linhas estão perfeitamente embutidas uma na outra e, como consequência, há financiamentos para ED no Norte e para ações de desenvolvimento no Sul, poderíamos chegar até ao absurdo de uma organização do Norte que quer trabalhar a ED no Sul, ter que nomear o seu projeto como de Cooperação para o Desenvolvimento para ter acesso aos financiamentos. Então neste contexto efetivamente de inversão dos paradigmas, como é que uma organização como a Tiniguena faz para dar corpo aos seus programas de ED? Como é que vocês fazem para encontrar saídas e portas para dar suporte a esta intervenção?

A. – Tivemos que fazer escolhas dolorosas, de abrir mão de muitas das coisas de que nos orgulhávamos, tivemos que fazer compromissos, mas sabendo que são compromissos para permitir que o grande ideal da Tiniguena se mantenha, para que continue a ser uma organização com mais valias para o processo de transformação da Guiné-Bissau. Mas temos que salvaguardar a nossa cultura do pensamento crítico e tradição de contestação das injustiças sociais e da má-governança da coisa pública. Temos de cultivar uma capacidade endógena de resistência, de resposta e de proposta com base nas nossas

capacidades e na nossa agenda. Quando a Tiniguena não tiver mais essas capacidades de pensamento crítico, de contestação e de proposta, a meu ver, mais vale fechar as portas e considerar que a sua missão acabou. Porém, este é um desafio que não pertence a uma pessoa, é um desafio que se coloca ao coletivo que constitui a Tiniguena. Porque a Tiniguena é um capital coletivo, sim! Com muito investimento de dentro, de gente que vê a Tiniguena, e outras organizações similares, como sinal de esperança na Guiné-Bissau; gente no interior do país que acha que podemos ser o interlocutor, a ponte que pode ajudar a aguentar e a encontrar saídas para as populações e para o país; gente do exterior que durante anos apostou e reforçou as capacidades da Tiniguena, para ser uma organização ativa e comprometida com o desenvolvimento participativo e durável na Guiné-Bissau. Este é, para nós, um compromisso fundador inalienável! A partir daqui a organização pode tornar-se mais adaptativa, investir menos na planificação de longo prazo, que neste contexto cria alguma rigidez para a qual não existe suporte, porque não há mais financiamentos institucionais, nem financiamentos a processos. Só a projetos de curta e média duração, orientados para resultados tangíveis e mesuráveis. Este carácter mais adaptativo também corresponde à mudança de gerações. Assim, são estabelecidas as grandes orientações e eixos de intervenção, permitindo à organização adaptar-se em função das necessidades e das oportunidades do seu contexto interno e externo. E o que resulta desta nova estratégia adaptativa? A ED já não existe como programa, está diluída no interior de projetos. Há um grande esforço feito no sentido salvar as joias da coroa, como por exemplo, a GNT, nossa escola de pensamento e de cidadania; como, por exemplo, os calendários e postais, que projetam, todos os anos, a visão que temos da Guiné-Bissau.

Até aqui a Tiniguena tem conseguido editar os seus calendários todos os anos, continuando a levar, através dele, imagens e mensagens em torno de sítios e de temáticas que mostram uma Guiné-Bissau bela e rica, onde há organizações e pessoas que, apesar de todas as adversidades, se mantêm de pé e na luta por um futuro mais digno. Graças ao empenho da atual Direção e de todos que trabalham na grande casa que é a Tiniguena e graças ao recurso à imaginação dos mais criativos, tem sido possível, até agora, resistir e inovar, mantendo alguns instrumentos de comunicação que fazem parte da ED e do ADN da Tiniguena e que se revelaram como essenciais ao precioso trabalho de informação, sensibilização e educação de um largo público. Mas muitos de nós temos consciência que o fazemos com cada vez menor margem de manobra e menos capacidade de autonomia.

S. – E como é que avaliam essa capacidade de autonomia?

A. – Há várias perspetivas. A positiva, que corresponde ao grau de autonomia que conseguimos ainda preservar, é por exemplo, quando somos capazes de aproveitar a oportunidade de um projeto sobre a monitorização dos recursos naturais para sua boa governação, projetando a sua execução na lógica de ED. Todo o trabalho que temos vindo a fazer de informação e sensibilização, de denúncia do abate massivo de essências florestais nobres, um capital precioso delapidado pelo negócio da madeira, constituindo um verdadeiro crime ambiental e económico, todo investimento que temos vindo a fazer na informação, sensibilização e denúncia de ameaças que pesam sobre as Lagoas de Cufada, principal reserva de água-doce do país. São ações que demonstram a margem de manobra e o grau de autonomia que ainda conseguimos manter.

Aproveitamos os recursos de projetos que gerimos e que tratam dessas questões para passar as mensagens, despertar o espírito crítico e de contestação do público, a capacidade de proposta de alternativas duráveis. Recorremos, para o efeito, aos instrumentos de comunicação da Tiniguena com maior potencial mobilizador, como o calendário, os programas radiofónicos, debates públicos e conferências de imprensa, marcando, de forma incontestável, a agenda nacional.

A perspetiva negativa é quando sentimos ou assumimos que a nossa capacidade de manobra é mínima, condicionando as nossas opções e/ou influenciando a comunicação que fazemos em torno do nosso trabalho, levando-nos à autocensura. Um indicador bastante expressivo está nos logos que se exige para serem colocados em tudo o que se faz hoje em dia...

S. – Logos e placas...

A. – Sim, enfim... Às vezes chega-se a situações caricatas, como aquela das placas que vi em muitas tabancas que visitei no sul do país, dizendo “Livre da defecação ao ar livre”, para assinalar um projeto de construção de latrinas... Pessoalmente, penso que é preciso lançar um alerta contra a tendência para certos exageros e apelar ao bom senso. Acredito que é possível conter esses exageros, em vez de se ceder a eles como algo inevitável, porque exigido pelos financiadores. Temos responsabilidade nisso. Recordo-me que, quando se negociou o programa de ajustamento estrutural na década de 80/90, houve contestação da parte de alguns quadros e intelectuais mais críticos, mas o programa era considerado intocável, ninguém o podia pôr em causa. Mas foi sendo denunciado, até que o próprio Banco Mundial acabou por reconhecer que essa receita contribuiu para aumentar a pobreza em África. Eu tenho esperança de que o bom senso vai acabar por

imperar e todos acabarão por reconhecer que a preocupação da visibilidade deve ter limites para não ser interpretada como demarcação de território em busca de protagonismo e não comprometer os valores da cooperação sã entre organizações, países e povos.

S. – E achas que haveria aqui um papel para a ED?

A - Do meu ponto de vista, nos tempos que correm, acho que seria mesmo primordial voltar a apostar na educação para o desenvolvimento! Uma ED que envolvesse não apenas o público, mas também as nossas organizações promotoras e chegasse aos próprios financiadores, para além dos governantes. Neste momento é fundamental lutar por Soberania! Soberania das organizações. Soberania também das comunidades, que não devem sentir-se marcadas ou ofuscadas por projetos e organizações que são supostos apoiar sua autonomia. A questão dos logos não é importante em si, é-o pelo símbolo que pode encarnar. As tendências que se têm vindo a constatar não favorecem a boa cooperação Norte-Sul nem a indispensável solidariedade entre povos e organizações do Norte e do Sul. Não alimentam um olhar de dignidade na cooperação entre as organizações, os países e os povos. E é aqui que o trabalho de ED pode fazer a diferença. Esta não é uma visão institucional da Tiniguena, é a minha visão pessoal, que espelho nesta entrevista. Uma visão baseada nas experiências vividas e ensinamentos colhidos e que me sinto na responsabilidade de partilhar, enquanto alguém que contribuiu para a criação do movimento das ONGs nacionais na Guiné-Bissau; alguém que empenhou 25 anos da sua vida no processo de fundação, desenvolvimento e a consolidação de uma ONG guineense comprometida com este país e capaz de prestar bons e leais serviços à Guiné-Bissau e ao povo guineense.

S. – Voltando a esta questão fundamental da perspectiva política transformadora na ED, sei que tiveste no teu percurso muita proximidade com as metodologias freireanas, com a visão freireana e com a educação popular. Gostava de saber que influência teve este pensamento na génese da Tiniguena e no desenvolvimento do programa de ED na organização?

A. – Toda a Tiniguena foi muito marcada pela visão de Paulo Freire e também de Amílcar Cabral. É uma síntese dos dois. Amílcar Cabral dizia que a luta pela independência é um ato de cultura e inspirou a minha geração, levando-nos a assumir a Guiné-Bissau como a nossa Terra Prometida. Por isso chamámos à nossa organização Tiniguena, que significa em cassanga “Esta Terra é Nossa!” A Tiniguena foi e é a organização onde várias gerações de guineense lutam pela Guiné, revindcando o direito a esta Terra Prometida por Cabral. O Paulo Freire defendia a tese da codificação e descodificação da própria realidade, sendo o processo da alfabetização, no seu entender, um meio de ler e reescrever o seu meio. O trabalho de olhar para o nosso país e reinventá-lo está muito relacionado com essa metodologia de leitura e da escrita da sua própria realidade. Ou seja, a leitura que quer interpretar a realidade para a reescrever. Reescrever que também é a capacidade de proposta e de busca de alternativas. Eu não diria tanto a influencia freiriana na génese da ED na Tiniguena, mas antes neste casamento entre a ED e a AD, que penso se inscrever na dinâmica codificar/descodificar e de leitura/escrita. Da leitura e da escrita enquanto compreensão dinâmica da nossa realidade, enquanto procura dos nós, dos pontos de estrangulamento e de mobilização das forças a partir das quais podemos desfazer os nós, os obstáculos, podemos transformar; mas também em que sentido as transformar e como agir. O contrário, o mais fácil, é

receber uma proposta com as políticas já delineadas.

Um exemplo, estamos agora muito focalizados na questão das políticas públicas. Acho que é interessante e útil, sim. Mas as políticas públicas acabam por ficar no gabinete quando não há governos com continuidade, que é o que acontece na GB. As leis existem, ainda que possam ser melhoradas. Mas quem assegura a sua implementação e a sua fiscalização? Estamos a fazer leis contra a excisão feminina, por exemplo, quando uma determinada representação do Islão está a levar muitos homens muçulmanos a quererem casar apenas com mulheres que tenham sido excisadas. Nesta lógica, as outras não encontrarão marido. Nestes contextos, a mulher que não tem homem não existe, não tem direitos, nem à terra, nem de herança, nem na separação, nem no acesso ao crédito, porque para apresentar uma contrapartida de crédito tem que ter autorização do marido ou do pai ou do irmão. Este é apenas um exemplo da distorção das tendências e paradigmas que estão proliferando num número cada vez mais preocupante de lugares e comunidades, onde a mulher é propriedade do homem e só existe em sua presença e onde o Estado não tem força de impor a lei. Por vezes esquecemos a necessidade de transformação profunda sim, mas feita a partir de uma leitura das novas tendências e especificidades de cada região e de cada comunidade. E da real capacidade de se fazer respeitar a lei. Focalizamo-nos nas mudanças de políticas que, na prática, são mais aparentes que reais, mas que correspondem bem ao que nos é pedido no quadro dos projetos que elaboramos: indicadores visíveis e tangíveis. Uma lei aprovada pela instância competente é um bom indicador. Se ela é cumprida ou não? Se as pessoas percebem sua importância e se engajam no seu cumprimento? Quem vai garantir a sanção dos

infratores? Tudo isso num país com larga tradição de impunidade... Isso já é bem mais complexo e não dá para medir com facilidade... Eu não estou a negligenciar a importância das alterações a fazer no quadro das leis. Mas advogo que é preciso não esquecer que são um passo, muito importante, é certo, mas que não chega, é preciso mudar as práticas. Para mudar as práticas há que se tocar nos paradigmas. Qual é a nossa visão de direitos? E de bem-estar? Quais os nossos sonhos para um futuro de progresso para nós mesmos e nossos descendentes?

Numa visão monetarista do desenvolvimento e da ajuda, o que conta é o dinheiro, o capital financeiro. Assim, desenvolvem-se projetos e atividades para as pessoas terem dinheiro. Não é para terem bem-estar, não é para terem capital de segurança face aos imponderáveis do futuro num mundo em mudança fora do seu controlo. Por outro lado, a construção de capital monetário de investimento pedido pelos projetos obriga, muitas vezes, a alienar os teus próprios recursos naturais que são tua segurança, como as terras, acabando por dilapidar teu capital de base. Há ainda a considerar que há mudanças profundas que se estão operando nas sociedades tradicionais, as animistas em particular. Assim, por exemplo, entre os Bijagós, que têm uma sociedade onde a mulher tinha muito poder, mas que o está a perder atualmente, devido precisamente a essa transformação paradigmática do que é a família, do que é o bem-estar. Até nas cerimónias, que são os centros de renovação da identidade cultural, da solidariedade e da coesão social, o dinheiro já manda e já se vê alguma competição. O primado da solidariedade entre o homem, a mulher e a família, que providenciam os produtos da natureza necessários para as cerimónias (vinho e óleo de palma, arroz, feijão, ostra, etc.), foi substituído pelo dinheiro. Pelo dinheiro que pagas para alguém

subir à palmeira em teu lugar, para te trazer o vinho de palma, para te cortar o chabéu para te fazer o óleo de palma, pagas a alguém para te trazer o peixe, o *lingron*, a ostra que precisas para os rituais. És menos soberano e tens menos segurança. E se não possuis uma atividade que se traduza numa remuneração monetária suficiente... Acabas por encorajar a exploração intensiva e com fins comerciais de recursos que estão na base da tua segurança alimentar, cultural e económica.

S. - É a economia de mercado que se imiscui em todas as frestas da estrutura social...

A. - Exatamente. Há novas tendências que levam a mudanças da própria conceção do bem-estar dentro de uma família. Muitas mulheres já não têm uma estratégia colaborativa entre elas, nem com os homens. É competitiva. O mesmo acontece com os homens, e de uma forma ainda mais marcante. O dinheiro delas ou deles é para elas ou para eles, para usarem como entenderem. Portanto, a solidariedade na família é afetada. Qual é o modelo projetado de bem-estar? É o que se mostra para fora, o que se veste, o que se usa para mostrar que se está dentro dos novos padrões de consumo: o telemóvel, o relógio, os sapatos os jeans e as roupas da moda, os cabelos e as unhas postiças, etc. E para estas coisas é preciso ter dinheiro e para ter dinheiro és capaz de vender tudo... Esta é a nova visão paradigmática, baseada em lógicas de acumulação. Lógicas e modelos que levam ao aumento das disparidades sociais e clivagens no seio das comunidades, contribuindo para abrir brechas a negócios obscuros e a tendências radicalistas, algumas destas próximas de esferas de influência jihadista. Porque quando a solidariedade e a coesão social são minadas, é cada um por si. Os que são mais fracos e necessitados, acabam por cair nas redes dos que

lhes oferecem proteção e alguma esperança. E assim proliferam seitas e igrejas de todas as confissões, distantes da sua cultura, cada uma proclamando seu deus e suas verdades...

S. - O novo paradigma da Cooperação para o Desenvolvimento, de que falamos nesta conversa, têm responsabilidade nesse abrir de brechas?

A. - Eu acho que sim. Há necessidade de confrontar os decisores de dentro e de fora de forma a trazer uma outra visão. Mas penso que há também necessidade de nos questionarmos a nós mesmas, as ONGs de apoio ao desenvolvimento local! Não somos inocentes neste processo, porque somos, mesmo que involuntariamente, um veículo poderoso e muito eficaz de transmissão destas lógicas, destes paradigmas, e mais ainda, sofremos transformações resultantes da dominação destas lógicas. A forma como o desenvolvimento e a cooperação estão a ser pensados e implementados, com mecanismos que traduzem uma visão neoliberal, que favorece, sobretudo, interesses do capital financeiro, está-nos a levar contra o muro. O encorajamento às lógicas mercantilistas e de acumulação que acarretam a alienação progressiva dos espaços e recursos essenciais para a vida, das comunidades locais, em particular, leva ao agravamento da pobreza e ao aumento de disparidades sociais e dos conflitos. Estamos a criar um terreno propício aos radicalismos e ao terrorismo, com a extremização da pobreza, a extremização das desigualdades, a extremização da falta de esperança. As pessoas refugiam-se onde se sentem protegidas.

S. - Muito obrigado Augusta.

Índice

INTERVIEW¹ A SAMUEL POOS²

ENTREVUE ET EDITION PAR STEPHANE
LAURENT³

Stéphane Laurent (SL) - Samuel Poos, vous êtes coordinateur du Trade for Development Center, pourriez-vous nous expliquer ce qu'est cette institution et quels sont ses champs d'intervention?

Samuel Poos (SP) - Il s'agit d'un programme hébergé au sein de l'Agence belge de Développement, la coopération technique belge. Nous faisons partie des pouvoirs publics et nous avons un double objectif: promouvoir le commerce équitable et durable, à la fois en Belgique et dans les pays prioritaires pour la coopération belge, et améliorer l'accès au marché des petits producteurs. On développe toute une série d'activités: le financement de projets mis en oeuvre directement par des organisations de producteurs dans le Sud; nous avons également développé un programme de coaching en marketing: des coachs

professionnels sont envoyés former des coopératives au marketing stratégique et opérationnel, pour qu'elles puissent avoir un meilleur accès au marché. En Belgique, le TDC mène toute une série d'activités de promotion du commerce équitable, que ce soit notamment via la coordination de la Semaine du commerce équitable, l'animation d'un inter-groupe parlementaire dans le cadre duquel le TDC échange régulièrement avec des parlementaires pour faire avancer le commerce équitable au niveau législatif.

SL - Donc vous avez un travail que l'on peut caractériser comme s'encadrant dans la coopération au développement - un travail directement en appui aux groupes de producteurs, mais aussi un travail de sensibilisation auprès de la population en général, et encore un travail que l'on pourrait qualifier de plaidoyer, d'influence politique auprès des instances qui ont un pouvoir de décision. Pour vous, comment ces trois dimensions s'articulent-elles, sont-elles trois dimensions qui sont compartimentées ou qui s'alimentent les unes avec les autres?

¹ Interview réalisée par skype le 8 février 2017.

² Actif depuis plus de 20 ans dans le domaine du commerce équitable: responsable du travail avec les organisations de producteurs partenaires de Oxfam-Magasins du Monde (1996-2000). Coordinateur du Fair Trade Centre – International House, puis Max Havelaar à Bruxelles (2001-2005). Coordinateur du Trade for

Development Center - Agence belge de Développement dès 2005.

³ Membre de la Direction du CIDAC, travaille au CIDAC depuis 1999, dans le champ de la coopération et de l'éducation au développement et sur les axes d'intervention dédiés au commerce équitable, à l'économie solidaire et à la souveraineté alimentaire.

SP - Elles s'alimentent les unes les autres, Le fait de bien connaître la situation des producteurs dans les pays du Sud via nos appuis nous permet de bien orienter les campagnes de sensibilisation et d'assumer, par certains aspects, un rôle de regard critique sur les évolutions du commerce équitable, sur les évolutions de certaines certifications

SL - Pour vous il y a un lien direct entre votre travail de sensibilisation auprès des populations en Belgique ou au niveau européen, et le travail de coopération?

SP - Oui, tout à fait, ces activités sont complémentaires. Prenons la thématiques de l'or équitable comme exemple. Nous avons financé une étude de faisabilité pour voir s'il était intéressant de développer des standards internationaux au niveau de l'or équitable. Ensuite, nous avons soumis ce travail à la Fair Trade Foundation⁴ et à Fairtrade International⁵ qui ont validé le fait que cela valait la peine de les développer. Nous avons par la suite renforcé les capacités de la première coopérative de mineurs artisanaux à être certifiée, puis nous avons financé une étude de marché sur l'or équitable au niveau européen. Par après, nous avons financé un reportage sur l'or équitable au Pérou qui a été diffusé à la télévision en Belgique, et, finalement, nous sommes maintenant en contact avec 17 bijoutiers pour les aider à communiquer auprès de leurs clients sur les conditions de travail des producteurs du Sud et sur les avantages que leur procure le commerce équitable. Donc notre action s'étend de l'appui aux producteurs à la sensibilisation des citoyens, mais aussi des acheteurs, des distributeurs de l'or équitable, en

passant par la réalisation d'études de marché pour en avoir une meilleure connaissance.

SL - ... des opérateurs économiques aussi comme cible du travail de sensibilisation. Au CIDAC nous nous rappelons toujours d'un texte qui avait été écrit il y a une décennie par Angelo Caserta dans la revue 'Antipodes' de ITECO et qui s'appelait «Les deux âmes du commerce équitable»⁶ et qui, d'une certaine manière, soulevait le problème du changement dans le secteur du commerce équitable où les acteurs de plus grande taille, les acteurs historiques, bien souvent les importateurs, opéraient un repli sur eux-mêmes, sur les activités plus commerciales, délaissant les activités de sensibilisation, considérées comme étant de la responsabilité des ONG, vous avez constaté ce processus?

SP - Oui, tout à fait. C'est l'orientation de la grande distribution ou des acheteurs de produits équitables qui écoulent leurs produits dans la grande distribution, et qui apposent le label Fairtrade ou Max Havelaar plutôt dans cette optique-là. Pour eux, c'est déjà bien d'acheter les produits équitables de les mettre dans leurs rayons. Ils considèrent que c'est aux ONG de faire le boulot de défricher un peu le secteur et de développer de nouvelles filières. Une fois que ces filières sont matures, les acteurs de la grande distribution peuvent s'en saisir et en intégrer les produits dans leurs rayons sous leur propre marque. Cela crée aussi une certaine concurrence entre ces acteurs, qui ne font pas ce travail de plaidoyer ou de véritable travail de coopération au sens large, et les ONG du style Oxfam-Magasins du monde, qui font un travail plus en profondeur, qui importent et distribuent les produits, assistent les producteurs

⁴ Membre britannique de Fair Trade International

⁵ Organisation mettant en oeuvre le principal système de certification dans le cadre du commerce équitable.

⁶ Antipodes (161-162), Jul-Set. 2003.

du mieux qu'ils peuvent, et mènent un travail éducatif et de plaidoyer.

SL - Lorsqu'on évoque, par exemple, une polarisation entre, d'une part, un commerce équitable que l'on pourrait qualifier de palliatif parce qu'il ne questionne pas le modèle dominant, mais essaie plutôt d'adoucir les effets d'exclusion que le modèle de l'économie de marché génère et, d'un autre côté, un commerce équitable que l'on peut appeler de transformateur, parce qu'il questionne les causes et les sources du problème, vous pensez qu'il y a un certain bon sens dans l'évocation de ce modèle?

SP - Oui, tout à fait, le commerce équitable aujourd'hui est multiple. La philosophie des pionniers est toujours bien présente. Elle questionne via le commerce équitable, le mode de fonctionnement du commerce international, crée une alternative; mais un autre type de commerce équitable essaye, je dirais, simplement, mais entre guillemets, d'améliorer marginalement les conditions de vie des producteurs du Sud, sans rentrer forcément dans un rôle transformateur, au niveau social.

SL - Une question qui n'est peut-être pas très facile. Lorsqu'on se place dans l'optique d'un éducateur au développement, d'un acteur de l'éducation à la citoyenneté globale l'important serait que le changement de standard de consommation puisse reposer sur une compréhension profonde des injustices du commerce international, des asymétries entre le Sud et le Nord ou au sein des propres pays lorsque on parle des économies locales ainsi que sur une adhésion profonde, consciente, aux alternatives que l'on propose. Est-ce que vous pensez que dans le cas belge on en soit à ce niveau, ... est-ce que vous pensez que les actes d'achat reposent sur une compréhension de ces injustices ou bien que le niveau de

sensibilisation est toujours superficiel? Comment est-ce que vous situez l'évolution de la société belge dans son positionnement au regard du commerce équitable?

SP - On pourrait résumer en disant que les consommateurs connaissent superficiellement le commerce équitable, ils savent ce que c'est, que cela améliore les conditions de vie des producteurs du Sud ; mais seule un peu moins de la moitié se sent réellement concernée par le commerce équitable. Il existe une différence importante entre le taux de notoriété du commerce équitable (92% en Belgique) et le nombre de produits achetés. A peu près un tiers de la population achète de temps en temps un produit du commerce équitable. En 2015, les ventes de produits équitables se sont élevées à 137 millions d'euros en Belgique, soit 12,15 euros par habitant. Il y a moyen de faire mieux. Il faut aussi noter que certains achètent des produits de commerce équitable sans vraiment s'en rendre compte. Dans certains supermarchés, les bananes équitables sont placées de manière idéale, au niveau des yeux dans les rayons. Certains les achètent sans vraiment en être conscients...

SL - Oui, commercialisées sans distinction spécifique...

SP - Oui, parce que ce sont des bananes bio aussi...

SL - Il est toujours plus facile de vendre sur l'argument "c'est bon pour ma santé" que sur l'argument "c'est bon pour la planète ou c'est bon pour les autres..."

SP - Ça c'est clair, c'est évident...

SL - Dans votre opinion, acheter équitable c'est une forme de coopération?

SP - C'est une forme de solidarité internationale, de justice sociale : payer les produits que l'on achète au juste prix, au prix auquel les produits devraient revenir en tenant compte des conditions sociales de production du respect de l'environnement. Mais ça, ce n'est pas non plus forcément toujours le cas dans le commerce équitable. On ne peut pas dire que le prix minimum pour certaines catégories de produits soit vraiment le prix juste en termes sociaux et environnementaux. Je pense au cacao, dont le prix minimum garanti par la filière certifiée ne permet toujours pas aujourd'hui, selon pas mal d'études, aux paysans qui cultivent le cacao de sortir de la pauvreté. Il faudrait aller bien au-delà pour que ce soit le cas. C'est juste un petit plus, un mieux.

SL - Pourriez-vous nous parler de la Semaine du Commerce Équitable?

SP - Oui, cette campagne de sensibilisation existe maintenant depuis 2002 en Belgique. Son objectif est triple: attirer l'attention des médias sur ce type de commerce, stimuler la société civile à organiser un maximum d'événements de sensibilisation, et créer un moment où tous les acteurs du commerce équitable communiquent ensemble... Chaque année, environ 200 événements sont organisés dans notre pays. Depuis l'an dernier, la campagne a été modifiée et s'est donnée comme objectif de faire, d'ici 2020, de manière symbolique un peu comme le Pays de Galles l'a fait, de la Belgique le pays du commerce équitable. 7 critères ont été définis pour pouvoir y arriver, allant du niveau de conscientisation de la population, jusqu'à la consommation moyenne par habitant de produits équitables. Mais nous voulons également, en collaboration avec la campagne *Fair Trade Towns*, parvenir à au moins 51% de municipalités belges déclarées communes du commerce équitable. Et nous travaillons aussi au niveau des provinces...

SL - Dans une initiative comme la Semaine du Commerce Équitable vous collaborez avec des organisations de la société civile, c'est une collaboration?

SP - Oui, tout à fait. Les dates sont fixées au niveau nationale. Le TDC finance une belle campagne médiatique, pour faire "du bruit", et soutient un maximum d'initiatives de la société civile via différents appels à projets auxquels peuvent répondre des associations qui ne travaillent pas habituellement sur le commerce équitable. Celles-ci peuvent recevoir jusqu'à 4000 euros pour développer une activité de sensibilisation pendant la période spécifique de la Semaine du commerce équitable. Les ONG classiques comme OXFAM-Magasins du monde ou leurs équivalents en Flandres, ou encore Fair Trade Belgium, développent leurs propres activités durant cette Semaine du commerce équitable. Il existe d'ailleurs une certaine concurrence entre les différentes organisations pour voir qui va passer le plus dans les médias. Cela crée une émulation, et donc le consommateur peut voir un maximum d'activités et d'initiatives de promotion du commerce équitable un peu partout en Belgique.

SL - Lorsqu'on évoque la coopération au développement, notre système de représentation s'inscrit aussitôt dans les relations Nord-Sud. Lorsqu'on pense commerce équitable le plus souvent aussi on s'inscrit dans une perspective Nord-Sud. Cependant, ces derniers temps, on a vu se développer un commerce équitable «Nord-Nord». Les acteurs sociaux et les consommateurs prennent conscience des problèmes rencontrés par nos producteurs. Est-ce que c'est une réalité au sein du Trade for Development Center aussi ?

SP - Formellement le TDC ne «doit» pas trop s'occuper de cette problématique, car l'action du Ministère de la Coopération au Développement et

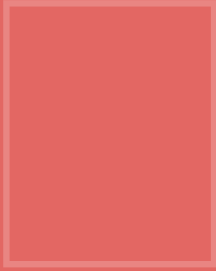
de son agence est dirigée vers le Sud, mais nous avons quand même mené un travail de sensibilisation des acteurs pour que la notion de commerce équitable soit aussi adaptée aux agriculteurs belges et européens. D'ailleurs, Oxfam-Magasins du monde ou la petite fédération belge du commerce équitable se positionnent favorablement par rapport à cette problématique du commerce équitable «Nord-Nord». Au nord du pays, ce n'est pas encore le cas.

SL - *En Flandres?*

SP - Oui, exactement. Dommage, car les magasins du monde sont des magasins *du monde*, et pas uniquement du Sud, donc c'est la même démarche, c'est la même.

Índice





DOCUMENTO CHAVE

REFERENCIAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

- o **Responsabilidade:** Ministério da Educação
- o **Autor(es):** Jorge Cardoso, Luísa Teotónio Pereira, Maria José Neves
- o **Língua:** Português
- o **Data de publicação:** agosto de 2016
- o **Nº de páginas:** 76 páginas
- o **Acesso:** <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-educacao-pre-escolar>

Apresentação Geral

O *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário* (Referencial ED) constitui-se como documento orientador que visa enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento (ED), como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

De natureza flexível, não prescritivo, o Referencial ED pode ser utilizado em contextos diversos, no seu todo ou em parte, sequencialmente ou não, quer em meio escolar, quer como instrumento de trabalho para outras entidades e agentes educativos com interesse em atuar na área da ED, nomeadamente através da produção de recursos e materiais pedagógicos e didáticos e da formação inicial e contínua de docentes.

Ao nível da escola, o Referencial ED pode ser utilizado no quadro:

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

– da oferta de componentes curriculares complementares nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, desde que criadas pela escola, em função da gestão do crédito letivo, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual;

– da oferta complementar do 1.º ciclo do ensino básico, nos termos previstos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual;

– do desenvolvimento de projetos e atividades que tenham como objetivo contribuir para a formação pessoal e social dos alunos/as, em articulação com o projeto educativo do agrupamento de escolas/escola não agrupada.

O Referencial ED foi elaborado pelo Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação, em parceria com o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., o CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e a Fundação Gonçalo da Silveira.

Organização e Estrutura do Referencial

O Referencial ED encontra-se organizado por níveis de educação e por ciclos de ensino – educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Concebido como um todo coerente, o Referencial assenta numa estrutura comum aos vários níveis e ciclos de educação e ensino, oferecendo, para cada um deles, uma proposta de abordagem específica de ED.

Foram identificados seis temas, a partir dos quais se propõe o tratamento progressivo, desde a educação pré-escolar até aos ensinos básico e secundário:

1. Desenvolvimento;
2. Interdependências e Globalização;
3. Pobreza e Desigualdades;
4. Justiça Social;
5. Cidadania Global;
6. Paz.

Para cada tema, foi elaborada uma síntese englobando conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos. Cada um destes temas integra vários subtemas e, para cada um destes últimos, definiu-se um objetivo de carácter geral e identificaram-se os níveis e ciclos de educação e ensino em que se entende adequado que os mesmos sejam abordados.

Em cada subtema, foram definidos descritores de desempenho que integram um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos necessários à concretização da aprendizagem pretendida.

Os descritores de desempenho, em cada um dos níveis e ciclos de educação e ensino, são os considerados adequados ao nível de desenvolvimento e ao escalão etário das crianças e dos jovens a que se destinam,

podendo a sua utilização ser adaptada aos diferentes contextos escolares específicos. Para um mesmo subtema, presente em todos ou em vários níveis e ciclos de educação e ensino, os descritores vão adquirindo uma complexidade crescente, considerando que o subtema pode ser alvo de tratamento mais aprofundado nos níveis mais avançados.

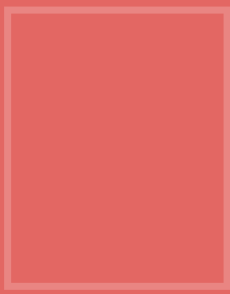
O Referencial inclui, ainda, a lista de siglas e acrónimos utilizados, a bibliografia consultada e um conjunto de sítios na Internet relacionados com a ED.

Índice

- I. SIGLAS E ACRÓNIMOS
- II. INTRODUÇÃO
- III. TEMAS, SUBTEMAS, OBJETIVOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO
 - a. Educação Pré-Escolar
 - b. 1.º Ciclo do Ensino Básico
 - c. 2.º Ciclo do Ensino Básico
 - d. 3.º Ciclo do Ensino Básico
 - e. Ensino Secundário
- IV. BIBLIOGRAFIA
- V. SÍTIOS NA INTERNET RELACIONADOS COM EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Índice





RECENSÃO CRÍTICA

Rui da Silva¹

GLOBAL EDUCATION POLICY AND INTERNATIONAL DEVELOPMENT: NEW AGENDAS, ISSUES, AND POLICIES

O livro “Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues, and Policies” explora o fenómeno designado GEPs – Global Education Policies. Este livro foi organizado por Antoni Verger, Mario Novelli e Hulya Kosar Altinyelken e editado pela Bloomsbury Academic em 2012.

Estamos perante um livro cujo conteúdo, potencialmente, interessa a investigadores e/ ou a ativistas e técnicos de educação.

O fenómeno das GEPs decorre do facto de várias organizações não-governamentais, agências governamentais e não-governamentais, fundações, entre outros (e.g. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, União Europeia, Organização Internacional do Trabalho, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), com diversas tipologias e mandatos, veicularem em muitas partes do mundo um conjunto de políticas educativas similares, em locais muito diversos em termos culturais e de desenvolvimento económico. Os países do Sul global neste contexto de GEPs sofrem uma intensidade de influências globais superior, pois há um grande espaço – material e ideológico – para os agentes externos definirem as agendas e as prioridades educativas destes países.

Como fica evidente no parágrafo anterior, quando se fala em GEPs não estamos a falar de Educação Global enquanto conceito. Contudo, no quadro da educação para a cidadania global este livro oferece uma perspetiva crítica e informada de como as GEPs contribuem como pressão para um modelo de educação convergente a nível global.

¹ Investigador do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

O livro está dividido em três partes e a sua análise oferece um debate teórico e metodológico bastante rico incidindo nas razões pelas quais os decisores políticos nos países do Sul global adotam as GEPs.

A primeira parte do livro fornece um debate teórico e metodológico interessante sobre as GEPs. Contudo, os leitores mais interessados em questões de ordem prática podem passar diretamente para os estudos de caso presentes na segunda parte do livro, sem contudo deixarem de compreender o campo em análise.

No primeiro capítulo, os autores realizam uma problematização dos conceitos proporcionando um enquadramento das GEPs. No segundo capítulo, a autora aborda as questões metodológicas inerentes à investigação das GEPs desenvolvendo uma reflexão que evita os “cul-de-sacs” que muitas vezes estão inerentes à análise deste fenómeno.

A segunda parte do livro inclui dez capítulos (3-12). Esta parte permite aos leitores imergirem em estudos de caso de cariz empírico sobre os GEPs em países como, por exemplo, Turquia, Índia, África do Sul, Zimbabué, Uganda, El Salvador, Nicarágua e de organizações como, por exemplo, o Banco Mundial, a USAID e a Cooperação Holandesa.

A terceira e última parte inclui dois capítulos (13 e 14) de conclusão da obra e estão redigidos no formato de comentário ao seu conteúdo. No capítulo 13, a autora reflete sobre os processos de recontextualização e conclui referindo que não interessa apenas descrever as GEPs mas sim percebê-las, pois “it is the re-contextualization versions of one and the same global education policy that tell us something about context but also about the policy process and change” (p. 277). No que concerne ao último capítulo do livro, o autor faz uma retrospectiva global ao conteúdo do livro concluindo que “The volume itself underpins and illustrates the sense that ‘global’ talk entails recognition that involves not just a quantitative increase in the diffusion of similar policies, but fundamental reappraisals of what is meant by ‘global’ ‘education’ and ‘policy’” (p. 286)

Com a agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, principalmente com a inclusão no objetivo 4 sobre questões relacionadas com a cidadania global (meta 4.7), a temática e a reflexão crítica presente no livro ganham mais atualidade para os atores desta área. Este facto está relacionado com o que pode estar implícito na implementação desta meta 4.7, pois corremos o risco que a criação de um cidadão global passe apenas por uma visão hegemónica, impondo uma gramática universal de cidadania global, similar ao que é referido por Boaventura de Sousa Santos quando este autor reflete sobre o conceito de direitos humanos (Santos, 2013). Este risco é ainda ampliado pelo reaparecimento da ênfase da medição dos conhecimentos dos alunos e da implementação de testes internacionais que comparam países e regiões, e pela criação de rankings. Estes rankings e comparações requerem testes estandardizados e consequentemente perguntas estandardizadas, que pressupõem que todos os currículos são iguais, que todos os contextos são iguais e que todos os alunos aprendem ao mesmo ritmo. Como estes pressupostos não estão reunidos, procura-se uma definição de uma agenda global para a educação, apesar de haver indícios de que existe mais do que uma forma de estruturar o currículo para atingir melhores resultados e uma educação crítica e transformadora (Anderson-Levitt, 2008; Pacheco, 2011, 2014).

No âmbito da cidadania global o teste comparativo *International Civic and Citizenship Study* (ICCS) da Inter-national Association for the Evaluation of Educational Achievement, pode ganhar centralidade, com o risco

que se corre quando os resultados deste tipo de testes são utilizados de forma simplista e descontextualizada para justificar opções políticas ou influenciar a opinião pública, por exemplo. Este facto acontece, pois na maioria dos países os exames estão muito associados a uma perspetiva sumativa da avaliação e não formativa e/ ou formadora.

Parece-nos que como estamos num processo de globalização também estamos num processo de conversação internacional, por exemplo, entre professores, alunos e pais (Pacheco, 2009) e esta pode ser uma oportunidade para que floresçam entre os mecanismos hegemónicos processos assentes nos pressupostos da ecologia dos saberes, pois esta “capacitando-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral.” (Santos, 2010, p. 56).

Referências Bibliográficas

- Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and Curriculum. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 349-368). Londres: SAGE Publications.
- Pacheco, J. A. (2009). *Whole, bright, deep with understanding: life story and politics of curriculum studies: in-between William Pinar and Ivor Goodson*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, B.S. (2013). *Se Deus Fosse um Activista dos Direitos Humanos*. Coimbra: Edições Almedina..

[Índice](#)



PUBLICAÇÕES RECENTES

GLOBAL EDUCATION IN EUROPE REVISITED STRATEGIES AND STRUCTURES POLICY, PRACTICE AND CHALLENGES

- o **Responsibility:** Waxmann Verlag GmbH
- o **Author(s):** Helmuth Hartmeyer and Liam Wegimont, editors
- o **Language:** English
- o **Publication date:** 2016
- o **Pages:** 252
- o **Access:** https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?no_cache=1&L=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bbuch%5D=BUC124945&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=show&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Buch&cHash=1e0e7905a2265417b79dd06533e30094

Presentation

This book marks the 15th anniversary of the work of Global Education Network Europe (GENE), networking policy makers for increased and improved Global Education in Europe. It explores key issues in contemporary Global Education in Europe: issues of national strategy, of structure development, of policy learning and engagement within education systems. It outlines challenges in research, practice, policy and conceptual development, through detailed analysis of national and international case studies. The book will be of use to policy makers, educationalists, researchers and practitioners in the fields of education, international development, human rights and sustainability.

Contents

Introduction and Acknowledgements

Global Education in Europe: European Policy Development Growing Access in Europe for Global Education
Helmuth Hartmeyer, Liam Wegimont

Global Education in European Countries: National Strategy Development

Overview: Strategy Development in Europe

Developing and Implementing a National Strategy for Global Learning in Austria - *Helmuth Hartmeyer*

A National Strategy for Global Development Education in the Czech Republic. An Initiative from Below Meeting Development from Above - *Petra Skalická, Lenka Sobotová (revised by Zuzana Hlavickova)*

A Portuguese Strategy for Development Education. From Recent Experience to New Challenges - *Luísa Teotónio Pereira*

Global Education in European Countries: National Structures

GENE Overview of National Structures - *Jean-Marie Krier*

Global Education in Belgium - *Dirk Bocken*

Germany: Global Education for a Sustainable Future for Everybody - *Anita Reddy*

Global Education in Poland - *Janina Moryc, Patrycja Szewczyk*

Global Learning in Education Systems

Overview: Moving from “Targeting” to Integration, Coordination, Engagement and Change

Short History of Global Education in Finland. From the Perspective of a Curriculum Developer - *Liisa Jääskeläinen*

The DICE Project in Ireland. Development Education and Intercultural Education - *Maeve Martin, Aoife Titley, Siobhán Sleeman*

Sustainable Implementation of Global Awareness in Educational Systems. A Dutch Contribution - *Frans van den Boom, Jos Zuylen*

The Global School in Sweden. Educating Schools for Global Sustainability - *Victoria Palmgren*

Pan-European Perspectives in Global Education – Differing Stakeholders and Sectors

Overview: Shifting European Perspectives

NGOs in Global Education. From Promoting Aid towards Global Citizen Empowerment for Change - *Johannes Krause*

Developing a Research Culture for Global Learning - *Doug Bourn*

Progress and Development through the European Global Education Peer Review Process - *Eddie O’Loughlin (revised by Helmuth Hartmeyer)*

Global Education in Europe – Challenges in Practice, Policy and Theory

Overview: Practice, Policy and Theoretical Challenges

Whose Reality Counts? On Southern Perspectives in Global Education in Europe - *John Y. Jones, Arnfinn Nygaard*

Global Education and Social Change. The Imperative to Engage with Different Discourses - *Vanessa Andreotti*

What Do We Know about Global Learning and What Do We Need to Find Out? A Summary of Empirical Evidence - *Annette Scheunpflug, Rainer Mehren*

Global Education Paradigm Shifts, Policy Contexts, Conceptual Challenges and a new Model of Global Education - *Liam Wegimont*

Global Education in Europe Looking Back, Looking Forward - *Liam Wegimont, Helmuth Hartmeyer*

Índice

PUBLICAÇÕES RECENTES

LA THÉORIE DU CHANGEMENT

- o **Responsabilité:** ITECO¹ (Antipodes – Outils pédagogiques n° 17)
- o **Auteur(s):** Iñigo Retolaza Eguren
- o **LANGUE:** Français
- o **Date de publication:** 2016
- o **Numéro de pages:** 79 pages
- o **Accès:** <http://goo.gl/R3RSY5> (version originale en Espagnol)

Les dynamiques de changement sont des phénomènes complexes, et nous avons tous une tendance presque naturelle à regarder le monde par le petit bout de la lorgnette, ou de l'interpréter au travers de la paire de lunettes que nous portons: ne dit-on pas d'ailleurs que «pour qui a une marteau en tête, tous les problèmes sont des clous» ? En prendre conscience est fondamental pour analyser, planifier ou évaluer son action et mieux en comprendre les tenants et les aboutissants. Dans ce contexte, les grilles d'analyse pour l'action sont donc des outils précieux lorsqu'on souhaite orienter ses projets vers le changement social ou simplement complexifier son analyse de la réalité sans s'y perdre. ITECO propose ainsi déjà dans ses activités divers outils d'analyse comme la grille d'analyse des besoins du sociologue Jose Bengoa ou la boussole pour l'action.

La proposition d'Iñigo Retolaza Eguren que nous avons traduite vers le français (elle existait déjà en anglais et en espagnol) et qui est disponible sur le site d'ITECO nous a paru très pertinente à bien des égards, car elle jette des ponts entre des théories nées en occident, comme les théories intégrales de Ken Wilber, et des théories issues de recherche action ou de systématisation d'expériences réalisées avec des éducateurs populaires latinoaméricains. Elle nous propose un excellent outil d'analyse des phénomènes qui engendrent le changement, car elle intègre tout à la fois des considérations d'ordre épistémologique -comment construisons-nous notre lecture du monde ?- et des aspects plus concrets du changement. Elle est également très utile de par le focus mis sur les relations entre les éléments d'une action de changement dont le contexte, permettant

¹ ITECO - Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale <http://www.iteco.be>

d'élaborer en même temps le chemin du changement, mais également les facteurs qui le favorisent, formulés en conditions, et les risques afférents.

Dans le présent document, le changement est ainsi envisagé selon quatre dimensions: individuelle, collective, subjective et objective. L'outil nous invite à distinguer et à envisager de façon complémentaire les aspects qui touchent aux personnes et aux les modèles mentaux, aux cultures et aux modèles de pensée collective, aux relations et mécanismes organisationnels ainsi qu'aux structures et institutions. Il est donc très utile pour nos actions de changement, mais également pour mieux se comprendre soi-même, en tant qu'acteur de changement.

Au-delà de la grille d'analyse, très pertinente pour l'action éducative, l'auteur partage également des outils pratiques sur l'organisation d'ateliers d'élaboration de théories du changement ainsi que des méthodes pour les organiser ou en extraire des apprentissages.

[Índice](#)

RESUMOS DE TESES

Título da Tese: Globalización, Gobernabilidad y Educación: hacia la construcción de una ciudadanía global

Autor/a: Giulia Pizzuti

Natureza do estudo: Tese de doutoramento

Instituição: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Ano: 2016

Disponível em: <http://www.kaidara.org/es/tesiseducacionciudadaniaglobal>

Resumen

En la presente tesis doctoral se analizan modelos sostenibles de desarrollo económico, fundamentados en una relación diferente entre mercados e instituciones, en la complementariedad de la esfera local y global en las relaciones económicas, sociales y políticas y en la posibilidad de contar con un sistema educativo que facilite la construcción de una ciudadanía global.

En el análisis de las principales causas y consecuencias que han llevado a la crisis actual se contemplan tres niveles de interpretación que están estrechamente vinculados entre sí: el análisis de la política económica dominante en sus aspectos cuantitativos y cualitativos; la evolución de la visión cultural neoliberal y, más concretamente, de aquel pensamiento hegemónico que ha apoyado las decisiones y la construcción del modelo socio-económico impuesto gradualmente desde los años ochenta (Stiglitz, 2012); y, por último, la consideración del paradigma cultural y del sentido común que, afectando a la opinión pública, ha contribuido al desarrollo de las políticas de este modelo.

Para lograr recomponer a nivel global un equilibrio económico, político y social, que sea sostenible, equitativo y democrático, es importante aplicar un nuevo paradigma cultural (Aguilera, 2012) que, teniendo en cuenta la interdependencia y la ecodependencia que caracterizan nuestra realidad (Herrero, 2013), pueda facilitar la difusión en la opinión pública de un nuevo concepto de ciudadanía, que considere importante la pertenencia complementaria de las personas a los respectivos territorios y a la comunidad mundial.

Dada la importancia que tiene el sentido común de la opinión pública (Gramsci, 1975) y la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones de las políticas públicas (Rodrik, 2011), en la segunda parte de esta investigación se valora de qué forma un proceso de empoderamiento (Rappaport, 1987) de la ciudadanía puede

llevar a cambios que solucionen los desafíos que forman parte de nuestra realidad. En este contexto se analizan las características de la Educación para una Ciudadanía Global, que facilitan el desarrollo del proceso de transformación dirigido a construir una realidad más justa, equitativa, democrática y sostenible (De Paz, 2007). La apuesta se dirige hacia la construcción de un nuevo concepto de ciudadanía, que no hace referencia al ámbito del Estado-Nación como algo cerrado que con sus fronteras alimenta las dinámicas de exclusión y subordinación entre las personas, sino que tiene como objetivo estar a la altura de los tiempos y enfrentarse de manera positiva a las dinámicas generadas por la globalización.

Partiendo del enfoque de la Educación para una Ciudadanía Global de Oxfam Intermón (2009), se analiza en qué medida, desde las instituciones y desde el ámbito de la cooperación, se respalda la puesta en marcha de actividades didácticas caracterizadas por los principios y los valores de la Educación para una Ciudadanía Global.

Finalmente, en la última parte de la investigación se presentan los resultados del estudio de caso dirigidos a destacar los elementos que facilitan y/o dificultan la incorporación de los valores, contenidos y metodologías de la Educación para una Ciudadanía Global en los Centros de primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Palabras claves: *Globalización, Educación, Gobernabilidad, Sostenibilidad, Ciudadanía Global.*

Abstract

The overall goal of this research is to investigate sustainable patterns of economic growth based on different relationships between markets and institutions in a globalized world, the complementarity between the "local" and the "global" sphere of the economic, social and political relations and a new setting of the educational system that aims to affirm the concept of global citizenship.

The analysis of the central causes and consequences that characterize the current crisis are studied referring to three levels of interpretation that are closely linked: the analysis of economic events and their quantitative and qualitative aspects; the evaluation of the neoliberal cultural vision and, more specifically, the economic sphere which supported the choices and the construction of the socio-economic model that progressively established itself since the 80s (Stiglitz, 2012); and finally, the consideration of the cultural paradigm and the changes in common sense that prevailed among the public opinion, that has helped to support policies consistent with that model.

To reconstruct a global balance with a new and sustainable, equal and democratic economic, social and institutional equilibria, an important contribution can be made through implementing a new cultural paradigm (Aguilera, 2012) that takes the interdependence and the ecodependence that characterize our reality into consideration (Herrero, 2013). It can facilitate the spread in the public opinion, of a new concept of citizenship that considers the membership to the respective territories and the membership in the world community in a complementary way.

Considering the importance of the beliefs among the general public, the practical relevance of common sense prevailing (Gramsci, 1975) and the essential role of citizens' participation in social choices (Rodrik, 2011), in the second part of the research an analysis to study the empowerment citizenship process has been developed (Rappaport, 1987). These would attempt to generate changes and to solve the challenges that characterize our reality.

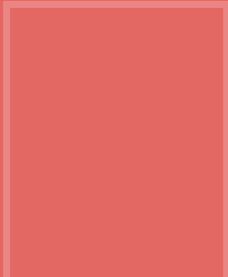
In this context how the characteristics of the global citizenship education are analysed can facilitate the implementation of transformation process directed to construct a more equal, sustainable and democratic reality.

With the aspiration of creating an idea of a citizenship that is no longer linked to the Nation State context, defined as a closed environment that with its boundaries feeds the dynamics of exclusion and subordination between people, the new concept of global citizenship aims to move with the times and to positively face the dynamics generated by globalisation. Taking the Education for Global Citizenship (ECG) conception into consideration, as it is presented in the Oxfam Intermón (2009) approach, it addresses how the position and approach of the institution and the cooperation and development actors support the implementation of the educational activities in line with the ECG values.

In the last part of the thesis, the results of the case study are presented, which personalize which elements facilitate and/or hinder the incorporation of the ECG's values, contents and methodologies in the primary and secondary school of Andalusia.

Keywords: *Globalisation; Education; Governance; Sustainability; Global Citizenship.*

[Índice](#)



Título da Tese: Learning experiences within child sponsoring – A reconstructive study of orientations of young sponsors in Germany

Autor/a: Marina Wagener

Natureza do estudo: Tese de doutoramento

Instituição: University of Bamberg

Ano: 2016

Disponível em: através do endereço marina.wagener@uni-bamberg.de

Abstract

This PhD project deals with the learning experiences of young people in Germany who engage in child sponsorship programs for children in the Global South. Child sponsorships are a common option for people in so-called industrialised countries who wish to permanently support a non-governmental developmental organization in their work for a child and its environment in a country in the Global South. In response to paying monthly contributions the donors – in this study young people in Germany who sponsor a child as part of their school activities – receive information about the child, the superordinate development project and also the child's country. In addition, sponsors can communicate with the sponsored child via letters.

By connecting people from different parts of the world through a specific combination of encounter and action, child sponsorships are an essential way of engaging with developmental questions: They convey images of the Global South, shape the donor's understanding of development and, in a broader sense, influence worldviews as well as attitudes concerning global challenges. For many people in the Global North sponsoring programmes are an influential resource for dealing with aspects of globalisation and more specifically the development of a world society (see Luhmann 1997 for information on world society theory). For that reason child sponsorships can be considered informal learning opportunities in the global context (Scheunpflug 2005).

Child sponsoring is a highly controversial matter in this respect since sponsorship programs are often accused of conveying simplified concepts of "development as charity" (Smith & Yanacopulus 2004, p.661) and disguising global causes of poverty (e.g. Jefferess 2002, Scheunpflug 2005). Research on sponsoring is still very limited but findings point in a similar direction (e.g. Ove 2014, Scheunpflug 2005). Findings from research on global learning in different action formats furthermore suggest that charity-based activities encourage dichotomous and paternalistic world views (e.g. Asbrand 2009, Andreotti 2011, Tallon 2011). There are

therefore concerns that sponsoring fosters simplistic understandings of and oversimplified approaches to global challenges, thusly counteracting important learning processes regarding the complexity of the world society. Learning in sponsoring, however, has not yet been the subject of empirical research. And despite its popularity, school engagement in sponsoring programmes and in particular accompanying learning experiences have not been paid much scholarly attention either.

By drawing on a well-established methodology, this qualitative research project developed a comprehensive picture of the sponsorship-related learning processes with regard to global orientations in the context of the world society. The so-called documentary method of analysis (Bohnsack 2010) was used to analyse 29 group discussions with young people in Germany who sponsor a child in a country in the Global South. Data were gathered according to the principle of theoretical sampling (Glaser & Strauss 1967).

The comparative analysis of the group discussions allowed the reconstruction of dominant patterns of orientation and led to the development of a typology of orientations within child sponsoring: While all groups share the perception of being in an asymmetric relationship based on authenticity, three types of orientation patterns in dealing with asymmetry and authenticity were reconstructed. The first is characterized by processes of generalisation through which Global North and South appear as total contrasts with the former being superior to the latter. The second pattern is coined by processes of concretisation in which the construction of a personal connection towards the individual sponsored child is central. The third pattern is defined by dissociation processes through which the sponsorship itself and therefore also the asymmetric context in general is perceived as inauthentic and therefore rejected.

These empirical findings indicate limits of global learning in child sponsoring and on a more general level reveal challenges of abstract learning regarding complex issues in the world society. By drawing on perspectives of system and evolutionary theory (e.g. Asbrand & Scheunpflug 2006) the research results can be contextualised in order to further theory development in the field of global learning. The findings show that in the course of a strong reduction of complexity central learning processes regarding the complexity of the world society and its developmental challenges might be inhibited.

Keywords: *Global Learning; Development Education; Child sponsoring; Informal Learning.*

[Índice](#)

Título da tese: Comunicación para el cambio social. Propuesta para la elaboración de estrategias comunicativas en el sector de las ONGD españolas

Autor/a: Ana García Llorens

Natureza do estudo: Tesis de Máster

Instituição: Universitat Politècnica de València – Departament de Projectes d'Enginyeria

Ano: 2016

Disponível em: <https://riunet.upv.es/handle/10251/74566>

Resumen

El objetivo último de esta investigación es presentar una propuesta dirigida a las ONGD españolas para la elaboración de estrategias comunicativas bajo los postulados de Comunicación para el Cambio Social.

El trabajo fundamenta cómo el hecho de incorporar dichos postulados, procedentes fundamentalmente del contexto latinoamericano, contribuiría a que las organizaciones de desarrollo se apropiaran de posicionamientos, perspectivas y maneras de trabajar basadas en otras visiones de la cooperación y el desarrollo.

La investigación tiene la siguiente estructura: primero se realiza una aproximación teórica a la Comunicación para el Cambio Social. A continuación se lleva a cabo un análisis del contexto de crisis que sufren las ONGD españolas. En tercer lugar, se realiza una propuesta teórica acerca de la conveniencia de fusionar la Comunicación para el Cambio Social con la Educación para el Desarrollo de la Ciudadanía Global, analizándose los beneficios que puede suponer para las ONGD españolas. En cuarto lugar, se hacen consideraciones acerca de las características y las limitaciones de la propuesta. Por último, se presenta la propuesta para la elaboración de estrategias comunicativas en el sector de las ONGD españolas.

Palabras claves: *Comunicación para el cambio social; Educación para el Desarrollo; Estrategias de comunicación; ONGD.*

Abstract

The objective of this research is to present a proposal addressed to Spanish NGDO (Non-Governmental Development Organizations) for the elaboration of communicative strategies under the postulates of Communication for Social Change.

The work stands that the incorporation of these postulates, originated in the Latin American context, would help Spanish NGDO to appropriate positions, perspectives and ways of working based on other visions of cooperation and development.

The research has the following structure: first of all, a theoretical approach is made to the Communication for Social Change postulates; secondly, the context of crisis suffered by Spanish NGDO is analyzed; thirdly, a theoretical proposal is made about the need of merging both Communication for Social Change and Education for Development for Global Citizenship postulates, analyzing the benefits it could bring to NGDO. Fourthly, considerations are made about the characteristics and limitations of the proposal. Finally, the proposal for the elaboration of communicative strategies for Spanish NGDO is presented.

Keywords: *Comunicación para el cambio social; Educación para el Desarrollo; Estrategias de comunicación; ONGD.*

[Índice](#)

Título da tese: School Linking: Southern Perspectives on The South/North Educational Linking Process: from Ghana, Uganda And Tanzania

Autor/a: Alison Elizabeth Leonard

Natureza do estudo: PhD thesis

Instituição: UCL Institute of Education

Ano: 2014

Disponível em: <http://eprints.ioe.ac.uk/21648/>

Abstract

This study investigates the South/North Educational Linking Process (SNELP) and sets out to discover how the Southern end is affected. It focuses on relationships described as links, partnerships, sister schools or something deeper and sustainable. It argues that the terminology used is important, enabling relationships to be positioned on a “Linking/Partnership Continuum”. My research question is addressed using a qualitative methodology, based on a mixed methods case study approach. The empirical research is framed conceptually with ideas from Postcolonialism, Cultural Education and Development Education. The analysis is supported by Critical Pedagogical Discourse and draws particularly on work by Andreotti and Quist-Adade. The relationships investigated are set within a rapidly evolving literature, as well as UK policy decisions affecting Development Education.

A Ghanaian pilot study is used as a starting point. Key themes are then explored through in depth studies of the S/NELP in eight schools in Uganda and Tanzania. The analysis draws particularly from two secondary schools and one children’s centre.

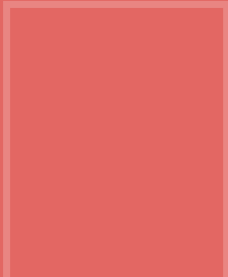
The study has found that in the context of school linking, teachers, students and schools’ local communities are affected in several ways. Teachers’ pedagogy develops through collaboration with UK counterparts, but reciprocal visits are rare. Science, Mathematics, Information and Communications Technology (ICT), English and Special Educational Needs and Disabilities (SEND), sometimes referred to as Special Educational Needs and Inclusion (SENI) benefit. Students note less tangible outcomes, such as friendships with their UK peers. The S/NELP promotes engagement in development and Development Education/global learning. Capacity building identified includes physical infrastructure, library resources and facilities promoting income generation.

Local communities are affected, contributing to progress towards the UN MDGs, replaced since 2015 by their Sustainable Development Goals (SDGs).

The focus of this study is Southern voices. The most important aspects emerging are those of power relations, funding arrangements and avoiding dependency. Southern schools must be able to set their own school linking agenda, without feeling obliged to fit Northern hegemony.

Keywords: *Development education; Global Learning; Global Citizen; Geography; School Link*

[Índice](#)



Título da tese: Experiências de Aprendizagem em História e Geografia para uma Educação Global: as Representações Sociais dos Alunos

Autor/a: Flávio António Soares do Couto

Natureza do estudo: Dissertação de Mestrado

Instituição: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano: 2013

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/70674>

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido no contexto de iniciação à prática profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A nossa investigação centrou-se no estudo das Representações Sociais dos alunos acerca do conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável.

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes: a primeira de enquadramento teórico e a segunda de fundamentação metodológica e empírica.

No enquadramento teórico apresentamos uma definição para Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, a sua evolução histórica e explicitamos alguns conceitos convergentes com esta noção. Exploramos igualmente alguns vetores significantes do conceito de representações sociais e realizamos uma abordagem à sua importância para o ensino. Por fim, fundamentamos os conceitos referidos na perspectiva dos documentos oficiais/oficiosos da educação Histórica e Geográfica em Portugal.

Relativamente à parte de fundamentação metodológica e empírica deste trabalho, esta insere-se num contexto de estágio pedagógico realizado no ano letivo 2012/2013, nas áreas disciplinares de História e Geografia, na Escola de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico Gomes Teixeira (Porto).

A análise e interpretação dos dados recolhidos na nossa investigação revelaram que os inquiridos estudados, estabelecem uma conexão entre a essência da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e as noções de ajuda e de auxílio. No entanto, quando o paradigma do Desenvolvimento Sustentável é vinculado ao de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento esta passa a manifestar-se de formas

distintas. Assiste-se a alterações na dimensão/alcance da Cooperação, assim como a diferenças nos motivos e nos tipos de Ajuda Pública ao Desenvolvimento. Para além disto, quando se trata de alterar os hábitos da vida quotidiana e/ou futura dos alunos, nota-se uma maior resistência nas suas convicções.

Em última instância, pretende-se que o conhecimento das representações sociais e a sua operacionalização, expostos no presente trabalho, contribuam para uma maior descentralização dos problemas educacionais, de modo a impulsionar uma constante otimização do ato educativo.

Palavras-chave: *Ensino; História; Geografia; Representações Sociais; Cooperação Internacional; Desenvolvimento; Desenvolvimento Sustentável.*

Abstract

This essay was developed as part as the initiation into the professional practice, integrated in the Master's Degree in Teaching History and Geography of the Faculdade de Letras of the University of Porto.

This research is focused on the study of social representations of students about International Cooperation for Development/Sustainable Development. The essay is divided into two different parts: the theoretical framework and the methodological foundation.

In the theoretical framework we present a definition for International Cooperation for Development, its historical evolution, and some concepts that converge with this notion. We also explore some significant vectors of the concept of social representations and we perform an approach to its significance/impact in education. Finally we establish the fundamentals of these concepts in the perspective of official/unofficial Historical and Geographical documents of the Portuguese educational system.

The methodological foundation of this work is developed under the teaching practice carried out in the academic year of 2012/2013, in the disciplines of History and Geography at Escola EB 2, 3 Gomes Teixeira (Porto).

The analysis and interpretation of the collected data revealed that the students inquired establish a relationship between the essence of International Cooperation for Development and the ideas of help and assistance. However, when the paradigm of Sustainable Development is associated with International Cooperation for Development the responses differ. We witness changes in the size/range of Cooperation concept, as well as differences in motivation and types of Official Development Aid. Furthermore, when it comes to changing daily habits and/or the future of the students, we witness an increase in resistance beliefs.

Ultimately, it is expected that the knowledge of social representations and their intervention/influence, as exposed in this work, contributes to a greater decentralization of educational problems and boosts a constant optimization of the educational practice.

Keywords: *Education; History; Geography; Social Representations; International Cooperation; Development; Sustainable Development.*

Índice



Sergio Belda-Miquel & Alejandra Boni Aristizábal

(Re)politizando la solidaridad internacional: Pensando la cooperación como educación para una ciudadanía global radical

Num momento em que a cooperação internacional atravessa uma profunda crise identitária e de recursos, é necessária uma profunda reflexão sobre como recuperar o seu sentido e a sua agenda transformadores. Neste trabalho, entende-se que se pode recuperar esta agenda considerando a cooperação internacional como um espaço no qual podem acontecer processos de educação transformadora que podem contribuir para a construção do que podemos chamar 'cidadania global radical'. Através da cooperação, indivíduos e organizações podem trabalhar juntos em processos de mudança social, transformando e transformando-se através de processos educativos que acontecem de forma emergente e informal, através das relações estabelecidas. Em vez de considerar a Educação para o Desenvolvimento como parte da Cooperação para o Desenvolvimento, procuramos entender a Cooperação para o Desenvolvimento como Educação para o Desenvolvimento.

Neste trabalho exploramos o caso concreto de organizações do Estado espanhol que mantiveram relações solidárias com organizações colombianas. Veremos como estas relações contribuíram para a defesa dos direitos humanos na Colômbia, e como para além disso a aprendizagem mútua entre organizações sociais contribuiu para construir a sociedade civil e aprofundar a democracia, tanto em espaços locais no Estado espanhol e na Colômbia, como a nível global. Destas experiências podemos obter importantes conclusões para repensar o próprio sistema de cooperação a partir da perspetiva da Educação para o Desenvolvimento, procurando uma orientação e uma agenda mais transformadoras para a cooperação.

Palavras-chave: *Cooperação Internacional; Educação para o Desenvolvimento; Cidadania Global; Colômbia; Democracia Radical.*

The present moment of crisis regarding the identity and the resources of development aid calls for a deep reflection in order to recover the sense and the transformative aim of international development. In this work, we consider that we can recover a transformative agenda if we consider development aid as an space in which transformative learning processes take place. These learning processes lead to the construction of what can

be called a “radical global citizenship”. In development aid, individuals and organizations work together in social change processes. In these processes, people and organizations change through process of emergent and informal learning. Instead of considering development education as part of development cooperation, we can understand development cooperation as a transformative process of learning for development.

In this work we explore the case of Spanish organizations that have supported Colombian ones, with whom they have established relations of solidarity. We will see that these relations have contributed to the defence of Human Rights in Colombia but also that mutual learning between organizations has contributed to the construction of civil society and democracy, in Spain and Colombia and at global spaces. From these experiences we can get some key implications in order to rethink the existing development aid system, from the perspective of the development education, and in order to advance towards a more transformative agenda for the development aid.

Keywords: *International Cooperation; Development Education; Global Citizenship; Colombia; Radical Democracy.*

À une époque à laquelle la coopération internationale est sujette à une profonde crise identitaire et de ressources, il est nécessaire de faire une réflexion profonde sur la façon de récupérer son sens et son agenda transformateurs. Dans ce travail, on considère que l'on peut récupérer cet agenda en appréhendant la coopération internationale comme un espace dans lequel il peut y avoir des processus d'éducation transformatrice qui contribuent à construire ce que l'on peut appeler une «citoyenneté globale radicale». Par la coopération, des individus et des organisations peuvent travailler ensemble à des processus de changement social, en transformant et en se transformant eux-mêmes par le biais de processus éducatifs qui surviennent de façon spontanée et informelle à travers les relations établies. Au lieu de considérer l'éducation au développement comme une partie de la coopération au développement, nous considérons la coopération au développement comme une éducation au développement.

Dans ce travail nous analysons le cas concret d'organisations de l'État espagnol qui ont développé des relations solidaires avec des organisations colombiennes. Nous verrons que ces relations ont contribué à la défense des droits humains en Colombie mais qu'au delà de ce fait, l'apprentissage mutuel entre organisations sociales a contribué à renforcer la société civile et à approfondir la démocratie, autant au niveau local dans l'État Espagnol et en Colombie, qu'au niveau global. De ces expériences peuvent découler d'importantes implications pour repenser le système de coopération lui-même à partir de la perspective de l'éducation au développement, en quête d'une orientation et d'un agenda plus transformateurs pour la coopération.

Mots clés: *Coopération Internationale; Education au le Développement; Citoyenneté Globale; Colombie; Démocratie Radicale.*

David Sogge

Foreign Aid: Inconvenient Truths

Alcançar os objetivos tão bem anunciados da ajuda pública ao desenvolvimento equitativo permanece ilusório. Essa verdade é inconveniente para aqueles que estão convencidos das potencialidades positivas da ajuda ao desenvolvimento. Mas, apesar dos seus fracassos, e dos ataques que sofre, a ajuda externa continua a crescer. Trata-se de um caso em que a esperança triunfa sobre a experiência? Ou o fracasso é um pretexto útil para manter viva uma grande e velha indústria ineficaz? Ou há interesses em jogo além dos dos pobres deste mundo? Este artigo examina um outro tipo de verdade inconveniente: no atual sistema mundial, os benefícios fluem em grande parte dos pobres para os ricos e o sistema de ajuda ao desenvolvimento colabora na redistribuição da riqueza para cima.

Palavras-chave: *Relações Norte-Sul; Cooperação para o Desenvolvimento; Comércio Internacional; Economia Política Internacional.*

El lograr de los bien conocidos objetivos de la ayuda externa de un desarrollo equitativo sigue siendo difícil de alcanzar. Esa verdad es inconveniente para quienes están convencidos de los potenciales positivos de la ayuda al desarrollo. Pero a pesar de sus fracasos, y de los ataques que sufre, la ayuda externa sigue creciendo. ¿Es esto un caso en que la esperanza triunfa sobre la experiencia? ¿O el fracaso es un pretexto útil para mantener viva una gran industria vieja e ineficaz? ¿O hay intereses en juego distintos de los de los pobres del mundo? Este artículo examina otro tipo de verdades inconvenientes: en el sistema mundial actual los beneficios fluyen en gran medida de pobres a ricos y el sistema de ayuda al desarrollo colude en la redistribución de la riqueza hacia arriba.

Palabras-clave: *Relaciones Nord-Sur; Cooperación al Desarrollo; Comercio Internacional; Economía Política Internacional*

Atteindre les objectifs trop bien annoncés de l'aide publique au développement équitable demeure illusoire. Cette vérité est dérangeante pour ceux qui sont convaincus des potentialités positives de l'aide au développement. Mais malgré ses échecs et les attaques dont elle est objet, l'aide au développement continue de croître. S'agit-il d'un cas où l'espoir triomphe sur l'expérience? Ou bien l'échec est-il un prétexte utile pour maintenir vivante une grande et vieille industrie inefficace? Ou y a-t-il des intérêts en jeu autres que ceux des pauvres de ce monde? Cet article examine un autre type de vérité inconvenante: dans le système mondial actuel les bénéfices partent en grande partie des pauvres vers les riches, et le système d'aide au développement est en connivence avec ce processus en redistribuant la richesse vers le haut.

Mots clés: *Relations Nord-Sud; Coopération au Développement; Commerce International; Économie Politique Internationale.*

**Vanessa de Oliveira Andreotti, Renato da Silva Pereira & Eliana Santiago Gonçalves
Edmundo**

O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal

El mundo globalizado actual evidencia una reconfiguración económica y política causada por el poder del capital financiero, que ha impactado enormemente las relaciones sociales e institucionales dentro del Estado-nación. Este impacto ha producido nuevos discursos sobre la austeridad económica, empeoró los conflictos sociales y aumentó los niveles de desigualdad social. Frente a desafíos globales de una magnitud nunca antes vista, nos preguntamos: ¿cuál es el papel de la educación en todo esto? Las respuestas institucionales insisten en cambiar los paradigmas educativos de acuerdo con una lógica neoliberal puramente económica. El nuestro artículo discute la necesidad de análisis más profundos y más amplios que nos permitan investigar el papel de la educación en la expansión de los imaginarios sociales y globales.

Empezamos discutiendo el imaginario global dominante, cuya historia única de desarrollo y progreso humano ha sido impuesta y naturalizada a lo largo del tiempo, y terminó generando la idea de un mundo dividido en Norte ("avanzado") y Sur ("atrasado"). Analizamos algunas implicaciones educativas y las tres dimensiones analíticas fundamentales de esta división profundamente asimétrica entre los países. Después nos referimos al concepto del pensamiento 'abisal' desarrollado por Boaventura de Sousa Santos, que nos ayuda a notar los límites de los imaginarios y las promesas heredadas de la modernidad. A partir de esta metáfora, esbozamos las posibilidades de un modelo educativo post-abisal que pueda transformar la asignación de nuestros deseos y nuestra relación con significados, conocimientos e identidades. En seguida, presentamos dos textos que nos invitan a "otra manera de caminar" hacia la reflexividad y la apertura ontoepistémica, que son necesarias en una educación post-abisal. Finalmente, planteamos algunas preguntas para ayudar a nuestro proceso auto-reflexivo para un compromiso alternativo con las visiones alternativas de los dos textos.

The current globalized world evidences an economic and political reconfiguration caused by the power of financial capital, which has hugely impacted social and institutional relations within the nation-state. This impact has produced new discourses on economic austerity, worsened social conflicts, and increased the levels of social inequality. In the face of global challenges of a magnitude never seen before, we wonder: what is the role of education amid all this? Institutional responses insist on changing the educational paradigms according to a neoliberal logic that is purely economic. Our article discusses the need for deeper and more comprehensive analyses that allow us to investigate the role of education in expanding social and global imaginaries.

We start by discussing the dominant global imaginary, whose single story of human development and progress has been imposed and naturalized over time, and it ended up generating the idea of a world divided into North ('advanced') and South ('backward'). We analyze some educational implications and the three fundamental analytical dimensions of this profoundly asymmetrical division among countries. Next, we talk about the concept of 'abyssal' thinking developed by Boaventura de Sousa Santos, which helps us notice the limits of the imaginaries and promises inherited from modernity. Drawing on this metaphor, we outline possibilities for a

post-abyssal educational model that can transform the allocation of our desires and our relationship with meanings, knowledges and identities. After that, we introduce two texts that invite us for 'another way of walking' towards reflexivity and ontoepistemic openness, which are necessary in post-abyssal education. Finally, we pose some questions aiming to help our self-reflexive process for an alternative engagement with the alternative views of the two texts.

Le monde globalisé actuel met en évidence une reconfiguration économique et politique provoquée par la force du capital financier qui a eu une énorme influence sur les relations sociales et institutionnelles dans l'État-nation. Cette influence a engendré des discours nouveaux sur l'austérité économique, aggravé les conflits sociaux et augmenté les niveaux d'inégalité sociale.

Face à des défis globaux d'une magnitude jamais rencontrée auparavant, nous nous interrogeons: quel est le rôle de l'éducation face à tout cela? Les réponses institutionnelles insistent sur des changements des paradigmes éducationnels dans une logique néolibérale de caractère purement economiciste. Notre travail souligne la nécessité d'analyses plus profondes et étendues qui nous permettent une investigation sur le rôle de l'éducation dans l'expansion d'imaginaires sociaux et globaux.

Nous commençons par interroger l'imaginaire global dominant, dont la narrative particulière de développement et progrès humain a été imposée et rendue naturelle au long du temps et a fini par produire l'idée d'un monde divisé entre Nord ('avancé') et Sud ('arriéré'). Nous analysons quelques implications éducationnelles et les trois dimensions fondamentales de cette division profondément asymétrique entre les pays. Nous parlons ensuite du concept de pensée 'abyssale' développé par Boaventura de Sousa Santos, qui nous aide à comprendre les limites des imaginaires et des promesses héritées de la modernité. À partir de cette métaphore, nous alignons une ébauche de possibilités pour une éducation post-abyssale qui puisse transformer l'allocation de nos désirs et de notre relation avec des sens, connaissances et identités. Nous présentons ensuite deux textes qui nous invitent à 'suivre un autre chemin' vers la réflexion et l'ouverture ontoépistémique nécessaires à une éducation post-abyssale.

Finalement nous proposons quelques questions dans le but d'aider notre processus d'auto-réflexion vers un engagement alternatif selon les perspectives alternatives des deux textes.

Carla Inguaggiato & La Salete Coelho

Políticas de implementação da Educação para a Cidadania Global no ensino básico: análise comparativa realizada no âmbito do projeto Global School

El concepto de Educación para la Ciudadanía Global (ECG) se ha difundido a nivel mundial en el marco de la Global Education First Initiative de la UNESCO en 2012. Sin embargo, a pesar de ser visible un consenso sobre la importancia de transformar las políticas y las prácticas educativas, no existe una comprensión común del significado de este concepto y de sus modos de aplicación.

Este artículo presenta los principales resultados de un estudio pionero de un análisis comparativo de las políticas de implementación de la ECG en la educación básica en 10 países europeos participantes en un proyecto cofinanciado por la Comisión Europea, con un enfoque especial en el caso portugués.

Palabras-clave: *Análisis de Políticas Educativas; Portugal; Educación para el Desarrollo; Educación para la Ciudadanía Global; Unión Europea; Estrategias Nacionales.*

Global Citizenship Education (GCE) has become widely adopted worldwide after the Global Education First Initiative (2012). However while there is large consent on the importance of this change in education practice and policy, the modes of implementation and what is the specific content of this umbrella term is far from a common understanding in the EU.

This paper, after present the main results from the first research in Europe which makes a comparative policy analysis on 10 EU countries on GCE implementation into formal primary schools system, focuses on the state of art in Portugal.

Keywords: Educational Policy Analysis; Portugal; Global Citizenship Education; European Union; National Strategies.

Le concept Éducation à la Citoyenneté Mondiale (ECM) a été généralisé dans le cadre de Global Education First Initiative, de l'UNESCO, en 2012. Cependant, bien qu'il y ait un consensus sur l'importance de transformer les pratiques politiques et éducatives, il n'y a pas de compréhension commune sur la signification de ce concept et de ses modes de mise en œuvre.

Cet article présente les principaux résultats d'une étude pionnière qui fait l'analyse comparative de la mise en œuvre des politiques de l'ECM dans l'éducation basique de 10 pays européens participant à un projet cofinancé par la Commission européenne avec un focus particulier sur le cas portugais.

Mots-clés: *Analyse de Politiques Éducatives; Portugal; Éducation au Développement; Éducation à la Citoyenneté Mondiale; Union Européenne; Stratégies Nationales.*

Margarida Magalhães & Luísa Aires

A Educação Global e o Diálogo Intercultural em contexto de aprendizagem online: os cursos de Educação Global

Con el objetivo general de analizar la importancia de los entornos de aprendizaje online en el desarrollo de competencias interculturales, esta investigación pretende mostrar cómo los cursos online, ofrecidos en un contexto multicultural en el área de Educación Global, promueven el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural.

Los resultados de este estudio muestran una adquisición moderada de una mayor conciencia intercultural y de habilidades de comunicación intercultural, considerando como elementos clave para fomentar el diálogo intercultural a lo largo del curso el multiculturalismo de la clase, la colaboración en el desarrollo del trabajo en grupo y algunas de las herramientas de comunicación existentes en la plataforma.

Palabras-clave: *Educación Global; Competencias interculturales; Comunicación intercultural; Enseñanza en línea*

With the overall objective of analyzing the importance of online learning environments in the development of intercultural skills, this research aims to show how online courses, offered in a multicultural context in the area of Global Education, promotes the development of intercultural communication skills.

The results of this study show a moderate acquisition of greater intercultural awareness and intercultural communication skills considering as key elements in fostering intercultural dialogue throughout the course the multiculturalism of the class, the development of group work and some of the existing communication tools on the platform.

Keywords: *Global Education; Intercultural Skills; Intercultural Communication; Online education*

Ayant pour objectif général l'analyse de l'importance des contextes de formation online dans le développement de compétences interculturelles, cette investigation se propose de montrer comment les cours online, présentés dans un contexte multiculturel, dans le domaine de l'Éducation Globale, promeuvent le développement de compétences de communication interculturelle.

Parmi les résultats de l'investigation on détache l'acquisition modérée d'une plus grande conscience interculturelle et d'aptitudes de communication interculturelle, considérant comme éléments fondamentaux pour la promotion de dialogues interculturels tout au long du cours: le fait de la composition de la classe être elle-même multiculturelle, la collaboration entre pairs et quelques uns des outils de communication existants dans la plateforme sur laquelle a eu lieu la formation.

Mots-clés: *Éducation Globale; Compétences Interculturelles; Communication Interculturelle; Enseignement Online*

[Índice](#)

Editorial

Dossier Temático

Sergio Belda-Miquel & Alejandra Boni Aristizábal - (Re)politizando la solidaridad internacional: Pensando la cooperación como educación para una ciudadanía global radical.

David Sogge - Foreign Aid: Inconvenient Truths.

Vanessa de Oliveira Andreotti, Renato da Silva Pereira & Eliana Santiago Gonçalves Marques Edmundo - O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal.

Outros diálogos

Carla Inguaggiato & La Salete Coelho - Políticas de implementação da Educação para a Cidadania Global no ensino básico: análise comparativa realizada no âmbito do projeto Global Schools.

Margarida Magalhães & Luísa Aires – A Educação Global e o Diálogo Intercultural em contexto de aprendizagem online: os cursos de Educação Global.

Debate

Helmuth Hartmeyer - Quality Education? For all?

Entrevistas

Entrevista a Augusta Henriques.

Interview à Samuel Poos.

Documentos-Chave

Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.

Recensão Crítica

Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues, and Policies. Antoni Verger, Mario Novelli e Hulya Kosar Altinyelken (Org.) London: Bloomsbury Academic (2012).

Publicações Recentes

Global Education in Europe Revisited Strategies and Structures. Policy, Practice and Challenges

La Théorie du Changement

Resumos de Teses

Globalización, Gobernabilidad y Educación: hacia la construcción de una ciudadanía global. Giulia Pizzuti, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Learning experiences within child sponsoring – A reconstructive study of orientations of young sponsors in Germany. Marina Wagener, University of Bamberg.

Comunicación para el cambio social. Propuesta para la elaboración de estrategias comunicativas en el sector de las ONGD españolas. Ana García Llorens, Universitat Politècnica de València.

School Linking: Southern Perspectives on The South/North Educational Linking Process: from Ghana, Uganda And Tanzania. Alison Elizabeth Leonard, UCL Institute of Education.

Experiências de Aprendizagem em História e Geografia para uma Educação Global: as Representações Sociais dos Alunos. Flávio Antônio Soares do Couto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumos dos Artigos e Comunicações (outras línguas)

Uma iniciativa



Apoio

